

Marcos Henrique Souza Marmille

**Análise dos fundamentos da proposta político-pedagógica do CDI - Comitê
para Democratização da Informática**

UNISAL

Americana

2008

Marcos Henrique Souza Marmille

**Análise dos fundamentos da proposta político-pedagógica do CDI - Comitê
para Democratização da Informática**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Paulo de Tarso Gomes.

UNISAL

Americana

2008

Aos meus pais, pelo jeito paternal de ensinar diariamente que honestidade muito mais que virtude, deve ser um hábito, e pelo jeito maternal de transformar dificuldades e obstáculos em força e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Paulo de Tarso, pelas valiosíssimas discussões e contribuições, e por conseguir encher de alegria e entusiasmo todo o processo de desenvolvimento desse trabalho.

Ao Prof. Marcos Francisco Martins, por me resgatar algumas vezes de tumultuadas tempestades de dúvidas, e pela prontidão em ajudar nos momentos cruciais do desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

O objetivo da presente análise é conceituar e refletir sobre os fundamentos da proposta político-pedagógica do CDI à luz da proposta pedagógica freiriana, afim de apontar as contradições, incoerências, limites e possibilidades da iniciativa pedagógica do CDI. A análise é feita a partir da conceituação dos elementos-chave da proposta político-pedagógica do CDI, passando por apontamentos dos limites e possibilidades do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação a partir dos objetivos presentes nessa proposta. Concluimos que apesar do caráter, a princípio, assistencialista de adequador da iniciativa do CDI, é possível, com alguns ajustes conceituais na sua proposta e algumas tomadas de posição, que esse comitê consiga desenvolver uma prática pedagógica com vistas à transformação da realidade social.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação e transformação da realidade; informática, comunidade e sociedade; inclusão social e digital; tecnologia e sociedade; transformação social.

ABSTRACT

The purpose of this analysis is substantiate and reflect on the grounds of political-educational proposal of the CDI in the light of the proposed educational freiriana in order to sharpen the contradictions, inconsistencies, limits and possibilities of educational initiative of the CDI. The analysis is done from the conceptualization of the key elements of the political-pedagogical proposed of CDI, through notes the limits and possibilities of the use of Information and Communication Technologies from the present goals in this proposal. We concluded that despite the character, in principle assistant, the initiative of the CDI, it is possible, with some adjustments in its conceptual proposal and some statements of position, that this committee will develop a pedagogical practice with a view to transforming the social reality.

Palavras-chave: Information and Communication Technologies and transformation of reality; computer, community and society; social inclusion and digital inclusion; technology and society; social transformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 CARACTERIZAÇÃO DO CDI.....	11
1.1 O que é o Comitê para Democratização da Informática.....	11
1.2 Histórico do CDI.....	11
1.3 O que é uma EIC.....	13
1.4 Funcionamento do CDI.....	14
1.5 Proposta político-pedagógica.....	15
1.6 Histórico do CDI Campinas.....	17
2 CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS-CHAVE DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CDI.....	19
2.1 Relação da proposta político-pedagógico do CDI com a proposta pedagógica de Paulo Freire.....	19
2.2 Sobre os interlocutores das pedagogias do CDI e da freiriana.....	25
2.3 Transformação da realidade.....	27
2.4 ONGs e terceiro setor.....	32
2.5 Inclusão social, cidadania e emancipação.....	34
2.6 TICs, inclusão digital e mundo do trabalho.....	41
2.6.1 Tecnologias de Informação e Comunicação.....	42
2.6.2 Inclusão digital e mundo do trabalho.....	46
3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CDI.....	52
3.1 Aplicações de armazenamento e consulta de dados.....	57
3.2 Aplicações de criação e editoração.....	59
3.3 Aplicações de comunicação.....	60
3.4 Possibilidades e limites frente à transformação da realidade social.....	61
CONCLUSÃO.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXO A - Proposta político-pedagógica do CDI.....	67
ANEXO B - Manual para criação de EIC.....	95
ANEXO C - Entrevista realizada no CDI Campinas.....	111

INTRODUÇÃO

"Diante da lógica atual, onde a segregação e exclusão social são traduzidas em políticas consentidas do Estado, a educação, tanto a formal quanto a não-formal deve negar-se, portanto, a cumprir a função de operacionalizadora da manutenção das condições de desigualdade"

Olinda Maria Noronha

Movidos pelo interesse de refletir e discorrer sobre as formas contemporâneas de organização e mobilização social e comunitária, num momento histórico de explosão tecnológica e da conseqüente redefinição de comportamento individual e coletivo decorrente da absorção em massa dessas tecnologias - nesse trabalho referimo-nos mais especificamente às tecnologias de informação e comunicação-, debruçamo-nos sobre o estudo dos fundamentos da proposta política-pedagógica do CDI.

A presente análise é balizada por dois objetivos complementares: aprofundar teoricamente alguns conceitos norteadores da proposta político-pedagógica do CDI, e refletir sobre os limites e possibilidades desses conceitos ao serem traduzidos em prática pedagógica.

O CDI, ao se posicionar como um articulador de uma educação voltada à inclusão social e digital, com vistas à transformação da realidade social daqueles que, por conta de sua condição econômica não favorável vivem à margem dos recursos tecnológicos contemporâneos - bem como, muitas vezes também à

margem de condições dignas de sobrevivência – assume um papel delicado de provedor não somente de uma prática pedagógica, mas também de uma nova forma de olhar para a realidade. É justamente no intuito de refletir, criticar e contribuir com essa intervenção sócio-político-pedagógica, que dedicamos esforços na compreensão dos elementos fundadores e orientadores da proposta político-pedagógica do CDI, conceituando-os e apontando suas fragilidades, potencialidades e especificidades.

Inicialmente é apresentado um pouco da histórica do CDI matriz, desde seu nascimento até o funcionamento nos dias atuais, e também uma breve descrição do CDI Campinas, onde tivemos a oportunidade de entrevistar uma articuladora de rede e ex-cordenadora pedagógica, que nos apresentou a história e atual situação dessa unidade do CDI.

Também é apresentado o funcionamento do CDI, inclusive como são criadas as EICs¹, bem como são apresentados os elementos centrais do texto da proposta político-pedagógica².

Feita a apresentação do CDI, desde a sua estrutura física, seu funcionamento e os elementos centrais da sua proposta, aprofundamos teoricamente os principais elementos constituidores da proposta político-pedagógica.

Refletimos sobre a relação entre a proposta político-pedagógica do CDI e a pedagogia de Paulo Freire, fundamentalmente pelo fato da proposta pedagógica do CDI ter sido elaborada com vistas aos fundamentos da concepção freiriana. Acerca dessa relação, são discutidas as convergências e divergências teóricas entre a pedagogia Freiriana e a do CDI, além de serem apresentadas definições

¹ Escola de Informática e Cidadania.

² O texto completo da proposta político-pedagógica do CDI encontra-se anexo ao presente trabalho.

conceituais dos termos-chave presentes nessas propostas, tal como inclusão social, cidadania, transformação da realidade etc.

Além dessa conceituação dos termos-chave, é apresentada uma breve conceituação acerca das TICs³ e esboço do domínio de suas aplicações dentro da proposta político-pedagógica do CDI.

No último capítulo são discutidos os limites e possibilidades da proposta político-pedagógica, tanto na relação das TICs com o acesso ao mundo de trabalho, como nos desdobramentos da utilização desses recursos em ações que se pretendam transformadoras da realidade.

Ao final, esperamos poder contribuir com esse esforço reflexivo, no fomento a interpretações mais profundas acerca dos fundamentos da proposta político-pedagógica do CDI, bem como de seus limites e possibilidades, alimentando o desejo de que tal intervenção educativa consiga de fato realizar seu objetivo maior, que é ser um instrumento de transformação da realidade social.

³ Tecnologias de Informação e Comunicação.

1 CARACTERIZAÇÃO DO CDI

1.1 O que é o Comitê para Democratização da Informática

O CDI -Comitê para Democratização da Informática- é uma ONG⁴ - Organização Não-Governamental- possuidora de um modelo de projeto sócio-comunitário - traduzido na sua proposta político-pedagógica - que se propõe a trabalhar pela democratização da informática, objetivando a inclusão digital e social de comunidades materialmente carentes.

Esse modelo de projeto prevê a criação de Escolas de Informática e Cidadania, compostas por "um coordenador, educadores e educandos, que buscam a transformação da realidade local utilizando as tecnologias de informação como ferramenta para inclusão social" (anexo A, p. 23).

Tais escolas seguem o conceito de escola não-formal⁵, e em sua maioria estão localizadas em instituições instaladas em comunidades de baixa renda ou em seu entorno⁶.

1.2 Histórico do CDI

⁴ Confira seção 2.4 do presente texto.

⁵ Tomamos a definição de Vasconcelos para conceituar educação não-formal, compreendendo-a como busca a "uma educação desprovida de adjetivos, que ocorra em espaços e com propostas diversificados e autônomos, flexíveis e parceiros. Esse caminho oferece a possibilidade de uma educação integral e integrada [...]. De forma alguma a educação não-formal tenta complementar, substituir ou concorrer, por princípio, com a educação formal, devendo esta ser mantida pelo poder público e revestida de qualidade, gratuidade e laicidade" (Vasconcelos, 2005, p.10).

⁶ Disponível em <http://www.cdicampinas.org.br/comoatuamos.htm>, acessado em 02/07/2007.

Fundado em 1995, o CDI consolidou-se nesse ano como fruto de um desejo do seu fundador, que desde 1993 vislumbrava a necessidade e importância do contato dos jovens pobres com os computadores, para que estes pudessem, a partir desse recurso, "discutir a própria realidade e solucionar seus problemas através da tecnologia" (CDI, 2005, p.23).

Rodrigo Baggio é o fundador e diretor executivo da rede CDI. Nasceu em 4 de abril de 1969 no Rio de Janeiro. Formado no colégio Benneti da Igreja Metodista, o criador do CDI afirma que seu interesse pelo voluntariado despontou desde cedo. Iniciou sua formação em Ciências Sociais na URFJ, mas sem terminar o curso ingressou no mercado para trabalhar com tecnologia. Após alguns anos passou a não se sentir totalmente realizado com seu trabalho, quando a partir de um sonho decidiu dedicar esforços para que jovens pobres tivessem acesso aos computadores (CDI, 2005, p.23).

Em 1993, Rodrigo Baggio criou um BBS⁷ chamado Jovemlink, com o objetivo de disponibilizar um canal de comunicação pelo qual as pessoas pudessem discutir sobre cidadania. O objetivo era fazer com que jovens ricos e pobres debatessem seus temas; porém, após algum tempo, Baggio pôde avaliar que só os jovens mais favorecidos materialmente é que estavam fazendo uso desse canal.

Identificada a predominância dos mais abastados no uso do Jovemlink, Baggio lançou nesse mesmo canal BBS uma campanha de doação de computadores, chamada "Informática para Todos". Tal campanha desencadeou uma crescente doação de computadores bem como o surgimento de alguns voluntários, interessados em participar dessa atividade.

⁷ Acrônimo inglês de *bulletin board system*. Aplicativo que permite a conexão via telefone a um sistema a partir do qual se pode interagir com ele, tal como hoje se faz com a internet.

Conforme as doações cresciam e a implantação e utilização dos equipamentos se concretizavam, foi possível observar que, apesar de bem utilizados, não estava sendo explorado todo o potencial desses recursos.

Dentro desse processo, Baggio tem a idéia de criar uma Escola de Informática e Cidadania -que doravante denominaremos sob a sigla EIC-. Uma escola não-formal, que contribuísse para criação de uma cultura tecnológica nas favelas (CDI, 2005, p.26).

1.3 O que é uma EIC - Escola de Informática e Cidadania

Uma EIC é a unidade concreta a partir da qual a proposta político-pedagógica do CDI é executada pelos coordenadores e educadores. Essas unidades são implantadas em espaços comunitários, onde geralmente já são desenvolvidas outras atividades voltadas à assistência de comunidades de baixa renda.

Em Sumaré, região metropolitana de Campinas, por exemplo, há uma EIC instalada na instituição "Sociedade Humana Despertar", entidade que executa programas sócio-educativos e preventivos⁸.

Objetivada a partir do conceito de escola não-formal, as EICs são compostas por um coordenador, educadores e educandos. Maiores informações sobre o perfil exigido do coordenador e do educador podem ser encontrados no manual de implantação de EIC⁹.

⁸ Disponível em http://www.shd.org.br/como_funciona.asp, acessado dia 23/11/2007.

⁹ Confira anexo B do presente texto.

Segundo dados consultados no sítio www.cdi.org.br¹⁰, atualmente existem 840 EICs, sendo 642 delas no Brasil e 198 no exterior.

O espaço físico de uma EIC caracteriza-se por um local que comporta 10 computadores distribuídos em U, quadro branco e mesa para o educador.

A criação de uma EIC caracteriza-se pela realização de uma parceria entre o CDI e a instituição onde será implantada a escola. Nessa parceria o CDI oferece a metodologia de implantação e desenvolvimento de sua proposta político-pedagógica, além de realizar treinamentos para que os educadores tenham condição de executar o plano pedagógico e também possam acompanhar continuamente o desenvolvimento da unidade.

1.4 Funcionamento do CDI

O processo de criação de uma EIC¹¹ é iniciado a partir de reuniões promovidas pelo CDI, nas quais são convocadas as organizações interessadas em abrigar uma EIC em seus espaços comunitários. Nessas reuniões, a equipe do CDI apresenta o manual de implantação de EIC e orienta as organizações, para que estas elaborem um projeto que posteriormente será submetido à avaliação do próprio CDI.

Analizados os projetos, são agendadas visitas técnicas nas organizações que tiveram seu projeto selecionado para tal fase. Tendo a aprovação tanto do projeto quanto da visita, é firmada a parceria entre o CDI e a organização.

Após a seleção e aprovação das organizações onde serão implantadas EICs, os próximos passos são: capacitação das equipes das EICs, preparação das

¹⁰ Acessado em 23/11/2007.

¹¹ Confira anexo B do presente texto.

salas, assinatura da parceria e finalmente a entrega dos equipamentos -realizadas pelo CDI- com a inauguração das salas das EICs.

Por se tratar de uma parceria, são dispostos no manual de implantação de EIC os compromissos que devem ser assumidos pelo CDI e pela organização, bem como os critérios para credenciamento e descredenciamento dessa organização junto ao comitê.

Fica a cargo da organização o custeio do funcionamento da EIC, incluindo a remuneração dos educadores e do coordenador. O CDI sugere à organização que sejam desenvolvidas estratégias para captação de recursos, através de parcerias com empresas privadas, venda de produtos ou serviços, etc.

A proposta político-pedagógica prevê que outras atividades - além das aulas de informática para a cidadania - podem acontecer no espaço da EIC, como: acesso livre à internet, reuniões e encontros da comunidade para que sejam discutidos temas pertinentes a ela, oficinas e palestras, articulação com outros projetos das organizações locais, atividades culturais e de lazer, dinâmicas, visitas monitoradas, plantão de dúvidas, prestação de serviços etc.

