

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CRISTIANE FORNAZIER

**REPENSANDO A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES INSERIDOS EM
PRÁTICA PEDAGÓGICA APOIADA PELO USO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Rio de Janeiro

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CRISTIANE FORNAZIER

**REPENSANDO A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES INSERIDOS EM
PRÁTICA PEDAGÓGICA APOIADA PELO USO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de
Mestrado em Educação, como exigência para
obtenção do título de Mestre em Educação da
Universidade Estácio de Sá.

Rio de Janeiro

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

F727 Fornazier, Cristiane

Repensando a formação de educadores populares inseridos em prática pedagógica apoiada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação / Cristiane Fornazier. – Rio de Janeiro, 2006.

114 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estácio de Sá, 2006.

Bibliografia: f. 95-114.

1. Educação popular. 2. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD
370.19

AGRADECIMENTOS

É difícil contemplar, neste pequeno espaço, agradecimentos a todos que fizeram parte desta caminhada tão importante. No entanto, deixo, nesta singela mensagem, algumas palavras que resumem um pouco do que cada pessoa e grupos de amigos representaram nesta etapa tão enriquecedora de minha formação.

Início pela principal personagem desta história, minha orientadora, Lúcia Vilarinho. A você, gostaria de dedicar minha admiração pelo seu trabalho, seja na transparência ou no interesse em interagir comigo, fazendo com que o trabalho fosse o mais sincero e profissional. Por sua paciência, amizade, sabedoria, empenho e, sobretudo, por sua experiência de vida que, às vezes, e em poucas palavras me dizia e ensinava tanto, fazendo com que fosse possível, não somente este trabalho, mas alguns pensamentos de vida, neste, que é um momento tão especial e difícil para mim.

Aos meus pais, Ermindo e Marlene, que me fizeram amar a arte de ensinar e aprender e que sempre se mostraram dispostos a fazer com que isto fosse possível, torcendo sempre, amando sempre. Pela paciência e compreensão da distância que nos fez ficar tão longe em vários momentos.

À meu marido, Guilherme, inicialmente pela compreensão dos motivos de dedicação de tempo às atividades que me foram solicitadas. Pelo carinho, atenção, companheirismo e, simplesmente por acreditar em mim, apoiando e ajudando em minhas decisões, sempre participando comigo de todos os momentos.

Aos colegas do Curso e aos Professores que proporcionaram muitas alegrias e conhecimento durante nosso tempo de convivência.

Às equipes pedagógicas dos CDIs Regionais, educadores e coordenadores das Escolas de Informática e Cidadania, que atuaram não só como entrevistados, mas como revisores,

dedicando tempo, paciência e interesse com este trabalho. Sem vocês, os principais autores de nossa proposta, não seria possível realizar esta pesquisa que na verdade é para vocês.

Ao Rodrigo Baggio, como representante maior do CDI, possibilitou concretizar o desejo desta pesquisa e pelo seu empenho em fazer com que a oportunidade seja oferecida para aqueles que sonham e têm o direito a uma realidade diferente e justa.

Aos meus colegas do CDI Matriz pelo companheirismo nos momentos de muito trabalho, alegrias e tristezas, na qual trouxeram muitas vitórias para todos nós.

Finalizo agradecendo a grande amiga, Raquel Veiga, com quem indiscutivelmente, com a maior boa vontade, ensino e aprendo a cada dia. A você querida, simplesmente agradeço por tudo e é tudo mesmo, pois somente você sabe o quanto foi e é difícil esta caminhada permeada de tantos limites e possibilidades.

RESUMO

A Educação Popular tem buscado a democratização do saber valendo-se das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como o rádio, cinema, a televisão, além dos materiais impressos e, mais recentemente, o computador e a internet. Considerando as possibilidades e dificuldades relacionadas ao uso dessa mídia na educação, julgamos relevante investigar a proposta de formação de educadores populares desenvolvida pelo Comitê de Democratização da Informação (CDI), cuja finalidade é favorecer o planejamento e desenvolvimento de ações comunitárias com apoio do computador e internet. As seguintes questões foram propostas: (a) quem é o educador popular que, com apoio das TIC, se propõe a preparar jovens para a participação em sua comunidade? (b) quais foram os acertos e as dificuldades encontradas? (c) que conteúdos são considerados indispensáveis à formação desse educador? Para responder tais questões, aplicamos um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a 105 educadores do CDI. As respostas às perguntas fechadas foram tratadas quantitativamente e respostas às questões abertas passaram por uma análise de conteúdo (BARDIN, 1992). Esse material foi interpretado com apoio da revisão bibliográfica, dividida em três eixos, a saber: tendências da educação popular, educação popular em uma perspectiva libertadora e educação popular para a inclusão digital. A pesquisa indicou que o educador popular é jovem, possui a escolaridade mínima exigida pelo CDI para realizar esta atividade, mais da metade deles recebe pelo que realiza, mas, de um modo geral, se engajam nessa prática para “ganhar experiência”, o que leva a supor que a atividade é sazonal. A grande maioria possui computador e tem acesso à internet; praticamente todos passam por um processo de formação inicial e pouco mais da metade participa das oficinas que visam a formação continuada. Apresentam discurso na linha freireana, evidenciam preocupação com a realidade do aluno e o preparo das aulas, mas não conseguem atingir o ciclo da reflexão na ação e sobre a ação com vistas à transformação. Os educadores ainda estão presos aos

conteúdos específicos de informática, o que os dificulta obter resultados em termos de transformação da comunidade onde atuam. Apontaram os conteúdos de informática e os relativos a questões de cidadania como os mais necessários aos cursos oferecidos pelo CDI.

Palavras-chave: Formação de educadores populares. Tecnologias da informação e comunicação. Perspectiva emancipatória.

ABSTRACT

Popular education has been pursuing the democratization of knowledge, using information and communication technologies (ICT), like radio, cinema, television, along printed material and, more recently, computers and the internet. Considering the possibilities and difficulties inherent to the use of these media in education, we found it relevant to investigate the training of popular educators developed by Committee for Democracy in Information Technology (CDI), which aims at facilitating the planning and development of community actions with the support of computers and the internet. The following questions were posed: (a) who is the popular educator who, with the support of icts, offer to prepare young people to participate in their community? (b) which were the successes and difficulties found? (c) which contents are considered indispensable in the training of this educator? To answer those questions, we submitted a questionnaire, with open and closed questions, to 105 CDI educators. The answers to closed questions were treated quantitatively, and the answers to open questions underwent a content analysis (Bardin, 1992). This material was interpreted with the help of bibliographical review, divided in three branches: popular education trends, popular education in a liberating perspective and popular education for digital inclusion. The research indicated that popular educators are young and meet CDI's minimal educational requirements to conduct the activity. Over half of them are paid for the work, but, in general, they engage in it to "gain experience", which lead us to believe that the activity is seasonal. Most of them have a computer and access to the internet; virtually all of them have been through an initial training process, and a little over half of them participate in workshops aimed at further and continuous training. They display a discourse based on the freirian line, and evince the concern with the student's reality and the planning of classes, but are not able to achieve the cycle of reflection on the action and about the action aiming at transformation. The educators are still tied to specific computer sciences contents -- a practice that hinders the

results when it comes to transforming the community in which they work. They have chosen computer sciences contents and those related to citizenry as the most necessary to the courses CDI offers.

Key words: popular educators training. Information and communication technologies. Emancipative perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Rede CDI	17
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos conteúdos a serem desenvolvidos na formação do educador	80
Quadro 2 – Resumo das conclusões do estudo.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por CDI.....	49
Gráfico 2 – Distribuição dos educadores por sexo	50
Gráfico 3 – Média de idade por CDI	50
Gráfico 4 – Distribuição dos educadores por escolaridade	51
Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos por escolaridade: completo ou incompleto	52
Gráfico 6 – Remuneração da equipe de educadores na EIC.....	52
Gráfico 7 – Distribuição dos educadores segundo a realização de outro trabalho	53
Gráfico 8 – Tipo de trabalho fora da EIC.....	53
Gráfico 9 – Motivos para trabalhar na EIC	54
Gráfico 10 – Acesso ao computador em casa.....	55
Gráfico 11 – Acesso à internet em casa.....	55
Gráfico 12 – Acesso à internet em outros lugares	56
Gráfico 13 – Meios de comunicação utilizados pelos educadores para obterem informações sobre conhecimentos gerais	57
Gráfico 14 – Meios de comunicação para obter informações sobre a comunidade	57
Gráfico 15 – Quantidade de educadores submetidos à formação inicial.....	58
Gráfico 16 – Percepções dos educadores sobre a formação inicial e preparo para atuar na EIC	59
Gráfico 17 – Sugestões para melhorar o curso de formação de educadores	61
Gráfico 18 – Participação dos sujeitos nas oficinas pedagógicas.....	62
Gráfico 19 – Investimento na formação continuada.....	63
Gráfico 20 – Alternativas de aperfeiçoamento profissional usadas pelos educadores	63
Gráfico 21 – Visões sobre o que é ser um educador apresentadas pelos sujeitos do estudo....	67

Gráfico 22 – Conhecimentos necessários ao educador que atua na EIC.....	68
Gráfico 23 – Atitudes pedagógicas valorizadas pelos educadores do estudo.....	70
Gráfico 24 – Alternativas usadas para o desenvolvimento das aulas	71
Gráfico 25 - O que dá certo em sua prática na EIC.....	72
Gráfico 26 – Dificuldades encontradas na prática da EIC.....	73
Gráfico 27 – Como supera as dificuldades da prática na EIC.....	74
Gráfico 28 – Conteúdos necessários à formação do educador para atuar na EIC.....	75
Gráfico 29 – Intenções dos educadores em relação ao seu trabalho na EIC	76
Gráfico 30 – Necessidade de material de apoio	78

SUMÁRIO

1. MAPEANDO O PROBLEMA DE ESTUDO	11
1.1. INTRODUÇÃO	11
1.2. SITUANDO O COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA	16
1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO	23
1.4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	23
1.5. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	25
2. EMBASAMENTO TEÓRICO	28
2.1. EDUCAÇÃO POPULAR: NOVAS TENDÊNCIAS	28
2.2. EDUCAÇÃO POPULAR: UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	32
2.3. EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INCLUSÃO DIGITAL	42
3. PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES POPULARES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADOS	48
3.1. DADOS PESSOAIS DOS EDUCADORES: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	49
3.2. DADOS PESSOAIS EM RELAÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS E CONHECIMENTOS DA COMUNIDADE	55
3.3. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA PARA ATUAR NO COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA (CDI)	58
3.4. O SIGNIFICADO DE SER EDUCADOR POPULAR E SUAS CARACTERÍSTICAS	64
3.5. DADOS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE INFORMÁTICA E CIDADANIA	71
3.6. AVALIAÇÃO DOS EDUCADORES SOBRE A PROPOSTA DE CONTEÚDO PARA SUA FORMAÇÃO INICIAL	78

4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO.....	83
REFERÊNCIAS	95

1. MAPEANDO O PROBLEMA DE ESTUDO

1.1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX, as expressões “Sociedade da Informação” e “Sociedade do Conhecimento” passaram a ser utilizadas para caracterizar o mundo contemporâneo, com a intenção de identificar e entender as mudanças ocorridas na sociedade. De acordo com Assmann (2000), essas expressões demarcam a presença e o uso, cada vez mais impactante, das tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação na vida social, gerando novas formas de organização e grandes impactos, tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral. No entanto, a mera disponibilização da informação não caracteriza, por si só, uma sociedade do conhecimento; pode, porém, potencializar processos mais amplos e contínuos de aprendizagem.

Em uma análise recente sobre tais expressões, Burch (2005) resgata a história de ambas, na tentativa de buscar suas origens e apontar alguns de seus significados. Segundo ele, o termo “sociedade da informação” está ligado à idéia de inovação tecnológica, surgindo em 1973 com o sociólogo Daniel Bell, ganhando força nos anos 90 no contexto do desenvolvimento da internet e das TIC. Já a expressão “sociedade do conhecimento” aparece no final da década de 90, sendo mais usada nos meios acadêmicos, em contraponto à “sociedade da informação”. Segundo este autor, a UNESCO, após uma reflexão, passou a adotar o termo “sociedades do conhecimento” em seus documentos, por entender que este representa uma dimensão mais ampla que não se liga somente à dimensão econômica encontrada na expressão “sociedade da informação”.

Ainda segundo Burch (op. cit. p. 7) a UNESCO traz um olhar conceitual na fala de Khan, sub-diretor-geral da UNESCO para Comunicação e Informação:

o conceito de “sociedade da informação”, a meu ver, está relacionado à idéia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “sociedades do conhecimento” inclui dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedades do conhecimento” é preferível ao da “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo que estão ocorrendo [...] o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade.

Quando se analisa o impacto social das TIC o que se percebe é que um dos primeiros conceitos discutidos é o “abismo digital”, o que significa dizer que as tecnologias produzem diferenças nas oportunidades de desenvolvimento da sociedade, caracterizando um cenário onde há uma distância entre aqueles que têm acesso e aos que não o têm. Este conceito foi se modificando com o tempo. Inicialmente referiu-se à conectividade, em seguida, acrescentou-se a preocupação com o desenvolvimento das capacidades e habilidades para utilizar as TIC, e ultimamente, faz-se referência ao uso integrado dos recursos, ou seja, a possibilidade de se usar a tecnologia como um novo modo de educação, aproveitando as suas oportunidades (CAMACHO, 2006).

A expansão das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) – computador e rede - vem provocando uma série de mudanças no comportamento social, fenômeno esse que também se evidenciou com o advento de outras mídias, como o rádio e a televisão. Na década de 90, com a rápida evolução dos computadores e com as possibilidades criadas pela internet, milhares de cidadãos passaram a entrar em contato com um número maior de pessoas, em menor espaço de tempo, acessando um vasto volume de informações nas mais variadas áreas.

De fato, a popularização da internet ofereceu à sociedade, ou a parte dela, um novo espaço social, cultural, econômico e político, favorecendo inusitadas oportunidades de acesso a informações, serviços e recursos. Por isto, paradoxalmente, ao lado da disseminação do computador e da rede, vem se verificando uma ampla exclusão, de pessoas e países, em

relação ao acesso e uso da informação. É a chamada “exclusão digital”, termo que, segundo Martignago (2004), surgiu em meados da década de 1990, com a publicação de um artigo assinado por Jonathan Webber e Amy Harmon, no jornal Los Angeles Times.

Várias definições são encontradas para este termo, mas seu significado amplo refere-se, seja por motivos sociais, econômicos, políticos e culturais, à privação das pessoas quanto ao acesso e uso das mais recentes tecnologias. Nesta acepção, verificamos que a exclusão digital implica a divisão da sociedade em dois grupos: um que participa dos privilégios oferecidos pelas TIC e outro, os chamados “sem tela” (DIMENSTEIN, 2002 p., 170), isto é, privados do acesso.

Este cenário de exclusão digital caracteriza grande parte da população brasileira, podendo ser visualizado em um estudo que deu origem ao Mapa da Exclusão Digital¹ (NÉRI, 2003). Segundo os dados dessa investigação, apenas 12,46% da população brasileira dispõe de acesso ao computador, sendo que a quase totalidade deste percentual (97%) se concentra em áreas urbanas. Quando a questão é acesso à Internet, o índice é de apenas 8,31%.

Em face dessa situação, vêm surgindo iniciativas que visam minimizar os efeitos excludentes e disseminar o acesso à informação, desenvolvendo um trabalho de inclusão digital. Em âmbito federal, pode-se destacar o Programa Sociedade da Informação, cuja proposta foi consolidada no “Livro Verde”², o qual apostou na expansão da Internet e apontou suas possíveis aplicações no país, objetivando tanto a capacitação de pessoal para pesquisa e desenvolvimento quanto a disseminação de serviços avançados de comunicação e informação.

Outros programas, como Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac) e Projeto Casa Brasil também são centrados no enfoque da inclusão digital. O Gesac visa o desenvolvimento social auto-sustentável e promoção de cidadania, disponibilizando equipamentos e conexão via satélite. Além disto, possui serviços como hospedagem de

¹ Mapa da Exclusão Digital: disponível em http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/apresentacao/apresentacao.htm

² Disponível em: http://ftp.mct.gov.br/Livro_Verde/Default3.htm

páginas, endereço eletrônico (e-mail), gerenciador de conhecimentos. Encontra-se, atualmente, em 3.200 comunidades, entre escolas municipais e estaduais, sindicatos, e ONGs em comunidades de baixa renda. O programa atende também às novas recomendações do Governo Federal quanto à utilização do software livre. O Projeto Casa Brasil encontra-se em fase de implementação. Várias parcerias permitiram a inauguração de 34 unidades. Neste, os espaços comunitários, de acesso livre e gratuito, contemplam, entre outros módulos, um telecentro, uma sala de leitura e um miniauditório. Estão sendo alocados, ainda, R\$ 20 milhões na instalação dos projetos selecionados para abrigar outras 90 Casa Brasil, em diversos municípios do país (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2005)³.

Paralelamente, outras iniciativas têm sido conduzidas por Organizações Não-Governamentais (ONGs), Movimentos Sociais, Associações de Bairro. Entre as ONGs que buscam a democratização da informação e das tecnologias está o Comitê para Democratização da Informática (CDI), que tem como proposta levar moradores de comunidades de baixa renda a se apropriarem da tecnologia do computador e rede, numa relação com o contexto social no qual se encontram. Desde 1995, esta ONG desenvolve um trabalho de inclusão social por meio da inclusão digital, atuando em 19 estados do Brasil e em outros oito países, distribuídos na América Latina e África. A base de seu trabalho está na perspectiva de que as TIC, utilizadas numa vertente crítico-pedagógica, podem possibilitar uma qualificação profissional a serviço da emancipação humana, formação do cidadão, contribuindo para a igualdade e a democracia.

Iniciativas como a do CDI produzem demandas educacionais que encontram, na educação popular, um caminho para as classes menos favorecidas construir e exercitarem a sua cidadania. Por meio de ações pedagógicas emancipadoras, verifica-se um esforço de educandos e educadores para se apropriarem socialmente das tecnologias, buscando melhoria

³ Disponível em: http://www.brasil.gov.br/governo_federal/Plan_prog_proj/editcet/inclusao_digital

da qualidade de vida. É válido observar que essas iniciativas, ao oferecerem oportunidades para grupos excluídos, exigem um preparo especial das pessoas responsáveis pelos processos educativos que desenvolvem.

Na análise de Pretto (2001, p. 1), quando se idealiza um projeto de utilização das TIC para uma sociedade, é preciso, antes de mais nada, definir o projeto de sociedade que se deseja, ou seja, é indispensável ir além da “simples identificação do projeto para uma sociedade da informação”. Do mesmo modo, quando se pensa na democratização do acesso às TIC para o desenvolvimento ou exercício da cidadania, não se pode reduzir esta democratização ao simples domínio operacional. Paulo Freire (1921-1997), nos anos setenta, já alertava que a introdução de uma técnica deve conduzir a uma ação de caráter educativo e que o trabalho do educador não se deve limitar apenas a fazer com que o aluno domine a técnica, pois esta “não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar” (FREIRE, 1977, p. 49).

Complementando essa idéia, Andrade (1999, p.58) nos diz: “o fato é que a tecnologia não determina a sociedade, mas novas formas sociais podem surgir em consequência de transformações tecnológicas, da iniciativa empreendedora e do seu uso/aplicação criativo”.

Um dos desafios que, hoje, se apresenta aos educadores refere-se à sua capacidade de promover ações educativas que não objetivem somente treinar operadores de máquinas, mas que busquem prepará-los para o seu uso crítico e criativo.

Uma prática pedagógica dessa natureza pressupõe que “educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontrem numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1987, p.56); sabendo e acreditando que “não são as técnicas, mas sim a conjugação de homens e instrumentos o que transforma uma sociedade” (FREIRE, 1977, p.56).

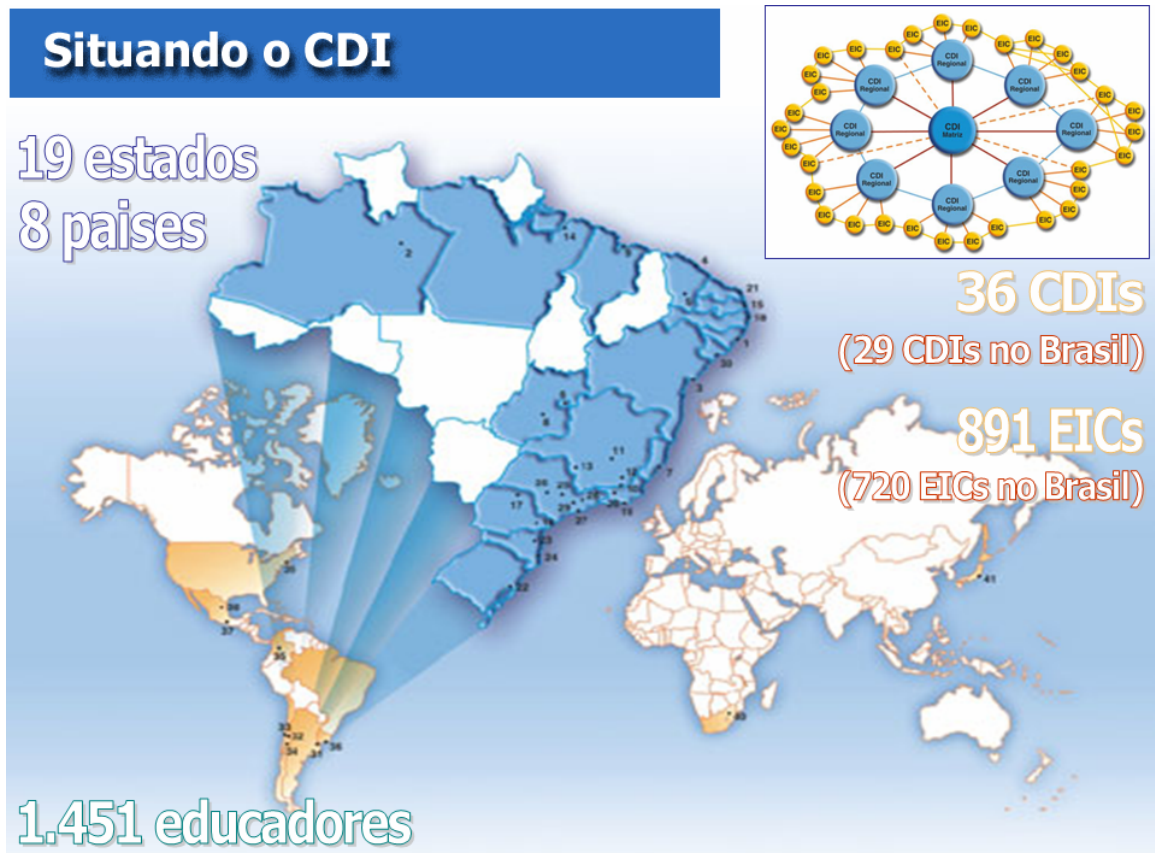
As considerações até aqui apresentadas sugerem que não é fácil a tarefa dos educadores inseridos em um projeto de inclusão digital. Em nossa experiência, há quatro anos no CDI, vinculada à formação de educadores populares constatamos, na prática, que as dificuldades de um projeto dessa natureza influenciam o desenvolvimento de uma ação para a inclusão social. Tendo em vista a complexidade de seus desafios e acreditando na importância do trabalho educacional do CDI, elegemos a formação de educadores populares que atuam em cursos voltados para o exercício e participação cidadã de jovens e suas comunidades, com apoio das TIC, como objeto de estudo.

1.2. SITUANDO O COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA

O Comitê para Democratização da Informática (CDI) é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que, desde 1995, promove o trabalho de inclusão social utilizando a tecnologia da informática como um instrumento para construção e o exercício da cidadania.

A Rede CDI é formada por 36 CDIs regionais e 8 internacionais, cujas atividades são acompanhadas e coordenadas por um escritório central, CDI Matriz, localizado no Rio de Janeiro, cidade onde a organização nasceu. Atualmente, os escritórios estão localizados em quase todos os estados do Brasil e em países da América Latina, na África e EUA. Podemos visualizar a estrutura da Rede CDI representada na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Estrutura da Rede CDI



Uma vez implantado em uma localidade, cada CDI gerencia um grupo de Escolas de Informática e Cidadania (EIC), que se constituem em espaços de ensino, as quais são criadas a partir de uma parceria entre o CDI Regional e instituições comunitárias existentes, em sua maioria, em comunidades de baixa renda. Para implantar uma EIC na comunidade, a instituição interessada participa de um processo de seleção, no qual deve evidenciar a capacidade para concretizar a parceria; entre os aspectos inseridos nesta capacidade, situam-se, por exemplo: possuir interesse e experiência no desenvolvimento de projetos sociais, ter estrutura física para sediar uma sala com no mínimo 07 computadores, com ventilação adequada e instalação elétrica para os equipamentos. Além disto, é necessário indicar pessoas, preferencialmente da própria comunidade, para compor uma equipe com no mínimo quatro participantes, sendo um coordenador, dois educadores e um assistente técnico para montagem

e manutenção dos equipamentos. Esta equipe recebe formação inicial para assumir a execução das atividades, formação continuada e acompanhamento contínuo. A equipe do CDI, em um trabalho conjunto, busca estimular esses atores a desenvolverem a Proposta Político-pedagógica em uma perspectiva educacional mais ampla, que acabe por redundar na mobilização da comunidade em prol da melhoria da qualidade de vida.