1.5 Proposta político-pedagógica

O CDI ao elaborar a proposta político-pedagógica, deixa textualmente explícita a diretriz que reflete os objetivos originários de seus precursores. A construção de uma proposta simultaneamente política e pedagógica, dá-se na dimensão política a partir do reconhecimento da importância da participação de cada um, nas decisões e ações sociais e comunitárias. Na dimensão pedagógica, essa construção parte da identificação dos espaços escolares e das práticas

educativas como instrumentos a serem utilizados na formação de cidadãos participativos, criativos e comprometidos socialmente.

O texto da proposta político-pedagógica é categórico em afirmar que as intervenções educativas concretizadas a partir dessa proposta, têm como eixo central a intenção de desenvolver nos educandos um senso crítico que lhes permita refletir sobre a complexa dinâmica societária da realidade que inevitavelmente estão submetidos. Reflexões que devem desembocar no reconhecimento, por parte dos educandos, da responsabilidade do homem pela construção histórica da realidade atualmente vivida, e conseqüente reconhecimento da possibilidade de mudança dos rumos da realidade futura, a partir das transformações que necessariamente devem ser empreendidas pelos homens.

Sendo a transformação da realidade o objetivo final dessa proposta político-pedagógica, os recursos tecnológicos são reconhecidos como ferramentas de apoio nesse processo. Trata-se de explorar as potencialidades desses recursos, para que os alunos ao terem acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação¹², sejam capacitados tecnicamente à execução de tarefas que possuam sentido social, além de aumentarem suas chances de ingressar no mundo do trabalho.

A proposta política-pedagógica tem como referencial teórico a concepção de Paulo Freire, por compartilhar dos anseios desse educador no que se refere a trabalhar com uma pedagogia que se propõe a conscientizar e transformar da realidade a partir de uma educação problematizadora, desenvolvida a partir da realidade dos educandos.

¹² Confira seção 2.6.1 do presente texto.

No texto da proposta político-pedagógica são apresentados os princípios fundamentais da proposta de Paulo Freire que foram utilizados: a não neutralidade da educação e seu caráter político, a educação como ação problematizadora e emancipadora, o caráter dialógico e horizontal da educação, a não neutralidade das tecnologias e o método dialético como pronúncia do mundo. A justificativa da utilização de cada um desses princípios está disponível no texto da proposta político-pedagógica do CDI¹³. Esses princípios serão discutidos ainda nesse texto, no capítulo 2.1, que trata da relação da proposta político-pedagógica do CDI com a proposta pedagógica de Paulo Freire.

1.6 Histórico do CDI Campinas¹⁴

O CDI Campinas foi fundado em 2000 por Andréa Marques, que em meados de 2000 trabalhava na cidade de São Paulo e morava em Campinas no interior do Estado de São Paulo. Ao conhecer o trabalho do CDI na cidade de São Paulo, interessou-se em criar na sua cidade uma unidade.

Em fevereiro de 2001 foi regularizada a situação da organização, a partir da criação do CNPJ e da estruturação da diretoria. Ainda em 2001 foi contratado o primeiro funcionário.

No período de 2000 até 2007 foram criadas 65 EICs, e atualmente o CDI Campinas possui 45 unidades abertas.

São feitas duas prestações de contas anuais à comunidade dos resultados do CDI Campinas. A primeira delas é por meio do documento “Demonstrativo de

¹³ Confira anexo A do presente texto.

¹⁴ Os dados históricos apresentados foram extraídos da entrevista realizada no dia 19/09/2007, com a responsável pela articulação de rede do CDI Campinas, Helena Nogueira Whyte. A entrevista completa consta no anexo C do presente trabalho.

Onde Aplicamos os Recursos” – doravante indicado pela sigla DOAR - que é um documento impresso e em versão eletrônica disponibilizado ao público¹⁵. Nesse documento são apresentados os números relacionados às receitas e despesas, valores investidos em projetos para a comunidade etc.

A segunda prestação de contas é através do evento Encontro da Cidadania, onde as EICs apresentam os trabalhos que foram desenvolvidos durante o ano.

Segundo dados do DOAR de 2006, a média de alunos atendidos pelo CDI Campinas por EIC nesse ano foi de 93. Ainda segundo o DOAR de 2006, nesse ano foram atendidos o total de 4278 alunos.

¹⁵ Disponível em <http://www.cdicampinas.org.br/docs/DOAR2006.pdf>, acessado dia 29/11/2007.

2 CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE DOS ELEMENTOS-CHAVE DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CDI

Buscamos a conceituação dos elementos-chave da proposta político-pedagógica do CDI a partir principalmente do referencial teórico de Paulo Freire, dada a utilização da pedagogia freiriana na elaboração dessa proposta.

Começamos pela análise da relação entre as duas pedagogias (freiriana e do CDI), passando por reflexões acerca de como as transformações da realidade social se configuram tanto na proposta pedagógica freiriana como na do CDI, e enfim analisamos os termos "cidadania", "emancipação", "inclusão social", "inclusão digital", "ONG", "terceiro setor", "mundo do trabalho" e "TICs".

2.1 Relação da proposta político-pedagógica do CDI com a proposta pedagógica de Paulo Freire

Ao passo que a proposta político-pedagógica do CDI afirma objetivamente que sua sustentação teórica é buscada na pedagogia de Paulo Freire, faz-se necessária uma análise de como se dá a relação entre essas propostas pedagógicas.

No capítulo 7 da proposta político-pedagógica do CDI, é afirmado que a aderência entre as pedagogias do CDI e do Paulo Freire, dá-se fundamentalmente

na crença de que a educação deve visar a conscientização e transformação da sociedade. Ainda nesse capítulo da proposta, consta a ênfase, por parte do CDI, na formação de um sujeito crítico capaz de ler sua realidade e de agir para transformá-la.

São apontados e brevemente descritos nesse mesmo capítulo da proposta político-pedagógica do CDI, os princípios da proposta freiriana que serviram como elementos-chave para o direcionamento das atividades do CDI à construção de uma nova realidade. Esses princípios são: a não neutralidade da educação e seu caráter político, a educação como ação problematizadora e emancipadora, o caráter dialógico e horizontal da educação, a não neutralidade das tecnologias e o método dialético como pronúncia no mundo.

A partir da apresentação desses princípios, observamos o esforço do CDI em justificar o seu modo de intervenção educativa, articulando suas premissas às freirianas. Desde o reconhecimento da educação como não neutra - e por isso mesmo carregada de intencionalidade -, passando pelo reconhecimento da importância de se desenvolver uma educação problematizadora, que parta da realidade concreta dos seus interlocutores, até a crítica à concepção "bancária" de educação, na qual o educador transfere conhecimentos aos educandos, o CDI consegue alinhar, superficialmente e provisoriamente, a pedagogia do Paulo Freire à sua proposta político-pedagógica. Cabe então ao presente momento do trabalho, analisar esse suposto alinhamento, para que sejam evidenciados e devidamente destacados os pontos convergentes, divergentes e até mesmo ausentes na relação entre essas propostas pedagógicas.

Paulo Freire, durante toda sua trajetória de pesquisador e educador, procurou através das suas obras, pensar alternativas à realidade daqueles que,

encontram-se em condições de desigualdade e opressão social. Os interlocutores da sua pedagogia são nos dias de hoje, todos aqueles que sofrem não somente a violência física individual advinda da falta de recursos materiais mínimos à sobrevivência digna de qualquer pessoa, mas também aqueles que são vítimas de uma espécie de violência silenciosa. Encurralados num sistema social desigual e sufocante, um sem-número de oprimidos vivem silenciosamente e emocionalmente esmagados por uma realidade que não lhes oferece oportunidades e tampouco alternativas. Infelizmente, essa realidade contemporânea permite que o CDI transporte para a atualidade uma proposta pedagógica que teve início num contexto aproximadamente de quase 40 anos atrás, período no qual Paulo Freire lançou o livro "Pedagogia do Oprimido"¹⁶, a partir de uma realidade que apresentava também desigualdades sociais que incomodaram e estimularam o autor.

Nessa obra, Freire descreve de forma clara o perfil daqueles dão significado à sua pedagogia, destacando objetivamente dois grupos sociais bem distintos: oprimidos e opressores. De modo sucinto, entende-se por oprimidos aqueles que, de alguma forma, sofrem processos de desumanização, traduzidos pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (Freire, 1987).

Dessa distorção do ser mais, surge, segundo o autor, a reação que leva os oprimidos a lutar contra quem os fizeram e continuam fazendo menos (Freire, 1987).

¹⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Por conta da identificação dessa reação que cedo ou tarde ocorrerá, é que Paulo Freire acentua a importância do cuidado que se deve ter com a prática libertadora a ser empregada pelos oprimidos, para que estes não cometam o engano de se tornarem opressores dos opressores; mas que ao invés disso, lutem pela recuperação de sua humanidade.

Cabe então à pedagogia do oprimido sugerir teoricamente como essa prática libertadora pode ser realizada.

Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987).

Nessa breve leitura feita até aqui da Pedagogia do Oprimido, verificamos que Paulo Freire dá ênfase primeiramente no trabalho de reconhecimento por parte do oprimido, de sua condição de explorado, dentro e a partir da sua própria realidade, para que então possa ser desenvolvida sua capacidade de luta pela recuperação de sua humanidade

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor (Freire, 1987).

Afirmarmos aqui de modo simplificado, que a realidade observada pelo autor é composta de uma relação conflituosa entre oprimido e opressores, que pode ser superada a partir de uma educação libertadora. Em outras palavras, os pressupostos da pedagogia freiriana são construídos a partir da identificação da relação entre oprimido e opressor.

Se por um lado conseguimos identificar de forma clara e objetiva a presença dessa relação oprimido - opressor na obra freiriana, por outro, ao analisarmos a proposta político-pedagógica do CDI, ainda que seja possível observar alguns pontos onde é ressaltada a importância do desenvolvimento da criticidade dos

educandos, da formação de sujeitos que consigam interpretar a realidade que vivem etc, em nenhum momento a proposta descreve sua concepção das determinações, ainda que primárias e superficiais, dessa realidade. Sabe-se que ela precisa ser transformada, que as comunidades carentes precisam ter acesso às TICs para conseguir pensar alternativas e colocar em prática a cidadania, mas não é apresentada nenhuma interpretação das causas determinadoras das situações a serem superadas. Reconhecemos que não é tarefa banal identificar tais determinações, e tampouco bastaria citar algumas pré-definidas conceituações para que a proposta fosse eximida de tal cobrança. Contudo não podemos deixar de ressaltar essa lacuna na fundamentação da proposta político-pedagógica do CDI.

Se por um lado Paulo Freire apresenta a situação de opressão vivida pelos interlocutores de sua pedagogia - o que leva conseqüentemente ao reconhecimento dos opressores - o CDI não realiza essa tarefa em nenhum ponto da sua proposta política-pedagógica. Ainda que o CDI aponte a situação de precariedade material daqueles a quem sua pedagogia se direciona, em momento algum são apontadas explicitamente as possíveis determinações dessa realidade.

Essa lacuna teórica presente na proposta político-pedagógica do CDI compromete a relação e aproximação das duas pedagogias, pois não é possível considerá-las totalmente convergentes do ponto de vista teórico, na medida em que os pressupostos do CDI não estão evidentes.

Parece-nos que, ao invés de sustentação teórica da proposta político-pedagógica do CDI, seria correto afirmar que a proposta Freiriana empresta pontualmente algumas definições e conceituações à pedagogia do CDI.

O fato da proposta político-pedagógica do CDI não apresentar seus pressupostos teóricos acerca da sua concepção da realidade social que pretende ser transformada, e também não nos permitir afirmar que tal proposta é conceitualmente fundamentada na pedagogia freiriana, não significa que as transformações da realidade pretendidas pelo CDI não poderão ser alcançadas. No entanto, tais transformações sociais pouco se aproximam teoricamente daquelas pretendidas pela proposta freiriana.

Principalmente por se tratar de uma proposta político-pedagógica que vem sendo colocada em prática há mais de 10 anos, não há dúvidas de que o trabalho do CDI tem *transformado* a realidade. Cabe, então, ao presente trabalho de pesquisa, a partir da análise dos fundamentos dessa proposta, identificar os tipos de *transformação* da realidade que estão sendo promovidos pelo CDI, de modo a, quem sabe, conseguir contribuir para um realinhamento pedagógico, teórico e prático da sua proposta político-pedagógica, à uma educação altamente politizada e reflexiva, tal como a pretendida por Freire, que nos parece tão urgente nos dias atuais.

2.2 Sobre os interlocutores das pedagogias do CDI e da freiriana

Tanto a proposta político-pedagógica do CDI quanto a proposta pedagógica freiriana são incisivas na necessidade de transformação da realidade, desde que essa transformação de alguma forma atenda aos interesses de parcelas da sociedade que vivam em condições sociais desfavoráveis, e que também seja

construída pelas mãos daqueles a quem a transformação mais interessa. O próprio CDI afirma que a proposta política-pedagógica é construída em espaços criados em comunidades de baixa renda¹⁷.

A Lei Orgânica de Assistência Social define família de baixa renda aquela cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário mínimo¹⁸. Isso corresponde nos dias atuais, no Brasil, a menos de R\$ 100,00 por mês por pessoa, ou ainda o equivalente a uma renda mensal de menos de R\$ 400,00 para uma família de 4 pessoas.

Ainda que o CDI não explicita quais são os critérios que definem uma comunidade como sendo de baixa renda, pela própria característica de atuação das EICs em conjunto com outras atividades assistencialistas, podemos assumir que podem ser consideradas de baixa renda as comunidades que, geralmente situadas nas periferias das cidades, são constituídas por pessoas que não dispõem de recursos materiais mínimos à manutenção de uma vida digna. Evidentemente sabemos que a própria noção de "vida digna" pode ser questionada e relativizada, mas como estamos falando de pessoas em situações de luta pela sobrevivência, consideramos desnecessária ao presente trabalho um maior aprofundamento dessa noção.

Enquanto Paulo Freire refere-se aos oprimidos e os conceitua de um modo mais profundo, não se limitando somente à exploração física destes, mas também à exploração emocional e intelectual, o CDI permanece na superfície da realidade material daqueles a quem direciona seus esforços pedagógicos.

É bem verdade que na Pedagogia do Oprimido, Freire ressalta que a condição de poder e a "ânsia irrefreada de posse" (Freire, 1987) dos opressores,

¹⁷ Confira anexo A do presente texto

¹⁸ Disponível em "http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L8742.htm", acessado em 12/07/2008.

são determinantes na manutenção da situação em que se encontram os oprimidos, ao passo que "o dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo principal" (Freire, 1987). Contudo, o autor aponta que o caminho para a transformação dessa realidade opressora não pode ser o de transferência ou tomada de poder dos opressores aos oprimidos. Isso significaria uma simples troca de posições, que transformaria oprimidos em opressores, e vice-versa.

Com isso, fica claro que a pedagogia freiriana não se propõe a colocar em condições de igualdade de disputa - seja intelectual, econômica ou emocional - os oprimidos frente aos opressores, mas ao invés disso, propõe-se desenvolver nos oprimidos a força e consciência necessárias à transformação desse modelo societário desumanizador, que dissemina o egoísmo e a infinitude do *ter* em sobreposição ao *ser*.

Sendo tão cara ao CDI a proposta pedagógica freiriana, ao confrontarmos a perspectiva das comunidades carentes referenciadas pelo CDI, com a dos oprimidos freirianos, podemos considerar, de um modo geral, que todos que constituem as comunidades carentes podem ser enquadrados na referida situação de opressão descrita por Freire. Indo mais além, numa interpretação um pouco mais ampla da abrangência dessa opressão na sociedade, podemos afirmar que os oprimidos não são somente as pessoas que pertencem às comunidades carentes. Muito além delas, podem ser considerados oprimidos todos aqueles que vivem em situação de insegurança econômica, por estarem à mercê de um sistema exclusivo de acumulação de capital. Somente escapam dessa insegurança aqueles que, por já possuírem capital acumulado o suficiente para a manutenção de várias gerações, desconhecem o desconforto de viver cotidianamente sob a iminiência do fracasso financeiro.

2.3 Transformação da realidade

Transformação da realidade na pedagogia de Paulo Freire traduz-se por libertação dos oprimidos. Libertação que se dá a partir da elaboração de uma pedagogia do oprimido e necessariamente pelo oprimido. Pedagogia que no seu próprio nome já não nos permite confundir pedagogia "do" oprimido com pedagogia "para" o oprimido. Isso porque é ponto chave na proposta pedagógica freiriana a necessidade de que essa pedagogia seja construída com e pelos oprimidos e não para os oprimidos, pois

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? (Freire, 1987)

O princípio de que a proposta deve ser construída a partir da realidade dos educandos e pelos próprios educandos, exige que o educador rompa com a concepção de que conhecimentos são transferidos no exercício educacional. Essa prática recebe da pedagogia freiriana o nome de "educação bancária".

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão (Freire, 1987).

Essa crítica à educação bancária não se restringe à denunciar a ineficiência desse modelo, que vincula o sucesso e qualidade da educação ao volume de conhecimentos que são despejados nos alunos. Muito além disso, essa crítica revela que tal educação bancária, ao anular a criatividade e o pensar autêntico dos educandos, conferindo-lhes uma ignorância que deve ser remediada com os

saberes do educador, corrobora com os interesses dos opressores, ao impor a passividade aos alunos na relação educador-educando.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (Freire, 1987).

A partir dessa crítica à educação bancária, podemos então afirmar que a pretendida transformação da realidade presente na pedagogia freiriana, refere-se à reconstrução de uma nova realidade, a partir da identificação - por parte dos educandos - dos aspectos opressores a serem superados, além da não compreensão da adaptação e do ajustamento dos educandos à realidade como movimentos transformadores. Com isso, ao falarmos de transformação de realidade à luz da pedagogia freiriana é preciso ressaltar a diferença destacada pelo autor entre transformação e adequação.

De modo resumido, afirmamos que a pedagogia freiriana trata da *adequação* como uma renúncia à busca das raízes das determinações da realidade vivida, em troca de uma conformação social, econômica e cultural dos oprimidos, à ordem vigente.

Os resultados da análise da proposta político-pedagógica do CDI obtidas até esse ponto do trabalho, nos indicam que - principalmente pela ausência de uma fundamentação que situe as comunidades-alvo dessa proposta num contexto social condicionado por uma ordem societária, que nos dê ao menos indícios das determinações que possam ter sido responsáveis, ainda que parcialmente, pela realidade destas - os trabalhos realizados pelo CDI, vistos sob a luz da proposta freiriana, têm um caráter muito mais reformador do que transformador. Se não encontramos na proposta do CDI mínimos sinais que sugiram as causas originadoras da realidade a partir da qual é colocada em prática sua pedagogia,

somos levados a crer que não há um esforço reflexivo que busque as raízes determinantes das condições a serem superadas pela execução das políticas pedagógicas do CDI. Somos levados a crer que os esforços teóricos do CDI concentram-se muito mais no desenvolvimento de atividades que criem alternativas aos problemas imediatos e pontuais das comunidades de baixa-renda, do que no desenvolvimento de reflexões que evidenciem as causas originadoras desses problemas imediatos.

O máximo que encontramos a respeito dessas causas originadoras na proposta político-pedagógica do CDI é o reconhecimento de que a sociedade em que vivemos - desigual e excludente - foi historicamente construída e reproduzida pelo ser humano, podendo, ser transformada em suas ações (CDI, 2005); e também breves considerações a respeito da importância de uma educação problematizadora e emancipadora, que leve o sujeito a encontrar as causas reais dos acontecimentos (CDI, 2005). Ainda que tais afirmações sejam de extrema relevância para uma pedagogia que pretende estimular iniciativas transformadoras da realidade, elas são insuficientes para que possamos desenvolver uma reflexão mais profunda dos fundamentos sustentadores dessa transformação. A tentativa - por parte do CDI - de aproximar sua proposta político-pedagógica à freiriana, poderia até nos levar a tentação de transportar as intencionalidades e reflexões presentes na pedagogia de Paulo Freire para a proposta do CDI; contudo, por conta das já apontadas disparidades entre as duas propostas pedagógicas, não podemos fazer isso.

É importante ressaltarmos que, ao suspeitarmos da intencionalidade transformadora da proposta político-pedagógica do CDI, estamos atados à proposta freiriana, tomando-na como balizadora das nossas afirmações,

justamente pelo fato de encontrarmos de forma explícita no texto da proposta político pedagógica do CDI, a sua pretendida fundamentação a partir da pedagogia freiriana.

Para avançarmos na compreensão dos elementos constituidores dessa pedagogia que se apresenta até o presente momento do trabalho muito mais adequada do que transformadora, lançamos mão de algumas questões que buscam aproximar um pouco mais da vida cotidiana essas reflexões sobre transformação e adequação: será de fato possível, para além do discurso, na vida cotidiana, separar de forma inequívoca atos transformadores de atos adequadores? Não seria possível um movimento transformador que seja precedido de movimentos adequadores? Ou então conseguimos definir de forma clara critérios que nos permitam afirmar que uma ação é puramente transformadora ou adequada?

Tais questionamentos nos colocam à frente de difíceis e necessárias ponderações, visto que qualquer assertiva apressada a respeito das possíveis fronteiras que, em tese, separam as ações transformadoras das adequadoras, tendem a cair frente à dinâmica complexa do cotidiano. Abrimos um parêntese para alertar que, essa sugerida flexibilização da relação entre transformação e adequação, inegavelmente abre incontáveis brechas que permitem a contínua justificação de movimentos adequadores como necessários à realização de movimentos transformadores; contudo a dinâmica societária a que estamos submetidos e os limites impostos pelas condições concretas de nossa vida cotidiana, não nos permitem transportar de forma incorruptível nossas idéias e nossos discursos para os espaços da vida real.

Colocamos tais questões não para simplesmente respondê-las, mas principalmente para ressaltar o quanto o CDI, ao intervir nas comunidades de baixa-renda propondo a execução de sua proposta político-pedagógica, pode estar realizando movimentos adequadores, que podem, inclusive de modo inesperado e imprevisível, culminar em movimentos transformadores.

Fica aqui explícita a nossa defesa de movimentos transformadores em detrimento aos movimentos adequadores, ainda que sua relação seja complexa, por considerarmos - bem como as pedagogias freiriana e do CDI - inadiável a superação das condições de desigualdade produzidas pelo modelo societário atual. Justamente pela urgência de se alterar esse modelo, é que surgem as críticas aos movimentos que pretendam adequar pessoas e comunidades a esse modelo gerador da situação atual de desigualdade.

Preocupa-nos muito o fato de que, pela possibilidade de movimentos adequadores serem precursores de movimentos transformadores, fique aberta uma brecha, como dissemos há pouco, quiçá incontrolável, para que todo e qualquer projeto que de alguma forma preste alguma assistência às comunidades carentes, seja justificado e apoiado, entre outras coisas, pela possibilidade de desencadear movimentos transformadores. A dificuldade de se estabelecer garantias quanto às conseqüências transformadoras das ações assistencialistas, garantem a elas, de um modo geral, o benefício da dúvida. Cabe a nós pesquisadores então, muito mais do que aprovar ou condenar tais iniciativas, dedicar nossos esforços reflexivos e investigativos na compreensão das conseqüências desses assistencialismos, para que possamos construir críticas que de alguma forma ajudem na realização da defendida transformação da realidade social.

No que se refere à proposta político-pedagógica do CDI, dedicamos até aqui acentuada atenção à ausência de posicionamentos e fundamentações, por parte dos idealizadores do CDI, acerca do reconhecimento das determinações da situação de desigualdade social a ser superada. Já destacada essa lacuna, devemos então continuar a investigação dos fundamentos dessa proposta, analisando o modelo de intervenção sócio-comunitário adotado na proposta político-pedagógica do CDI, bem como refletindo sobre aquilo que faz com que seus idealizadores creditem às tecnologias de informação e comunicação, uma capacidade de desenvolver nas pessoas a criticidade e o estímulo necessários para compreensão e transformação da realidade.

2.4 ONGs e terceiro setor

O Comitê para Democratização da Informática ganha vida na década de 90 sob a forma de ONG, num período de alteração do cenário das ONGs, conforme aponta Gohn (2001, p.76):

No Brasil, nos anos 70-80, as ONGs cidadãos e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos que delinearão um cenário de participação da sociedade civil, trazendo para a cena pública novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país.

[...] Nos anos 90, o cenário das ONGs cidadãos latino-americanas se altera completamente. As atenções das agências patrocinadoras de fundos de apoio financeiro e de pessoal para trabalho de base, articuladas às igrejas, voltaram-se para os processos de redemocratização do Leste europeu. [...] A mudança na forma de financiamento alterou a atuação das ONGs.

A partir da necessidade de auto-suficiência financeira, as ONGs passam a buscar atividades econômicas nos setores público e privado que garantam sua

manutenção, onde a economia informal passa a ser uma das principais saídas (ibid.).

Tais organizações ostentam o título "não-governamental", e se auto-intitulam pertencentes ao "terceiro setor". Segundo Gohn (ibid.), esse setor procura se firmar pela positividade, com ações propositivas e afirmativas, e clama por um desenvolvimento sustentável. As entidades pertencentes a tal setor, apesar de afirmarem-se autônomas em relação ao estado e à iniciativa privada, buscam parcerias com estes.

Destacamos dessas breves considerações, a alteração de rumo das entidades não-governamentais que, se na década de 70 e 80 concentravam seus esforços num engajamento contestador da ordem vigente, passaram a concentrar seus esforços, a partir da década de 90, num engajamento que procura corrigir e adequar parcelas da sociedade, que de alguma forma têm dificuldades de se adaptar e sobreviver sob a égide do projeto neoliberal em curso. Trata-se, em outras palavras, de incluir essas parcelas da sociedade que se encontram social, econômica, política e culturalmente excluídas.

2.5 Inclusão social, cidadania e emancipação

As leituras acerca das causas essenciais que movem essas iniciativas socialmente inclusoras distinguem-se, como aponta Gohn (ibid):

Para uns trata-se apenas de mais uma forma de exploração da força de trabalho, uma resposta das elites à organização e mobilização sindical e popular dos anos 80, bem assim como parte das estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social (vide Gentili, 1995). Para outros, o terceiro setor é algo realmente novo, pois o Estado não consegue mais penetrar nas microesferas da sociedade. Ele só saberia atuar no nível macro, e as políticas públicas necessitam de mediadores para serem efetivas.

Por conta da dificuldade de se calcar afirmações condenadoras ou defensoras desses movimentos que pretendem promover esse tipo de inclusão social, e até mesmo de posicionar-se a favor ou contra essa dita inclusão social, é que ressaltamos o quanto precisamos, ao refletir sobre esse assunto, estar atentos e atados à realidade cotidiana daqueles que são os interlocutores desses movimentos dentro das comunidades, sem desconsiderar seu contexto histórico e a realidade social à qual estão submetidos.

Parece-nos que o próprio termo inclusão social, carrega em si uma significância que merece atenção especial.

Compreender o ato de "incluir", independente daquilo ou de quem se pretende aplicar tal ação, implica no reconhecimento de alguns elementos, presentes num movimento de deslocamento de uma coisa ou pessoa, de um local A, para dentro de um local B, considerando a priori o local A externo ao B. Tais elementos presentes nesses movimentos são: o responsável pela inclusão, a coisa ou pessoa a ser incluída, o local de origem da coisa ou pessoa a ser incluída, e o local de destino da inclusão.

Se lançamos mão do raciocínio lógico apresentado, para esboçar, em termos, o que significa "inclusão social", cabe a afirmação de que se trata de uma iniciativa, individual ou coletiva, de transferir outros, de uma situação social A para uma situação B, considerada essa última situação melhor para os transferidos do que a primeira - do ponto de vista daquele que teve a iniciativa da transferência.

A partir desse esboço, ainda que reconhecida sua superficialidade, destacamos o aspecto da necessária arbitrariedade daquele que tem a iniciativa de incluir. Arbitrariedade que tende a servir em última instância, aos interesses – talvez até de modo inconsciente - particularistas, tanto daqueles que empenham-se

na prática pela inclusão do outro através da realização de ações assistencialistas, quanto daqueles que financiam ou articulam tais movimentos.

A pedagogia freiriana, ao criticar a educação bancária e seu caráter paternalista, não nos permite caracterizar como transformadora, uma intervenção educativa que nasce do objetivo de se incluir socialmente aqueles que "discrepam da fisionomia geral da sociedade" (Freire, 1987).

Afirmamos essa impossibilidade de caracterização pelo fato de, nesse formato de inclusão social, a partir do qual alguns se propõem a incluir outros, está presente a noção de que uma realidade social adequada já existe, e que por isso torna-se necessária a inclusão de todos os aqueles que se encontram "fora" dela.

Em nenhum momento a proposta político-pedagógica do CDI, levanta a hipótese de que na verdade a realidade social a ser transformada é a daqueles que conduzem, direta ou indiretamente, a lógica exploratória de acumulação de capital, geradora das desigualdades sociais a serem superadas. E não o faz, de modo até coerente, por não reconhecer tal lógica de acumulação de capital como geradora dessas desigualdades. Contudo, pela própria ausência (ou subjetividade) na proposta político-pedagógica do CDI de referências às referidas causas geradoras, temos condição de lançar uma hipótese otimista na tentativa de superar essa ausência e ajudar a preencher essa lacuna teórica da proposta.

Podemos tentar garantir a sobrevivência do conceito de inclusão social à luz da proposta pedagógica freiriana, se concebermos inclusão social como um processo de auto-inclusão social. Devemos então, nessa nova resignificação de inclusão social, admiti-la como um processo de desenvolvimento de um pensar autêntico à realidade social dos oprimidos pelos próprios oprimidos, a partir da intervenção político-pedagógica do CDI. Esse pensar não pode ser condicionado a

dicotomizar a realidade social entre ideal e não-ideal, ou em outras palavras, não deve acreditar que o padrão de vida daqueles que se encontram na outra ponta da balança da desigualdade - e por isso materialmente gozam da vida o que há de melhor -, é o alvo a ser atingido. Isso porque tal crença desembocaria na perpetuação de tal modelo, o que seria uma nítida contradição.

Até mesmo o termo "excluído" deve passar por uma resignificação, pois podemos interpretar essa exclusão como o problema a ser resolvido através da inclusão. Não é a exclusão o problema, se é que ela existe, como também não é a inclusão a solução, se é que ela é possível. Uma pedagogia transformadora, à luz da concepção freiriana, deve dedicar seus esforços na identificação e superação das contradições que estão submetidos os oprimidos, compreendendo a realidade social não somente dos oprimidos, mas também a dos opressores, pois o projeto sócio-político-educativo a ser empreendido pelos oprimidos não deve construir uma realidade particularista e segregadora.