Quando o CDI foi criado, em 1995, ele não possuía uma proposta político-pedagógica sistematizada e dirigida ao desenvolvimento comunitário. Existia, sim, uma forte intenção de desenvolver discussões, aliando cidadania e informática. Mas o trabalho foi se desenvolvendo, mesmo sem uma proposta pedagógica sistematizada.

Em 2000, uma pesquisa encomendada ao Instituto de Estudos da Religião (ISER)⁴ mostrou que a dimensão cidadania era um obstáculo para os educadores e educandos por vários motivos, entre eles: não entendiam seu significado; os temas sugeridos (violência, AIDS e doença sexualmente transmissíveis, reciclagem de lixo) eram considerados desinteressantes ou até mesmo de difícil tratamento pelos educadores; os educadores não possuíam uma metodologia para usar a tecnologia aliada aos conteúdos e, por isto, valorizavam o ensino técnico.

Ainda neste período, percebendo a importância de elaborar uma proposta que pudesse subsidiar uma prática mais coerente, o CDI buscou uma parceria com um grupo de pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da UNICAMP, São Paulo. Com a estruturação de uma proposta político-pedagógica, norteada pela visão educacional de Paulo Freire, surgiram novas perspectivas para a promoção social das comunidades.

No período que se seguiu, entre 2001 e 2003, o trabalho pedagógico foi se estruturando e crescendo, caracterizando uma nova fase. Mesmo com algumas conquistas, nas

⁴ Disponível em www.iser.org.br.

visitas locais e relatórios de acompanhamento, observamos que alguns aspectos ainda precisavam ser melhorados. Os educadores cresceram na compreensão do ensino da informática como ferramenta para o exercício da cidadania, mas as alterações ocorridas nas salas de aula e em suas comunidades não foram suficientes para considerarmos que a missão institucional⁵ deste projeto estava no caminho da transformação coletiva.

Entre as limitações das práticas observadas, destacam-se as referentes à compreensão e abordagem da cidadania, tema tratado de forma reducionista, vistos em relação ao instituído pelo Estado, isto é, como uma questão de direitos e deveres do cidadão, relacionados a estatutos, leis e declarações, como, também, a pequenos gestos expressos em ações do dia-a-dia: ajudar pessoas a atravessarem rua, não jogar papéis no chão.

Além disso, os temas desenvolvidos em sala de aula eram pré-definidos no próprio material utilizado ou pelos educadores, sendo às vezes temas sem relação com a realidade daquele grupo, o que caracterizava a desvalorização dos saberes dos educandos e de suas necessidades. Em outra escala, esses temas eram tratados de maneira a-crítica e a-histórica, ou seja, os educandos não faziam uma leitura da realidade para contextualizar os fatos, enxergar sua posição no mundo e buscar soluções para intervir. As aulas se limitavam, assim, à construção de pesquisas superficiais que não analisavam as verdadeiras causas dos problemas e, portanto, não estimulavam a prática coletiva em prol de uma intervenção no local.

Observamos que tais práticas contrariavam abordagens de ensino embasadas em autores com ampla experiência em educação popular e não-formal nas quais se expressam princípios pedagógicos como:

⁵ Promover a inclusão social, utilizando as tecnologias da informação como um instrumento para a construção e o exercício da cidadania, contribuindo para a transformação de vidas e o desenvolvimento comunitário. Disponível em www.cdi.org.br

um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problemas (GOHN 2001, p.103).

a educação popular pretende associar o ser dirigida a pessoas do povo (os quase todos de quem somos nós, no Brasil, não esquecer), ao ser uma educação que pergunta a estas pessoas quem elas são. Que se abre a ouvi-las dizer como elas desejam e não-desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar e transformar (BRANDÃO, 2002, p. 174).

As falas desses dois autores nos levam ao encontro da proposta de Paulo Freire (1987) frente à relação educador-educando, quando ele situa a necessidade do sujeito comprometido socialmente aprender a ler sua realidade para, a partir dela, decidir onde, porque e como intervir

educador e educando (liderança e massas), co-intencionados à realidade, encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-lo, e assim criticamente conhecê-lo, mas também no de recriar esse conhecimento (FREIRE, 1987, p. 56).

Entendemos, portanto, que a proposta de educação popular ainda não foi totalmente compreendida, bem como a proposta pedagógica de Paulo Freire, educador que norteia a linha de educação adotada pelo CDI. Sabemos também, que muitos educadores reproduzem o modelo da escola formal ou a mesma linha de trabalho desenvolvida no curso em que foi formado (TARDIF, 2000), podendo até, em algumas situações, abandonar a metodologia inovadora, caso se depare com situações em que não se sinta seguro com o modelo proposto, limitando o ensino ao conteúdo da informática por interesses individuais.

O fato é que muitos dos educadores atuantes no projeto do CDI receberam uma educação formal de baixa qualidade, baseada em práticas autoritárias e conteudistas, com um senso crítico limitado. Aliado a isto, estes educadores também não se sentiam seguros ou

mesmo preparados para desenvolver discussões mais amplas que possibilitassem uma compreensão articulada das TIC, contextualizando-as na realidade social.

É válido destacar que o termo conteudista é aqui empregado, significando conteúdo como um fim em si mesmo. Esta postura pedagógica coloca ênfase no ensino de conteúdo e contradiz a pedagogia freireana de reflexão crítica, indo na linha da educação bancária observada e criticada por Paulo Freire (1987)

em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 58).

Em outras atividades pedagógicas, como oficinas e encontros de estudos nas EIC, também identificamos que as expectativas, tanto dos educandos quanto dos educadores, em relação à tecnologia, se limitavam à aquisição de conhecimentos técnicos voltados para a inserção no mercado de trabalho, além de apresentarem interesse por orientações sobre a elaboração de currículos e formas de responder a entrevistas para a obtenção do emprego. O ensino da informática era desenvolvido em uma linha de transmissão de conceitos, ficando evidente que as práticas pedagógicas desses educadores se assemelhavam às formas tradicionais de ensinar.

Em outubro de 2003, com a implantação de um projeto piloto, surgiu a possibilidade de concretização de atividades voltadas para a inserção no mundo do trabalho de jovens, ainda que a Proposta Político-pedagógica do CDI não se limitasse somente à qualificação profissional.

Este projeto, mesmo que buscando atender à demanda dos jovens por uma formação mais ampla, com vistas ao mercado de trabalho, seguiu uma direção mais ampla, pois se propôs a ultrapassar a visão reducionista, ou seja, o ensino de conteúdos técnicos necessários

estritamente a atividades profissionais. Teve como finalidade precípua a formação cidadã, apoiada na apropriação crítica das TIC, com vistas à inserção de jovens em situação de desvantagem social no mundo do trabalho.

Ainda assim, o objetivo para o desenvolvimento de um trabalho que refletisse o exercício coletivo do grupo em prol de melhorias para sua comunidade precisava ser superado. Em meados do ano de 2004, com a evidência histórica das práticas desenvolvidas, tornou-se necessária uma ação de reconstrução da Proposta Político-pedagógica, na tentativa de oferecer uma prática mais coerente com a missão institucional de inclusão social desta ONG.

Neste processo foi destacada a importância de se respeitar e adotar, de fato, o referencial teórico escolhido para subsidiar as atividades pedagógicas, em especial a formação dos educadores e sua prática nos espaços inseridos no projeto. Fez-se, também necessária a reformulação do material didático para dar suporte às atividades.

Em face do exposto, tornou-se pertinente indagar: quem é o educador popular que se propõe a formar jovens para a participação cidadã e de que conteúdos pedagógicos precisa se apropriar para atuar em uma perspectiva emancipatória?

Nesta linha de questionamento, consideramos relevante analisar o caminho percorrido por educadores do CDI, desde sua formação no contexto desta ONG à prática pedagógica que realizam, levantando acertos e dificuldades no exercício de suas atividades, de modo a obter subsídios para a construção de uma proposta de formação de educador popular que situe as TIC como instrumento de emancipação, permitindo que o trabalho seja práxis, uma união entre o que se faz (a prática) e o que se pensa sobre o que se faz (teoria).

1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO

O foco desta investigação permitiu-nos elaborar o seu objetivo geral: discutir uma proposta de formação de educadores populares que tem, por finalidade básica, preparar jovens para o planejamento e desenvolvimento de ações comunitárias, valendo-se das TIC.

Deste objetivo mais amplo, foram formuladas as seguintes questões de estudo:

1. Quem é o educador popular que, com apoio das TIC, se propõe a formar jovens para a participação cidadã em suas comunidades?
2. Quais são os acertos e as dificuldades da prática pedagógica de educadores que implementam a proposta em questão?
3. Que conteúdos são considerados indispensáveis à formação de educadores que atuam em uma proposta com esta finalidade?

1.4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A disseminação das TIC na sociedade atual tem gerado inúmeros trabalhos pedagógicos questionando o papel que elas passam a ter quando incorporadas ao campo da educação. É notório que, entre esses trabalhos, sobressai a concepção que vê uma estreita relação entre o domínio das tecnologias e o aumento da possibilidade de inserção no mercado de trabalho em contexto de globalização. Trata-se de uma visão utilitarista da tecnologia, a qual tem alimentado os processos educacionais, formais e não-formais, desenvolvidos, basicamente, para atender às demandas do mercado. Esta visão coaduna-se com as necessidades econômicas, deixando de lado as questões sociais da educação.

Analisando o atual cenário da educação, Frigotto (2002) afirma que esta visão utilitarista atua de forma imediatista, pois alimenta a preocupação com o oferecimento de

curso rápidos, para atender demandas específicas. Ele ainda destaca que a educação sem uma análise crítica só serve para reforçar as políticas voltadas para o âmbito econômico.

O CDI, campo de estudo onde esta pesquisa se desenvolveu, acredita que o domínio das novas tecnologias pode criar oportunidades de trabalho e geração de renda, mas também possibilita o acesso a fontes de informação e espaços de sociabilidade que propiciam a busca coletiva de soluções para os problemas enfrentados pelas comunidades. Assim, além de proporcionar melhor qualificação profissional para os educandos, sua proposta político-pedagógica objetiva a promoção da cidadania, utilizando a tecnologia para fomentar a formação de cidadãos críticos, a igualdade de oportunidades e a democracia.

Tem-se, assim, um importante desafio para o educador popular, que é capacitar-se para ajudar os educandos a analisarem criticamente a realidade dessa sociedade, procurando soluções que apontem para novas relações sociais, baseadas em princípios de igualdade e que favoreçam a formação de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana.

Tendo essa perspectiva crítica como “pano de fundo”, acreditamos que seria válido investigar uma formação de educadores populares atrelada ao compromisso com a apropriação das TIC enquanto instrumento de formação cidadã. Partimos do pressuposto de que esta formação passa necessariamente pela discussão de questões relativas ao uso da tecnologia como ferramenta educacional na sua relação com os objetivos da educação popular e inclusão digital. Espera-se com este estudo contribuir para a área do conhecimento pedagógico dirigido ao estudo da formação de educadores populares que atuam em projetos de inclusão digital e social.

1.5. CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Uma proposta de educação popular, ancorada em idéias freireanas, teria que, necessariamente, considerar e articular as falas dos próprios educadores para definir as características desse personagem e obter as sugestões mais recorrentes dirigidas a uma proposta de formação. Assim, entendemos que seria mais adequado conduzir nossa pesquisa por meio de uma abordagem que tanto incluísse aspectos quantitativos (face ao grande número de educadores que seriam ouvidos) como aspectos qualitativos (pela necessidade de uma leitura interpretativa de suas falas).

Segundo GAMBOA (1997, p.105), as duas dimensões, quantidade e qualidade

não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real, num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Este mesmo autor destaca que, na pesquisa em Ciências Sociais, é usual a utilização de dados numéricos, os quais, quando são interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, fazem com que a análise se torne qualitativa.

A abordagem quantitativa se expressou, fundamentalmente, sobre os dados que ofereceram uma caracterização dos sujeitos do estudo em termos pessoais e quanto ao uso das tecnologias e do conhecimento da comunidade onde atuam. Já a abordagem qualitativa se projetou para os dados relativos à formação recebida para atuar no CDI e à prática pedagógica desses educadores.

Para responder às questões de estudo, solicitamos a colaboração de 105 educadores populares, doravante designados de sujeitos de estudo, vinculados a cinco CDIs situados em diferentes estados do Brasil. Assim, a coleta de dados foi desenvolvida com educadores populares de CDIs dos estados da Bahia, Pernambuco, Espírito Santo, Pará e Minas Gerais.

Esses cinco CDIs possuíam, na ocasião da pesquisa, um total de 323 educadores populares. O envolvimento de 105 educadores na coleta de dados significou alcançar 33% desse total.

A escolha desses CDIs se deveu ao fato de serem os mesmos integrantes de um projeto que prevê a evolução do trabalho que vem sendo realizado. A este fato acrescenta-se outro que se refere à presença constante desta pesquisadora nestes locais, apoiada por contatos sistemáticos a distância (via telefone, *e-mails* e *chat*). As visitas constante da pesquisadora, aos CDIs selecionados, facilitaram a aplicação dos instrumentos de pesquisa e o acompanhamento do trabalho.

O instrumento básico escolhido para coletar os dados foi o questionário. Rizzini et al (1999) afirmam que quando o pesquisador possui um pré-conhecimento da situação em estudo (como é o nosso caso, por já estarmos, há alguns anos, trabalhando no CDI), é válido o uso do questionário. Assim, foram aplicados dois questionários; o primeiro (Anexo 1), vinculou-se à primeira e segunda questões de estudo, sendo composto de questões fechadas e abertas. Nele, os respondentes podiam apresentar seus dados pessoais e formação recebida no CDI, apontando, também, os acertos e as dificuldades que encontravam em sua prática pedagógica. Foram, ainda, convidados a sugerir mudanças que deviam ser incorporadas à formação que vem sendo feita pelo CDI. Uma vez coletadas as respostas, foram elas analisadas pela técnica de “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 1992). Por meio desta técnica, foi possível identificar as respostas similares que se traduziam em questões recorrentes, fosse no âmbito dos acertos, das dificuldades ou da formação.

Os resultados depurados desta primeira etapa contribuíram para a análise do processo de reconstrução da ação pedagógica do CDI, particularmente, no que diz respeito à formação do educador que atua nas EIC. Deles geramos um resumo (Anexo 2) com algumas características e conteúdos⁶ que podem apoiar melhor a formação desses sujeitos.

⁶ Conteúdo é uma parte integrante da matéria-prima; é o que está contido em um campo de conhecimento. Envolve informações, dados fatos, conceitos, princípios e generalizações acumuladas pela experiência do homem, em relação a um

Após a consolidação deste resumo, os sujeitos foram novamente ouvidos, por meio de novo questionário (Anexo 3), no qual se expressaram sobre os conteúdos levantados na formação sugerida ao educador para atuar na proposta do CDI, justificando e indicando os itens que se fazem necessários à formação de um educador popular que tem as suas atribuições.

De modo similar ao primeiro questionário, as respostas abertas deste segundo instrumento também sofreram uma análise de conteúdo. Estes questionários foram aplicados presencialmente com o grupo do Pará, pelo fato da pesquisadora realizar visitas presenciais constantes junto a esse grupo.

De acordo com a expectativa inicial da pesquisa, o conjunto organizado das respostas redundou em um esboço de proposta com vistas à preparação de educadores populares para o Programa de Formação Inicial do CDI.

É importante salientar que ambos os questionários foram validados por dois especialistas na área de educação popular, os quais possuíam o curso de mestrado. Tais instrumentos foram construídos após a revisão inicial da literatura, da qual se retirou as considerações feitas por diferentes autores sobre a formação de educador popular. Com o desenvolvimento da pesquisa, a revisão inicial da literatura foi ampliada, gerando o capítulo referente ao embasamento teórico do estudo, apresentado a seguir.

âmbito ou setor da vida humana" (TURRA et al, 1975, p.104). Para Martins (1989) não basta apenas selecionar e organizar o conteúdo escolar, ainda que o professor esteja se valendo de uma postura educacional crítica, é indispensável vivenciar e trabalhar um novo processo de seleção e organização de conteúdos enquanto instrumentos de um fazer educativo politicamente definido.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Sendo um dos objetivos desta pesquisa caracterizar o educador popular que realiza um trabalho pedagógico voltado para o uso crítico das TIC com pessoas de baixa renda, consideramos indispensável que a revisão da literatura tratasse dos seguintes pontos: educação popular e suas tendências; formação e papel do educador popular na contemporaneidade e inclusão digital. Neste sentido, em um primeiro momento, apresentamos uma breve descrição de algumas tendências sobre o caminhar da educação popular nos dias atuais. Como segundo momento, situamos a concepção libertadora de Paulo Freire e o papel do educador popular frente à educação popular, segundo esta concepção. Por último, analisamos algumas questões sobre inclusão digital.

2.1. EDUCAÇÃO POPULAR: NOVAS TENDÊNCIAS

Como vimos no capítulo anterior, a sociedade atual está marcada por transformações decorrentes de processos inovadores advindos do avanço da tecnologia, que interferem em nossa vida e provocam mudanças. A educação como peça-chave, mas não isolada, também passa por mudanças e novas avaliações, em especial a educação popular.

Segundo Gohn (2002), os anos 90 representaram um período de revisão para a educação popular. Neste período, três seminários foram realizados, sendo discutidas as novas tendências para esta educação na América Latina, considerando sua relevância para a sociedade civil, enquanto espaço de organização.

O principal objetivo desses eventos foi (re)avaliar as estratégias de ação, o perfil dos educadores, os materiais utilizados, no âmbito desta educação, visto que praticamente inexistiam aprofundamentos sobre as experiências transcorridas ao longo de sua história.

Os principais pontos levantados, caracterizados como necessitados da mudança, foram as estratégias de ação, a qualidade do processo educativo, a relação pedagógica educador-educando, os materiais utilizados. Ficou definida também a pertinência da discussão sobre os rumos da educação popular em função das mudanças conjunturais acarretadas na sociedade, entre elas a passagem de ditaduras militares para regimes democráticos em alguns países da América Latina, como o Brasil. Nestes eventos configurou-se que um dos objetivos centrais na prática desta educação seria gerar conhecimentos que permitissem a seus beneficiários agir e mudar sua realidade.

Ainda segundo Gohn (op. cit. p.54), nesses encontros foram destacados muitos pontos e objetivos redirecionados às novas tendências:

antes os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. [...] no novo paradigma – há algo a ser repassado – de forma competente, com conteúdo, e que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui, de sua experiência anterior e visão de mundo, e o reelabore. Isto significa que os indivíduos e os grupos têm de repensar e de reformular seus próprios conhecimentos e experiências.

Assim, a educação popular passa a ter uma preocupação com o preparo do indivíduo para enfrentar a nova realidade do milênio, o que implica em ampliar a esfera de atuação local, dos bairros para o nível macro de mudança estrutural; rever o papel do educador popular, não reduzindo-o a um simples animador de educandos; e ganhar espaço nas políticas públicas.

A partir dessas análises, a educação popular estendeu sua atuação, seguindo uma tendência imposta pela nova globalização⁷, que situa a educação como importante esfera da área

⁷ A globalização é um fenômeno decorrente da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas, que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares em tempo simultâneo. Neste processo, tiveram papel destacado a instalação de redes técnicas, incluindo-se a indústria cultural, a ação de empresas multinacionais e a circulação do capital, que intensificaram as relações sociais em escala mundial, interligando localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a milhares de quilômetros de distância. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/publicacoes/documentos/parametros_curriculares_nacionais/ciencias_humanas_e_suas_tecnologias.doc

social, ampliando sua possibilidade de produzir conhecimentos com apoio das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Em uma análise mais recente sobre a relação da educação popular com a sociedade da informação, Petrovic (2006, p.33) assinala que, mesmo existindo uma diversidade de filiações ideológicas, há, no momento, um contexto favorável para tal, pois o interesse pela apropriação de instrumentos surge como “elemento constante no campo da educação popular”, verificando-se, complementarmente, discussões e buscas por inovações tecnológicas no âmbito desta sociedade da informação.

Segunda esta mesma autora, historicamente, no que diz respeito à democratização do saber, a educação popular sempre buscou um trabalho educativo integrado com os instrumentos desse saber como, por exemplo, o cinema, a televisão, ou livros. Nos dias atuais, em uma sociedade na qual a cada dia aumenta a oferta de tecnologias, este interesse não se torna diferente com os instrumentos advindos dela, como é o caso dos computadores, redes, internet, entre outros.

A perspectiva, porém, não está em opor o trabalho da educação popular à utilização das TIC e nem se posicionar de forma submissa. É fundamental possibilitar a apropriação, disponibilizando de forma mais democrática estes instrumentos para que os atores da educação popular possam conhecer e agir na sociedade. Estas tecnologias podem apoiar o processo educativo, desde que estejam inseridas em um projeto social, que vise à emancipação dos sujeitos; caso contrário, o seu uso de forma utilitarista ou mecânica atenderá somente à ótica econômica.

Neste cenário, Petrovic (op. cit, p.40) citando Gautellier, ressalta que os atores da educação popular devem acreditar na primazia de um projeto social em relação à técnica e devem avaliar as potencialidades e desafios ligados a isto.

[...] esses desafios e suas imposições não são uma novidade, são bem próximos de outros setores de conteúdos, como os do audiovisual ou do cinema, há muitos anos bastante freqüentados pela educação popular [...]. As fortes e reconhecidas potencialidades das novas tecnologias da informação e da

comunicação são quase sempre o eco dos sonhos de educação e de cultura dos atores sociais. As realidades de seu desenvolvimento e as imposições do mercado no qual elas vivem requerem, no entanto, uma vigilância permanente, tanto mais porque os discursos "tecno-utopistas" são quase sempre a única referência. Um engajamento em novas práticas e a implicação dos atores bem além de seu status de consumidores, como produtores de sentido, permitirão que esses sonhos não sejam ilusões e que essas utopias possam concretizar-se em proveito do conjunto dos cidadãos. Na realidade, é esse o projeto sempre atual da educação popular.

Ainda sobre o balanço da educação popular mencionado anteriormente, é válido destacar que os pesquisadores participantes dessa análise ressaltaram que tal educação, mesmo acompanhando as novas tendências sociais, políticas e pedagógicas, não pode perder o sentido de sua missão institucional, ou seja, a formação de sujeitos críticos, sendo necessário para isto, metodologias que combinem aprendizagem significativa de conteúdos e aprendizagem vinculada ao saber popular.

Ao analisar a educação popular Brandão (2002) se alinha a esta perspectiva e diz acreditar que a mesma, ontem e hoje, vê os seus sujeitos, educando e educador, como atores ativos em um processo de ensinar e aprender, pois estes são pessoas humanas, com direitos a decidir suas vidas, seus destinos, a sociedade onde vivem e a cultura da qual fazem parte. A educação, assim, tem como tarefa a formação integral, crítica e criativa desses sujeitos.

Concluimos que a educação popular não pode ser confundida com treinamento ou transmissão de conhecimentos, sendo, portanto, uma educação que propõe o desenvolvimento de um senso crítico, levando as pessoas a entenderem os acontecimentos, a se comprometerem e proporem soluções para melhorar sua realidade.

Neste cenário, percebemos a importância de um perfil de educador e educandos como atores e autores sociais, e não somente produtores ou consumidores de bens e mercadorias. Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica que amplia os domínios dos espaços educativos para além dos limites físicos da sala de aula, dirigindo-se particularmente à intencionalidade social e política dos sujeitos que nela se inserem.

A partir dessas considerações, identificamos a necessidade de investimento na formação dos educadores populares, pois eles é que poderão implementar, em sua prática, as mudanças ou tendências previstas para uma proposta de educação na vertente de emancipação. Cabe, então, indagar: quais as características de uma educação nesta vertente?

2.2. EDUCAÇÃO POPULAR: UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Vimos anteriormente que as tendências atuais da educação popular apontam a relevância de reformulações na prática. Neste sentido, encontramos a exigência de uma prática condizente com objetivos emancipatórios inseridos em um projeto social, o que nos faz optar por uma concepção de educação que tenha características emancipatórias.

Educar para transformação social, consiste, em um primeiro momento, mudar a concepção da educação, pois a contribuição para um processo de emancipação dos sujeitos dependerá dessa nova visão. O caminho não pode ser no sentido de manter a realidade, sem contestá-la e ignorar o saber dos alunos; a busca de libertação deve ser proeminente, tendo como intencionalidade política a luta política pelo conhecimento e transformação da realidade, característica fundamental da educação libertadora no pensamento freireno.