Se a inclusão social é um processo de ajustar os oprimidos à uma realidade social boa e adequada, a auto-inclusão -ou acesso¹⁹ -social deve ser um processo de reconhecimento, por parte dos oprimidos, da realidade social que estão submetidos, que não foi escolhida por eles e nem são determinadas exclusivamente por eles, mas que deve ser reconstruída a partir da sua intervenção.

Essa necessidade de intervenções transformadoras por parte dos oprimidos, permite-nos desenvolver um esforço reflexivo acerca da noção de cidadania e emancipação. Ainda que esses termos sejam carregados de múltiplas

¹⁹ Por ocasião da banca de qualificação, a examinadora Denise Bértoli Braga relatou uma distinção feita pelo Prof. Rynn Mário Menezes de Souza (USP), que em discussão em seu grupo apontou a diferença terminológica entre inclusão e acesso social, sendo o acesso social o processo pelo qual os sujeitos se apropriam de recursos e conhecimentos para construção de sua participação autônoma na sociedade.

significações, podemos extrair uma interpretação desses termos, a princípio semelhante, a partir das propostas freiriana e do CDI. Cidadania trata-se, à luz destas propostas, da participação efetiva dos educandos no processo de superação da sua condição, seja de opressão -em referência à proposta freiriana - ou seja de exclusão social - em referência à proposta do CDI). Emancipação trata-se, por sua vez, dessa já referida superação da condição vivida por parte dos educandos. Tais concepções somente podem ser aproximadas a princípio, pois como já evidenciamos há pouco, na medida em que aprofundamos a análise acerca das concepções de realidade e transformação dessa realidade, presentes nas referidas propostas pedagógicas, encontramos divergências que não nos permitem tal alinhamento.

Bem como os movimentos sociais sofreram uma alteração de curso no final dos anos 80, e passaram de contestadores e reivindicadores para conformadores, houve uma resignificação do termo cidadania. Sobre essa cidadania contestadora, Dagnino (2004) destaca, entre outros aspectos, que ela:

assume uma redefinição de idéias de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos.
[...] Ela inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas.

Segundo a mesma autora, o conceito de cidadania desloca-se no início dos anos 90, na medida em que no Brasil, sob os efeitos da implantação dos ajustes neoliberais,

há a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e transferência para a sociedade civil" (idem, 2004).

De encontro ao retraimento do Estado no que se refere ao cumprimento de suas responsabilidades sociais - educação, saúde, segurança e demais políticas

públicas - emanam os movimentos assistencialistas, que passam a ocupar justamente os espaços deixados - ou nunca ocupados - pelo Estado brasileiro.

Iniciativas reivindicadoras perdem força ao passo que as iniciativas assistencialistas ganham espaço e adeptos, principalmente na medida em que estas contam, cada vez mais, com o incentivo financeiro do Estado e da iniciativa privada.

Reconhecida a noção de cidadania nos dias atuais, muito mais como a participação dos sujeitos num movimento de ajuste à realidade, tal como ela está dada, seria uma contradição em termos articular cidadania à emancipação a partir de uma interpretação à luz da proposta freiriana. Se o sujeito cidadão é aquele que dedica seus esforços à sua adequação à lógica societária vigente, geradora da desigualdade a qual o próprio sujeito está submetido, então sua atitude, numa reflexão radical, não pode ser considerada emancipadora. Isso porque, na proposta freiriana compreendemos emancipação como libertação do sujeito de sua condição de oprimido.

Mais uma vez a proposta político-pedagógica do CDI, nessa interpretação das noções de cidadania e emancipação à luz da proposta freiriana, caracteriza-se muito mais como um movimento reformador e adequador, do que transformador. Também mais uma vez, dedicamos esforços reflexivos para não permanecermos exclusivamente no apontamento das divergências entre as duas pedagogias, mas que além disso, possamos, a partir de leituras da proposta político-pedagógica do CDI à luz também da complexa dinâmica societária contemporânea, contribuirmos na elaboração de uma proposta com uma fundamentação teórica mais concisa e com vistas à efetiva transformação da realidade social.

Se por um lado a proposta do CDI pertence a uma onda de movimentos que, a partir dos final dos anos 80, encaminha-se muito mais à manutenção do modo de produção e acumulação capitalista, por outro, é preciso ressaltar que, essa proposta político-pedagógica, na medida em que se empenha à estimular ações transformadoras da realidade social e propõe-se a instrumentalizar tecnologias de informação e comunicação à essa finalidade, apresenta-se muito atenta às condições objetivas de seu tempo.

Ainda que o CDI invoque uma pedagogia -freiriana - que fora elaborada num outro contexto social - o que não significa que sua leitura seja incompatível com o contexto social atual -, ele não perde de vista a situação contemporânea daqueles que são os público-alvo da sua pedagogia. Situação essa que apesar de determinada por uma relação complexa de inúmeros fatores, sejam eles não somente econômicos, mas também sociais, culturais e históricos, não nos impede de extrair elementos-chave relevantes à presente análise.

Parece-nos inequívoca a afirmação de que as tecnologias de informação e comunicação transformaram e tem transformado efetivamente a realidade de toda a humanidade. Seja a partir da simplificação e automação de atividades dos mais diversos tipos, ou seja em função da descentralização e massificação de informações através de redes globais de conteúdo (como a internet, por exemplo), as TICs são desenvolvidas e absorvidas pela sociedade em grandes escalas e em velocidade crescente.

Em maio de 2008 o Brasil registrou 35,5 milhões usuários domésticos com acesso à Internet²⁰, e previsões indicam que até 2011, no Brasil, um a cada dois brasileiros terá um computador²¹.

²⁰ Disponível em "<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL616139-6174,00.html>", acessado em 12/07/2008.

Tal panorama reserva às TICs características que podem, se instrumentalizadas para tal finalidade, representar possibilidades potenciais de transformação da realidade social.

Cabe então analisarmos do que estamos falando ao tratar das TICs, como elas se configuram na proposta político-pedagógica do CDI e de que modo elas são articuladas ao pretendido movimento de transformação da realidade social.

2.6 TICs, inclusão digital e mundo do trabalho

Bem sabemos que lousa, papel, giz, caneta não deixam de ser tecnologias que um dia foram incorporadas às práticas educacionais e hoje seria difícil pensar em educação sem elas. De fato tais tecnologias contribuíram ao simplificar determinados trabalhos que a atividade pedagógica demandava, seja na transmissão de informações do professor aos alunos, como também na representação textual e gráfica por parte dos alunos dos conhecimentos que estão sendo desenvolvidos nessa relação pedagógica.

No entanto, quando nos referimos às tecnologias computacionais, estamos falando em recursos que, muito além de simplificar trabalhos, independente da área econômica ou social, realmente mudam o rumo da vida das pessoas, na medida em que encantam e seduzem de modo generalizado aqueles que fazem uso delas. Pode até ser que lousa, giz, caderno, caneta algum dia tenha despertado encantamento naqueles que até então nunca haviam tido qualquer contato com tais recursos, contudo isso não se compara aos efeitos exercidos nas pessoas pelas tecnologias de informação e comunicação nos dias atuais. Esse aspecto das TICs, ainda que simples e aparentemente possa ser considerado

²¹ Disponível em "<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL463436-6174,00.html>", acessado em 12/07/2008.

irrelevante, força-nos a refletir e questionar a importância efetiva dessas tecnologias na vida das pessoas. Implica questionarmos se o valor das tecnologias e o encantamento gerado está no resultado das atividades viabilizadas ou se está no efeito “novidade”.

Se o que nos move no presente trabalho de pesquisa é a busca dos fundamentos da proposta político-pedagógica do CDI, quando tal pedagogia tenta se articular à pedagogia freiriana e pretende desenvolver uma prática educativa com vistas a transformações da realidade, é preciso refletirmos sobre as TICs a partir de uma perspectiva que leve tais aspectos em consideração.

2.6.1 Tecnologias de Informação e Comunicação

A variedade de recursos tecnológicos que podem ser considerados de informação e comunicação é imensa. No entanto, ao considerarmos apenas os recursos a serem utilizados como ferramentas computacionais de uso particular, e considerando a proposta política-pedagógica do CDI, podemos afirmar que tais recursos, resumem-se essencialmente ao computador pessoal²² e seus elementos constitutivos.

Ainda que já estejamos testemunhando a convergência de algumas tecnologias computacionais, como é o caso por exemplo da televisão digital²³, bem como a obsolescência de outras de outras tecnologias, podemos afirmar com segurança que o que define a relevância desses recursos não é o dispositivo

²² Conhecido também por PC (*personal computer*).

²³ “A Televisão Digital ou TV Digital usa um modo de modulação e compressão digital para enviar vídeo, áudio e sinais de dados aos aparelhos compatíveis com a tecnologia, proporcionando assim transmissão e recepção de maior quantidade de conteúdo por uma mesma frequência (canal) podendo atingir o alvo de muito alta qualidade na imagem (alta definição).” (Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Televis%C3%A3o_Digital, acessado em 02/07/2007).

eletrônico fisicamente que temos à disposição, mas sim as atividades a serem realizadas nesses dispositivos. Em outras palavras, um equipamento tal como o computador, enquanto apenas uma estrutura eletrônica que ao ser alimentado eletricamente aciona diversos dispositivos que operam harmonicamente, não significa absolutamente nada aos usuários desse equipamento. O que dá sentido a esse equipamento são as aplicações que podem ser realizadas a partir dele.

Enquanto esse equipamento físico convencionalmente é chamado de *hardware*²⁴, as aplicações que são embutidas nesse equipamento e os tornam utilizáveis, são chamados de *softwares*²⁵. Monitor, mouse, teclado, unidades de disco onde são armazenados os dados, etc são considerados *hardwares*, e editores de texto, planilhas eletrônicas, sítios²⁶ da Internet, editores de imagens, etc são considerados *softwares*.

Sendo os *softwares* os doadores de sentido às TICs, devemos ser capazes de, ao observarmos essas aplicações, verificar quais são as potencialidades desses *softwares* no que tange o desenvolvimento de um olhar crítico em seus usuários, sendo esse um dos principais objetivos da proposta político-pedagógica do CDI.

De um modo superficial, podemos dividir os *softwares* em: sistemas de armazenamento e consulta de dados (sítios de consulta da Internet, enciclopédias multimídias), sistemas de criação e editoração (editores de texto, planilhas

²⁴ “O termo "hardware" não se refere apenas aos computadores pessoais, mas também aos equipamentos embarcados em produtos que necessitam de processamento computacional, como o dispositivos encontrados em equipamentos hospitalares, automóveis, aparelhos celulares, dentre outros.” (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hardware>, acessado em 02/07/2007).

²⁵ “Software, logiciel ou programa de computador é uma sequência de instruções a serem seguidas e/ou executadas, na manipulação, redirecionamento ou modificação de um dado/informação ou acontecimento. Software também é o nome dado ao comportamento exibido por essa sequência de instruções quando executada em um computador ou máquina semelhante.” (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Softwares>, acessado em 02/07/2007).

²⁶ “Um site (lê-se como "sai-te") ou sítio, é um conjunto de páginas Web, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na Internet. O conjunto de todos os sites públicos existentes compõem a World Wide Web.” (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Site>, acessado em 02/07/2007).

eletrônicas, linguagens de programação, editores de áudio) e sistemas de comunicação (servidores de email, salas de bate-papo virtual, aplicativos de comunicação instantânea). Muitos *softwares* possuem simultaneamente características desses tipos de sistemas, porém a partir dessa classificação temos condição de avaliar, ainda que superficialmente, as potencialidades de cada um desses tipos, no que se refere à questão da conscientização humana, que pode ou não culminar na transformação da realidade.

Dos sistemas de armazenamento e consulta de dados, ressaltamos a possibilidade de acesso aos conteúdos das mais diversas áreas e sobre os mais variados temas. Quando consideramos a restrição de acesso a qualquer tipo de informação, por parte daqueles que vivem sob as duras penas da escassez de recursos financeiros, que na sua grande maioria apenas têm acesso às informações através dos veículos de comunicação em massa, fundamentalmente televisão e rádio, não podemos deixar de considerar a relevância desses tipos de sistemas de armazenamento e consulta de dados, quando introduzidos no cotidiano dessas pessoas. Trata-se de um duplo trabalho de socialização daquilo que a humanidade tem produzido intelectualmente, independente da pertinência dessa produção, além do alargamento da liberdade de escolha do conteúdo que se quer ter acesso.

A especificidade dos sistemas de criação e editoração, impõem uma certa complexidade na utilização desse tipo de sistema, o que conseqüentemente demanda um maior aprofundamento técnico daqueles que pretendem fazer um uso mais elaborado desses recursos. No entanto, as possibilidades de instrumentalização desses softwares a projetos transformadores talvez sejam as maiores, em relação aos outros tipos de sistema, dada a flexibilidade e

potencialidade inerente a essas aplicações. De modo concreto, é possível, por exemplo, a partir de uma linguagem de programação, desenvolver aplicativos que permitam a coleta, armazenamento, consulta e análise de informações a respeito da saúde dos habitantes de uma comunidade, onde poderia a partir desse mesmo aplicativo, ser realizado um controle e acompanhamento informatizado da saúde das crianças e dos idosos.

Seja pelo apelo neoliberal de adesão à globalização, ou seja por uma real necessidade humana de ampliação ou eliminação de fronteiras que impediam - e ainda impedem aqueles que não dispõem do aparato tecnológico necessário - a comunicação e troca de informações entre pessoas geograficamente distantes, os sistemas de comunicação colocaram por terra os obstáculos a essa interação.

Praticamente com a mesma facilidade que ficamos na ponta dos pés para conversarmos com nosso vizinho, à frente do computador conversamos com qualquer pessoa, esteja ela há 2m ou 1000km. Se não nos atermos à possibilidade concreta dessa comunicação estar sendo monitorada 24 horas por dia por entidades públicas e privadas de espionagem, e se também suspendermos a imprevisibilidade dessa possível perda de noção de enraizamento territorial, podemos admitir que essa comunicação sem fronteiras abre espaço, entre tantas coisas, à possibilidade do compartilhamento de situações experimentadas em pontos territoriais distintos, que podem vir a ser articuladas e quiçá utilizadas com vista à transformação da realidade social, sendo necessário ao menos o interesse daqueles que as compartilham.

Essas breves considerações acerca do domínio dos *softwares*, longe de encerrar as possibilidades destes, pretende apenas esboçar algumas considerações acerca das características e das possibilidades dessas aplicações.

Com a mesma força que olhamos de forma otimista para as possibilidades transformadoras das TICs, devemos não esquecer o quanto essas tecnologias estão absorvidas e instrumentalizadas pela lógica de acumulação capitalista. Estratégias comerciais criam círculos contínuos extremamente curtos de obsolescência desses recursos. O que é novo hoje, daqui poucos meses tornar-se-á ultrapassado e estará condenado ao desuso.

Inevitavelmente, a proposta político-pedagógica do CDI, bem como qualquer iniciativa que faça uso das TICs, é refém e, ao mesmo tempo, cúmplice, diretamente ou indiretamente, dessa instrumentalização das tecnologias pela lógica de acumulação capitalista. Isso não deve implicar no abandono dessa proposta pedagógica, contudo deixa-nos atento quanto à medida de otimismo depositada na utilização desses recursos para fins de transformação da realidade social. Isso porque, em última instância, se uma das características da lógica de produção capitalista é criar mecanismos que garantam a manutenção desse modelo societário, ela não produzirá intencionalmente recursos tecnológicos que permitam a sua desarticulação ou quem sabe superação.

Tecidos breves apontamentos sobre o que estamos falando ao tratar das TICs, e também circuladas algumas potencialidades dessas tecnologias no que tange às possibilidades de desenvolvimento do senso crítico dos educandos, passamos à discussão do modo como o CDI procura articular tais tecnologias aos seus objetivos político-pedagógicos.

2.6.2 Inclusão digital e mundo do trabalho

Ao desenvolver uma proposta político-pedagógica voltada às parcelas marginalizadas da sociedade, e ao atrelar essa pedagogia à apropriação por parte dos educandos de tecnologias de informação e comunicação, o CDI assume de imediato o duplo papel de promotor de inclusão social e digital.

Tal proposta pode assumir provisoriamente o caráter de inclusora social em tese, não somente por desenvolver suas metodologias e conteúdos educacionais a partir da perspectiva das comunidades marginalizadas, mas também por explicitar o comprometimento na formação de cidadãos socialmente comprometidos, críticos e criativos (CDI, 2005). Devemos nesse ponto do trabalho, não nos esquecermos de toda crítica que já aplicamos há poucas páginas atrás às facetas dessa inclusão social.

Ao vincular sua pedagogia à apropriação e utilização das TICs por parte dos educandos, temporariamente podemos caracterizar a iniciativa do CDI como inclusora digital, na medida em que aproxima as TICs das comunidades materialmente carentes.

As críticas aplicadas à inclusão social, também são estendidas a esse movimento de inclusão digital, tanto pelo questionamento da arbitrariedade desse ato de incluir, como também da proximidade ou quem sabe até pertencimento, desse movimento às novas formas de mobilização social que passaram, a partir do final da década de 80, de contestadoras a adequadoras.

Cabe até mesmo uma consideração que refere-se ao modo como o CDI pondera o potencial articulador das tecnologias de informação e comunicação, para chegar ao ponto de elaborar uma proposta político-pedagógica a partir da qual se espera formar cidadãos críticos e promover a emancipação humana (CDI, 2005), vinculando tais objetivos à utilização dos referidos recursos tecnológicos. Em

outras palavras, teria emergido a idéia do CDI a partir do contato dos seus precursores com experiências históricas na quais as TICs efetivamente demonstraram resultados concretos na formação de consciências críticas, ou o que está em curso é uma experiência balizada apenas pelas potencialidades dessas tecnologias?

Não podemos negar que, no que se refere às motivações dos precursores do CDI, o campo das possibilidades é muito mais vasto do que o dos resultados concretos. Se nos dermos à liberdade de, por alguns instantes, olucubramos o quanto deve ter enchido de otimismo e esperança aqueles que, por serem contemporâneos de grandes descobertas e revoluções científicas e tecnológicas, acreditaram na possibilidade de estarem experimentando um momento de possível transformação da realidade social, talvez possamos nos aproximar das intencionalidades dos precursores de um modo não tão pessimista. Ainda que a lógica de produção capitalista contemporânea tenha o poder de incorporar e instrumentalizar ao seu favor, qualquer que seja a iniciativa individual e coletiva de construção um caminho alternativa ao modelo sócio-cultural-econômico vigente, é preciso não abandonarmos nossa capacidade de acreditar que outra realidade é possível.

Ainda que todo o esforço de aproximar as comunidades carentes das tecnologias de informação e comunicação não passe de mais uma estratégia neoliberal de conformação e amenização das discrepâncias sociais, tal inclusão digital pode potencializar iniciativas que talvez até nem possamos prever completamente, e por isso devemos então não ser tão descrentes com tais iniciativas.

Toda e qualquer crença na capacidade das TICs se configurarem como elementos proporcionadores de uma visão mais crítica da realidade, deve passar pelo estabelecimento de critérios que balizem as atividades pedagógicas articuladas a essas tecnologias, como potencialmente transformadoras ou potencialmente adequadoras.

No que tange a dimensão pedagógica da proposta do CDI encontramos no texto da própria proposta a afirmação de que

As TICs, usadas como ferramentas durante toda a formação, apóiam as atividades de pesquisa, registros, análise, síntese e planejamento. O conhecimento gerado possibilita o desenvolvimento de habilidades valorizadas no mundo do trabalho, da participação cidadã e do desenvolvimento comunitário²⁷.

Recortamos desse curto trecho da proposta político-pedagógica do CDI, dois aspectos importantes a serem levados em consideração no momento em que estamos nos propondo a balizar a utilização das TICs com vistas a uma pedagogia socialmente transformadora. O primeiro deles refere-se à geração de conhecimentos a partir dos quais será possível desenvolver a participação cidadã e o desenvolvimento comunitário. O segundo refere-se à possibilidade de se desenvolver habilidades valorizadas no mundo do trabalho.

Enquanto o desejo de se estimular a participação cidadã e o desenvolvimento comunitário tenha como pano de fundo o caráter assistencialista e imediatista característico do reformismo emergido a partir da do final da década de 80, a intencionalidade de se desenvolver habilidades valorizadas no mundo trabalho, ainda que também seja pertencente ao citado movimento adequador, nos permite lançar olhares mais esperançosos quanto à sua capacidade de transformação social.

²⁷ Cf. Anexo A.

Se, por um lado, é fundamental toda a preocupação com o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, bem como o de toda a comunidade marginalizada, de outro, precisamos não nos afastarmos da realidade imediata na qual estamos todos atados. Não nos parece razoável negar a relevância de iniciativas que carreguem em si, o desejo de despertar nas pessoas um olhar mais crítico frente aos acontecimentos e à sua condição histórica. Contudo, é preciso não nos deixarmos impregnar por uma possível poética sedutora de discursos transformadores, sem levarmos em consideração os limites impostos pela situação concreta da realidade daqueles a quem se direciona tais discursos.

A leitura dessa situação imediata nos encaminha para o reconhecimento de uma sociabilidade absorvida e condicionada pelos imperativos da lógica de acumulação capitalista presente nos dias atuais. Independente do encaminhamentos que possamos dar aos inúmeros aspectos a serem destacados dessa lógica, uma proposta político-pedagógica que se propõe a fazer educandos e comunidades olharem para a sua própria realidade de modo a criticá-la e superá-la, não pode se privar de reconhecer os imperativos desta. E justamente por considerarmos a necessidade de geração de renda o principal imperativo dessa lógica, é que reservamos esperanças quanto ao poder transformador de uma iniciativa pedagógica que, além de estimular o senso crítico, reserva tempo ao desenvolvimento de habilidades no uso de TICs, que de alguma forma são valorizadas no mundo do trabalho.

É bem verdade que, para que essa esperança não se configure demasiadamente simplista, é preciso reconhecer que a conquista de renda por parte dos educandos não catalisa e tampouco garante o conquista do objetivo político-pedagógico da proposta do CDI, que é o de desenvolver o senso crítico dos

educandos a partir do qual deve ser pensada e realizada a transformação da realidade. Corre-se até o risco de, na medida em que os educandos consigam alguma renda com os conhecimentos técnicos acerca das TICs, sejam deixadas de lado as questões sociais centrais da proposta político-pedagógica do CDI. Essa imprevisibilidade no entanto não nos proíbe afirmar que, sem as condições mínimas materiais de sobre vivência e até mesmo sem a auto-estima proveniente da conquista de remuneração a partir da própria força de trabalho, a atividade pedagógica do CDI terá maiores dificuldades de alcançar seus objetivos.

Passamos então a partir desse ponto, a refletir nas potencialidades da proposta político-pedagógica no que se refere à pretendida transformação da realidade social, apontando seus limites e suas possibilidades.

3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CDI

Sem dúvida a questão de manutenção da sobrevivência não pode ficar à margem de qualquer iniciativa como a do CDI, que se pretende articuladora de uma pedagogia fomentadora de senso crítico e propulsionadora de práticas pedagógicas com vista à transformação da realidade social. Principalmente quando essa iniciativa tenta se orientar por uma pedagogia como a freiriana, que define como indispensável a necessidade do reconhecimento por parte dos oprimidos de sua própria condição, como também reconhece somente como válido o movimento de libertação e conseqüente transformação da realidade, se este for empreendido e articulado pelos próprios oprimidos, e não através deles.

Sobreviver sob a égide da ordem capitalista contemporânea significa, independente do quanto se é a favor ou contra ela, garantir a geração do mínimo de renda necessária à aquisição dos recursos materiais básicos. Geração de renda que obrigatoriamente passa pelos condicionantes de uma sociedade permeada de aparelhos estatais e privados repressores e promotores de consenso, que estabelecem uma ordem democraticamente autoritária, fundada sobre os pilares da uma constituição quiçá coletiva, de direitos e deveres. Não importa a princípio, o quanto são discutíveis os critérios que definem se é mais criminoso aquele que

toma de assalto objetivamente alguma quantia financeira de outra pessoa, ou aquele que explicitamente desenvolve mecanismos de minimização da remuneração financeira daqueles vendem sua força de trabalho. O fato é que precisamos, antes de criticarmos e propormos novos modelos econômicos, sociais, políticos e culturais, compreender o máximo possível essa realidade imediata que não escolhemos, mas da qual não podemos nos desatar. E uma compreensão que desemboque em reflexões acerca das possibilidades de transformação da realidade social, não pode negar a importância do acesso ao mundo do trabalho.

Um dos objetivos da proposta político-pedagógica é o de “melhorar as chances de inserção no mundo do trabalho através do desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento” (anexo A, p. 53). Parece-nos muito pertinente essa intencionalidade do CDI, principalmente pela dificuldade das comunidades carentes terem acesso às tecnologias de informação e comunicação. Dificuldade essa que conseqüentemente condena os educandos pertencentes a essas comunidades à impossibilidade do desenvolvimento das habilidades, até mesmo mínimas, exigidas pelo mundo do trabalho no que se refere à manipulação das TICs.

Ressaltamos que o CDI não é exclusivo na investida contra essa exclusão digital imposta pela realidade econômica. O governo federal brasileiro também atua nessa direção através de vários programas que procuram estimular e facilitar desde a compra de computadores até a qualificação técnica para utilização desses recursos²⁸.

Se, por um lado, a questão da importância do acesso às TICs e o desenvolvimento de habilidades para a inclusão no mundo do trabalho não nos

²⁸ Os programas do governo federal estão disponíveis em "<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/outros-programas>", acessado em 12/07/2008.

encaminha no presente trabalho a grandes questionamentos, por outro o modo como esses recursos serão utilizados e a objetivação dos trabalhos a serem realizados e alcançados a partir desses recursos nos convoca a um aprofundamento reflexivo. Em outras palavras, uma vez que as comunidades têm acesso às TICs, de que modo elas podem utilizar esses recursos para que, em última instância a partir das prédicas presentes na proposta político-pedagógica do CDI, seja viabilizada a transformação da realidade social? Como o CDI compreende a capacidade libertadora das tecnologias de informação e comunicação, para chegar ao ponto de elaborar uma proposta político-pedagógica a partir da qual se espera formar cidadãos críticos e promover a emancipação humana (CDI, 2007), vinculando tais objetivos à utilização dessas tecnologias? Teria emergido a idéia do CDI a partir do contato dos seus precursores com experiências históricas na quais as TICs efetivamente demonstraram resultados concretos na formação de consciências críticas, ou o que está em curso é uma experiência balizada apenas pelas potencialidades dessas tecnologias?

Não encontramos na proposta político-pedagógica do CDI qualquer referência a experiências, a partir das quais as TICs tenham efetivamente sido determinantes para a realização de alguma atividade na qual o objetivo estava vinculado à transformação da realidade.

Desse modo, somos levados a crer que os precursores do CDI, ao creditar às TICs o poder de viabilizar ações transformadoras da realidade, estão orientando-se exclusivamente pelas potencialidades dessas tecnologias. Como já apresentamos no presente trabalho, dentro da proposta político-pedagógica do CDI, as TICs resumem-se basicamente no computador pessoal, mais especificamente nas aplicações empreendidas com esse recurso. Esboçamos,

para efeito de análise e como já apresentado no presente trabalho²⁹, o domínio dessas aplicações classificando-as em: aplicações de armazenamento e consulta de dados em massa, aplicações de criação e editoração, e aplicações de comunicação.

Antes de tecermos considerações acerca das potencialidades e fragilidades desses tipos de aplicações no contexto da proposta político-pedagógica do CDI, parece-nos oportuno ressaltar o quanto as tecnologias de informação e comunicação fazem parte e interferem no nosso dia-a-dia, muitas vezes sem termos consciência disso. Talvez até seja possível afirmarmos que no mundo contemporâneo, praticamente todas as pessoas, ao menos uma vez por dia, têm contato direto com alguma tecnologia de informação e comunicação. Isso implica em reconhecermos que, independente de sermos a favor ou contra o uso de tecnologias de informação e comunicação, estamos condenados a compreender o mínimo do funcionamento dessas tecnologias, ainda que seja para rechaçá-las.

Do mesmo modo, não podemos deixar de reconhecer que esse processo acelerado de desenvolvimento e absorção tecnológico expõe a sociedade a uma redefinição contínua do modo de vida.

"Já está se tornando lugar-comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas de entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem a distância), enfim, estão mudando toda a cultura em geral." (Santaella, 2003)

De fato então reconhecemos que está em curso, através dessa revolução tecnológica, uma redefinição profunda que envolve praticamente todas as esferas de sociedade; contudo isso não nos permite afirmar que tais transformações atendem

²⁹ Confira seção 2.6.1 do presente trabalho.

aos interesses coletivos, ou que tais alterações necessariamente conduzirão à sociedade a um grau mais elevado de sociabilidade e de qualidade de vida. Sobre isso afirma Postman (1994):

Uma tecnologia nova não acrescenta nem subtrai coisa alguma. Ela muda tudo. No ano de 1500, cinquenta anos depois da invenção da prensa tipográfica, nós não tínhamos a velha Europa mais a imprensa. Tínhamos uma Europa diferente.

Vários são os questionamentos que poderiam ser suscitados nesse momento da análise, acerca das alterações promovidas pelas tecnologias, seja no modo de pensar, na comunicação ou até mesmo na construção do conhecimento. De fato essas discussões muito têm a acrescentar ao presente trabalho, mas nos limitaremos a recortar dessa questão acerca do papel das tecnologias na redefinição do modo de vida das pessoas o fato de que qualquer que seja a avaliação a respeito do quanto uma aplicação de TICs contribui ou não à sociedade como um todo, não pode deixar de passar pelo estabelecimento de critérios que levem em consideração, entre outras coisas, as conseqüências do seu uso não somente na esfera individual ou comunitária, mas também na esfera societária. Como afirma Postman, se uma tecnologia muda tudo, o mínimo que devemos fazer quando estamos frente à uma nova tecnologia, é lançarmos um olhar desapassionado para esta e estabelecermos critérios que nos permitam traçar um horizonte dos reflexos da introdução dessa tecnologia no cotidiano das pessoas. É bem verdade que a introdução de novas tecnologias na sociedade nos dias atuais não passa por tais critérios. Talvez o critério principal, quiçá único, nos dias atuais seja no quanto uma tecnologia fornecerá de lucro ao seu fabricante.