Adotar uma concepção de educação na qual prevalece uma relação de imposição do educador sobre o educando é justamente negar que este é sujeito da ação, é considerá-lo como um ser isolado do mundo e que tal não é passível de ser alterado.

Já pensar em libertação e emancipação de sujeitos exige uma prática político-pedagógica na qual prevalece o comprometimento dos atores e incentivo a uma postura de respeito, participação e organização. Este seria, então o caminho pelo qual a educação libertadora acontece.

Nas palavras de Brandão (2002, p. 18):

deveria estar também dirigida a lidar com pessoas para quem aprender venha a ser algo próximo ao transformar-se em um alguém consciente e motivado a participar com outros de um trabalho cultural e político destinado a criar um outro tipo de vida social mais justa, mais humana, mas igualitária, mais livre, mais solitária.

Assim, é preciso estabelecer um processo educativo de aprendizagem em conjunto que gere um compromisso com a realidade onde cada um está inserido, lembrando que a educação não é neutra, tendo sempre caráter político em função da intencionalidade de cada um de seus atos e gestos.

Foi por meio da visão política de educação que Freire evidenciou a possibilidade da educação libertadora. Essa dimensão não pode ser ignorada, pois se o for ocultará a verdade. Não é possível desvincular uma ação pedagógica da ação política. Por isso, pensar em uma educação com natureza de emancipação pressupõe:

inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do ‘penso que é’, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História (FREIRE, 2001, p. 29).

É fundamental, na educação libertadora, a visão do sujeito como um ser de relações, ou seja, a dimensão de que ele não está isolado no mundo, mas está com o mundo. É uma relação na qual um dado se prende a outro, como um fato que remete a outro, levando o sujeito a uma integração com seu contexto. É neste exercício de entender sua relação com o mundo que o sujeito consegue compreender melhor sua realidade, inserindo-se em processo de superação dos desafios, criando, recriando e decidindo, conseguindo, assim, o que Freire (2003) sugere: “pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. É por isto que nesta educação é necessária uma ação que possibilite ao educador e educando condições de assumir sua responsabilidade e compromisso.

De fato, não basta ao educador dizer que é comprometido, pois, compromisso pressupõe a capacidade de ação e reflexão (FREIRE, 1979). Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade se nada dela se conhece ou questiona. É preciso estar preparado para enfrentar os desafios lançados por uma sociedade em mudança. Assim, atuar como educador na concepção libertadora, significa comprometimento social com a construção de uma nova realidade. E agir, refletindo, implica, em um primeiro momento, que o educador tenha a consciência de sua posição no mundo e possa refletir sobre si, porque na concepção da educação libertadora, o educador crítico deve começar pela análise da realidade social: quem sou eu? Qual o meu olhar? Que mundo é esse? Que sociedade é essa? Qual o meu papel? Qual o papel da educação? Como ela fica diante as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea? Como ela pode contribuir para um mundo mais democrático?

Caso essas reflexões não sejam do repertório do educador, ele será incapaz de assumir compromissos. Como afirma Freire (1979, p.16):

se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, o do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele sem ter dele consciência.

O olhar do educador, então, se torna imprescindível, pois dependendo de sua orientação, formação e crença, sua prática poderá se direcionar à submissão e à adaptação do indivíduo à realidade que o cerca, deixando de lado a luta política pelo conhecimento e transformação da sua realidade.

Neste sentido, é seu papel desenvolver um movimento no qual não existam diferenças entre quem ensina e quem aprende, pois caso contrário provoca-se situações de poder caracterizadas por uma relação vertical entre esses sujeitos, identificada por Freire, como uma “educação bancária”, ou seja, uma educação que visa apenas depositar conteúdos.

Na concepção bancária o educador pensa que quanto mais se dá mais se sabe, que ele sabe tudo e o educando nada sabe ou pode. Ao educando é negado o direito de se manifestar e expressar sua própria palavra; o falar é privilégio de poucos. Tem-se, assim, que a única forma de ação permitida ao educando é receber, memorizar e repetir conhecimentos que não ajudam a construir um sujeito crítico. Trabalhar pedagogicamente nesta dimensão seria, na verdade, compactuar com o pensamento de uma sociedade opressora, onde prevalece a cultura do silêncio.

Entretanto, é na relação de trocas que o papel da educação libertadora se estabelece, pois ela possibilita a ruptura com a educação vertical ou educação bancária. Cabe, então, lembrar a proposta de Freire para o educador dialógico, opondo-se à educação como imposição

a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 84).

Expressar a verdadeira palavra significa práxis, ou seja, é o exercício integrado da ação e reflexão. Daí a importância do educador estar sempre buscando promover esta relação, caso contrário corre o risco de executar uma ação sem reflexão e descompromissada com a transformação. Para Freire (1987, p. 78):

existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Assim, para a educação libertadora, transformar significa se pronunciar, mas de forma consciente e comprometida, e o caminho para que isto aconteça está no diálogo. No exercício dialógico a interação, entre quem ensina e quem aprende, permite que o conteúdo trabalhado vá sendo interpretado e reelaborado, gerando novos conhecimentos e permitindo que estes sujeitos se

sintam melhor preparados para encarar, expressar e intervir em sua realidade. Trata-se, pois, de provocar um processo de curiosidade, no qual a dúvida intermediando o exercício sugere perguntas: como me pronuncio? Qual o meu lugar no mundo? Como me vejo nesse lugar? Por que a palavra é privilégio de poucos? Eu posso mudar a realidade? Como?

Encontramos no diálogo, o motor da educação libertadora, pois é a partir do conhecimento de cada um, educador e educando, que se reconhece que ambos têm o mesmo grau de importância, pois trazem leituras diferentes do mundo, resultantes de suas histórias de vida. Constituem atores que estão construindo seu conhecimento na troca. Trata-se de uma atitude dialógica na qual o educador se volta para fazer realmente a educação e não dominação ou domesticação, nas palavras de FREIRE (1979). Sendo o diálogo uma relação de dois sujeitos, a relação eu-tu acontece, não cabendo posicionar o “tu” como um objeto, pois desta forma não se estará educando, mas deformando.

Nesta perspectiva, o processo educativo deve, “ter no educando um sujeito cognoscente, que por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não com a pura incidência da ação do educador” (FREIRE, 2001, p. 28), e entender que o educador também se refaz, pois dialoga com investigadores críticos. Educador e educando são, portanto, sujeitos cognoscentes, seja quando se preparam, ou quando se encontram dialogando e discutindo. Complementando essa perspectiva, Gadotti (1996, p.84) afirma, em seu livro biográfico sobre Freire, que:

a primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. [...]. A presença do educador não é apenas uma sombra da presença dos educandos, pois não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa. As diferenças entre o educador e o educando se dão numa relação em que a liberdade do educando “não é proibida de exercer-se”, pois essa opção não é, na verdade, pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra.

Entendemos que a proposta de educação libertadora nos ajuda a traçar um caminho favorável à mudança, pois no cerne desta educação não estão o método e as técnicas utilizados,

mas uma articulação permanente da vida com a sala de aula. Tal proposta não aceita a separação do conhecimento trabalhado na sala de aula do conhecimento que ocorre no cotidiano. Sugere, sim, um processo de construção de pontes entre o mundo que cerca os educandos e o mundo da escola. Implica em partir dos conhecimentos e vivências dos educandos, de modo a favorecer sua inserção em algo concreto, pois na medida em que se dialoga com eles é possível chamar a atenção para um ponto ou outro que esteja menos claro, como se fosse um exercício contínuo de problematização: por quê? Como? Será assim mesmo? Qual a relação entre o que eu disse com do meu colega? Por que os acontecimentos são assim e não de outro modo? Por que existem relações desiguais em nossa sociedade?

O que se pretende com o exercício do diálogo é a problematização do próprio conhecimento, para que o grupo desperte sua consciência e não se conforme, pensando que os acontecimentos são assim porque sempre foram assim; que nada poder ser feito para mudar ou romper com o *status-quo*. O educador precisa estimular o educando a desvendar os mitos da sociedade, possibilitando uma compreensão da realidade mais abrangente. Exatamente por ser um exercício com sujeitos, que o conhecimento deve ser ação e reflexão, levando a uma postura crítica diante os problemas que se encontram no cotidiano.

É por isto que Freire (1987, p. 70) chamou a atenção para a problematização:

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais cobrados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Os pontos até aqui destacados nos levam a admitir o quanto é importante uma adequada formação do educador popular, pois de suas atitudes e posturas dependerá o encaminhamento dos educandos.

Dessa forma, trabalhar com uma proposta de educação libertadora em comunidades que possuem realidades marcadas pela desigualdade social implica em negar e romper com o conformismo, valorizando os processos de reflexão sobre as possíveis conexões entre fatos e acontecimentos. Exige, portanto, aceitar que a realidade pode ser mudada, ainda que seja difícil, mas não impossível. É pensar que a realidade desigual poderia ser outra, diferente. A base dessa perspectiva encontra-se em princípios da dialética, ou seja, no princípio de que no mundo tudo se relaciona e se transforma, estando em constante mudança (GADOTTI, 1983). Esses dois princípios, relação e mudança, exigem do educador a compreensão de que:

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constato que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 1996, p. 85).

Educação libertadora pressupõe mudança de olhar e nova concepção do educador perante sua prática e visão de mundo. Segundo Brandão (2002, p 217) isto exige entender que:

nada é 'neutro' na educação. Nada é isento de escolhas. Isto é, nada é vazio de sentidos, de valores, de orientações para a vida individual ou para o destino de comunidades humanas, aquilo que vai de uma família a toda a humanidade. Porque mais do que quase tudo, a Educação está envolvida com o desafio da formação não apenas de agentes profissionais da economia através do trabalho, mas também com a gestação de tipos de pessoas humanas sob a forma de sujeitos de algum modo co-responsáveis pela criação de seus próprios mundos sociais.

Esta co-responsabilidade, no entanto, só tem sentido quando se admite que a educação pode concretizar

uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE, 2002, p. 46).

Com base na concepção libertadora da educação podemos indagar: quais as características necessárias ao educador que pretende atuar nessa perspectiva?

Vimos que a concepção libertadora da educação coloca um desafio aos educadores ao exigir uma relação de reciprocidade e interação entre quem ensina e aprende. O educador, nesta perspectiva, precisa estar convencido de que sua prática pode provocar conseqüências de acomodação ou de transformação, pois nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu crescimento e de superação de obstáculos pode passar despercebido, porque somos gente em permanente processo de busca e crescimento, ou seja, todos os dias o educador se constitui como educador, assim como o educando se constitui como educando. Somos seres em processo.

E porque estamos em processo permanente de busca, é preciso ter clareza do papel de agente que auxilia nesse processo educativo, possibilitando condições para o desenvolvimento do educando. Isto significa criar um espaço no qual o educando se sinta seguro, não sofra julgamentos e participe de atividades que o levem a aprender e, conseqüentemente, a se desenvolver. Desta forma, o educador precisa se preparar e estar ciente dos seus limites, desejos e possibilidades, sabendo que alguns conhecimentos e características se fazem necessários e obrigatórios a quem pretende atuar no âmbito da visão libertadora da educação.

Em algumas de suas obras, Freire destacou vários desses pontos. Ao discorrer sobre as qualidades essenciais do educador tece uma lista delas, mas não apresenta prioridades; destaca, no entanto, que estas se desenvolvem na prática, coerentemente com uma opção política. Admite todas como indispensáveis e necessárias à prática educativa voltada para esta concepção.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, voltado aos saberes necessários à formação e prática do educador, Freire destaca aquela que considera indispensável. Para ele, desde o princípio o educador, ainda que em formação, deve se assumir como sujeito da produção do saber, convencendo-se de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996). Desta maneira não há docência sem

discência, pois embora existam diferenças entre educando e educador, não existe a condição de um ser objeto do outro. Neste contexto, a tarefa de ensinar se entrelaça com a tarefa de aprender, sendo um processo que deflagra em ambos uma curiosidade crescente, e quanto mais se alimenta a capacidade de aprender, tanto mais se desenvolve a capacidade da curiosidade que move o crescimento, pois "sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino" (FREIRE, 1996).

Explicitamos a seguir algumas das qualidades apontadas por Freire, iniciando pela *humildade* que não significa acomodação, mas requer coragem e respeito. Esta característica nos remete ao exercício do diálogo, pois no momento em que o educador reconhece que não é o detentor do saber, passa a considerar o outro como parte do processo educativo e, portanto, também conhecedor de algo. Assim, o educador convive, respeita e aceita as diferenças; torna-se capaz de ouvir, dialogar e não ficar preso a convicções ou verdades que devem ser repassada ao educando; acredita que "a humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém" (FREIRE, 1996, p.137).

Tal característica não está dissociada de outra que é muito recorrente no pensamento freireano e pressupõe a prática dialógica: a *amorosidade*. O *amor* reflete o compromisso com a causa social, o compromisso com a mudança social. Como dizia Freire "se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (FREIRE, 1987, p. 80). Esta qualidade inclui uma visão mais ampla, pois permeia o exercício do diálogo, assim como todo o processo de ensinar e aprender. É na forma de amar que se afirma o direito e dever de lutar, que se busca a luta política do direito à sua expressão na sociedade.

Outra qualidade essencial situada por Freire é a *fê*. Fé no poder de criar e recriar, o que concretiza um ser do quefazer, de práxis, ou seja, alguém capaz de ação e reflexão, o que vai influenciar o compromisso social com a mudança. É:

práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. [...] E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções (FREIRE, 1987, p.92).

Sustentar a prática com *amor*, *humildade* e *fé* é possibilitar uma relação dialógica horizontal, tendo como consequência a *confiança*. A *confiança* instaura a sinceridade e honestidade das intenções de cada um, por isso a palavra dita deve coincidir com os atos. Na proposta emancipatória freireana o educador deve ter muito claras as suas opções, o que exige procedimentos e práticas concretas; e na medida em que tal ocorre é possível perceber o quanto é necessário caminhar para melhorar a realidade e trabalhar contra os mitos da sociedade que ocultam a verdade.

A *coragem* constitui outra qualidade que corre em paralelo às mencionadas. O medo de errar ou de se manifestar existe, mas é preciso que se conheça seus limites; o medo não pode imobilizar a ação; mas o medo faz o educador se reconhecer como ser humano, compreendendo melhor as atitudes que pode tomar perante uma situação. Por isto, na medida em que o educador conhece seus sonhos e opções, também consegue entender melhor as razões de seu medo e as consequências de sua prática. “Quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática” (FREIRE, 1986, p. 69-71).

Todas essas qualidades devem se entrelaçar na prática do educador para que, junto com os educandos, possa desenvolver a percepção crítica dos acontecimentos. Quando isto acontece, instala-se um clima de esperança e confiança que permite superar o que Freire situou, inspirado em Vieira Pinto, como situação-limite⁸: barreiras históricas encontradas na realidade. No

⁸ As “situações-limites” não são o “contorno infranqueável onde terminam as possibilidades”, não são as “fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais”. Freire (1986, p.90) citando Vieira Pinto.

exercício de superação, a transformação da realidade se dá e novas situações-limites surgem, exigindo do homem outras ações e reflexões.

Decisão e segurança também se fazem necessárias ao trabalho educativo, porque decidir exige avaliar e comparar situações e dados, para, então, se tomar uma decisão. Indecisão revela a falta de segurança e aí encontramos a necessidade da competência científica e integridade ética. Isto significa fundamentar ação e idéias. Quando pouco se sabe sobre um assunto, sobre uma pessoa ou outra coisa qualquer, como se pode assumir o papel de educador transformador? Ser seguro é fazer um exercício constante para ter condições de agir: por que faço? Para que faço? Como posso fazer?

Atreladas à qualidade da segurança encontramos *paciência e impaciência*. O cuidado que se coloca ao educador neste ponto é que a paciência pode levar à situação de acomodação: já a impaciência pode provocar o ativismo ou a ação por si mesma, sem reflexão. Na relação dessas duas qualidades está o agir no equilíbrio da tensão entre ambas.

Finalizamos com a qualidade que articula todas as anteriormente mencionadas e sem a qual não é possível se concretizar a educação libertadora. Trata-se da *justiça* que faz o educador lutar por direitos em prol de um mundo mais justo e humano.

Ao discorrer sobre essas qualidades necessárias ao educador, podemos observar o quão relevante é sua formação enquanto agente que busca e luta pela transformação social.

2.3. EDUCAÇÃO POPULAR PARA A INCLUSÃO DIGITAL

É indiscutível que a revolução tecnológica, baseada na micro-eletrônica, vem afetando a sociedade, o indivíduo e, conseqüentemente, a educação. É perceptível, também, que, se por um lado, as tecnologias digitais trouxeram avanços significativos, por outro, têm acirrado ainda mais as desigualdades sociais, provocando um novo tipo de fenômeno, a exclusão digital, que não deve

ser tratada isoladamente, pois este é mais uma conseqüência das diferenças sociais, econômicas e políticas encontradas em uma sociedade com distribuição discrepante de renda e poder.

Esta problemática tem levado pesquisadores e diversos segmentos sociais a apontarem a necessidade de uma discussão profunda sobre o tema inclusão digital, nos seus mais diferentes aspectos.

Para os que vêem a realidade por uma ótica reducionista, segundo crítica de Werthein (2000), a presença das TIC se apresenta como algo imperativo e a sua incorporação aos processos educacionais pode levar à transformação da sociedade. Os que adotam esta visão valorizam a racionalidade técnica e, conseqüentemente, situam a tecnologia como neutra, isto é, à parte do contexto social, político e econômico. Nesta linha de raciocínio, o real significado das TIC e o seu impacto na vida cotidiana não são discutidos na complexidade que o tema exige; isto se dá especialmente nos países onde grandes parcelas da população encontram-se excluídas de seus direitos básicos.

Para aqueles que valorizam uma visão mais crítica dos impactos das tecnologias na vida em geral, torna-se indispensável analisar o real significado da exclusão / inclusão digital, como elas podem ser medidas e resolvidas. Nesta perspectiva, é válido ressaltar algumas indagações feitas por Lemos (2003, p. 1): “o que significa incluir? Incluir para que? Para quem?”. Segundo este autor, sem uma discussão profunda sobre o porquê e para quê incluir a sociedade na era da informação, gera-se apenas uma mera adaptação às tecnologias, deixando-se de lado a parte mais importante que se refere às possibilidades de formação de um sujeito crítico e criativo para atuar neste contexto.

Uma análise desse teor não pode deixar de considerar, inicialmente, que há uma interdependência entre tecnologia e globalização. Se é fato que a globalização ocorre por força das tecnologias, também é verdade que a globalização consolida as tecnologias em uso, estimulando a criação de suas novas possibilidades. Ao se consolidarem, globalização e

tecnologia provocam mudanças: na produção, nos serviços, nas relações sociais. No entanto, a globalização, como bem salienta Gomez (1998, p.17):

é por definição um processo que integra, mas integra desigualmente. Integração não significa homogeneização; globalização não significa igualdade e muito menos solidariedade. Significa profunda e violenta redefinição das hierarquias, profunda redefinição do centro e da periferia e profunda desigualdade em todos os campos.

De imediato, portanto, já se impõe considerar a inclusão digital no bojo da globalização que afeta a maioria dos países. Os que defendem essa visão mais crítica não podem deixar de questionar: “a serviço de quem está essa tecnologia? Atendendo a que interesses? Servindo a que modelo de sociedade?” (CARVALHO E RODRIGUES, 2001, p. 150).

Dupas (2001) afirma que o capitalismo global se apossou dos destinos das tecnologias, transformando-as em valor econômico, o que tem sido chancelado pela legislação de marcas e patentes. Na luta pela posse e destino das tecnologias emergem as lideranças tecnológicas que vão definir a hegemonia de Estados e empresas, determinando padrões de reprodução e multiplicação da acumulação. Assim, grandes inventos vêm sendo rapidamente transformados em produtos de consumo radicalmente novos. Esclarece este autor que o progresso técnico é uma exigência inalienável do capital (capitalismo) e uma de suas fatalidades; em outras palavras, significa dizer que o paradigma tecnológico é um sistema integrador e sancionador do capitalismo. Neste sentido, o capital cria necessidades tecnológicas e leva o homem a sentir-se um “rei”; este é estimulado a exibir sua intimidade com objetos de consumo ou a identificar-se com os novos ícones: heróis da mídia eletrônica transformados em mercadorias. As mídias globais deificam as conquistas científicas, apresentando-as como libertadoras. Tais conquistas são, ao mesmo tempo, espetaculares e preocupantes, mas também trazem à tona

discussões sobre os valores éticos do homem que encontra-se “agora sujeito e objeto de suas próprias técnicas” (DUPAS, 2001, p. 77).

No atual processo de globalização, o desenvolvimento das tecnologias da informação vem contemplando basicamente as questões do mercado, e, portanto, não existe prioridade para investimentos em questões sociais, pois estas não são da ordem do mercado capitalista.

Mais uma vez, no bojo dessa nova revolução tecnológica, ao mesmo tempo em que o capitalismo concretiza um grande investimento na liderança tecnológica, também gera a disparidade da renda, a pobreza e o sub-desemprego, fomentando ainda mais a desigualdade e a exclusão social.

Aqui cabe retomar Lemos (2003): se incluir é tão somente dar acesso à tecnologia e treinar para atender às demandas tecnológicas do mercado, então, para que incluir? Na visão reducionista, onde prevalece o sentido de trabalho em prol do desenvolvimento tecnológico, a inclusão digital se resume particularmente a dados numéricos. Nela é fundamental saber, por exemplo, quantos são os usuários de uma determinada tecnologia? Qual o número de acessos diários a essa tecnologia?

A necessidade se volta para uma ação social conscientizadora, cujo caráter envolve a formação de indivíduos capazes de desenvolver um pensamento crítico e inovador. Isto implica em esclarecer e disseminar uma questão maior: o avanço tecnológico, por si só, não conseguirá dar conta das questões relativas às desigualdades sociais. Incluir socialmente, via inclusão digital, significa fazer interagir tecnologia, interesses sociais, econômicos e políticos, e não somente democratizar o acesso e dar treinamento operacional. Como bem afirma Dupas (2001) não se trata de ser contra as tecnologias, mas acima de tudo saber qual a sua ética, quais as intenções de seu uso no que concerne ao bem estar da sociedade.

Lembrando ainda as palavras de Freire para esta questão:

eu não sou contra a informática, não sou contra o uso dos computadores. Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem, e de que, a informática entrará agora na educação brasileira. [...] O meu receio, inclusive, é que a introdução desses meios mais sofisticados no campo educacional, uma vez mais, vá trabalhar em favor dos que podem e contra os que menos podem. Por isso é que eu digo que a crítica a isso não é uma crítica técnica, mas política (FREIRE, 2003, p. 101).

Em um documento coletivo, gerado por um grupo de pesquisadores⁹, sobre os impactos das tecnologias na América Latina e Caribe, Camacho (2002) aponta três categorias de estudo que apresentam intenções para se buscar a transformação social. A primeira refere-se ao *acesso equitativo*, isto é, diz respeito às possibilidades de acesso aos benefícios das TIC e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades técnicas e suas potencialidades. A segunda relaciona-se ao *uso com sentido*; ou seja, a utilização da tecnologia associada às necessidades de indivíduos. Neste estágio, o grupo busca soluções para problemas de sua realidade e trabalha com alternativas para a melhoria da qualidade de vida. A terceira e última categoria, *apropriação social* apresenta a real apropriação da tecnologia pelo indivíduo, sendo capaz de lhe dar um novo significado, objetivando transformar a realidade na qual está inserido.

A análise dessas categorias oferece, então, uma abordagem mais ampla para a inclusão digital. Nela cabe retomar o pensamento de Freire (1977): as técnicas não possuem, por si só, a capacidade de transformar uma sociedade. São os homens conjugados à técnica que operam mudanças.

Observamos, assim, que o real significado da inclusão digital está em buscar a apropriação crítica das TIC, por meio de uma ação educativa que não passa somente pela operacionalização da técnica. Tal apropriação deve desembocar em um trabalho de conscientização e intervenção de indivíduos, visando uma análise global da sociedade, do

⁹ In Comunidade Virtual Mística. Trabalhando a Internet com uma visão social. Setembro de 2002. Disponível em: <http://funredes.org>. Acesso em agosto, 2004.

papel das tecnologias, do contexto social e político e das possibilidades de intervenção em benefício do bem comum.

3. PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES POPULARES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA VIVENCIADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados da investigação relativos às questões de estudo levantadas no Capítulo 1.

Conforme mencionado anteriormente, o primeiro questionário aplicado, com perguntas fechadas e abertas, se direcionou para 5 grupos de informação, a saber: (3.1) dados pessoais dos educadores; (3.2) uso das tecnologias e conhecimentos da comunidade onde atuam; (3.3) dados sobre a formação recebida para atuar no CDI; (3.4) percepções desses sujeitos em relação ao que é ser educador popular; e (3.5) dados relativos à prática na EIC. Os resultados relativos a esses grupos de informação se encontram respectivamente nas cinco seções apresentadas a seguir.

A coleta de dados gerou um grande volume de informações, o que acabou por exigir sua depuração, com vistas a manter-se nítidos os focos de investigação. As respostas das questões fechadas foram tabuladas de maneira a apresentar dados quantitativos dos quais foram extraídas algumas evidências. Já as perguntas abertas passaram pela análise de conteúdo, baseada em orientações oferecidas por Bardin (1992), por meio da qual se buscou identificar as questões mais recorrentes para esses sujeitos, no que tange à formação recebida para atuar no CDI e à prática que concretizavam no âmbito da EIC. Os grupos de informações obtidas são, a seguir, apresentados e comentados.

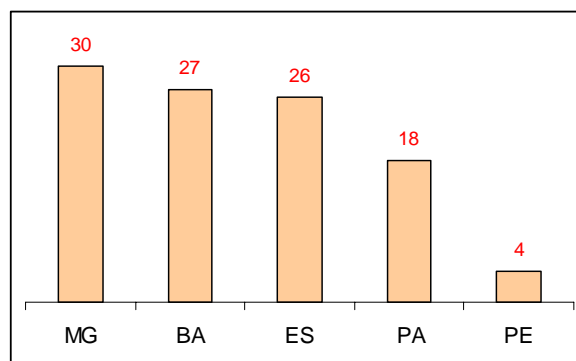
Para garantir a fidedignidade das respostas obtidas neste questionário, construímos um resumo que continha a relação dos conteúdos mínimos necessários à formação dos educadores populares, relação esta retirada das falas de todos os participantes da pesquisa. Este resumo foi, então, submetido a um grupo limitado de sujeitos (CDI Pará) para que analisassem o material, apontando a sua importância e sugestões de novos conteúdos. Os resultados referentes a esta etapa da pesquisa (validação) constituem a seção 3.6 do presente capítulo.

3.1. DADOS PESSOAIS DOS EDUCADORES: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi aplicada em 5 CDI localizados no Brasil: CDI Espírito Santo, CDI Bahia, CDI Minas Gerais, CDI Pará e CDI Pernambuco. Ao todo, 105 sujeitos responderam os questionários, sendo todos educadores e coordenadores que exercem a prática de educar nos Cursos de Informática e Cidadania oferecidos na EIC, bem como a prática de coordenar este espaço.

Tivemos um pequeno número de respostas no Estado de Pernambuco; julgamos que isto se deveu ao fato do questionário ter sido aplicado a distância, o que dificultou seu retorno. Enviamos o questionário para 20 pessoas, mas apenas 4 responderam. Nos demais estados, a pesquisa foi aplicada presencialmente. Optamos por manter as respostas dos educadores de Pernambuco porque, embora sendo poucas e tendo sido obtidas via *e-mail*, são semelhantes às demais, recebidas presencialmente. Estranhamos, no entanto, o fato desses sujeitos, educadores que trabalham com computador e rede, não terem respondido ao questionário eletrônico.

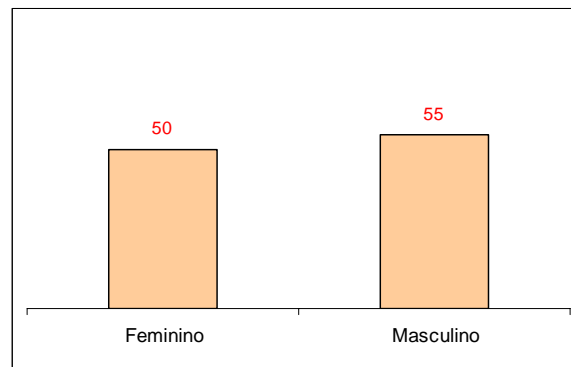
Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por CDI



Dos 105 sujeitos, 50 (48%) eram mulheres e 55 (52%) homens. Cabe destacar que em pesquisa conduzida, no ano de 2000, pelo Instituto Superior de Estudos da Religião (ISER),

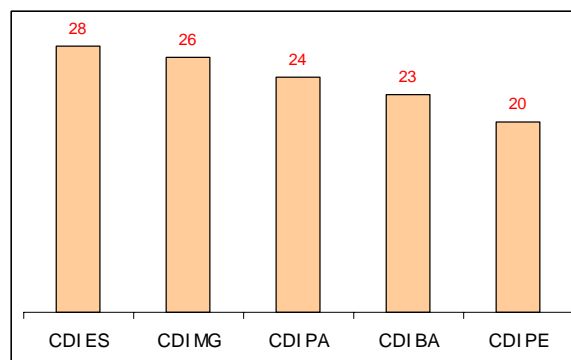
verificou-se a predominância do sexo masculino entre os educadores do CDI; já em nossa pesquisa, encontramos um equilíbrio entre os sexos.

Gráfico 2 – Distribuição dos educadores por sexo



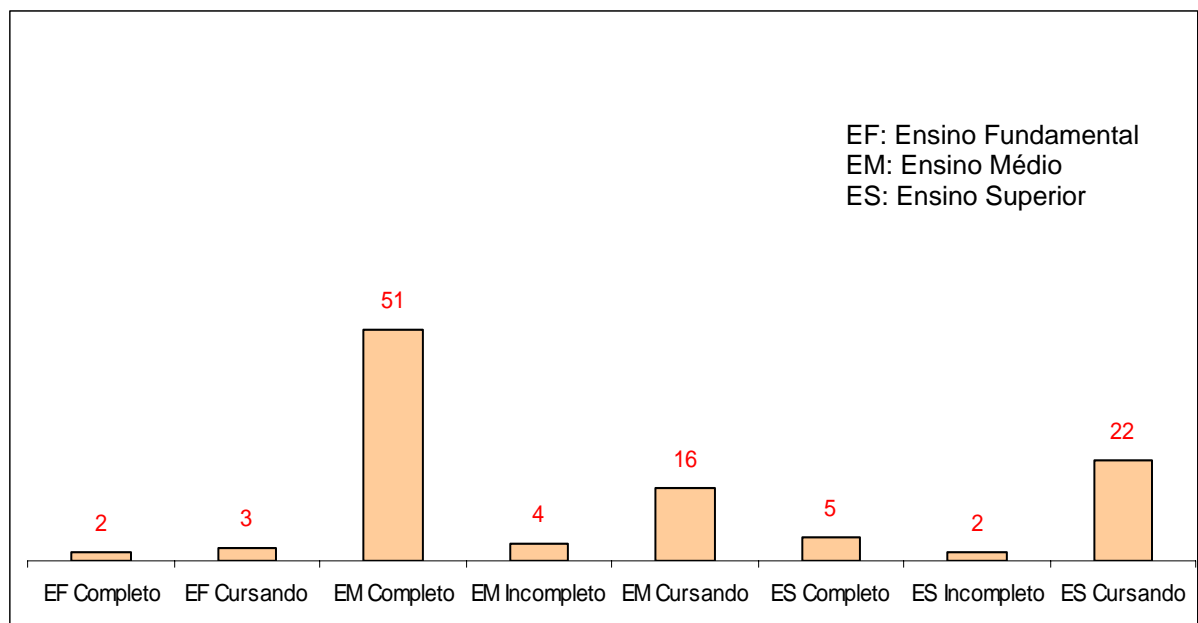
Para exercer a função de educador, o CDI exige que a idade mínima seja de 16 anos, tendo como escolaridade o Ensino Médio, completo ou em fase de conclusão. Neste sentido, o gráfico 3 mostra que, na média, a idade desses sujeitos ficou pouco acima da mínima requerida. Nele, observamos que o CDI com maior média de idade é o do Espírito Santo; e o que tem o grupo mais jovem é o de Pernambuco.

Gráfico 3 – Média de idade por CDI

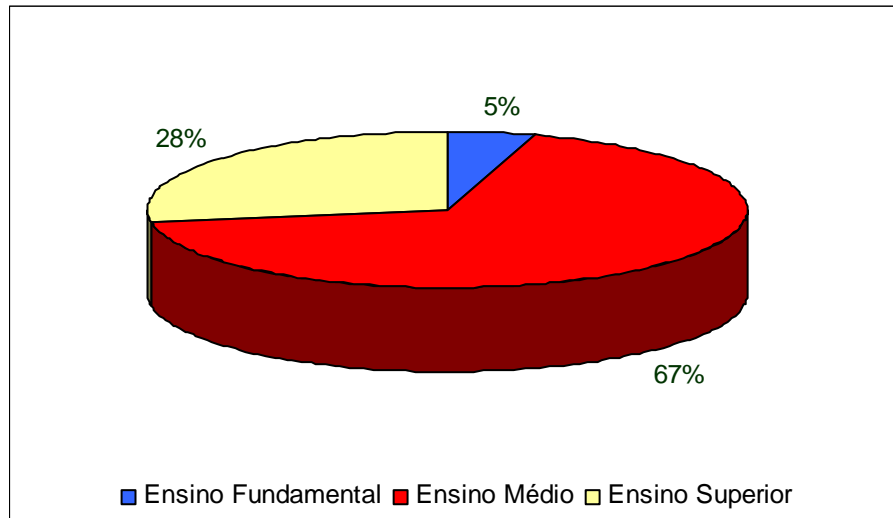


Em relação ao critério escolaridade, verificamos que apenas alguns educadores não atendiam ao estabelecido pelo CDI. O gráfico 4 evidencia que a maioria possuía o Ensino Médio, completo ou em fase de conclusão, e que uma parcela significativa, na ocasião da pesquisa, encontrava-se no Ensino Superior. Assim, 100 (94%) respondentes se enquadravam no requisito escolaridade mínima; somente 5 (6%) fugiam a esse critério. Nossa experiência tem mostrado que o não atendimento ao critério “escolaridade mínima” pode comprometer a discussão de conteúdos, o compromisso e a responsabilidade com o trabalho.

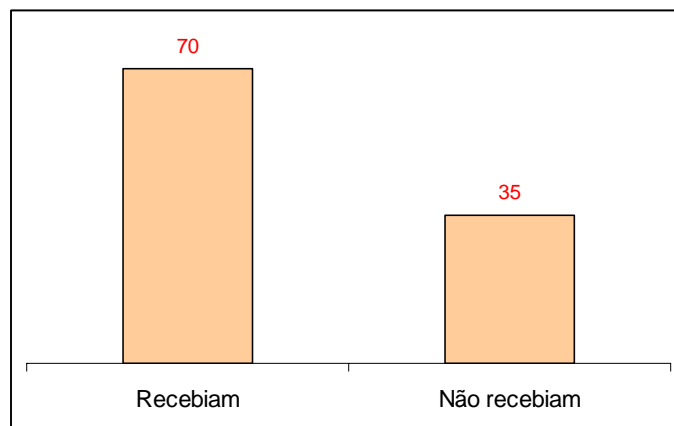
Gráfico 4 – Distribuição dos educadores por escolaridade



Os dados do gráfico 4 puderam ainda ser agrupados de outra forma; assim, no gráfico 5 visualizamos a distribuição das escolaridades básicas, independentemente de terem sido elas integralizadas ou não.

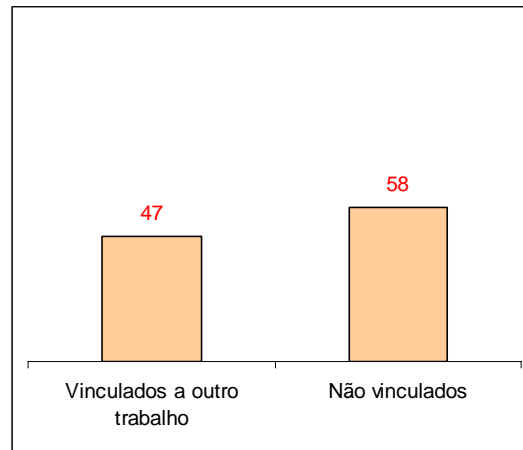
Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos por escolaridade: completo ou incompleto

Outra informação importante coletada referiu-se à questão da remuneração pelo trabalho realizado. Acreditamos que esta pode dar uma dimensão mais significativa à prática dos educadores, tendo em vista que eles, também, são pessoas da comunidade e que, portanto, precisam de recursos para garantir sua sobrevivência. Assim, de acordo com o gráfico 6, 70 sujeitos (67%) recebiam alguma remuneração para atuar na EIC, sendo esta proveniente de mensalidade simbólica, cobrada pelos cursos, ou de alguma parceria com a própria EIC interessada em garantir a manutenção da equipe.

Gráfico 6 – Remuneração da equipe de educadores na EIC

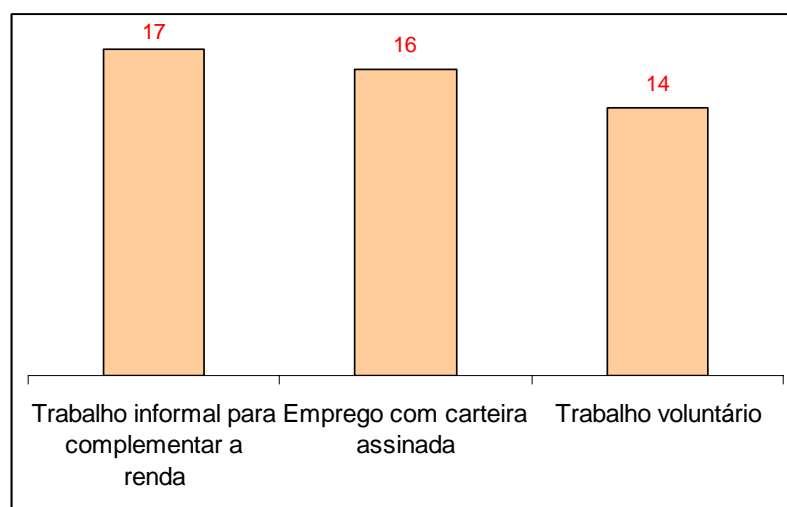
Ainda em relação a essa questão, o gráfico 7 aponta que é significativo o número de educadores, 47 (45%), que tinham outro trabalho, além do que realizavam na EIC. Este outro trabalho, supostamente, completava a renda que recebiam pelos serviços prestados na EIC.

Gráfico 7 – Distribuição dos educadores segundo a realização de outro trabalho



Complementarmente, o gráfico 8 indica que 33 sujeitos (31%) eram remunerados pelo trabalho que realizavam fora do CDI, sendo que outros 14 concretizavam trabalho voluntário.

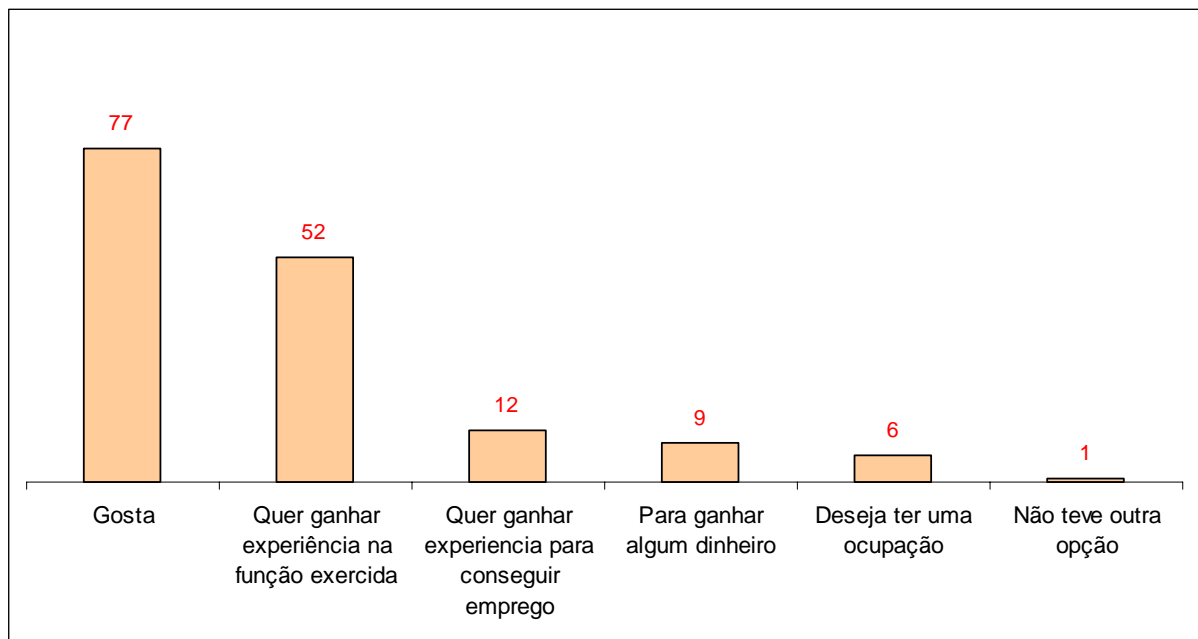
Gráfico 8 – Tipo de trabalho fora da EIC



Quando perguntados sobre os motivos que os levaram a trabalhar na EIC, a resposta mais recorrente foi “porque gosto” (77 sujeitos – 74%). A segunda resposta com significativa frequência relacionou-se à necessidade de “ganhar experiência na função”, o que sugere uma preocupação com a formação profissional.

Cabe salientar que nesta pergunta os respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa. Buscamos, então, verificar quantos dos 77 respondentes que “gostam de trabalhar na EIC” assinalaram outra alternativa. Verificamos que 52 (49,5%) também buscavam “ganhar experiência na função”. O fato dessas duas opções terem se expressado com significativo percentual indica um entrelaçamento entre o compromisso desses sujeitos com a EIC e a preocupação com uma formação profissional. Este entrelaçamento constitui fator positivo para o projeto: poder contar com um profissional que gosta do que faz e que nele pretende permanecer.

Gráfico 9 – Motivos para trabalhar na EIC



3.2. DADOS PESSOAIS EM RELAÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS E CONHECIMENTOS DA COMUNIDADE

Perguntados sobre o acesso ao computador e internet, verificamos que mais da metade dos respondentes 57 (54%) possuía o acesso e que um percentual significativo (46-44%) também tinha esta tecnologia em casa. O grupo que não possuía o acesso em casa indicou outras formas de conectar-se à internet. Esses dados podem ser visualizados nos gráficos a seguir.

Gráfico 10 – Acesso ao computador em casa

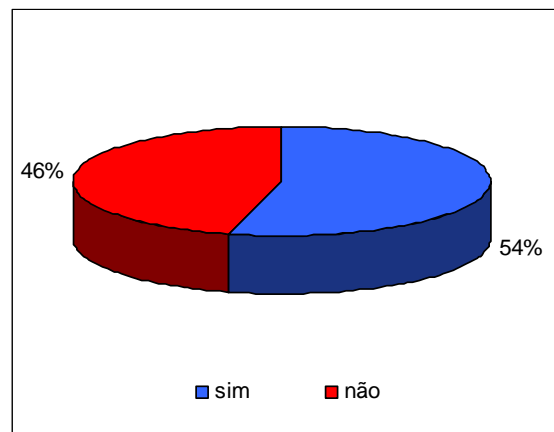
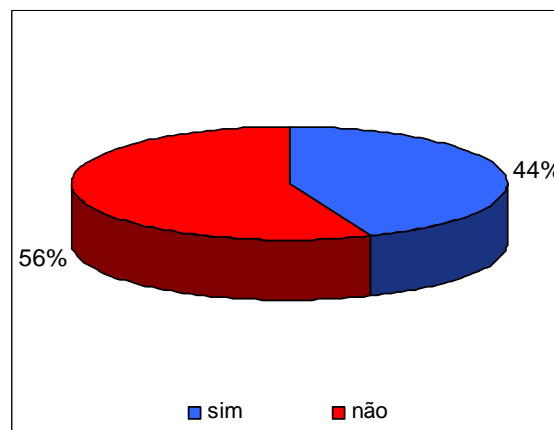
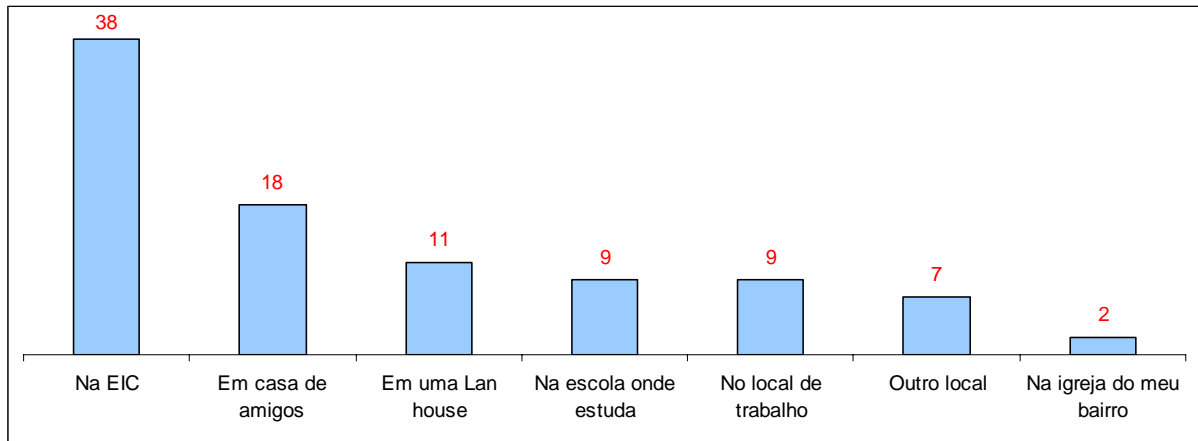


Gráfico 11 – Acesso à internet em casa



Na pergunta sobre os demais locais de acesso à internet (que não fossem em casa), os respondentes podiam assinalar mais de uma opção. Neste sentido, verificamos a predominância do acesso na EIC.

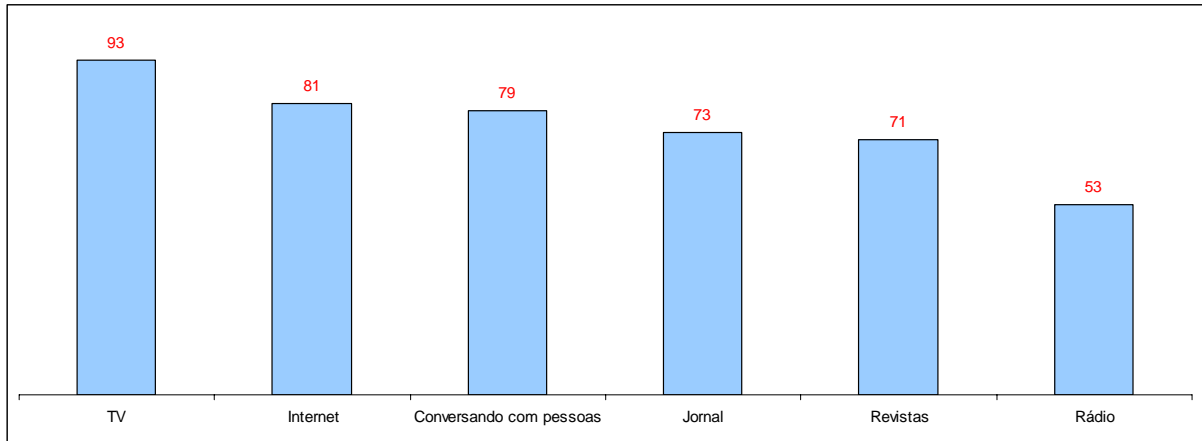
Gráfico 12 – Acesso à internet em outros lugares



As opções encontradas para acessar a internet podem estar relacionadas fundamentalmente a dois fatores: nem todas as EICs possuem conectividade e 47 sujeitos (45%) do grupo pesquisado não trabalham apenas na EIC, mas atuam também em outros lugares.