Retornamos então ao levantamento de aspectos positivos e negativos no que se refere aos tipos de aplicações a serem desenvolvidas com as TICs pelo CDI.

3.1 Aplicações de armazenamento e consulta de dados

As aplicações de armazenamento e consulta de dados em massa caracterizam-se por um *software* ou conjunto de *softwares* que dispõem de mecanismos de manutenção e consulta de dados. Um exemplo desse tipo de aplicação é o sítio www.wikipedia.com disponível na Internet. Trata-se de um espaço na Internet onde os usuários incluem, alteram e consultam conteúdos. Assemelha-se a uma enciclopédia virtual, com o detalhe de que a administração do seu conteúdo é descentralizada, uma vez que qualquer usuário pode alterar qualquer conteúdo.

Quando pensamos uma aplicação como essa sendo introduzida e trabalhada pelo CDI nas comunidades marginalizadas, de imediato abre-se um leque riquíssimo de possibilidades, pois o grande volume de informações sobre os mais variados temas disponíveis nas aplicações desse tipo, coloca o educando à frente de uma possibilidade efetiva de ampliação do seu conhecimento. Contudo, devido à hiper-pluralidade dos conteúdos disponíveis, é preciso que haja o trabalho por parte do educador de não permitir que os educandos se percam em meio a tanta informação. É preciso também que o educador esteja muito atento à credibilidade das informações que estão sendo consultadas. A credibilidade do conteúdo disponível nas aplicações de armazenamento e consulta de dados é uma questão delicada e que inevitavelmente fugirá do controle do educador num determinado momento, dada é a falta de critérios e mecanismos que garantam a veracidade daquilo que se tem acesso.

Outro ponto a ser observado na utilização desse tipo de aplicação, é que a facilidade e agilidade de acessar a qualquer hora, qualquer tipo de informação, através por exemplo da Internet, é que os educandos podem tender a cada vez menos buscar as informações mais detalhadas e fundamentadas sobre aquilo que se está pesquisando. Se os educandos - e aqui não nos referimos apenas aos educandos das comunidades marginalizadas - já não tinham o hábito de buscar fontes mais seguras de informações, como livros e publicações científicas, com a disseminação dessas aplicações de acesso a redes virtuais de informações, essa situação tende a piorar.

Entre os acertos e desacertos na utilização das aplicações de armazenamento e consulta de dados, parece-nos importante sua presença na prática pedagógica do CDI, não somente pela potencialidade de ampliação de conhecimentos dos alunos, mas também pela própria dificuldade de acesso às fontes mais seguras de informações referidas há pouco. Contudo, é preciso que os educandos tenham ciência da superficialidade e insuficiência da maioria dos conteúdos que terão acesso nessas aplicações.

3.2 Aplicações de criação e editoração

As aplicações de criação e editoração, como já discorreremos brevemente nesse trabalho, caracterizam-se pelos *softwares* a partir dos quais são desenvolvidos outros materiais para uma finalidade específica. São ferramentas utilizadas para criação de outras aplicações. Como exemplo temos os editores de texto que são aplicações a partir das quais são desenvolvidos os textos, ou então

as linguagens de programação, a partir das quais são desenvolvidas outros *softwares*.

Esse tipo de aplicação pode ser dividido, para encaminhamento da presente análise, em dois tipos: básica e avançada. As aplicações de criação e editoração básicas são aquelas em que os usuários que tenham o mínimo de conhecimento sobre a operação de computadores, consigam intuitivamente manipular e desenvolver sua atividade, sem que seja necessário o desenvolvimento de habilidades específicas para utilização dessas aplicações. Exemplo de aplicações básicas de editoração são os editores de texto, planilhas de cálculo e editores de apresentações.

As aplicações avançadas demandam um conhecimento técnico mais profundo dos recursos presentes na aplicação. Exemplos de aplicação de criação e editoração avançadas são as linguagens de programação, a partir das quais é possível se desenvolver outras aplicações, desde um simples sítio da Internet até o mais complexo sistema de armazenamento e consulta de dados.

Consideramos que essas aplicações de criação e editoração são potencialmente mais interessantes que as demais, pois o limite do seu alcance está muito mais na criatividade dos seus usuários do que nos limites de seus recursos. No que tange o acesso ao mundo do trabalho, esse tipo de aplicação, tanto a básica como a avançada, também é a mais importante, e quanto mais avançada for a aplicação, tanto maior será a remuneração financeira.

Contudo esse tipo de aplicação, principalmente as aplicações avançadas nas quais poderiam ser produzidos os melhores resultados, fica difícil de ser pensada no contexto da prática pedagógica do CDI. Isso em função da dificuldade de se encontrar educadores para atuação nas EICs, que possuam conhecimentos

técnicos nessas aplicações avançadas. No entanto tal dificuldade pode servir de estímulo para que o CDI, quem sabe, busque parcerias e apoios de instituições acadêmicas, para que sejam realizadas, por exemplo, capacitações de seus educadores nessas instituições.

3.3 Aplicações de comunicação

As aplicações de comunicação representam as inúmeras formas de duas pessoas se comunicarem através de computadores ligados em rede. É possível nos dias atuais que essa comunicação seja não somente através da escrita, mas também através de voz e vídeo.

Quando pensamos na possibilidade de trocas de experiências entre indivíduos e comunidades que experimentam situações semelhantes, de fato tais aplicações fazem algum sentido, pois permitem o compartilhamento dos conhecimentos construídos na trajetória histórica desses indivíduos ou dessas comunidades. A própria agilidade na comunicação, seja através de aplicativos de mensagens instantâneas ou através de correio eletrônico, representa um grande avanço na medida em que elimina as barreiras impostas àqueles que muitas vezes não tem à sua disposição, por exemplo, um serviço de telefonia.

Esse tipo de aplicação, contudo, tem o poder de enfraquecer o pertencimento territorial daqueles que a utilizam. A possibilidade de comunicação irrestrita de uma pessoa com tantas quantas ela quiser, independente da localização física destas, pode culminar no descolamento completo ou parcial de sua consciência do enraizamento territorial que ela está inevitavelmente submetida. Em outras palavras, a possibilidade de comunicação de uma pessoa com outras

que não são do convívio imediato - e por conta disso não experimentam suas determinações e nem são interferidas por elas – pode implicar no abandono do sujeito das suas interações com a realidade imediata da qual faz parte, culminando no possível fracasso de iniciativas que pretendam transformar a realidade social.

3.4 Possibilidades e limites frente à transformação da realidade social

Todas potencialidades e fragilidades expostas até então, passam antes de qualquer coisa pelo critério-chave de como o CDI concebe a realidade a ser transformada, e qual o modelo de transformação social a ser empreendido. No que se refere à concepção de realidade, não encontramos na proposta do CDI qualquer indício das determinações dessa realidade. A proposta político-pedagógica do CDI enfatiza que a realidade atual é desigual e precisa ser transformada, mas não faz referências às possíveis causas dessa situação.

Por conta, entre outras coisas já discutidas anteriormente, dessa ausência de referências às determinações da realidade a ser transformada, a pedagogia do CDI afasta-se da pedagogia freiriana. E aqui chegamos ao cerne da questão: Se os idealizadores do CDI pretendem realmente que sua proposta seja fundamentada na proposta freiriana, é preciso que o CDI se posicione quanto às determinações de realidade a ser transformada.

Além disso, é preciso também que o CDI se posicione sobre o modo de vida vigente, regido pela lógica de acumulação capitalista. É preciso que se manifeste não simplesmente a favor ou contra, mas que explicita se essa lógica determina de alguma forma a realidade, e caso seja afirmativa a resposta, o quanto

essa lógica é responsável direta ou indiretamente pela situação da realidade a ser transformada pela sua pedagogia.

Para que a proposta do CDI deixe de transitar no campo das iniciativas adequadoras e com isso passe a ser considerada transformadora, principalmente à luz da proposta freiriana, essas questões precisam ser respondidas. É bem verdade que levantamos no presente trabalho possibilidades transformadoras para a proposta do CDI, ainda que ela exerça atualmente um papel adequador. Contudo fizemos isso considerando de forma otimista que as já citadas lacunas conceituais não são propositais, e por isso podem ser corrigidas a partir de uma explicitação objetiva das determinações da realidade social a ser transformada.

CONCLUSÃO

A referência na proposta político-pedagógica do CDI a termos tão carregados de significados como “cidadania”, “inclusão social”, “emancipação” e

“transformação da realidade” entre outros, implicou no esforço de conceituação de cada um desses termos e na interpretação destes à luz da proposta freiriana. O resultado dessas interpretações apontaram algumas divergências entre as pedagogias do CDI e a freiriana, sendo a principal delas a ausência de referências na proposta político-pedagógica do CDI às determinações da realidade a ser transformada, diferentemente da proposta freiriana que é incisiva na identificação na relação entre oprimido e opressor, da qual se originam as situações a serem superadas.

No que se refere a quanto a proposta político-pedagógica do CDI pode ser considerada transformadora da realidade social, identificamos vários aspectos dessa proposta que a encaminham para um campo de atuação de movimentos sociais muito mais adequado e conformador do que transformador. Contudo foi também ponderado que o caráter a princípio adequado do CDI, pode ser apenas temporário, resultando num posterior movimento transformador, desde que sejam fundamentalmente atacados os problemas nas suas determinações e não nas suas manifestações.

As TICs entram em cena na proposta político-pedagógica do CDI, como instrumentos que tem como objetivo viabilizar e catalisar os processos que devem desenvolver nos educandos, entre outras coisas, o desenvolvimento do senso crítico, a ampliação do seu conhecimento e habilidades que facilitem o acesso ao mundo do trabalho. Destacadas as potencialidades e as fragilidades dessas tecnologias, ficou evidente que o uso dessas tecnologias deve ser avaliado individualmente e com critérios objetivos que nos permitam dimensionar sua relevância individual, comunitária e societária.

Não temos dúvida da importância de iniciativas como a do CDI, não somente pelo fato de sua proposta político-pedagógica convocar as pessoas a uma reflexão da sua própria situação, mas também por demonstrar que, ao articular TICs à sua prática pedagógica, está com os pés fincados no seu tempo, e não num tempo passado nem futuro.

Esperamos que os resultados dessa análise possam contribuir de maneira efetiva à realização dos objetivos da proposta político-pedagógica do CDI, e que as dificuldades, contradições e enganos, sirvam de alimento e não nos deixem nunca parar de acreditar que uma nova realidade social é possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMSTRONG, A.; CASEMENT, C. A criança e a máquina. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA. Cidadania digital: como o CDI utiliza a informática e a educação para promover a inclusão social e transformar vidas. Rio de Janeiro: 2005. 136 p.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003. 424 p.

_____. **O silêncio dos intelectuais:** conferência realizada no teatro Maison de France, em 22/08/2005. Rio de Janeiro, 2005.

DAGNINO, Evelina. "¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?".

In Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización.

Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

FREIRE, Paulo. (1996). "Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa". 18 edição, São Paulo: Paz e Terra, 1985.

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

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. - (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 71)

_____. **Movimentos Sociais e Educação.** 6a/. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.120 p.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo, SP : Edições Loyola, 1997.

GROPPO, Luís Antonio. Pela Responsabilidade Conceitual: a torção semântica e a mercantilização da solidariedade pela Responsabilidade Social empresarial. 2006.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1976.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. 160 p.

MARTINS, Marcos Francisco. Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. **Práxis e Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p. 86 - 93, dez. 2005.
Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_20.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

NOVASKI, Augusto. **Fenomenologia O Método**. In: Pro-Posições / Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. - v. 18, n.1 (52) - jan./abr. (1990-)

PELLANDA, Nize Maria Campos. **O sentido profundo da solidariedade**. In: Pellanda, Nize M. C.; Schlunzen, Elisa T. M.; Schlunzen, Klaus J. Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas - Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994. 221 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. In: Revista FAMECOS / Porto Alegre - n.22 - dezembro 2003

SETZER, Valdemar W. **Meios eletrônicos e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454p.

ANEXO A - Proposta político-pedagógica do CDI

Arquivo PDF

Anexo B –

Escola de Informática para Cidadania – EIC

**Manual de Implantação de EICs –
2 de maio de 2007**

Diretrizes para Implantação

Abril de 2007

1. Quem somos?

O CDI CAMPINAS - Comitê para Democratização da Informática de Campinas é uma organização não governamental constituída em rede, que tem como missão institucional promover a inclusão social e digital utilizando as tecnologias da informação como um instrumento para a construção e exercício da cidadania. Trabalhamos em parceria com outras organizações, junto a indivíduos em risco social, como: moradores de comunidades em risco social, portadores de necessidades especiais, usuários psiquiátricos, presidiários, entre outros.

2. Por que Informática?

A tecnologia da informação é uma das principais forças motrizes da sociedade contemporânea. A ação do CDI busca a inclusão social usando a educação e a informática como agentes motivadores. Acreditamos que a cidadania vem da capacidade dos indivíduos de atuarem sobre o espaço público de maneira a instituir direitos, sempre referentes a alguma dimensão particular da comunidade. É, portanto, um caminho que se auto-constrói e que encontra na informática uma aliada.

3. Onde atuamos?

A Rede CDI é articulada e representada em Comitês Regionais, localizados em 290 cidades, 19 estados brasileiros: AL, AM, BA, DF, CE, ES, GO, MA, MS, MG, PR, PA, PB, PE, RJ, RN, RS, SC, SP e SE. Internacionalmente, já estamos com CDIs implantados na Colômbia, Uruguai, México, Chile, África do Sul, Equador e Argentina e Estados Unidos.

4. O que é uma Escola de Informática para Cidadania – EIC?

Local onde o CDI, organização parceira e comunidade se articulam para promover a utilização das diversas tecnologias para o **desenvolvimento local** e para o **protagonismo social**. Para isso, o trabalho é orientado pela nossa Proposta Político Pedagógica (PPP) que, fundamentada em Paulo Freire, propõe uma educação participativa e transformadora.

5. Com quais organizações o CDI estabelece parcerias?

O CDI trabalha em parceria com organizações como Associações de Bairro, Escolas Públicas, Presídios, Igrejas, Fundações, Centros de Promoção Social, Organizações com atendimento a pessoas com necessidades especiais, empresas, entre outros.

6. O CDI cobra algum valor pela parceria, ou ajuda financeiramente?

O CDI não cobra nenhum valor pela parceria assim como também não garante ajuda financeira, porém o desenvolvimento do trabalho exige investimentos tanto por parte do CDI, quanto por parte da organização parceira.

A organização que deseja ter uma EIC em parceria com CDI precisa investir na remuneração da equipe, suprimentos e manutenção, além de prever custos com transporte para participação da equipe nos eventos do CDI. O CDI, além de disponibilizar os equipamentos em regime de comodato quando necessário, investe no desenvolvimento da EIC acompanhando sistematicamente os trabalhos, desenvolvendo suportes pedagógicos, de gestão e apoio eventual na manutenção dos equipamentos.