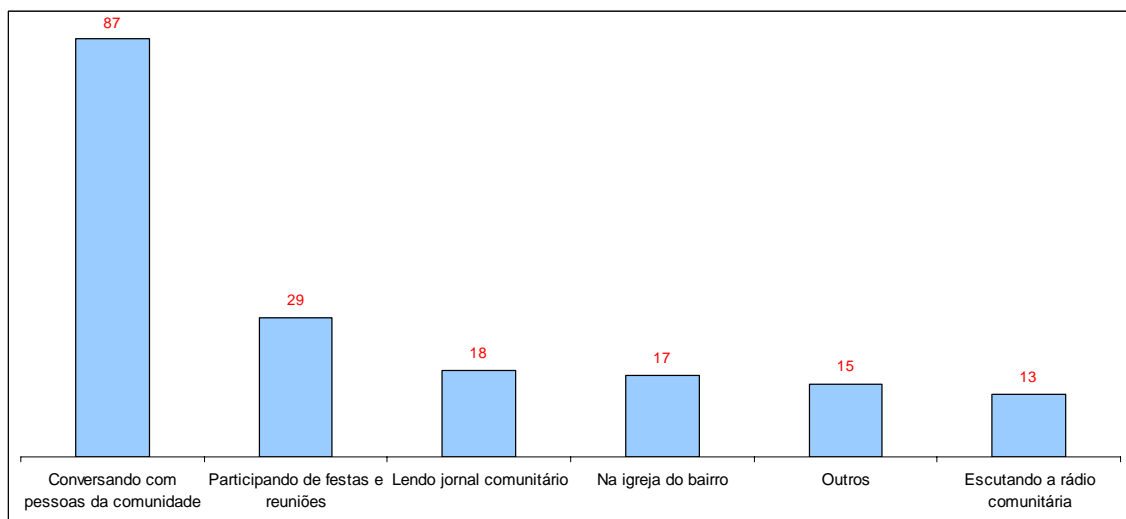
O gráfico 13 apresenta um interessante resultado quanto às formas de se manter informado sobre assuntos gerais. Os respondentes podiam assinalar mais de uma opção e o resultado mostrou um equilíbrio entre as alternativas. É válido destacar que mesmo com 44% dos respondentes não tendo acesso à internet em casa, como mostra o gráfico 11, esta se apresentou como uma importante fonte de informação, o que pode também ser confirmado no gráfico 12, onde se evidencia que os respondentes buscavam outros locais para acessá-la.

Gráfico 13 – Meios de comunicação utilizados pelos educadores para obterem informações sobre conhecimentos gerais



Em relação ao conhecimento das comunidades onde moravam e atuavam, os educadores registraram que sua principal fonte de informação era “conversando com pessoas da comunidade”, característica esta que sugere bom entrosamento dos educadores com as pessoas. Nas demais opções assinaladas, houve um equilíbrio, mas pôde-se observar que tanto a comunidade como os educadores utilizavam e valorizavam os mesmos meios de comunicação como fonte de informação.

Gráfico 14 – Meios de comunicação para obter informações sobre a comunidade



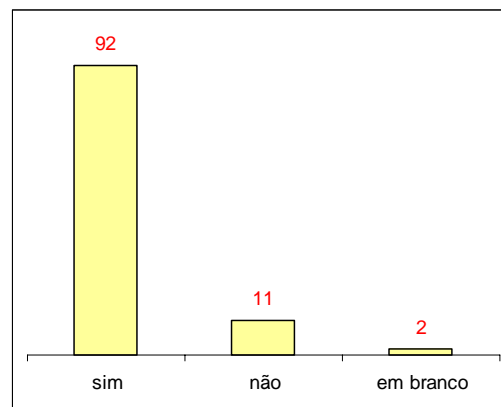
3.3. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA PARA ATUAR NO COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA (CDI)

Ainda que os dados pessoais e a forma de acesso às tecnologias sejam importantes para o exercício da função do educador, reconhecemos que o fundamental para a sua prática diz respeito ao conhecimento das características do projeto onde se encontra inserido, assim como investir e se preocupar com sua formação.

O projeto CDI exige de todo educador, interessado em se inserir neste, uma formação, a qual é dividida em formação inicial e formação continuada. Essas duas modalidades são oferecidas para a equipe da EIC (educadores, coordenadores e técnicos), sendo que a carga horária das atividades é planejada de acordo com os objetivos do trabalho e a função desempenhada.

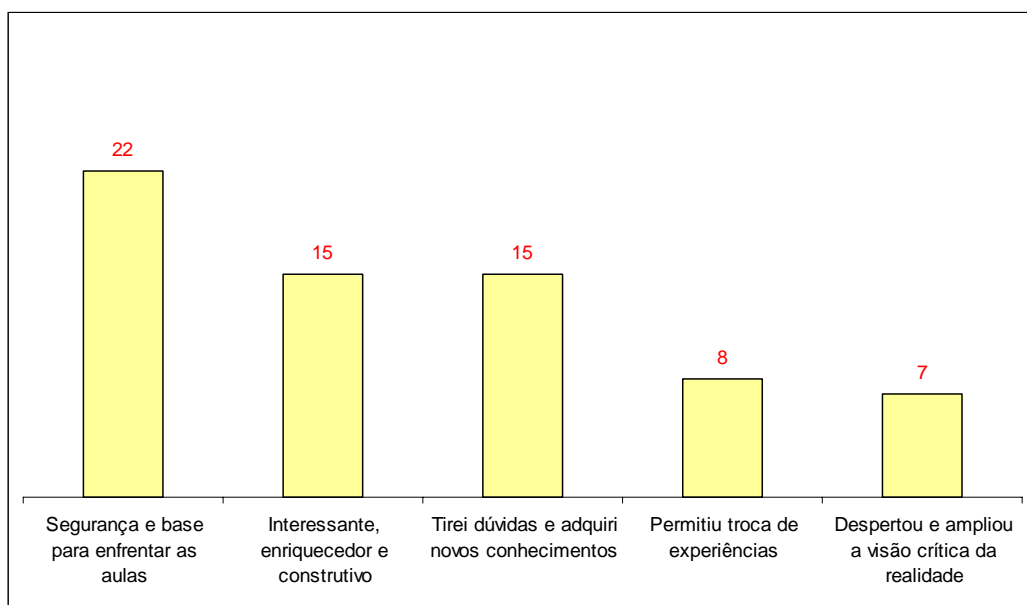
Quando perguntados sobre sua participação na formação inicial oferecida pelo CDI, verificamos que 92 (88%) confirmaram ter recebido. Cabe salientar que no gráfico 15, aqueles registrados como “não” ou “em branco” referem-se aos novatos que, na época da pesquisa, ainda não estavam inscritos no curso ou, então, aguardavam uma nova turma para iniciar sua formação.

Gráfico 15 – Quantidade de educadores submetidos à formação inicial



Uma vez registrada a participação, o grupo foi questionado sobre o curso e seu preparo para atuar como educador na EIC. As respostas foram semelhantes, integradas em torno de categorias básicas, com destaque para os quesitos: obter segurança e ter base para atuar como educador. As percepções mais recorrentes estão expressas no gráfico 16.

Gráfico 16 – Percepções dos educadores sobre a formação inicial e preparo para atuar na EIC



Ao buscarmos entender melhor o que os educadores pretendiam dizer com suas respostas, pudemos inferir que as 22 afirmações no sentido de “ter obtido segurança e base para desenvolver as aulas” estavam próximas das 15 que apontavam “ter tirado dúvidas e adquirido novos conhecimentos”.

É válido supor que estes 37 sujeitos estavam preocupados especificamente com as aulas, isto é, com a prática que iriam realizar.

Os demais, que consideraram o curso “interessante / enriquecedor / construtivo” (15); “uma troca de experiências” (8); “uma possibilidade de ampliar a visão crítica da realidade”

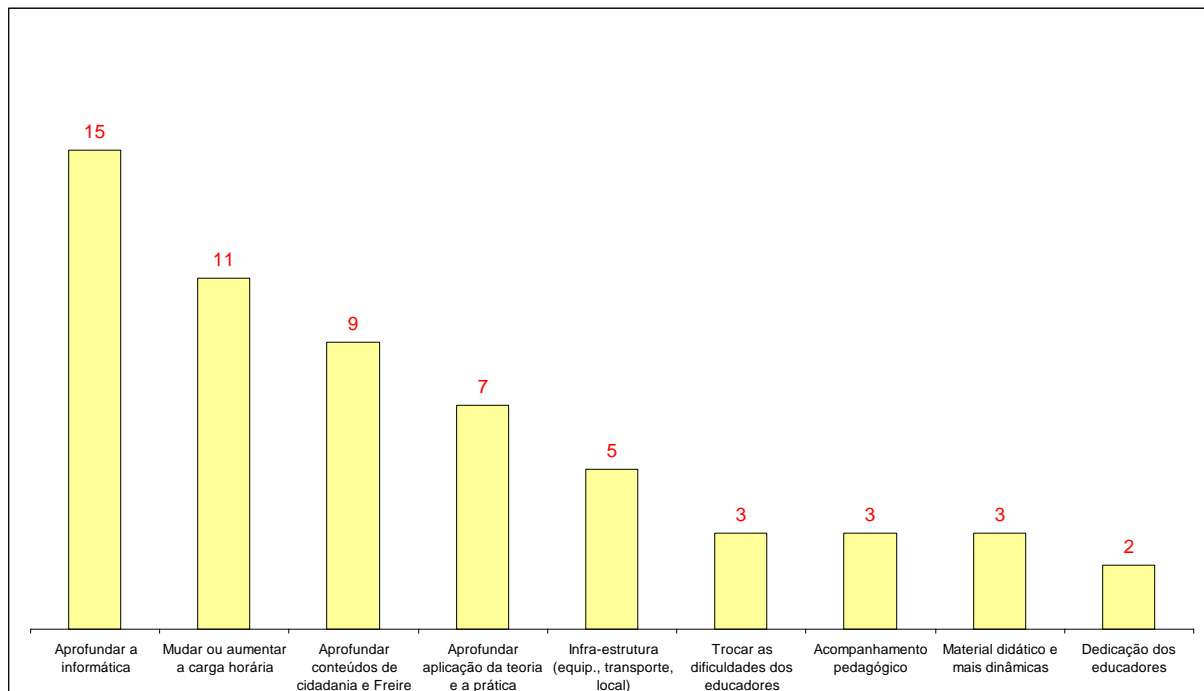
(7), dando um total de 30 educadores, perceberam o curso para além da prática que teriam de desenvolver.

Ainda sobre a formação inicial, buscamos obter opiniões sobre o que poderia melhorar nesse curso. O item mais recorrente, de acordo com o gráfico 17, foi o “aprofundamento nos conteúdos da informática”, considerado pelos educadores como o conhecimento mais importante e indispensável para sua atuação.

A sugestão desses educadores é pertinente, pois ao analisarmos o programa de formação verificamos que o conteúdo de informática, em alguns casos, foi tratado de forma superficial e, em outros, usado como ferramenta de trabalho para registrar as discussões sobre temas e dinâmicas desenvolvidas no curso. Nossa vivência no CDI nos mostra que a necessidade de aprofundar está associada ao fato de que, geralmente, os educadores possuem apenas noções básicas de informática e, ao ingressarem no curso, têm expectativas de aprender mais sobre o conteúdo técnico, buscando ampliá-lo na prática com os alunos. No entanto, na formação inicial somente algumas situações foram usadas para lembrar as ferramentas.

As demais sugestões apontadas com vistas à melhoria do curso também se relacionaram a essa preocupação dos educadores; foram elas: “aumentar a carga horária” e “aprofundar a aplicação da teoria e a prática”. Muitos educadores sugeriram que o conteúdo técnico e as questões sobre cidadania fossem ampliadas no decorrer do curso.

Gráfico 17 – Sugestões para melhorar o curso de formação de educadores



Para promover a formação continuada, o CDI utiliza as seguintes estratégias: (a) oficinas pedagógicas e de gestão; (b) encontros regionais de CDIs e da Rede CDI; (c) encontro de EICs; e (d) encontros virtuais.

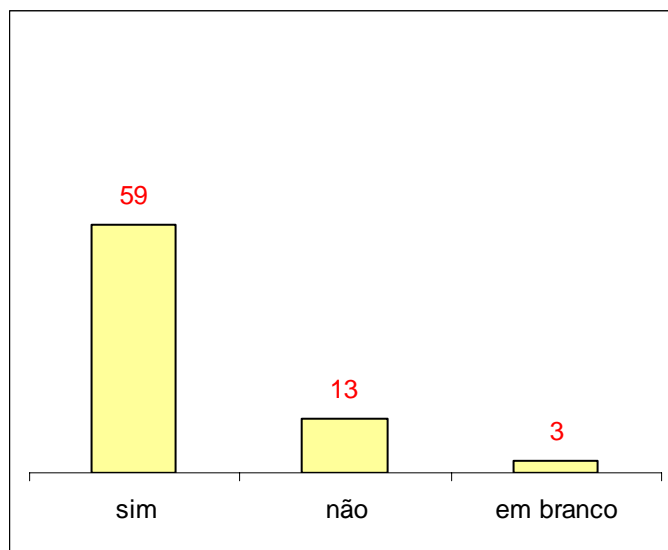
As oficinas são utilizadas como espaço para desenvolver grupos de estudos, discussões e planejamentos de aulas, auxiliando tanto educadores e coordenadores quanto a equipe do CDI responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento do trabalho. Os encontros são marcados e planejados para discutir os temas decorrentes da prática na EIC, podendo variar de acordo com o desempenho e ou dificuldades do trabalho. Essa estratégia tornou-se uma importante estratégia de acompanhamento, permitindo a reflexão sobre a ação do educador no seu dia-a-dia.

O gráfico 18 mostrou que 59 (56%) dos entrevistados confirmaram sua participação nesses encontros. Vale destacar que esta pergunta não foi apresentada aos educadores do CDI MG, primeiro grupo a ser entrevistado, pois ela ainda não constava do questionário aplicado

aos demais CDIs. Assim, contamos com somente 75 respostas neste quesito; mas o percentual aqui apresentado (56% participantes da formação) foi obtido em relação ao total dos 105 sujeitos.

Foi possível, no entanto, levantar, com as equipes responsáveis que atuam nos CDIs participantes da pesquisa, os motivos que levam alguns educadores a não participarem dessa atividade. São eles: impossibilidade de custear o transporte, horário incompatível da atividade com a disponibilidade do educador, compromisso do educador com outro trabalho além da EIC e comprometimento com o trabalho na EIC.

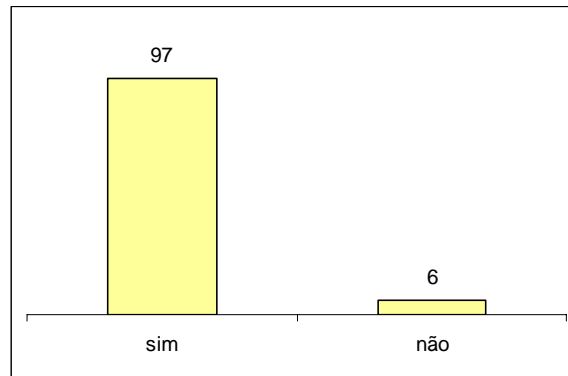
Gráfico 18 – Participação dos sujeitos nas oficinas pedagógicas



Analisando o interesse e comprometimento desses sujeitos com o seu trabalho como educador, o grupo entrevistado foi indagado se fazia algo para melhorar sua formação. Apenas 9 entrevistados relataram não investir nisso, alegando dispor de pouco tempo e que o curso do CDI era suficiente para sua atuação. A prática tem demonstrado que educadores com essa atitude acabam apresentando uma percepção inadequada do projeto CDI e da proposta de uma educação que valoriza a ação e reflexão, alinhando teoria e prática. Conseqüentemente,

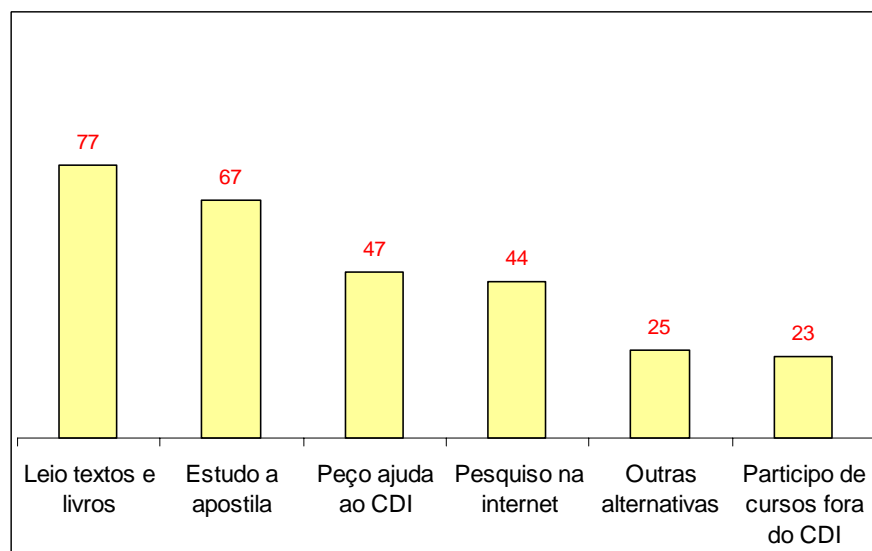
encaram o curso de informática voltado apenas para o ensino técnico, não precisando, portanto, de encontros para discutir os assuntos pertinentes ao trabalho social inerente à missão institucional da organização.

Gráfico 19 – Investimento na formação continuada



Ao contrário desse pequeno grupo, a grande maioria, 97 (94%) se preocupa com sua formação e encontra meios para melhorá-la, indo além do curso oferecido pelo CDI. No gráfico 20 é possível visualizar as opções de aperfeiçoamento destacadas por eles.

Gráfico 20 – Alternativas de aperfeiçoamento profissional usadas pelos educadores



É importante destacar que na época da pesquisa o CDI não contava com um material de apoio atualizado, mesmo assim, os educadores buscaram maneiras diferentes para se manterem informados e preparados, o que aponta um perfil mais dinâmico, interessado e comprometido com a busca de conhecimento. Esse grupo, portanto, é o que apresenta aderência ao perfil requerido pelo CDI.

3.4. O SIGNIFICADO DE SER EDUCADOR POPULAR E SUAS CARACTERÍSTICAS

Nas respostas às perguntas abertas, que deram margem à livre expressão dos entrevistados, foi possível observar que, de um modo geral, o entendimento sobre o que é ser educador está alinhado ao pensamento freireano adotado no projeto CDI. Nos relatos do grupo pesquisado, as idéias de Freire se fizeram presentes, principalmente quando responderam à pergunta: “o que é ser educador para você?” e, também, quando apresentaram as habilidades e conhecimentos necessários à atuação como educador, demonstrando coerência com essa linha pedagógica.

De acordo com o gráfico 21, verifica-se que, para eles, a principal consideração sobre o ser educador é “ensinar e aprender”, o que vem ao encontro das palavras de Freire (2002, p. 27) quando diz: “é que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que direi se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

A segunda característica de educador registrada no gráfico, “ser agente transformador, atuando para melhoria da comunidade”, também se revela afinada com idéias de Freire, particularmente quando este situa sua importância e preocupação com a transformação e mudança social (FREIRE, 1979, p.51):

o trabalhador social que opta pela mudança não vê nesta uma ameaça. Adere à mudança da estrutura social porque reconhece esta obviedade: que não pode

ser trabalhador social se não for homem, se não for pessoa, e que a condição para ser pessoa é que os demais também o sejam. Ele está convencido de que se a declaração de que o homem é pessoa e como pessoa é livre não estiver associada a um esforço apaixonado e corajoso de transformação da realidade objetiva, na qual os homens se acham coisificados, então, esta é uma afirmação que carece de sentido.

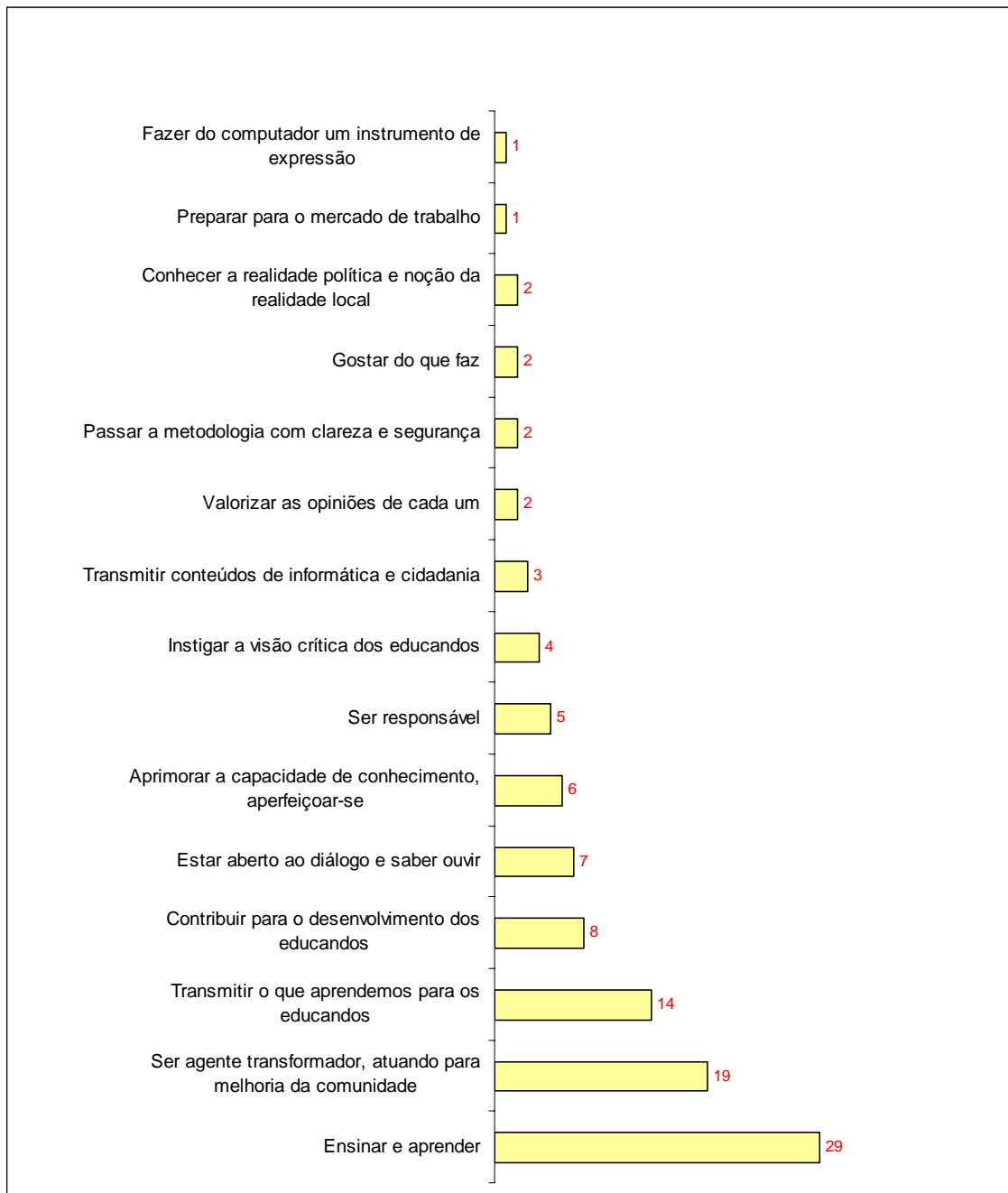
Podemos confirmar essas visões a partir dos depoimentos a seguir transcritos:

- *É ensinar e ao mesmo tempo aprender com os educandos.*
- *É uma troca de ensino e de raciocínio.*
- *É um ser transformador.*
- *É participar ativamente na educação de outras pessoas, colaborando com a melhoria individual de cada um.*
- *É ser responsável e compreender que, ao trabalhar com os alunos, haverá uma troca de conhecimentos, não sendo o professor o detentor do conhecimento e sim um educador que facilitará por parte dos alunos a compreensão da realidade e que se observam como atores capazes de atuar na própria história.*
- *Educar não é somente ensinar e sim aprender acima de tudo.*
- *É ser comprometido com a causa. É saber discutir sempre a realidade local, municipal, estadual,... Enfim, de forma crítica e consciente de que as mudanças necessárias dependem de nós como alunos, educadores.*
- *O educador para mim é a pessoa que aprende ensinando e ajuda o educando a seguir um horizonte.*
- *Ser educador para mim é acima de tudo aprender com os alunos.*
- *É você está tendo vontade de aprender e ensinar o que aprendemos e que venhamos aprender.*
- *Passar os meus conhecimentos aos meus alunos e ao mesmo tempo aprender com eles.*

- *É ser um agente transformador.*
- *É uma troca de informações entre educador e aluno com certeza eu aprendo muito mais com os alunos.*
- *Educador é saber ouvir e estar sempre aberto para o diálogo, pois onde há diálogo há respeito e respeito com o próximo é fundamental.*
- *Não é deter o conhecimento, mas saber dividir com o educando procurando a soma de experiências.*
- *É estando ciente da situação política em que eu cidadão me encontro e tendo noção da situação do local em que estou inserido, contribuir com a transformação social através do estímulo e facilitação do acesso à informação que contribuam para esta transformação.*

Em função da recorrência das respostas, foi possível organizar o gráfico que se segue, no qual se observa a valorização do “ensinar e aprender”; do “agente transformador que busca atuar com vistas à melhoria da comunidade”; e do “educador transmitir o que sabe para os educandos”.

Gráfico 21 – Visões sobre o que é ser um educador apresentadas pelos sujeitos do estudo

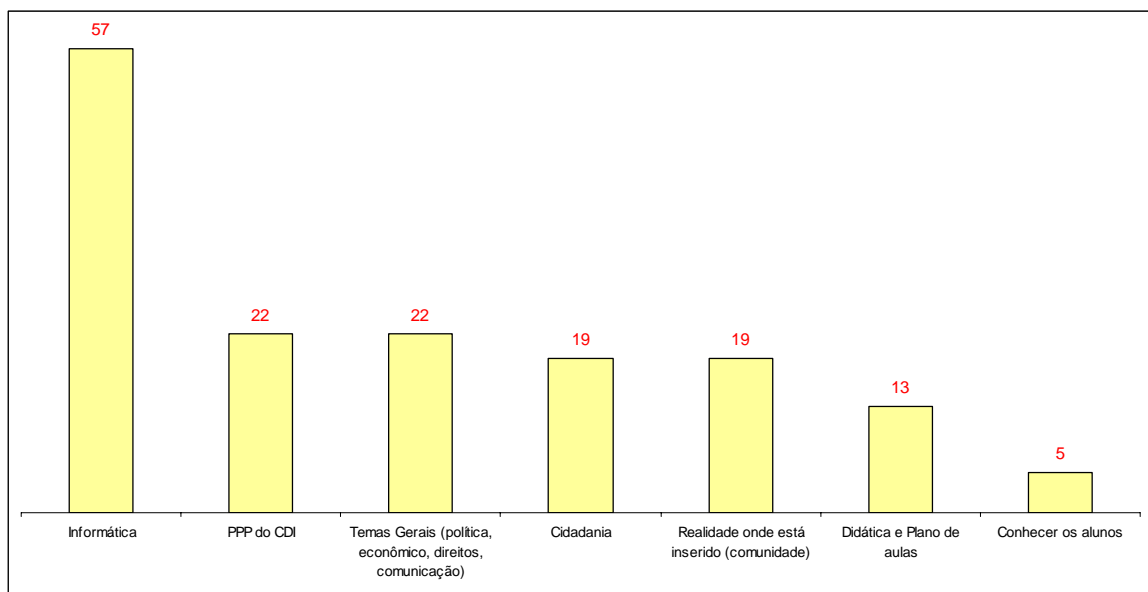


A segunda pergunta aberta se projetou para a questão dos conhecimentos necessários ao educador que dinamiza uma EIC. Neste particular, os sujeitos, mais de 50% do total de respondentes, disseram que a informática era o conhecimento mais importante. É interessante notar aqui a presença de uma contradição: muitos deles - os que afirmaram que ser educador é “ensinar e aprender” (29); “ser agente transformador, atuando para a melhoria da

comunidade” (19); “estar aberto ao diálogo e saber ouvir” (7); “instigar a visão crítica dos educandos” (4), o que oferece um subtotal de 59 sujeitos (56%) - estavam se posicionando nas entrelinhas de suas falas, a favor de uma visão mais ampla de educação, ou seja, secundarizando o instrucionismo; no entanto, na segunda resposta, 57 (54%) situaram a informática como o conhecimento mais relevante, o que revela uma preocupação com o domínio da tecnologia. Era de se esperar, no entanto, que o conhecimento da Proposta Político-pedagógica do CDI fosse o mais importante para o educador que se alinha às idéias de Paulo Freire.

Cabe, também, destacar que muitos educadores (os que disseram: “transmitir o que aprendemos para os alunos” (14); “ser responsável” (5); “transmitir conteúdo de informática e cidadania” (3); “passar a metodologia com clareza e segurança” (2); “gostar do que faz” (2), o que dá um subtotal de 26 respondentes, (ou seja, 25%), com essas respostas, evidenciaram que vêem sua prática a partir de si mesmo, o que os coloca em oposição ao pensamento freireano. O gráfico 22 apresenta os conteúdos valorizados pelos educadores.

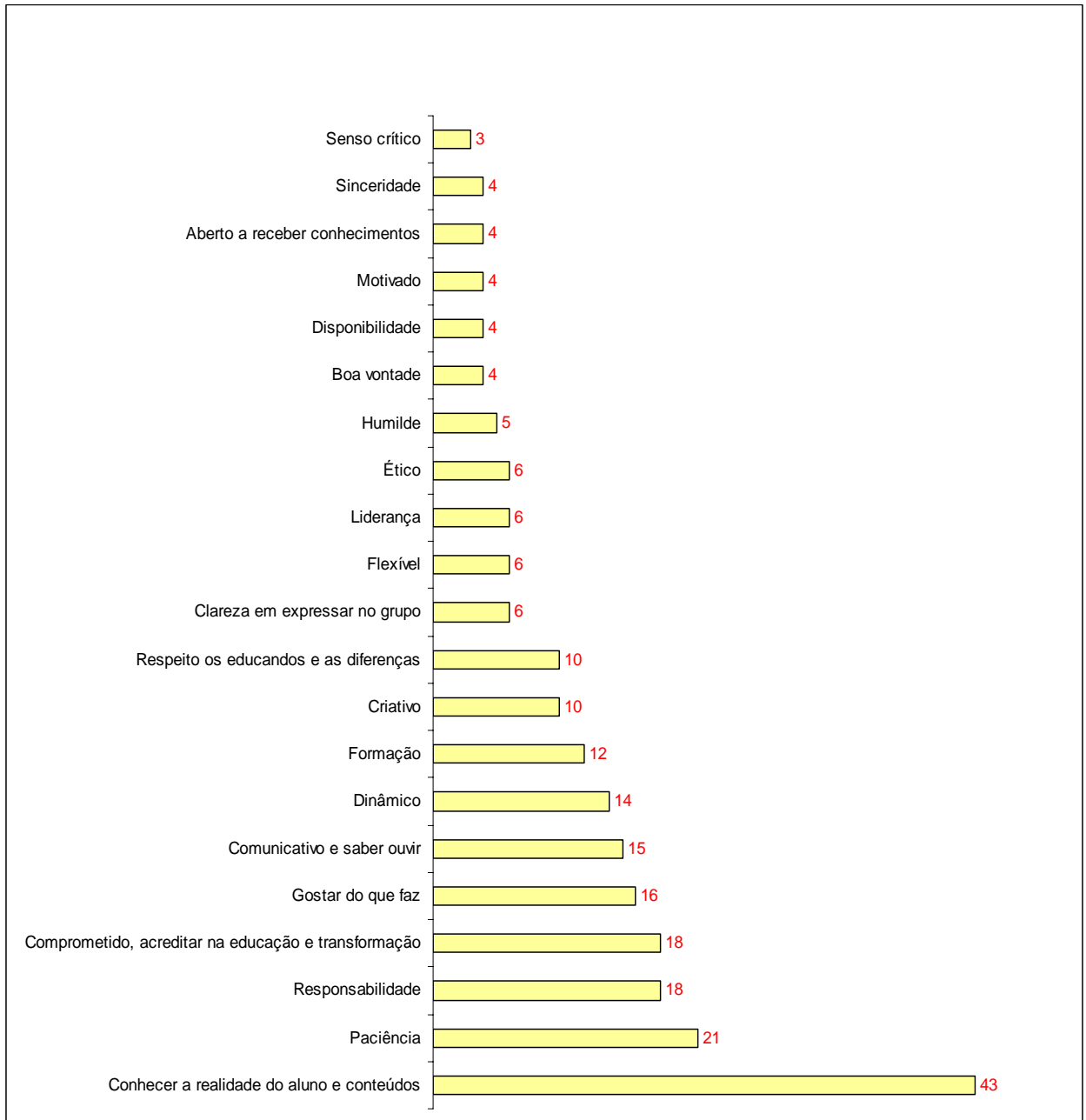
Gráfico 22 – Conhecimentos necessários ao educador que atua na EIC



Indagados sobre as atitudes pedagógicas necessárias ao educador que atua nas EIC, as respostas variaram muito, mas 43 delas (41%) se concentraram na capacidade de “conhecer a realidade do aluno e conteúdos”, o que denota tanto a preocupação com o sujeito que aprende (realidade do aluno) quanto com o que ensina (conhecer conteúdos para serem transmitidos). Aqui também se revela uma “pedagogia” centrada no aluno e na competência do professor para ensinar. Por outro lado, um grupo de respostas (“ser paciente” (21); “gostar do que faz” (16); e ter “boa vontade” (4), dando um subtotal de 41 respostas (39%)), sugere que esses educadores percebem sua prática a partir das próprias necessidades, estando relacionadas a uma visão de “prática sem problemas”. Tais respostas apontam para uma postura bastante tradicional no sentido de o “professor ensina e o aluno (bonzinho) aprende”.

Pode-se dizer, também, que algumas atitudes mencionadas se coadunam à postura freireana. São elas: “senso crítico” (3) relaciona-se à criticidade; “sinceridade” (4), significando transparência; “estar aberto a receber conhecimento” (4), denotando a capacidade do professor que dialoga e aprende com o outro; “disponibilidade” (4), representando a capacidade de escutar/dialogar/trocar experiências/ajudar/apoiar; “ser ético” (6), envolvendo a relevância atribuída a valores que se colocam no sentido do bem comum; “ser flexível” (6), implicando a capacidade de rever decisões e posições; “respeito aos educandos e às diferenças” (10), uma das posturas mais valorizadas por Freire; “comprometido, acreditando na educação e na transformação” (18), talvez a postura profissional mais importante para uma educação que busca uma prática emancipatória. Essas respostas oferecem um subtotal de 55 falas no sentido freireano, o que é sugestivo da incorporação, ainda que em nível de discurso, das idéias que subsidiam a Proposta Político-pedagógica do CDI.

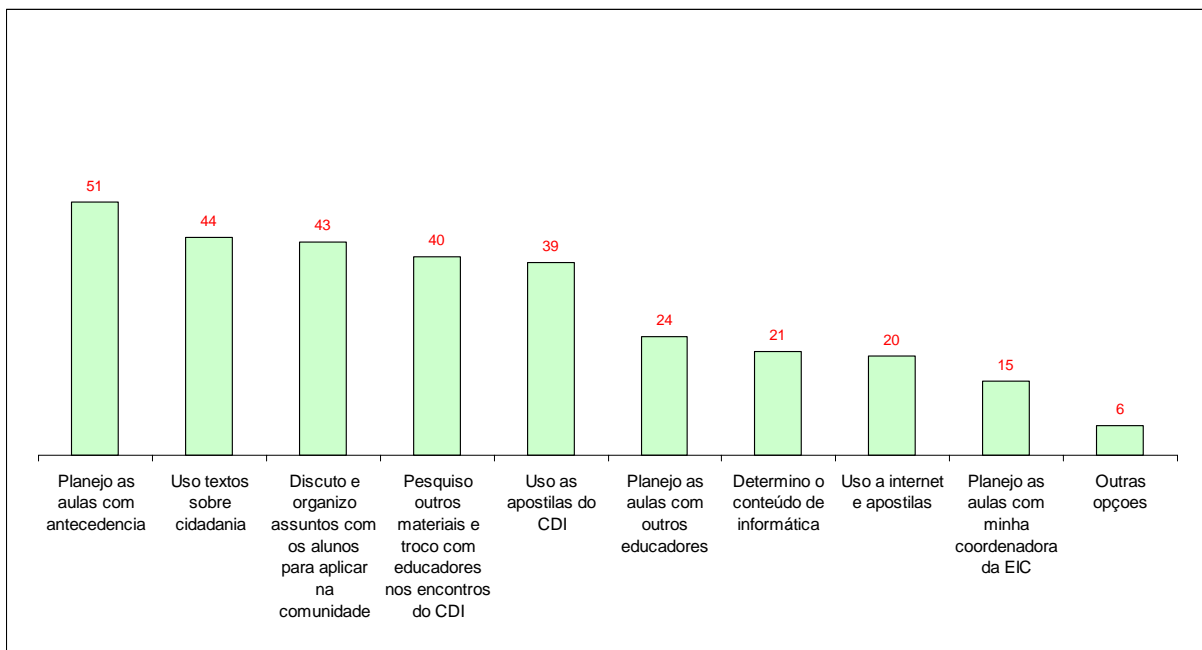
É fundamental destacar que, tanto nesta pergunta quanto na anterior, os respondentes podiam indicar mais de um tipo de conhecimento; importa, no entanto, a visão que predominou nas suas falas. Os resultados desse questionamento encontram-se no gráfico 23.

Gráfico 23 – Atitudes pedagógicas valorizadas pelos educadores do estudo

3.5. DADOS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE INFORMÁTICA E CIDADANIA

Perguntados sobre como costumavam planejar e desenvolver suas aulas, os educadores se posicionaram de forma diversificada, como se pode observar no gráfico 24.

Gráfico 24 – Alternativas usadas para o desenvolvimento das aulas



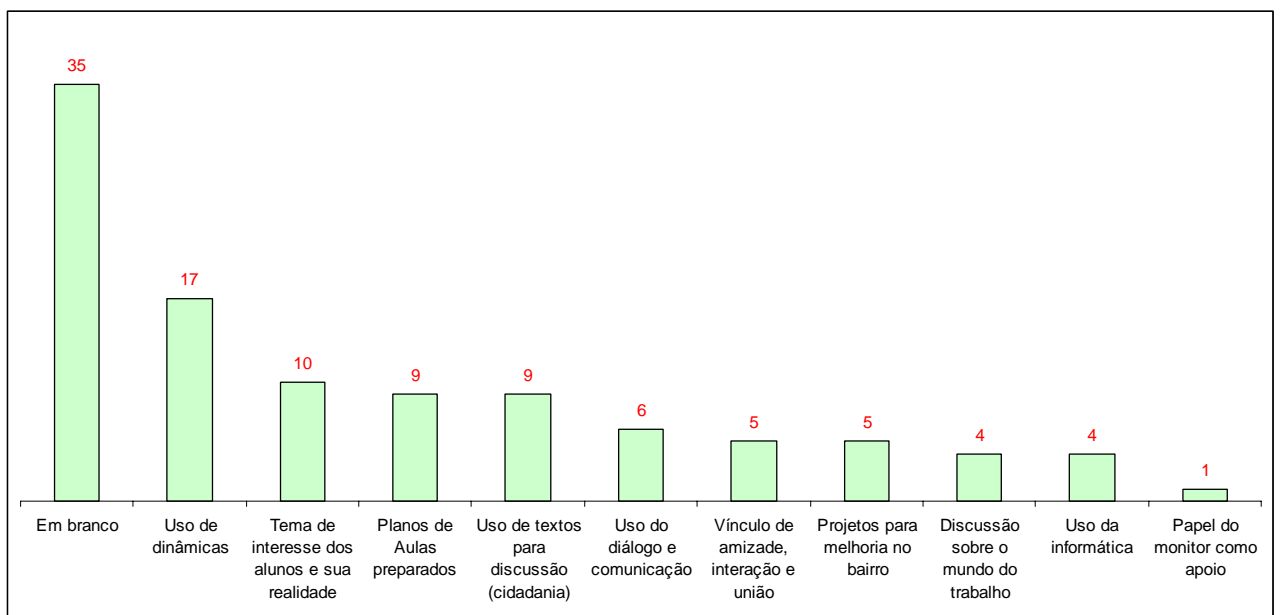
Ainda que os respondentes pudessem dar mais uma resposta livre, ficou evidente que 51 deles (48%) se preocupavam em “planejar com antecedência”, o que é uma postura altamente positiva, pois evita a improvisação, prática bastante condenada nos processos educativos que estão formalizados. Observa-se, também, que os educadores se preocupavam com a troca de experiências pelas falas: “discuto e organizo assuntos com alunos para aplicar na comunidade” (43); “planejo as aulas com outros educadores” (24); e “preparo as aulas com minha coordenadora” (15), o que dá um total de 82 respostas (78%) neste sentido. Pode-se

dizer, ainda que diversas alternativas são utilizadas para dinamizar as aulas: uso de textos; discussões com alunos; pesquisa, leitura em apostilas; uso da internet.

Pelas respostas a esta pergunta evidenciou-se a presença de uma perspectiva participativa no trabalho desses educadores, revelada pela troca de experiências/discussão do que estava sendo feito.

Depois de registrarem as alternativas de ensino usadas em sua prática, os educadores foram instados a apontar o que dava certo na sua atuação pedagógica. O gráfico a seguir ilustra os acertos.

Gráfico 25 - O que dá certo em sua prática na EIC

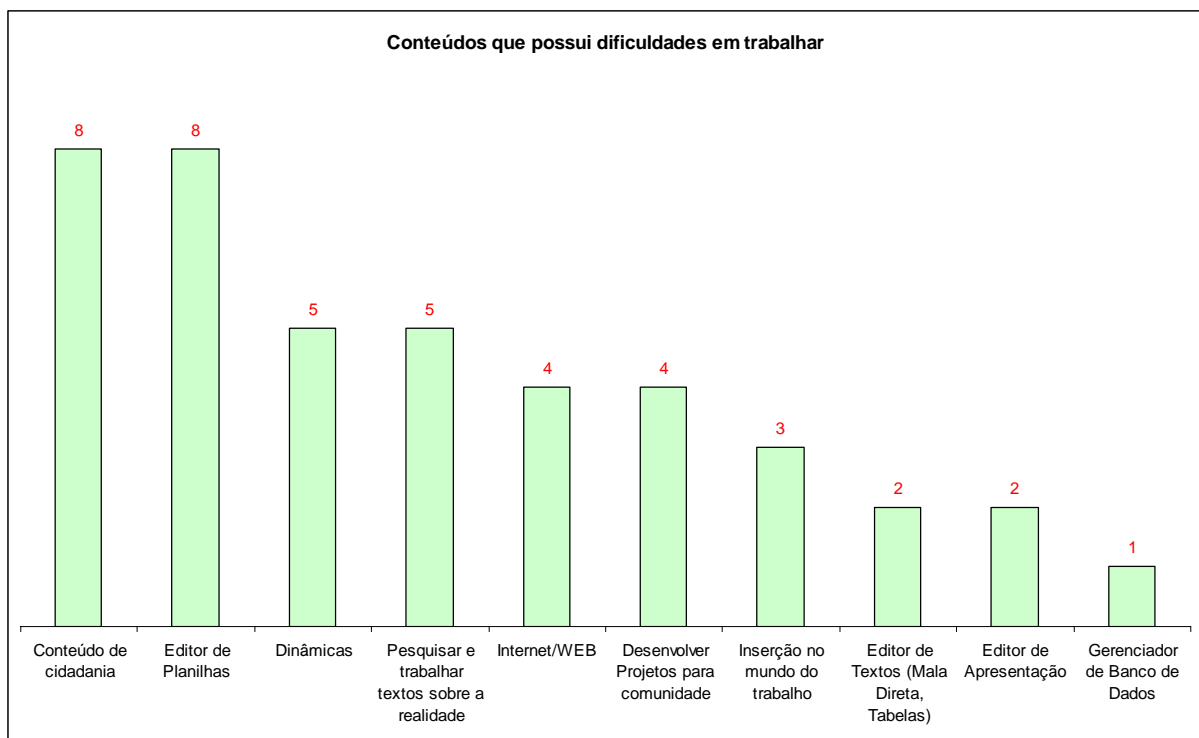


Em relação a essa pergunta cabe destacar que a importância da informática foi minimizada, com apenas 4 respostas (4%) neste sentido. Ficou evidente que os educadores valorizavam as práticas que conferem um destaque àquele que aprende, isto é, as respostas colocaram o aluno no centro do processo: “uso de dinâmicas” (17); “temas de interesse e da realidade do aluno” (10); “textos de discussão sobre cidadania” (9); “diálogo” (6);

“amizade/interação” (5); “projetos de melhoria na comunidade” (5); “discussão sobre o mundo do trabalho” (4), o que dá um total de 56 respostas (53% do grupo). O fato de 10 deles também salientarem a importância do preparo das aulas revela a preocupação com a aprendizagem. Assim, acreditamos que esses educadores, na reflexão que fazem sobre a prática que desenvolvem, conseguem ultrapassar a visão estreita de “aprender informática para obter um emprego”.

Em seguida, os educadores foram levados a responder sobre as dificuldades encontradas em sua prática e quais atividades realizam para superá-las, observadas nos gráficos 26 e 27 respectivamente.

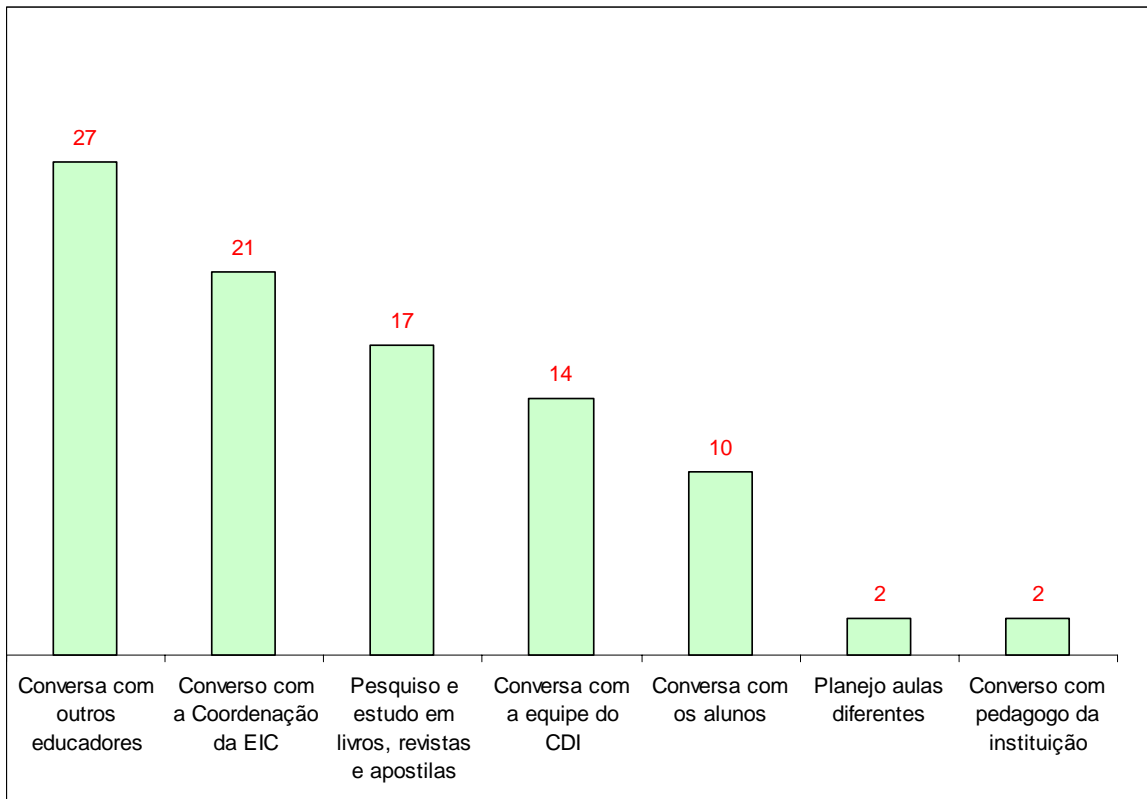
Gráfico 26 – Dificuldades encontradas na prática da EIC



Se somarmos todos os pontos ressaltados no gráfico 26, referentes ao conteúdo técnico, observamos que este se projeta como a dificuldade mais recorrente na prática dos educadores. Foi interessante detectar que o assunto cidadania tanto foi levantado como

dificuldade quanto necessidade de aprofundamento nos cursos de formação inicial. Verificamos, também, uma relação coerente entre as dificuldades vividas na prática e a indicação de conteúdos a serem estudados.

Gráfico 27 – Como supera as dificuldades da prática na EIC

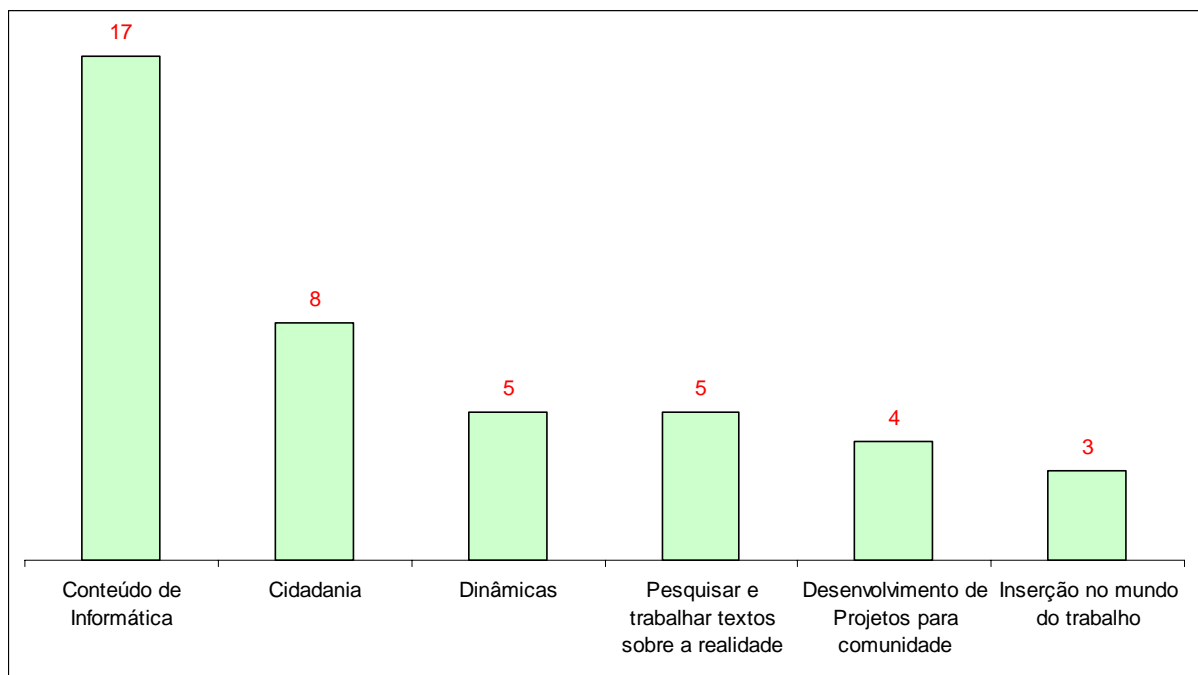


Já no gráfico 27, encontramos o registro das práticas mais comuns que usam para superar suas dificuldades, havendo uma recorrência do diálogo (“conversa”). Neste aspecto, os educadores se mostraram bem freireanos. Computamos um total de 74 respostas (70%) na linha da “conversa”, a qual assume o sentido de “troca de idéias/experiências”. Pela recorrência da palavra conversa, inferimos que esses educadores compreendem a importância do diálogo.