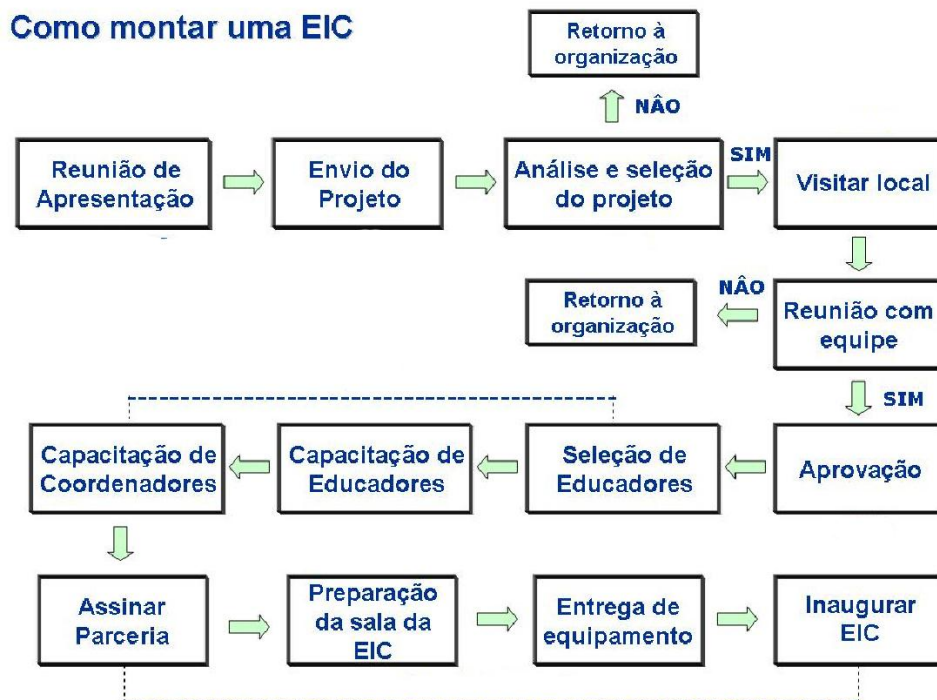
O CDI e a organização parceira farão captações de recursos para a manutenção e desenvolvimento da EIC. Uma das ações do CDI para a captação de recursos é o projeto “Fortaleça uma EIC”, que objetiva o apoio às ações do CDI e da organização no desenvolvimento da EIC.

7. Qual o processo de abertura de uma EIC?

Através da publicação de comunicado, o CDI CAMPINAS convoca organizações interessadas em abrir uma EIC para participar de uma reunião inicial, que será realizada no dia **24 de maio, das 9h às 12h**, momento em que apresenta a proposta de parceria, orienta a elaboração de um projeto e informa o cronograma de abertura das EICs.

Após o envio e análise do projeto, o CDI CAMPINAS seleciona as organizações que receberão uma visita técnica. É neste momento em que se conhece a equipe da organização e toda a equipe indicada para a EIC.

Aprovadas no projeto escrito e na visita, firma-se a parceria. Os próximos passos são: a preparação da sala para receber os computadores; capacitação de toda a equipe pelo CDI; envio dos equipamentos pelo CDI CAMPINAS (quando necessários) e inauguração.



7.1 - Cronograma 2007

- ❖ **24 de maio**
Abertura do Processo Seletivo - reunião com organizações interessadas na parceria pra apresentação do CDI CAMPINAS. É fundamental a participação de um ou mais dirigentes da instituição.
- ❖ **1º. a 30 de junho**
Recebimento dos projetos.
- ❖ **1º. a 31 de julho**
Análise dos projetos.
Retorno às organizações não selecionadas no projeto escrito – 1ª etapa da seleção.
- ❖ **1º. a 31 de agosto**
Visita às organizações selecionadas na primeira etapa.
Apresentação da equipe indicada para desenvolver o trabalho na EIC.
- ❖ **03 a 06 de setembro**
Publicação das organizações selecionadas no site do CDI CAMPINAS: www.edicampinas.org.br
Divulgação das datas de capacitações das equipes das EICs.
Retorno às organizações não selecionadas na visita – segunda etapa da seleção.
- ❖ **Outubro**
Capacitações das equipes das EICs.
- ❖ **06 de setembro a 31 de outubro**
Prazo para preparação e adequação da sala da EIC e assinatura da parceria
- ❖ **1º. de novembro a 15 de dezembro**
Prazo para entrega dos equipamentos pelo CDI e inauguração da sala da EIC.

8. Quais os compromissos que a organização que deseja implantar uma EIC deve assumir com o CDI?

- ❖ Buscar estratégias que garantam a sustentabilidade da EIC, o envolvimento com a comunidade e a divulgação das atividades;
- ❖ Disponibilizar 3 pessoas, no mínimo, para compor a equipe da EIC (coordenador, educador e técnico);
- ❖ Remunerar a equipe com pelo menos um salário mínimo proporcional a 40 horas semanais de trabalho;
- ❖ Dedicção mínima semanal de 20 horas do coordenador, 40 horas do educador (podendo se distribuir entre mais de um educador) e de 3h do técnico;
- ❖ Participação de toda a equipe nas capacitações desenvolvidas pelo CDI CAMPINAS;
- ❖ Participação mínima de 75% de toda a equipe da EIC nos encontros;
- ❖ Preparar a sala da EIC no prazo estipulado, com mobiliário, ventilação, quadro branco, instalação elétrica, estabilizadores e cabeamento para rede e internet;
- ❖ Articular-se com a comunidade para o planejamento das atividades;
- ❖ Fazer a manutenção constante dos equipamentos;
- ❖ Envolvimento e apoio das pessoas da organização, inclusive diretoria ou presidência, nas atividades realizadas na EIC.

9. Quais os compromissos que o CDI assume com as organizações parceiras?

- ❖ Disponibilizar em regime de comodato, somente para uso na EIC, até 10 computadores;
- ❖ Acompanhamento pedagógico e de gestão no local e à distância periodicamente;
- ❖ Articulação de rede social entre as organizações parceiras voltadas para a troca de experiência e fortalecimento do trabalho;
- ❖ Organização de reuniões e encontros com a rede de EICs, visando o desenvolvimento da Rede CDI CAMPINAS e seus membros;
- ❖ Realização de capacitações e oficinas que contribuam com a apropriação das metodologias de educação popular, das tecnologias de informação e comunicação e da manutenção de computadores;
- ❖ Apoio à sustentabilidade;
- ❖ Apoio à manutenção e up-grades (atualização) dos micros.
- ❖ Impressora, roteador, caixas de sons e outros equipamentos somente serão disponibilizados se houver em estoque;

10. Quais os critérios para credenciamento de uma EIC?

- ❖ Entidade formalmente constituída (com CNPJ e outros registros e títulos);
- ❖ Infra-estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades de informática e cidadania;
- ❖ Histórico de grande relevância social (organização reconhecida na comunidade em que atua);
- ❖ Gestão transparente e democrática;
- ❖ Alinhamento entre a proposta da entidade e a proposta da EIC;
- ❖ Proposta de funcionamento que oferecerá oportunidade ao maior número de pessoas, inclusive pessoas da comunidade externa à instituição.

11. Quais os critérios para descredenciamento de uma EIC?

- ❖ Missão do CDI e da organização conflitante, o foco não está no desenvolvimento comunitário e no protagonismo social;
- ❖ Não haver movimento para cumprir acordos da parceria;
- ❖ Ausência 75% nas atividades do CDI;
- ❖ Dedicção à EIC inferior a 40 horas para educador(es) e 20 horas para o coordenador;
- ❖ A EIC não ter envolvimento com outras atividades da instituição;
- ❖ Uso para interesses eleitorais, religiosos ou lucrativos.

12. Quais são os próximos passos após meu projeto ser aprovado na visita?

12.1 - Quanto aos recursos humanos:

A equipe da EIC - indicada pela organização parceira e selecionada em parceria com o CDI - deverá ser composta por um coordenador e educadores, com remuneração de, pelo menos, um salário mínimo proporcional a 40 horas semanais de trabalho. Para a abertura da EIC não é necessária a contratação imediata do técnico, mas como o CDI não garante a manutenção dos equipamentos, recomenda-se que a organização procure também um técnico em informática para atender a EIC quando necessário.

Esta equipe poderá ser formada por pessoas já integrantes da organização ou membros externos, desde que se adequem ao perfil indicado abaixo:

12.1 a) Coordenador:

Perfil: credibilidade na comunidade local, compromisso com as necessidades da comunidade, atuação em mobilizações e organizações comunitárias, forte interesse em debater, compreender e transformar a realidade social, disponibilidade de dedicação de no mínimo 20h, ensino médio concluído ou cursando, maior de 18 anos.

Desafios: Planejar e executar **plano de gestão** que implica em:

- ❖ Contribuir para que o processo de inclusão digital desenvolvido na EIC potencialize o desenvolvimento comunitário.
- ❖ Articular moradores do entorno, lideranças locais, representantes do poder público, iniciativa privada para que se envolvam com a gestão da EIC.
- ❖ Organizar o controle administrativo e financeiro da EIC com registros, prestações de contas, adotando estratégias para sustentabilidade;
- ❖ Organizar a EIC para a melhor otimização de recursos;
- ❖ Planejar junto com educadores, educandos e comunidade as atividades que acontecerão na EIC, cursos, acesso livre, etc;
- ❖ Participar ativamente das atividades do CDI.

12.1 b) Educador:

Perfil: ser ativo e comunicativo, gostar de trabalhar em grupo, ser preferencialmente morador da comunidade local e ter compromisso com as necessidades da comunidade e já ter atuado em mobilizações e organizações comunitárias, ter conhecimentos em informática de básicos a avançados, ser usuário da internet, ter a cima de 16 anos, ter concluído ou estar cursando o Ensino Médio.

Desafios: Planejar e executar **planos de cursos e atividades** da EIC que implicam em:

- ❖ Desenvolver aulas e atividades participativas focadas no desenvolvimento comunitário potencializadas pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs);
- ❖ Articular a realização de pesquisas, mapeamentos da realidade local e global para construção de plano de ação visando à transformação desta realidade;
- ❖ Se apropriar das técnicas das TICs para potencializar as ações de intervenção social;
- ❖ Realizar registros, avaliações e preenchimento de relatórios;
- ❖ Manter a sala limpa e organizada;
- ❖ Prezar pela conservação dos equipamentos;
- ❖ Participar ativamente das atividades do CDI.

Esses papéis e atribuições serão melhor detalhados nas capacitações e no acompanhamento.

O perfil do técnico será apresentado conforme necessidade.

A organização deverá conversar com a equipe sugerida para trabalhar na EIC sobre a aprovação, definindo quem comporá a equipe frente à demanda de horas que será necessária ao trabalho e a participação na capacitação inicial e nas capacitações continuadas – sempre verificando o perfil indicado neste manual.

12.2 Quanto aos recursos físicos:

A EIC deve ser um local que comporte 10 equipamentos distribuídos em U, quadro branco e mesa para o educador. Esta sala deve estar em um local público, bem arejado, seguro, iluminado e com instalações elétricas adequadas. A organização parceira do CDI CAMPINAS deverá preparar a sala enquanto a equipe da EIC está em capacitação, para que o espaço possa ser inaugurado o quanto antes.

12.1 a) Instalações Elétricas:

- ❖ Quadro de energia separado para os micros com 02 disjuntores de 20 amperes;
- ❖ Mais 04 disjuntores para dividir as tomadas de 15 amperes cada.
- ❖ 20 tomadas de energia ou filtros de linha (uma para CPU outra para monitor);
- ❖ Sendo que 10 micros necessitam de 20 tomadas (10 micros e 10 monitores);
- ❖ Na distribuição da rede elétrica utilizar fios de 2,5mm;
- ❖ Na fonte tomadora de energia até o quadro dos micros, utilizar fios de 4mm;
- ❖ Se for feita instalação externa, utilizar canaletas sistema X de 03 vias (sendo 02 vias para energia e 01 para passar cabos de rede, para interligar os micros);
- ❖ Se for feita instalação embutida, utilizar conduítes plásticos de ¼”;
- ❖ As tomadas de energia devem ser no padrão de carga 16 amperes/250vts, tripolares;
- ❖ Toda instalação que servir aos micros deve ser aterrada;

12.2. b) Instalações dos micros em rede:

- ❖ Colocar canaletas sistema-X 20/50mm (para passar os cabos de rede.);
- ❖ Cabos de rede par trançado de 04 pares em metragem suficiente p/ todos os micros;
- ❖ Terminais de rede padrão RJ-45;
- ❖ Hub ou Switch para distribuição da rede (verificar anteriormente se o CDI CAMPINAS tem em estoque).

12.2. c) Instalações para internet:

- ❖ Colocar ponto de linha telefônica com speedy na sala, para acesso à internet ou providenciar as instalações necessárias para o tipo de acesso à internet escolhido;
- ❖ A instalação dos micros em rede servirá também para a distribuição da internet.

12.2. d) Medidas das mesas:

- ❖ Largura mínima 75 cm, altura mínima 80cm;
- ❖ Comprimento de acordo com o local;
- ❖ Distância mínima entre os micros 25cm.

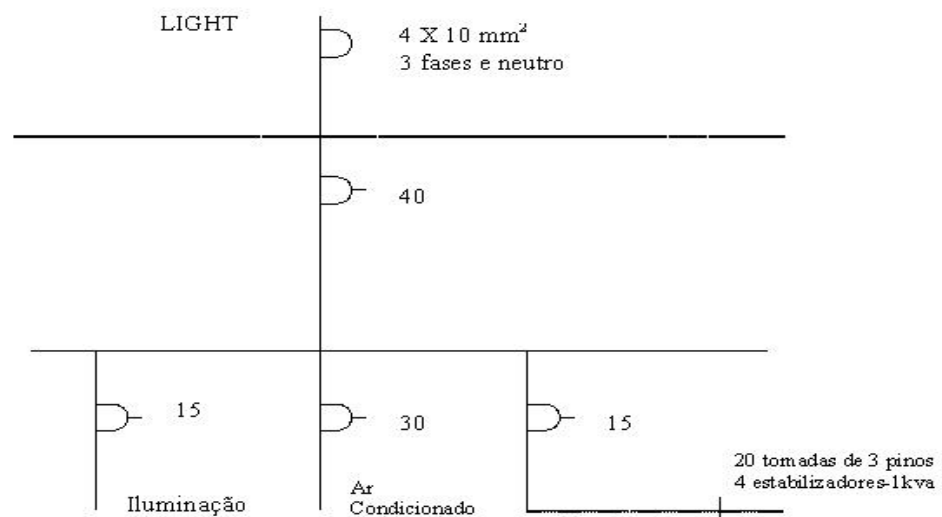
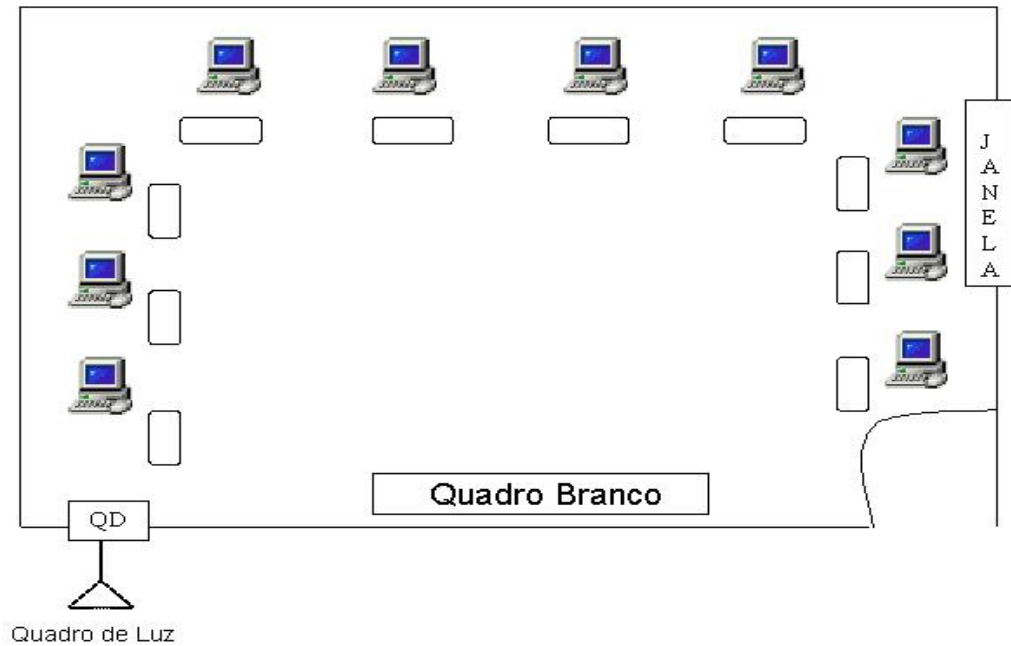
12.2. e) Iluminação do interior da sala:

- ❖ Deve ser na medida do possível fluorescente;
- ❖ Ter 03 luminárias de 02 lâmpadas no mínimo.