Conforme comentamos na análise dos gráficos 21 e 23, foi interessante observar que, quando indagados sobre o significado de ser educador, surgiram respostas bem na linha do

pensamento freireano; as quais se confirmaram quando analisamos o que disseram sobre a prática e suas dificuldades, expresso nos gráficos 25 e 26. No entanto, quando indagados sobre os conteúdos necessários à sua prática, os educadores situaram a informática como um ponto importante a ser trabalhado na sua formação.

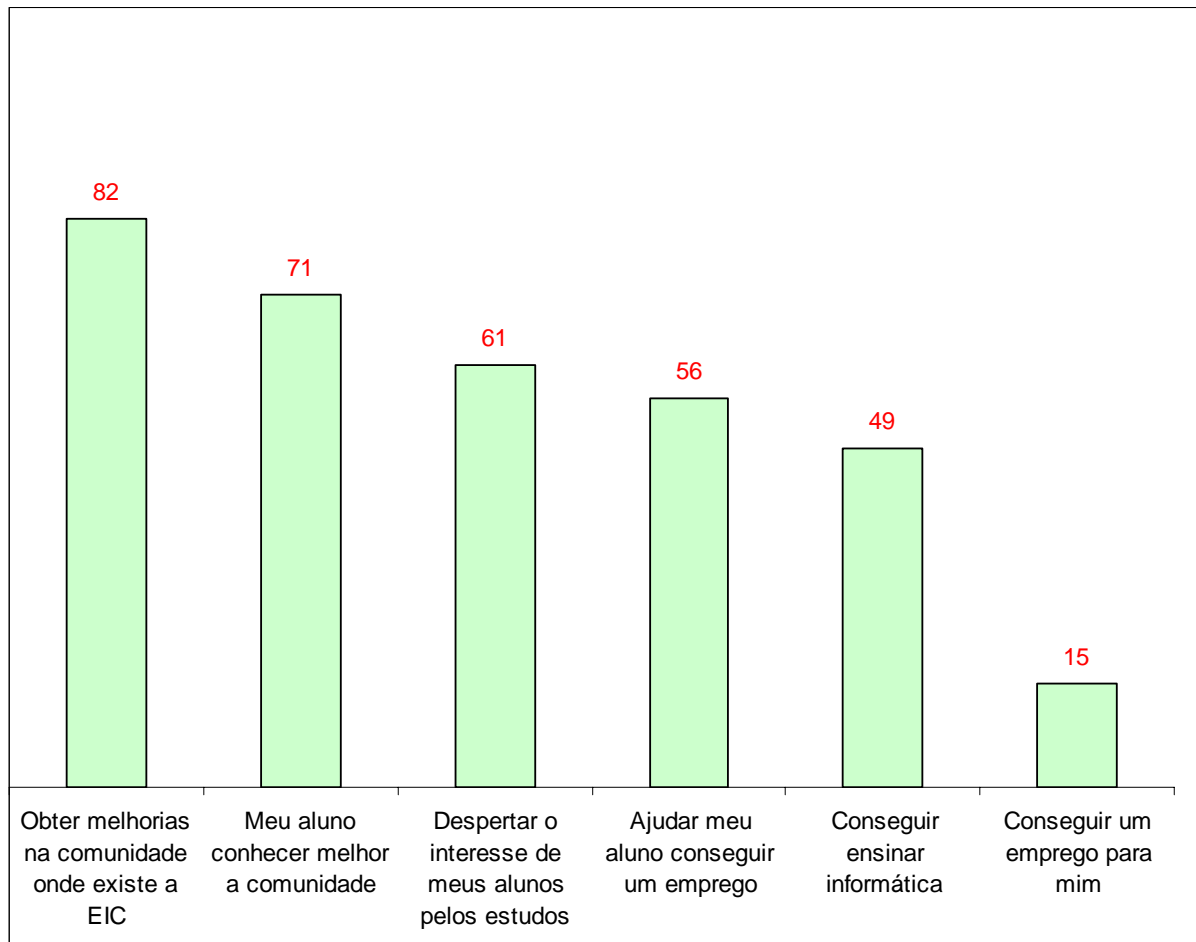
Gráfico 28 – Conteúdos necessários à formação do educador para atuar na EIC



As respostas resumidas nos gráficos 25, 26 e 27 revelaram que os educadores possuem conceitos que permitem uma atuação baseada no pensamento de Paulo Freire, porém quanto à prática foi possível notar que as dificuldades com o conteúdo técnico acabam esbarrando na necessidade de uma formação capaz de garantir um mínimo de segurança e conhecimento nesta área.

Não há dúvida que os educadores desejam, por meio de seu trabalho, proporcionar melhorias na comunidade. Isso ficou registrado quando eles foram questionados em relação ao resultado que esperavam alcançar com seu trabalho, conforme se verifica no gráfico 29.

Gráfico 29 – Intenções dos educadores em relação ao seu trabalho na EIC



Embora os respondentes pudessem dar mais de uma resposta, ficou explícito que eles apresentavam uma relação direta com a Proposta Político-pedagógica da instituição, a qual visa a inclusão digital como forma de promoção do desenvolvimento comunitário e da cidadania.

Um número significativo de respostas (82 e 71) vincula-se à questão da comunidade: “melhorá-la” e “conhecê-la melhor”. Isto significa que há uma preocupação com o colocar em prática a proposta do CDI. Verificamos, também, que um bloco de respostas (61 e 56) situou o aprendiz como alvo de suas preocupações: “levá-lo a se interessar pelos estudos” e “ajudá-lo a conseguir um emprego”. E, por último, um grupo expressivo (49 e 15) de respostas se centralizou nos interesses particulares dos educadores: “conseguir ensinar informática”, o que

revela o desejo de obter competência profissional nesta área e “conseguir um emprego”, uma opção bastante pragmática.

Os resultados aqui apresentados sugerem que este grupo de educadores precisa de um acompanhamento sistemático, pois ainda que expressem no discurso idéias que se coadunam com a proposta do CDI, muito deles tendem a situar a aprendizagem da informática como um fim em si mesmo.

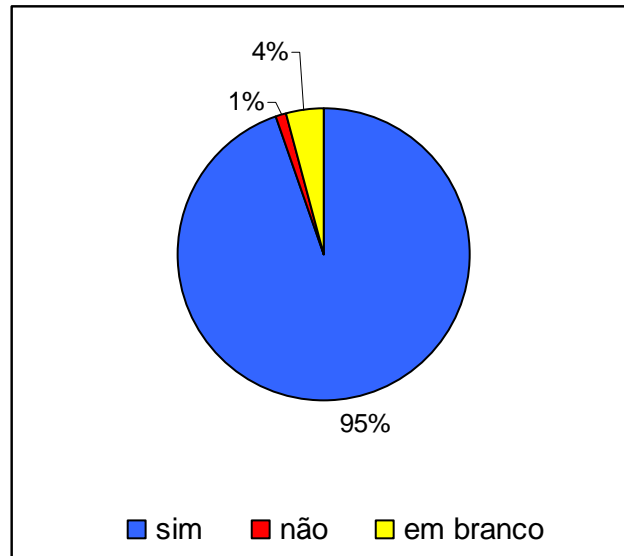
O conjunto de respostas obtidas com a aplicação do questionário nos CDI selecionados para a pesquisa, acabou por revelar problemas em relação a: falta de compromisso do educador em investir na sua formação; infra-estrutura precária que não facilita a participação em atividades pedagógicas; formação aligeirada que não aprofunda os principais conteúdos; e, principalmente implementação da Proposta Político-pedagógica inadequada, deixando de atender aos principais objetivos do CDI.

Em 2004, no Relatório Final de Avaliação Externa¹⁰, realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária (IDECA)¹¹, também ficou evidenciado que a não aplicação da Proposta Político-pedagógica leva a maior parte dos alunos a terem uma percepção de que os conteúdos de informática são mais importantes do que os relacionados à construção da cidadania. Este resultado, de certo modo, também se expressa em nossa investigação.

Finalmente, quando perguntados se gostariam de receber um material de apoio que pudesse ajudar no desenvolvimento dos cursos das EICs, os educadores se posicionaram positivamente e quase que de forma unânime. Podemos observar esse pedido no último gráfico, apresentado a seguir. O interesse por tal material nos leva a crer que o mesmo é visualizado como uma segurança para a prática pedagógica.

¹⁰ Relatório Executivo da Avaliação Externa – IDECA: documento institucional do CDI - Novembro de 2004

¹¹ Associação civil sem fins lucrativos e econômicos, criada em 1998. Nasceu da consciência de um grupo de profissionais, com experiência em projetos sociais, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das ações sociais desenvolvidas por organizações do terceiro setor e instituições públicas e privadas. Disponível em: www.ideca.org.br.

Gráfico 30 – Necessidade de material de apoio

3.6. AVALIAÇÃO DOS EDUCADORES SOBRE A PROPOSTA DE CONTEÚDO PARA SUA FORMAÇÃO INICIAL

Conforme explicitamos anteriormente, a segunda etapa da coleta de dados envolveu a elaboração de um resumo com os conteúdos mínimos necessários à formação inicial dos educadores. Esses conteúdos foram retirados das respostas oferecidas no questionário, sumarizadas nos gráficos 22 e 23.

Acrescentamos a este resumo outros conteúdos, que já vinham sendo trabalhados na proposta do CDI. Construímos, então, o resumo final, a seguir apresentado, o qual foi submetido a um grupo de sujeitos (CDI Pará) com vistas a sua validação.

Independente dos conteúdos mantidos e/ou incluídos, a principal mudança implementada ao reelaborar esta proposta de formação, foi o alinhamento de todos os assuntos ao referencial teórico de Paulo Freire, cuja teoria e prática não eram totalmente seguidas no desenvolvimento dos trabalhos do CDI.

A validação desse resumo, feita em um Encontro de EICs no CDI Pará, foi conduzida do seguinte modo: inicialmente foram apresentadas as linhas gerais da nova fase da Proposta Político-pedagógica (PPP) do CDI, pontuando-se seus objetivos e as principais idéias existentes na concepção de educação libertadora de Paulo Freire. Em seguida, os educadores vivenciaram uma dinâmica para analisarem o quanto sua prática estava próxima (ou distante) das idéias contidas na nova fase da PPP. Dando seqüência ao trabalho, foi apresentado o novo processo de formação e o acompanhamento idealizado para o trabalho com as EICs. A partir dessas informações, o grupo foi convidado a se manifestar sobre o resumo, utilizando um roteiro de análise, apresentado a seguir.

Quadro 1 - Resumo dos conteúdos a serem desenvolvidos na formação do educador

1.	Apresentação dos participantes e conhecer suas experiências de trabalho social
2.	Apresentação da Rede CDI, Regional e EICs
3.	Levantamento de expectativas sobre ser educador e sobre o curso
4.	O que é uma Proposta Político-pedagógica
5.	Paulo Freire: proposta de educação popular
6.	O que é avaliar e porque avaliar
7.	Preparo para o mergulho na comunidade
8.	Registros e debates sobre o mergulho na comunidade
9.	Características do educador
10.	Papel do educador
11.	O que é planejar? Como planejar o curso e as aulas?
12.	Conhecendo o Material de Apoio da EIC
13.	Como usar instrumentos de avaliação e registro

Apesar de termos contado, neste evento, com um número aproximado de 60 participantes, só conseguimos recolher a análise (validação) por escrito de 6 sujeitos, os quais representavam cada EIC existente no Pará.

De um total de 13 itens, 6 foram apontados por ordem crescente de numeração como os mais importantes, a saber: (a) “apresentação da Rede CDI”; (b) “levantamento de expectativas sobre ser educador e sobre o curso”; (c) “Proposta Político-pedagógica”; (d) “Paulo Freire: proposta de educação popular”; (e) “preparo para o mergulho na comunidade”; (f) “o que é avaliar e porque avaliar”;

Foi interessante observar que os educadores estão preocupados e compreendem a importância do aprofundamento de conteúdos referentes ao estudo da PPP. Pudemos identificar nas explicações contidas no roteiro de análise que os itens enumerados como prioritários possuem estreita ligação com o pensamento de Paulo Freire e as expectativas sobre o ser educador para atuar neste projeto.

A seguir transcrevemos essas explicações, vinculando-as a cada conteúdo priorizado.

Apresentação da Rede CDI, Regional e EICs

- *Muito bom e importante para o conhecimento e interação das EICs.*
- *Através das EICs e apresentação do trabalho, é de estar buscando, ou seja, adquirindo mais conhecimento para enriquecer.*
- *Para termos conhecimento dos nossos próprios resultados e conhecer as EICs.*
- *Porque o educador deve ser orientado com o propósito do projeto para poder dar o curso de informática e cidadania com mais firmeza.*
- *Porque conhecendo a Rede nos tornamos agentes transformadores.*

Levantamento de expectativas sobre ser educador e sobre o curso

- *Serve para nos identificarmos se a equipe está motivada.*
- *Para considerar os erros e acertos na prática das dificuldades da EIC.*
- *Para saber o que é o curso.*
- *Para trabalharmos com mais clareza.*
- *É interessante ver se o educador tem perfil e se realmente tem conhecimento técnico.*
- *Muito rico, pois cada um passa a conhecer o seu papel de verdade.*

Proposta Político-pedagógica

- *É mostrar para o aluno que a vida social da pessoa vai muito mais além quando conhecemos seus direitos e deveres.*
- *Para discutir problemas que aflige a população em geral, e procurar junto a comunidade solucionar os problemas.*
- *Para trabalharmos com mais clareza.*
- *Tem que saber o que é a Proposta Política e Pedagógica para poder ser educado.*
- *Para que as idéias tenham foco e objetivo concreto.*
- *Porque é um conjunto de ações que possibilita discutir para nos encontrar.*

Paulo Freire: proposta de educação popular

- *Para aprender a conhecermos a realidade para transformar.*
- *As EICs têm que aplicar esta proposta para melhor sermos orientados.*
- *Porque trabalhamos direto com a comunidade popular e na realidade.*
- *Para discutir problemas que aflige a população em geral, e procurar junto a comunidade solucionar os problemas. Porque a própria comunidade está inserida. E ela mesma tem vez e voz de discutir aquilo que já conhece.*

- *Aumento do conhecimento na área da educação com mais clareza.*

Preparo para o mergulho na comunidade

- *Muito importante, pois a EIC tem que aumentar a interação com a comunidade.*
- *Por que só assim podemos detectar os problemas na comunidade em que vive e ver a necessidade.*
- *Para não fracassarmos no meio do caminho.*
- *Para saber das dificuldades em que se trabalha.*
- *Porque é o que precisamos para mudarmos nosso comportamento.*

O que é avaliar e porque avaliar

- *É mostrar como funcionar e trabalhar a mudança conhecendo a realidade.*
- *Porque a avaliação consiste especialmente em observar, e avaliar é importante para saber como as coisas estão sendo feitas.*
- *Para descobrir os pontos negativos e positivos.*
- *Temos que avaliar para saber o resultado do nosso trabalho.*
- *Para organizar as idéias e avaliar é permanentemente estar em sintonia com o que se faz.*
- *Porque é importante ser questionada na busca constante de resultado.*

A partir dessas falas estabelecemos uma relação com as respostas apresentadas na primeira etapa da pesquisa (análise dos gráficos 26, 27 e 28). Observamos, então, que os educadores têm a intenção de colocar em prática a PPP do CDI, porém, na prática, não conseguem realizá-la por falta de uma compreensão mais aprofundada do assunto e de conhecimentos técnicos, entre outros obstáculos.

4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

O presente capítulo tem por finalidade responder às questões de estudo apresentadas no capítulo 1, retomando, também, o objetivo geral da pesquisa. Finalizamos o trabalho oferecendo algumas recomendações, de caráter mais genérico, dirigidas àqueles que se interessam pela formação de educadores populares.

A partir de um contexto específico (a Rede CDI), da escolha de determinados sujeitos (105 educadores populares vinculados a cinco Comitês para Democratização da Informática - dessa rede), e utilizando questionários com perguntas fechadas e abertas, obtivemos dados relevantes sobre cada questão de estudo.

A primeira questão visava saber **quem é o educador popular que, com apoio das TIC, se propõe a formar jovens para a participação cidadã em suas comunidades.**

Pela análise dos dados coletados, verificamos que esse grupo era bem equilibrado em termos de sexo, havendo ligeira predominância de homens (52%). Este primeiro dado revela uma configuração bem distinta da que usualmente encontramos nas situações formais de educação, onde domina o sexo feminino. Tudo indica que, neste contexto específico, não se pode falar de feminização do magistério.

Complementarmente, identificamos que: (a) se tratava de um grupo com baixa média de idade (oscilando entre 20 e 28 anos); (b) a grande maioria (80 sujeitos/76%) tinha, minimamente, o ensino médio completo, ou seja, possuía a escolaridade definida pelo CDI para atuar em sua rede como educador popular; um número significativo (70 educadores/67%) recebia remuneração para trabalhar na EIC; (c) menos da metade desse grupo (47 sujeitos/45%) se encontrava vinculada a outro trabalho, sendo que as atividades predominantes eram: trabalho informal (17), emprego com carteira assinada (16), e trabalho

voluntário (14); e (d) a opção de trabalhar na Rede CDI foi tomada basicamente em função de dois motivos: gostar de trabalhar com educação popular e ganhar experiência.

Esses dados já nos permitem estabelecer algumas conclusões a respeito desses sujeitos: trata-se de um grupo jovem, com escolaridade suficiente para atuar como educador popular, sendo que muitos recebem alguma remuneração por seu trabalho no CDI; aqueles que têm outra atividade formalizada são poucos (apenas 16/15%), o que os leva a serem educadores populares para “ganhar experiência”, ou “porque gostam”, resposta esta pouco esclarecedora dos reais motivos desta opção profissional. Ainda com relação à escolaridade desses sujeitos, embora possuam a mínima requerida para atuar no projeto CDI, trazem de sua experiência escolar uma formação de baixa qualidade permeada por um processo de ensino-aprendizagem autoritário e conteudista, com reduzido senso crítico.

Essas conclusões iniciais em relação à primeira questão da pesquisa, nos levam a indagar: seria a educação popular uma atividade sazonal na vida desses sujeitos? Até que ponto o trabalho voluntário, não remunerado, garante a qualidade do (a) educador/educadora popular? O “ganhar experiência” não significaria apenas “dar um tempo até que outra oportunidade apareça”? O fato de se exigir apenas o ensino médio para que esses sujeitos atuem como educadores não seria mais um elemento a contribuir para situar essa educação como algo menor, de segunda categoria?

Reconhecemos, em nossa prática no CDI, que estes aspectos comprometem a atuação do educador, uma vez que ao encontrar outra atividade remunerada ou que seja melhor, ele acaba saindo do projeto. Dessa maneira, surge uma rotatividade de educadores que tende a comprometer a qualidade e o desenvolvimento da missão institucional do CDI, além de elevar os custos da operação por exigir novos processos de seleção, formação, acompanhamento, gerando ainda uma queda momentânea na produtividade da EIC, até que a nova equipe esteja preparada a assumir o trabalho.

Uma outra parte do questionário aplicado se projetou para o uso das tecnologias e conhecimentos que esses sujeitos possuíam da comunidade onde atuam. Os dados obtidos também se referiam à primeira questão de estudo.

Verificamos, então, que mais da metade dos educadores (54%) possuía computador em casa, havendo um percentual significativo (44%) que acessava esta tecnologia deste mesmo local. Aqueles que não possuíam a tecnologia em casa, acessavam-na de outros locais, dos quais se destacou a própria EIC onde atuavam.

Para se manterem atualizados (informados sobre assuntos gerais) o grupo se valia das mais diversas TIC (TV, internet, jornal, revista, rádio); e para conhecerem melhor a comunidade onde atuavam se utilizavam, fundamentalmente, de conversas informais com seus moradores. O jornal e a rádio comunitários, para alguns poucos educadores (17% e 12% respectivamente) também se constituíram em fonte de informação.

Com este bloco de informações inferimos que os educadores possuíam acesso à tecnologia dos computadores/rede (condição básica para atuar na linha do CDI) e buscavam conhecer sua comunidade utilizando não apenas as TIC como, também, valendo-se do diálogo, prática indispensável à relação social.

No entanto, o conhecimento adquirido da comunidade não é suficiente para proporem uma ação consistente de melhoria no local, visto que as formas de coleta de informação são baseadas no informalismo e no assistemático, o que não garante um aprofundamento dos acontecimentos, nem tampouco uma análise crítica da situação.

A segunda questão do estudo buscava identificar **os acertos e as dificuldades da prática pedagógica de educadores que implementavam a proposta do CDI**. Para responder esta questão, um bloco de perguntas do questionário aplicado centralizou-se na formação (inicial e continuada) desses sujeitos. Verificamos que 88% dos respondentes receberam formação inicial, sendo esta percebida fundamentalmente (35% dos sujeitos) como

oportunidade para “obter segurança, tirar dúvidas e adquirir novos conhecimentos”. Entre os pontos indicados como necessários à melhoria da formação inicial, destacou-se o “aprofundamento em conteúdos da informática”.

Embora a formação continuada dada pelo CDI aos seus educadores se faça por meio de oficinas pedagógicas, encontros regionais de CDIs e da Rede CDI, e encontros virtuais, apenas pouco mais da metade dos educadores (56%) afirmaram que participaram das oficinas. Verificamos, também, que 94% deles se preocupavam em buscar conhecimentos além das opções de formação oferecidas pelo CDI, porém, faziam tal de modo informal: leitura/estudo de textos, livros, apostilas, coleta de dados na internet; solicitação de ajuda ao CDI. Poucos (21%) buscavam cursos (atividades formais) para realizar sua formação continuada, o que sugere uma fragilidade nesta estratégia oferecida pelo projeto CDI.

A partir deste bloco de informações podemos inferir que a Rede CDI investe na formação inicial dos seus educadores populares, conseguindo, ainda, que mais da metade deles participem de suas oficinas pedagógicas dirigidas à formação continuada. Por outro lado, observamos que a grande maioria desses sujeitos se vale de atividades informais (que acabam até sendo esporádicas) para concretizar sua formação continuada. Fica claro, portanto, que a Rede CDI acerta na questão da formação inicial, mas possui dificuldades em relação à capacitação em serviço. Paralelamente, percebemos que a formação inicial serve, fundamentalmente, para garantir um mínimo de conhecimentos para o desenvolvimento das atividades educacionais, tendo, porém, necessidade de melhorar em alguns aspectos segundo a fala dos educadores pesquisados. Tal fato passa a exigir, então, uma maior atenção com a formação continuada, sem desconsiderar os aspectos importantes que subsidiam a formação inicial. É por meio da capacitação em serviço que se pode obter tanto uma melhoria na prática pedagógica como maior compromisso na transformação da comunidade.

É necessário que após a formação inicial o educador permaneça em constante aperfeiçoamento, sendo acompanhado pela equipe do CDI Regional para que, juntos, possam identificar os acertos e as dificuldades ao longo do trabalho, permitindo assim, que a prática seja revisitada a cada momento da formação e atuação prática na EIC.

Cabe, aqui, salientar um outro aspecto positivo (acerto) na prática pedagógica desses educadores; este refere-se à percepção do seu papel: eles vêem a relação educacional na perspectiva da horizontalidade (“ensinar e aprender”), o que deve facilitar o diálogo na EIC e, também, se visualizam como “agentes que buscam a transformação da comunidade”. Neste particular, pelo menos em nível de discurso, incorporaram idéias fundamentais da pedagogia freireana.