12.2. f) Ventilação:

- ❖ **Deve ser bem arejada para bom aproveitamento do aluno e evitar superaquecimento dos micros o que causa danos aos mesmos.**

Veja a seguir o desenho da disposição dos computadores que a sala da EIC deverá ter, computadores distribuídos em U, para que no centro do processo esteja o ser humano, os educandos e o educador, e para que o educador possa visualizar todos os monitores enquanto os educandos trabalham.



13. Como uma EIC pode se sustentar?

A organização que sedia a EIC deve procurar estratégias que garantam o pagamento das contas, a remuneração da equipe, a comunicação, o material de consumo, etc - como parcerias com empresas locais, projetos que concorram a verbas públicas, serviços de

internet, digitação, venda de produtos, etc. Como dissemos anteriormente, temos o projeto “Fortaleça uma EIC” à disposição da organização para a captação de recursos. A comunidade ou os educandos poderão colaborar com um valor mensal, como uma estratégia de sustentabilidade, desde que o valor seja de até R\$15,00 por mês, sem cobrança extra de matrícula e não gere conflitos como inadimplência e principalmente a exclusão de quem não pode pagar.

14. Quais atividades podem acontecer dentro da EIC?

Além das aulas de informática para cidadania, podem ocorrer na Escola o acesso livre à internet, reuniões e encontros da comunidade sobre temas pertinentes a ela, oficinas e palestras, articulação com outros projetos das organizações locais, atividades culturais e de lazer, dinâmicas, visitas monitoradas, plantão de dúvidas, prestação de serviços, etc.

A EIC pode servir como base de organização dos empreendimentos locais como cooperativas, grupos de jovens, associação de bairro, para os grupos musicais utilizarem como estúdio, para grupos de estudos realizarem pesquisas e debates, para rádios comunitárias transmitirem sua programação, enfim para atender e potencializar as demandas de comunicação e organização da comunidade.

15. Quais documentos serão assinados?

Após a equipe da futura EIC ter feito a capacitação inicial no CDI CAMPINAS são assinados dois contratos: o Contrato de Comodato pelos computadores do CDI instalados na instituição, caso a instituição não tenha computadores próprios, e o Termo de Parceria, documento onde a instituição e o CDI CAMPINAS se comprometem com suas responsabilidades, o conteúdo deste termo é o mesmo das páginas 5 a 10, itens 8 ao 14 e é assinado pelos presidentes das duas instituições.

DIRETRIZES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO

I. PÚBLICO ALVO

Descrever o perfil do público socialmente excluído que se envolverá com as atividades da EIC.

II. OBJETIVOS

1. Objetivos Gerais

Definir os objetivos gerais que nortearão as atividades de inclusão digital da EIC. Por que a organização está interessada em um projeto de Inclusão Digital.

2. Objetivos específicos

Definir o que se quer concretizar com o desenvolvimento de atividades de inclusão digital, quais as metas, quais atividades serão desenvolvidas para se atingir estas metas.

III. HISTÓRICO DA COMUNIDADE

Fazer um pequeno histórico da comunidade onde será implantada a EIC (condições de moradia, educação, cultura e lazer, recursos, principais dificuldades e principais potencialidades).

IV. DADOS DA ENTIDADE:

1. Organização social que se responsabilizará pela Escola de Informática para Cidadania:

- ❖ Nome;
- ❖ Endereço completo;
- ❖ Telefone;
- ❖ E-mail;
- ❖ Documentações ou títulos da organização social: CNPJ, OSCIP, COMAS, CMDCA, etc.
- ❖ Data que participou da Reunião de Apresentação do CDI;

2. Dados de quem assina legalmente por essa organização:

- a) Nome;
- b) Identidade;
- c) CPF;
- d) Profissão;
- e) Função;

3. Pequeno histórico da organização:

- a) Ano de fundação;
- b) Como foi criada;
- c) Parcerias que a organização social possui;
- d) Participação em Redes;
- e) Como se dá a sustentabilidade (se o espaço é próprio, cedido, alugado ou terreno municipal e como se mantém financeiramente);
- f) Principais conquistas
- g) Principais desafios a superar

4. Programas que a organização social desenvolve ATUALMENTE:

Descrever os programas e projetos em atividade **atualmente**, com a periodicidade e o número de envolvidos;

5. De que forma a EIC pode contribuir com o desenvolvimento dos projetos da organização? - Descrever a forma como os programas desenvolvidos se relacionam com a Escola de Informática para Cidadania.

V. DESCRIÇÃO DO PLANO DE FUNCIONAMENTO DA EIC

1. Local e horários de funcionamento da EIC – Endereço do espaço onde ficará a EIC, proposta de dias e horários de funcionamento e quadro das atividades que serão realizadas. É necessário planejar, além do horário das aulas e atividades regulares, o momento semanal de planejamento das aulas e reunião da equipe.

2. Membros da Equipe da EIC – Como esta equipe será sustentada. Qual a forma de contratação. Por quanto tempo poderão se dedicar a EIC.

(Os membros que serão aqui indicados deverão preencher o questionário em anexo e passarão por posterior processo de seleção.)

3. Estimativa de pessoas atendidas por ano
Média de pessoas que freqüentarão a EIC no ano

4. A manutenção da infra-estrutura da EIC

- ❖ Como se dará a manutenção dos equipamentos e do espaço físico;
- ❖ Como será a aquisição de materiais de consumo (suprimentos) da EIC.

Elaborar o Projeto utilizando a divisão e os títulos em negrito propostos nos itens.

ENVIAR 1 (UMA) CÓPIA DO PROJETO PARA O COMITÊ

O Projeto deve ser enviado para: helena@cdicampinas.org.br

Ou para o seguinte endereço:

Avenida Nestor Castanheira, 80 – VI Industrial – CEP 13.036-200 – Campinas - SP
A/C Helena Whyte

Para maiores esclarecimentos ou auxílio na elaboração do Projeto, entre em contato conosco pelo Tel. (19) 3273.0709, ramal 6, falar com Helena ou Caroline.

Prazo: até 30 de junho de 2007

**Questionário a ser preenchido pelo Candidato a
Coordenador de Escola de Informática para Cidadania**

Nome da EIC que vai atuar: _____

Dados pessoais do coordenador

Nome

Endereço completo

Telefone resid.

Celular:

E-mail pessoal

Profissão

Escolaridade

Data de nascimento

Nº do RG

No. CPF

1. Já realizou cursos voltados ao trabalho com comunidade e com a área social? Cite-os.
2. Qual sua(s) função(ões) nesta organização?
3. Já teve experiência com coordenação de pessoas? Se sim, explique.
4. Como espera contribuir com o trabalho na EIC?
5. Qual sua disponibilidade de tempo para a realização das atividades da EIC?
6. Possui experiência de participação popular (associação de moradores de bairro, comunidade eclesial, movimento de trabalhadores, igreja, orçamento participativo, fóruns)?
7. Quais são seus conhecimentos em informática?
8. Sua organização social contribui para mudança de sua comunidade? Explique quais as estratégias utilizadas para isto?
9. O que você entende por inclusão digital?

Assinatura do(a) candidato(a)

Data

V. Atuação como educador**1. Comente a frase: “Mais do que computadores, conhecimento que transforma”:**

3. Como você acha que a tecnologia poderia contribuir para as melhorias da comunidade onde a Escola de Informática para Cidadania está inserida ou atende?

VI. Atuação na área de projetos sociais

1. Você participa ou já participou de algum projeto social em sua comunidade?

2. Caso não tenha participado, gostaria de fazê-lo? Como?

3. O que você entende por inclusão digital?

Assinatura do(a) candidato(a)

Data

ANEXO C - ENTREVISTA NO CDI CAMPINAS

Autor: Marcos Henrique Souza Marmille, aluno do mestrado em educação da Unisal (Americana), detentor do RA 06011838-7.

A entrevista abaixo foi realizada no CDI Campinas, no dia 19/09/2007, com a articuladora de rede Helena Nogueira Whyte, que trabalha há 7 anos no CDI. Helena trabalhou durante vários anos na coordenação pedagógica do CDI Campinas, de modo que essa experiência permitiu que ela respondesse alguns questionamentos mais relacionados à área pedagógica.

1. Quem foi (ou quais foram) o responsável pelo surgimento do CDI em Campinas e como ele nasceu?

Helena: A responsável pelo surgimento do CDI Campinas é a Andréa Marques, moradora da cidade de Campinas, que em meados de 2000 trabalhava em São Paulo e lá teve contato com o CDI. Andréa interessou-se pela iniciativa, e com outras 2 pessoas articulou a criação do CDI Campinas.³⁰

Em julho de 2000 a Helena Whyte (entrevistada) passa a fazer parte da equipe do CDI Campinas, e em fevereiro de 2001 é criado o CNJP. Ainda em 2001 foi montada a diretoria e o primeiro funcionário foi contratado.

2. Atualmente como é composta a estrutura organizacional do CDI?

Helena: É composta pelas áreas Desenvolvimento Institucional, Articulação de Rede e Pedagógica.

3. Há voluntários no CDI? Quantos?

Helena: Sim, há aproximadamente 30 voluntários, que periodicamente realizam alguma atividade dentro do CDI.

4. Como os voluntários chegam até o CDI?

Helena: A maioria dos voluntários ficam sabendo do CDI através do boca-a-boca e de palestras realizadas em universidades e empresas.

5. Há diferenças significativas entre as coordenações de diferentes CDIs?

Helena: Há inevitavelmente uma necessidade de adaptação da coordenação e de todo o projeto pedagógico à realidade local, para que essa intervenção pedagógica não se caracterize como invasiva. No entanto, é tomado o cuidado de não deformar a proposta político-pedagógica nessa adaptação, o que acaba acontecendo em alguns casos. Para realinhar esses CDIs que foram deformados por se adaptarem demais, é feita uma avaliação pelo CDI matriz.

6. Quantas EICs o CDI Campinas possui?

Helena: 45 unidades.

³⁰ Não temos o nome das outras pessoas que ajudaram na criação do CDI Campinas.

7. Quantos alunos atualmente o CDI campinas atende?

Helena: Consultar site.

Marcos H.: Consta no site do CDI Campinas, que em 2006 foram atendidos 4278 alunos³¹.

8. Quais são os principais parceiros e apoiadores?

Helena: Consultar site.

Marcos H.: Consta no site três categorias de patrocínio³²:

- Mantenedores: Motorola e Esso

- Patrocinadores: Bandag, Biovet, Instituto Robert Bosh, CPFL Energia, CPqD, Medley e Prefeitura de Campinas

- Apoiadores: Agis Distribuição, Campos, CI&T, Communitas, Comunicativa, Fundação Feac, Lions, Lumatech, Microsoft, PriceWaterHouseECoopers, RCT, Santa Angela, Tonicos's Boteco, Unicamp, Silvamarts.

Basicamente o que diferencia essas categorias é o valor arrecadado das instituições relacionadas.

9. Os membros de uma EIC necessariamente devem ser da comunidade ou região onde essa unidade está instalada?

Helena: Nem sempre é possível seguir essa diretriz, mas o objetivo é sempre buscar pessoas da comunidade.

10. O CDI prestam conta, de alguma forma, à comunidade?

Helena: O CDI presta conta à comunidade de duas formas: através do DOAR (Demonstrativo de Onde Aplicamos os Recursos) e através do evento anual Encontro da Cidadania, onde são reunidas todas as EICs em um espaço público, e os projetos desenvolvidos nas EICs são apresentados pelos alunos.

As EICs são estimuladas à realizar eventos que prestem conta à comunidade (financeiramente e pedagogicamente).

11. Os educandos podem vir de qualquer lugar da cidade, ou existe algum tipo de critério que define um perfil preferencial de atendimento?

Helena: As EICs seguem os critérios da instituição onde ela está instalada.

12. As EICs do CDI Campinas estão instaladas em regiões carentes da cidade?

Helena: Não necessariamente, mas o objetivo é atender comunidades carentes.

13. Há expectativa(s) a longo prazo no projeto político-pedagógico do CDI?

Helena: Os objetivos podem ser encontrados no texto da proposta político-pedagógica.

Marcos H.: O texto da proposta político-pedagógica do CDI consta nos anexos A do presente trabalho.

14. A articulação de informática com cidadania promovida pelo CDI, de modo geral, tem por objetivo aproveitar a avalanche tecnológica dos dias atuais, para trazer a tona discussões a respeito da importância da cidadania, ou tal articulação é feita a

³¹ Disponível em <http://www.cdicampinas.org.br/quemsomos.htm>, acessado dia 20/11/2007.

³² Disponível em http://www.cdicampinas.org.br/contribuir_parco.html, acessado dia 20/11/2007.

partir da crença de que os atuais recursos tecnológicos podem concretamente contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, no que se refere à cidadania?

Helena: O objetivo final é fomentar a transformação social, então do ponto de vista teórico seria correto afirmar que de certo modo o CDI aproveita essa "avalanche" tecnológica. Contudo, o CDI também acredita que as TICs podem efetivamente ser instrumentos efetivamente úteis a essa pretendida transformação social.

15. Podemos afirmar que o CDI ocupa um espaço que deveria ser ocupado pelo estado, onde este deveria atuar por meio de políticas públicas que dessem a formação técnica adequada aos jovens carentes?

Helena: O CDI é financiado (em parte) pelo estado, pois parte-se da premissa que organizações (como o CDI) têm condições de ocupar espaços deixados pelo estado, pois está mais próximo à realidade das comunidades. Dessa forma não se trata de ocupar "o" lugar do estado, mas sim "alguns espaços" que o estado tem dificuldade de alcançar.

16. Nas EICs são disponibilizados jogos nos computadores ou são apenas instalados aplicativos de viés necessariamente pedagógico (seja para uso social ou para o mundo do trabalho)?

Helena: Existem sim atividades lúdicas, mas em horários específicos.

17. As diretrizes pedagógicas são discutidas com a comunidade antes de serem aplicadas nas aulas pelos educadores? De que forma isso ocorre?

Helena: Está sendo criado um modelo de conselho das EICs, para que a participação da comunidade seja efetiva.