Do mesmo modo, verificamos que muitas respondentes (41%) se preocupam com a realidade do aluno e o conhecimento de sua comunidade, o que também revela um alinhamento às idéias de Paulo Freire.

Ainda em relação aos acertos na prática pedagógica, verificamos que esse grupo se preocupa em planejar as aulas (48%); usa textos sobre cidadania (42%); elabora conjuntamente com os alunos propostas para serem implementadas na comunidade (41%); pesquisa materiais e troca experiências com os educadores do CDI (38%), o que revela uma compreensão da importância da organização do trabalho pedagógico. Ficou, no entanto, evidente, pelas respostas apresentadas, que este conjunto de educadores não atingiu as etapas de reflexão na ação/transformação; esses sujeitos, pelo menos, refletem antes da ação, ou seja, tudo indica que a prática desenvolvida não é mero ativismo (ação pela ação).

É importante salientar que eles próprios indicaram o que dá certo na prática que desenvolvem: uso de dinâmicas e discussões de temas de interesse, o que se expressa como acertos na linha de estratégias de ensino. Por outro lado, indicaram como costumam superar as dificuldades de sua prática: com conversas (com coordenadores, colegas e alunos);

pesquisa e estudo. Portanto, pode-se inferir que o diálogo (princípio básico da pedagogia freireana) está presente na prática desses sujeitos. Cabe, no entanto, indagar: teria este diálogo conteúdo emancipatório?

A terceira e última questão de estudo tinha por objetivo **identificar os conteúdos (na visão desses sujeitos) necessários à formação do educador popular.**

A apropriação de conteúdos de informática se apresentou como a necessidade mais apontada para ser objeto de aprofundamento na formação inicial, seguida de questões ligadas à cidadania. Este resultado, no entanto, conflita com as intenções dos educadores em relação ao trabalho que desenvolvem. Ao falarem de suas finalidades educacionais, os educadores colocaram o ensino da informática como sua quinta prioridade (gráfico 29). Assim, cruzando-se essas informações, inferimos que o discurso é emancipatório (“obter melhorias na comunidade onde se insere a EIC”; “levar meu aluno a conhecer melhor sua comunidade”; “despertar o interesse de meus alunos pelo estudo”; “ajudar meu aluno a conseguir um emprego” – gráfico 29), mas a necessidade básica para a concretização da prática está na ampliação dos conhecimentos de informática (gráfico 28), conseqüência de uma formação inicial que não atende a este quesito, segundo os educadores.

Finalmente, ao serem convidados a confirmar/alterar/acrescentar os conteúdos mínimos e mais importantes como parte do repertório dos educadores populares, os sujeitos esclareceram que: (a) sem saber exatamente o que é a Rede CDI, o regional e a EIC fica difícil se tornar um agente transformador; (b) é fundamental conhecer o perfil de cada educando, suas expectativas sobre o curso e motivação, o que permite ao educador ter maior clareza quanto ao seu trabalho, bem como identificar se deseja participar do projeto CDI; (c) somente a partir do conhecimento da proposta político-pedagógica é que se pode desenvolver um trabalho junto aos educandos e à comunidade; (d) para atuarem como agente transformadores precisam compreender o que é uma proposta de educação popular (no caso, a

proposta de Paulo Freire); e (d) para conduzir a proposta CDI é preciso não apenas “mergulhar” na comunidade, mas também saber o que é avaliar, o que deve ser avaliado e como avaliar, o que permite conhecer os resultados e rever a forma de atuação.

Essas conclusões nos permitiram elaborar o quadro-resumo que se segue.

Quadro 2 – Resumo das Conclusões do Estudo

<p>Quem é o educador popular?</p>	<p>É jovem, participa de um grupo equilibrado em termos de sexo, possui o ensino médio completo (76%), muitos recebem remuneração (CDI) pelo trabalho que realizam, alguns (15%) possuem outro trabalho com carteira assinada, mais da metade deles (54%) possui computador em casa e um percentual significativo (44%) também acessa a internet de casa, sendo que a quase totalidade acessa o computador /rede valendo-se dessa tecnologia na EIC. Para atuar como educador popular 88% recebeu formação inicial do próprio CDI; no entanto a formação continuada desses sujeitos é feita informalmente (segundo a necessidade que cada um define para si). Percebem o educador popular na linha freireana, embora isto apareça mais no discurso que na prática. Gostam de ser educadores populares e buscam ganhar experiência nesta área.</p>
<p>Quais os acertos da prática que realizam?</p>	<p>A grande maioria tem boa circulação na comunidade e conhece suas características por meio de contatos pessoais com os moradores, além de adquirem seus conhecimentos gerais valendo-se de diversas mídias (rádio/TV, vídeo/jornais, revistas/internet). O conhecimento da comunidade é feito, sobretudo pelo diálogo e com apoio da rádio/jornal comunitário. O diálogo também ajuda estes educadores a minorarem as dificuldades do cotidiano da prática; neste sentido procuram apoio de coordenadores, colegas e dos próprios alunos. A prática é planejada na perspectiva do docente que ao mesmo tempo ensina e aprende; há preocupação em conhecer o aluno e a comunidade; as estratégias são diversificadas (dinâmicas, leitura/estudo de texto, discussão de temas). As oficinas pedagógicas vêm se firmando.</p>

Quais as dificuldades na prática pedagógica desse grupo?	A formação inicial ainda precisa ser melhorada, sobretudo no ensino de conteúdos técnicos e seu uso como ferramenta; a formação continuada está pouco sistematizada; a reflexão crítica na e sobre a ação não se apresenta como prioridade, o que coloca em risco as possibilidades de transformação do grupo – educadores/alunos/comunidade. Há dificuldades em relação ao domínio de conteúdo de informática e cidadania, o que pode comprometer o objetivo básico do projeto.
Que conteúdos são importantes para esses sujeitos desenvolverem sua prática?	Os conteúdos apontados como indispensáveis ao trabalho que se propõem a realizar foram: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informática ▪ Temas de cidadania ▪ Proposta político-pedagógica do CDI ▪ Pedagogia freireana (visão emancipadora de educação) ▪ Conhecimentos sobre a comunidade ▪ Conhecimentos sobre o Projeto CDI ▪ Avaliação da aprendizagem, do ensino, do curso

Em face das conclusões apresentadas, apontamos algumas recomendações para a melhoria do trabalho do educador popular. São elas:

- a) investir na formação da equipe do CDI Regional para que esta possa formar e apoiar os educadores em exercício;
- b) garantir uma remuneração (CDI) aos educadores da EIC, de modo a promover a institucionalização desse profissional na Rede CDI e reduzir a rotatividade que compromete o trabalho. Nesta função, o trabalho voluntário não cria um vínculo orgânico; ao contrário, ele tende ao transitório e, assim, dificulta todas as etapas que se incluem no desenvolvimento de uma proposta dessa natureza, além de ampliar os custos que envolvem a formação e manutenção dos educadores;
- c) universalizar a formação inicial a todos os educadores que participam das EICs, garantindo que todos participem dela antes de iniciar sua atuação;

- d) planejar e implementar diversas propostas de formação continuada, seguindo calendário previamente estabelecido, estimulando todos os educadores a participarem;
- e) levar todos os educadores a se envolverem com as oficinas pedagógicas. Uma estratégia neste sentido é pedir a participação desses sujeitos no planejamento/ implementação dessas atividades;
- f) fortalecer a percepção freireana que eles já possuem de educação popular, de maneira que seu discurso se transfira para a prática;
- g) discutir sempre a opção que fizeram de ser educador popular (qual o significado dessa profissão?);
- h) favorecer um estudo mais detalhado da comunidade onde se insere a EIC. Organizar estudos dirigidos ao levantamento de dados sobre a realidade onde se insere a EIC, propiciando aos educadores uma orientação sobre como pesquisar, levantar e analisar os dados. Desta forma, poderão basear a prática, que realizam de maneira informal, em um instrumento mais consistente, isto é, em um mapeamento mais real e substantivo, capaz de ajudar na definição de ações de melhorias;
- i) obter a participação do Regional na orientação sobre o levantamento de dados: como fazê-los e como estudar os resultados encontrados;
- j) apoiar os educadores no estudo de metodologias dinâmicas e criativas, com vistas ao desenvolvimento dos conteúdos;
- k) oferecer acesso à internet nas EICs que possuem condições técnicas disponíveis, pois isto significa democratizar o acesso à informação e possibilitar um meio de expressão social das comunidades;
- l) ampliar o domínio dos educadores em relação à tecnologia, não somente no que se refere aos conteúdos específicos da informática, mas principalmente em termos de utilização como ferramenta pedagógica;

- m) aprofundar as discussões sobre cidadania;
- n) investir (muito) na prática reflexiva (reflexão na ação → transformação);
- o) discutir e estabelecer os conhecimentos básicos para que os educadores possam avaliar seus alunos, seu próprio trabalho e a proposta da Rede CDI.
- p) oferecer a todos os educadores materiais institucionais que apoiem a abordagem dos conteúdos técnicos, uma vez que foram muito solicitados pelos educadores, em função das dificuldades que vivenciam na prática com os educandos.

Acreditamos que nossa pesquisa revelou que a incorporação das TIC em processos educacionais dirigidos a comunidades populares ainda precisa ser mais aprofundada, particularmente quando existe o objetivo de transformar a comunidade e os sujeitos que dela fazem parte. Neste sentido, o domínio crítico das tecnologias é indispensável para se encontrar caminhos criativos (DUPAS, 2001).

Voltamos, aqui, ao nosso embasamento teórico: se o papel do educador popular não é o de simples animador de educadores, mas se projeta para a conquista de esferas mais amplas (além do local) é preciso conquistar a aprendizagem e ensino da tecnologia de forma crítica e criativa. Assim, concordamos com Petrovic apud Gautellier (1998), quando afirma que é fundamental buscar novas práticas para que os atores não se reduzam a meros consumidores: a educação popular não pode ser treinamento. Enquanto os educadores populares vinculados ao CDI estiverem presos ao “ensino de conteúdos de informática”, a proposta de transformação de comunidades tende a ficar cada vez mais distante.

A pesquisa evidenciou uma preocupação desses educadores com os sujeitos cognoscentes: alunos e professores se vêem como pessoa que se refaz, dialoga e acredita no seu aluno. Observamos, em nível de discurso, uma apropriação de idéias de Paulo Freire; os educadores se valem do diálogo, que é uma questão central na pedagogia freireana. Resta, no

entanto, saber (o que deve ser objeto de próximas pesquisas) qual o teor desses diálogos. São diálogos que trazem em si a problematização, que aguçam a curiosidade, que fazem pensar de forma ampliada sobre o estar no mundo? (FREIRE, 1979). Para libertar e emancipar esses sujeitos, não apenas os educandos, mas, também, os educadores que são oriundos das mesmas comunidades, é preciso que se tornem co-responsáveis pela criação de seus próprios mundos sociais (BRANDÃO, 2002). Assim, o debate sobre cidadania, conscientização, libertação e emancipação se faz necessário.

Há, portanto, na proposta e grupo investigados, uma série de elementos favoráveis ao desenvolvimento de uma educação popular dirigida ao novo milênio. Cabe agora, repensar e recriar o que ainda se encontra difuso.

Em nossa vivência no CDI, percebemos que a motivação inicial da maioria dos educandos que buscam o curso de informática e cidadania em um espaço comunitário prende-se ao aprender informática para obtenção de um emprego. Esse é o chamariz que os seduz a buscar tal conhecimento. Entendemos, no entanto, que inclusão digital tem de se desdobrar em uma visão mais ampla, envolvendo mobilização e organização dos educandos, educadores e suas comunidades. É preciso que se engajem em ações nas quais possam entender melhor sua realidade para, então, garantir seus direitos, exercer seus deveres e investir em projetos sociais que beneficiem a si e sua comunidade.

Assim, a inclusão digital deve favorecer o conhecimento. Inclusão digital também representa reflexão sobre a realidade, oportunidade e dignidade. É usar, criando um sentido social para a ferramenta tecnológica.

Nesta dimensão, como dizia Freire (1977), “não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda estrutura em que se darão estas técnicas” porque “não são as técnicas, mas sim a conjugação dos homens e instrumentos o que transformam a realidade”.

Em um primeiro momento a tecnologia está disponível, mas em seguida o convite é para a apropriação de conhecimento, o que enseja o expressar-se e o fazer valer sua condição de sujeito na sociedade. Com o decorrer do tempo, os educandos tornam-se capazes de fazer uma leitura crítica do mundo, articulando-a com a situação econômica, política e cultural de sua região e da sociedade.

Enquanto vão desvendando o mundo que os cerca, percebendo-se como sujeitos da História, os alunos descobrem também as possibilidades de uso da tecnologia, desmistificando-a, ou seja, compreendendo que não é uma fórmula mágica que irá solucionar tudo. Fica claro, portanto, que a transformação só é possível quando o indivíduo está à frente do processo de mudança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F. Aprender por projetos, formar educadores. In: VALENTE, J.A. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

ASSMANN, H. A Metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: ASMANN, H.; LOPES, R. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1992.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BURCH, S. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento. In: PEUGEOT, V.; AMBROSI A. **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. Caen, França: C&F éditions, 2006. Disponível em: http://www.vecam.org/article.php3?id_article=519&nemo=edm. Acesso em: 29/05/2006

CAMACHO, K. O abismo digital. In: PEUGEOT, V.; AMBROSI A. **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. Caen, França: C&F éditions, 2006. Disponível em: http://www.vecam.org/article.php3?id_article=551&nemo=edm. Acesso em: 29/05/2006

CAMACHO, K. Documento coletivo da Comunidade Virtual Mística. **Trabalhando a Internet com uma visão social**. Setembro de 2002. Disponível em: http://funredes.org/mistica/portugues/ciberoteca/participants/docuparti/por_doc_olist2.html. Acesso em agosto de 2004.

CARVALHO, I.C.L.; RODRIGUES, N.E. Impactos e possibilidades das tecnologias no contexto sócio-educacional. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, UFES, Programa de Pós-graduação em Educação, v.7, n.14, jul/dez, 2001, p.148-177.

COMUNIDADE VIRTUAL MÍSTICA. Documento coletivo. **Trabalhando a Internet com uma visão social**. Setembro de 2002. Disponível em: http://funredes.org/mistica/portugues/ciberoteca/participants/docuparti/por_doc_olist2.html. Acesso em agosto de 2004.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo, SP: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação**. 11 ed. Paz e Terra, São Paulo, 1977.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

_____. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Sobre educação (Diálogos)**. 3. ed. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A Experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez Autores Associado, 1983.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GAMBOA, S.S. Quantidade – qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p.84-110.

GOHN, M. da G. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GOHN, M. da G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Revista ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.4, n.1, dez. 2002, p.53-77.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMEZ, J.M.; GRZYBOWSK, C.; GENTILLI, P. **Neoliberalismo**: alternativas. Rio de Janeiro: Nova América, 1998.

LEMOS, A. Dogmas da inclusão digital. Brasília, **Correio Brasiliense**, Caderno Pensar, 13 de dezembro de 2003. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/inclusao.pdf. Acesso em: Julho de 2004.

MARTIGNAGO, A. **Exclusão digital**. Grupo de Pesquisas em Informática. Sociedade Paranaense de Ensino e Informática - Faculdades SPEI. Disponível em: <http://www.spei.br/wokshop/Art-21.doc>. Acesso em: 20 de Novembro de 2003.

MARTINS, Pura Lúcia O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? *In*: VEIGA, Ilma Passos A. **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

NÉRI, M. C. **Mapa da exclusão digital**. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponível em: http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/apresentacao/apresentacao.htm. Acesso em: Novembro de 2004

PETROVIC, N. B. A Educação popular às voltas com a sociedade da informação: potencialidades, riscos e particularidades. **Revista Liinc**, v.2, n.1, março 2006, p.28-49. Disponível em: <http://www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm>. Acesso em: março de 2006.

Portal Oficial do Governo Distrito Federal. <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em 20/05/200.

PRETTO, N. Sociedade da informação: democratizar o quê? **Jornal do Brasil**, 22 de fevereiro de 2001. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojb.htm>. Acesso em: 19 de Agosto de 2004.

RIZZINI, I. et al. **Pesquisando**. Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1999.

SIMSON, Olga Rodrigues e Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, jan/abr, 2000, p. 5.24.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento do ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC - EMMA, 1975.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Revista Ciência da Informação**. Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago 2000, p. 71-77. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200009&lng=es&nrm=iso

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

PARTE 1 - DADOS PESSOAIS

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade:
3. No momento, está estudando? sim não
4. Se assinalou sim, o que está cursando?
5. Qual é o seu grau de instrução:
Ensino fundamental completo incompleto cursando
Ensino médio completo incompleto cursando
Ensino superior completo incompleto cursando
6. Qual sua atividade na EIC:
 educador coordenador técnico outra (s)
7. Há quanto tempo atua na EIC? _____ anos _____ meses
8. Você já trabalhou em outra EIC? sim não
9. Trabalha em outro lugar além da EIC?
 sim não
10. Se assinalou sim, especifique:
 em outro trabalho voluntário
 em um emprego com carteira assinada
 em um trabalho informal, para complementar a renda

11. Você já trabalhou em algum projeto social antes atuar na EIC?
() sim () não
12. Se marcou sim, em que ano foi? O que fazia nesse projeto?
13. Recebe alguma remuneração/ajuda de custo para trabalhar na EIC?
() sim () não
14. Você trabalha na EIC porque:
- () gosta
 - () não teve outra opção de trabalho
 - () quer ganhar experiência como educador/coordenador/técnico
 - () deseja ter uma ocupação
 - () para ganhar algum dinheiro
 - () quer ganhar experiência para conseguir um emprego

<p style="text-align: center;">PARTE II - DADOS PESSOAIS EM RELAÇÃO AO USO DAS TECNOLOGIAS E CONHECIMENTO DA COMUNIDADE</p>
--

15. Tem computador em casa? () sim () não
16. Tem acesso à internet em casa? () sim () não
17. Caso não tenha computador ou acesso a internet, onde costuma usar essas tecnologias?
- () na EIC
 - () em casa de amigos ou parentes
 - () na escola onde estuda
 - () na igreja do meu bairro
 - () em uma Lan House
 - () no local de trabalho
 - () outro local _____

18. Assinale os meios de comunicação que você costuma utilizar para obter informações em geral:
- () rádio
 - () TV
 - () jornal
 - () revistas
 - () internet
 - () conversas com pessoas
19. Como você faz para obter informações sobre a comunidade onde está localizada sua EIC?
- () escuto a radio comunitária local
 - () converso com pessoas da comunidade
 - () leio o jornal da comunidade
 - () participo de festas e reuniões na comunidade
 - () na igreja do bairro
 - () outras formas _____

PARTE III – DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NO CDI

20. Você fez o curso de Capacitação Inicial do CDI para atuar na EIC?
- () sim () não
21. Se marcou sim, quando participou da Capacitação Inicial (indicar o ano)? O que tem a dizer sobre o curso em relação ao seu preparo para atuar na EIC?
22. O curso atendeu as suas necessidades? O que poderia melhorar neste curso de formação?
23. Você participa das Oficinas Pedagógicas oferecidas no CDI após o Curso de Formação Inicial? () sim () não

24. Caso tenha marcado sim, você acha que esses encontros ajudam no seu preparo para atuar na EIC? Por que?
25. Você participa de outras atividades promovidas pelo CDI?
() sim () não
26. Se marcou sim, escolha entre as opções abaixo, aquelas que tem freqüentado e o que acha dessas atividades:

Atividade	O que acho dessa atividade
() Visita da equipe do CDI na EIC	
() Encontro de EICs (Educadores e Coordenadores)	
() Oficinas pedagógicas após a formação inicial	

27. Você faz alguma coisa para melhorar sua formação de educador?

() Não, não faço porque:
() o curso do CDI foi suficiente
() já tenho uma boa formação
() tenho pouco tempo
() outros motivos:

() Sim, faço:
() estudo a apostila
() leio textos e livros
() peço ajuda da equipe do CDI
() pesquiso na internet
() participo de cursos fora do CDI
() outros

28. O que é ser um educador para você?
29. Quais as atitudes considera indispensáveis a um educador para atuar na EIC?

30. Que conhecimentos você acha que um educador precisa ter para desenvolver suas aulas na EIC?
31. Você gostaria de receber um material de apoio que pudesse lhe ajudar desenvolver as aulas com: exemplos de aulas, dinâmicas, textos, músicas, etc? () sim () não
Comentários:

PARTE IV – DADOS RELATIVOS À PRÁTICA NA EIC

32. Que resultados você espera alcançar com sua prática de educador?
- () conseguir arrumar um emprego
 - () conseguir ensinar informática
 - () levar meu aluno a conhecer melhor sua comunidade
 - () despertar o interesse de meus alunos pelos estudos
 - () obter melhorias na comunidade onde a EIC existe
 - () ajudar meus alunos a conseguirem um emprego
33. Como você costuma planejar e desenvolver suas aulas:
- () Planejo as aulas com antecedência
 - () Planejo as aulas com outros educadores
 - () Planejo as aulas com minha coordenação da EIC, pensando junto o que os jovens gostariam de fazer e aprender
 - () Planejo as aulas nos encontros de educadores com ajuda do CDI
 - () Uso as apostilas do CDI
 - () Uso textos sobre cidadania
 - () Não tenho costume de planejar as aulas
 - () Determino o conteúdo de informática e desenvolvo exercícios práticos
 - () Na parte de cidadania, discuto os assuntos durante a aula e organizo as idéias com os alunos para sua aplicação na comunidade
 - () Pesquiso outros materiais e troco informações entre os educadores
 - () Uso a internet e apostilas
 - () Outras opções

34. O que dá certo em sua prática nas aulas na EIC?
35. Quando tem dificuldades como procura superá-las?
36. Descreva no quadro, a seguir, os conteúdos que você possui dificuldade de trabalhar com seus alunos e como você acha que poderia solucionar essas dificuldades.

Conteúdos	Acho que isso seria resolvido se...

37. Você gostaria de registrar outras sugestões, críticas ou comentários?

ANEXO 2

RESUMO DOS CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

1. Apresentação dos participantes e conhecer suas experiências de trabalho social
2. Apresentação da Rede CDI, Regional e EICs
3. Levantamento de expectativas sobre ser educador e sobre o curso
4. O que é uma Proposta Político-pedagógica
5. Paulo Freire: proposta de educação popular
6. O que é avaliar e porque avaliar
7. Preparo para o mergulho na comunidade
8. Registros e debates sobre o mergulho na comunidade
9. Características do educador
10. Papel do educador
11. O que é planejar? Como planejar o curso e as aulas?
12. Conhecendo o Material de Apoio da EIC
13. Como usar instrumentos de avaliação e registro

ANEXO 3

ROTEIRO PARA ANÁLISE DO RESUMO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Analise os conteúdos necessários à formação de um educador para atuar na proposta do CDI, indicando seu grau de importância e prioridade.

Número de 1 a 13 por ordem de importância	Conteúdos	Porque você considera este conteúdo importante para sua prática?
	1. Apresentação dos participantes e conhecer suas experiências de trabalho social	
	2. Apresentação da Rede CDI, Regional e EICs	
	3. Levantamento de expectativas sobre ser educador e sobre o curso	
	4. O que é uma Proposta Político-pedagógica	
	5. Paulo Freire: proposta de educação popular	
	6. O que é avaliar e porque avaliar	
	7. Preparo para o mergulho na comunidade	
	8. Registros e debates sobre o mergulho na comunidade	
	9. Características do educador	
	10. Papel do educador	
	11. O que é planejar? Como planejar o curso e as aulas?	
	12. Conhecendo o Material de Apoio da EIC	
	13. Como usar instrumentos de avaliação e registro	

14. Você sentiu falta de algum conteúdo? Relacione abaixo quais e comente porque são importantes para sua prática na EIC.

ANEXO 4

CONTEÚDO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Bloco 1: preparando o campo para nossa formação

- a) Apresentação dos participantes e suas experiências com projetos sociais
- b) Apresentação da Rede CDI e do Regional ou Internacional
- c) Apresentação das EICs
- d) Levantamento de expectativas sobre ser educador e sobre o curso

Bloco 2: conhecendo nossa proposta

- a) O que é uma Proposta Político-pedagógica
- b) Paulo freire: proposta de educação popular
- c) Fundamentação teórica de Paulo Freire
- d) A práxis em nosso trabalho
- e) O que é avaliar e porque avaliar
- f) Preparo para o mergulho na comunidade
- g) Retrato da comunidade
- h) Registro e debates sobre o mergulho na comunidade
- i) Na minha comunidade tem uma EIC, e aí?

Bloco 3: conhecendo nossas características

- a) Características do educador
- b) Princípios do educador

Bloco 4: organizando nossa prática

- a) Planejamento de curso e aulas
- b) O que é planejar?
- c) Planejando aulas
- d) Conhecendo o plano de curso básico da EIC e o banco de recursos
- e) Prática de aula
- f) Instrumentos de avaliação e registro
- g) Avaliação final do curso

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)