



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ICI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARCO BRANDÃO

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E
COMUNIDADE DE PRÁTICA:
CONCEITOS INTERRELACIONADOS
OBSERVADOS EM UM CASO DE
INCLUSÃO SOCIAL

SALVADOR
2005

MARCO BRANDÃO

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E
COMUNIDADE DE PRÁTICA: CONCEITOS
INTERRELACIONADOS OBSERVADOS EM UM
CASO DE INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciência da Informação, Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Área de concentração: Informação e Contextos socioeconômicos.

Orientadora: Helena Pereira da Silva,
D.Sc

SALVADOR
2005

Brandão, Marco.

Sistema de Informação e Comunidade de Prática: conceitos interrelacionados observados em um caso de inclusão social / Marco Brandão. – Salvador: Marco Brandão, 2005.

133 f.

Orientadora: Helena Pereira da Silva, D.Sc

Dissertação do Mestrado – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência da Informação, 2005.

1. Sistema de Informação. 2. Comunidades de Prática. 3. Inclusão Social. 4. Terceiro Setor. 5. Sala do Futuro. I. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Ciência da Informação. Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. II. Silva, Helena Pereira da. III. Título.

CDU: 316.444 (813.8)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ICI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARCO BRANDÃO

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E
COMUNIDADE DE PRÁTICA: CONCEITOS
INTERRELACIONADOS OBSERVADOS EM UM
CASO DE INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação.

Salvador, 06 de dezembro de 2005.

Banca Examinadora:

Ângela Maria Barreto _____

Doutora em Ciências da Comunicação, USP
Universidade Federal da Bahia

Helena Pereira da Silva _____

Doutora em Engenharia de Produção, UFSC
Universidade Federal da Bahia

Hernane Pereira _____

Doutor em Software e em Ingeniería Multimedia, UPC
Universidade Estadual de Feira de Santana

Marco, tenho uma bomba!

A professora de informática da OAF pediu demissão.
Perguntaram aos meninos com quem eles mais aprenderam e a resposta foi: você.
Eles disseram que você foi o melhor professor. A prova dela (os meninos contando): “ela mandava a gente escrever computador, gabinete etc”.

Me acabei de dar risada!

Tiago Celestino (por e-mail).

Agradecimentos

Não posso imaginar um momento sequer de uma vida sem pensar nos feitos anteriores a ele. Nesses 27 anos, pessoas, profissionais, organizações diversas me conduziram ao que sou e sem eles certamente não chegaria até aqui. Portanto, agradecer, neste momento, é ensinar e também reconhecer o papel de artífices importantes para mim, que por hora me vêm à lembrança junto a outros, cujos nomes podem não estar grafados nessa página, mas que também estarão eternamente escritos em minha memória.

Começo agradecendo aos Meus Pais, com letras maiúsculas, Antonio e Luzia Brandão, fundamentais à minha existência e formação, pessoas que foram capazes de me tornar um ser humano ético, responsável, íntegro e batalhador. Ao mesmo tempo, à minha grande família de irmãos: Luciene, Ana, Cristiano e Cristina, também responsáveis por meu discernimento e educação.

Aos tios-padrinhos Luiz e Edna Santana, figuras que me reporto como meu “segundo casal de pais”, excepcionais e que me valorizam desde os primeiros passos, reificando minha conduta pessoal, familiar, social, profissional. A eles e primos, obrigado. À minha tia Faraildes Santana, a ajuda de temperamento difícil, mas também importante.

Aos meus sempre professores Amábília, Benícia, Irene e Naceli, da minha Educação Básica. Ao professor Adernoel Menezes, a quem devo o reconhecimento do *filosofar* antes da Filosofia. Aos grandes colegas, amigos de infância, de hoje e sempre, Fábio Cruz, Pedro Salomão, Gil Marques. A Ciro Costa, um irmão que tenho fora da família. Aos recentes André Nascimento, Sidinei Falcão, Sandro Magalhães e Edmar Oliveira: da música à amizade. À minha querida Diana, uma grande descoberta que tenho em minha vida.

À Jussara Borges, Francisco, Ivana, Tennessy. À Rose Souza, Aline Queiroz e Elma Doias. Todos grandes forças que me fazem acreditar em nobres ideais e a continuar.

À Organização de Auxílio Fraternal e Faculdade Montessoriano: projetos maravilhosos dos quais fiz parte. A Juraci Matos e sua esposa, Ivanildes, para mim, exemplos de vida. À Solange Mello, Renildo Araújo, Arnaud Soares, Elenei Dantas, Regina Celi, Lynn Alves. À família Kutsherauer, onde encontro minha “amiga-irmã” Unayara. A Adriana Pinheiro, Maria Lúcia, Rosana, Taty, Jucy Carvalho, Tiago Celestino.

Aos alunos de todos os níveis com os quais me deparei nesses anos em salas de aulas, projetos e laboratórios, do infantil à pós-graduação. Aos colegas estudantes e profissionais, àqueles que nos últimos anos conviveram comigo na UFBA e demais espaços de trabalho.

Ao professor Othon Jambeiro, a minha grande admiração. Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciência da Informação da UFBA. À colaboração de Luciana Terra, Neide e Ruy. Às contribuições da professora Ângela e do professor Hernane.

O agradecimento mais que especial à professora Helena Pereira, que nestes dois anos me orientou neste trabalho e tirou de mim, além dele, apreço e admiração à sua pessoa.

Ao CNPq e à CAPES pelo apoio e desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade pública e gratuita do Brasil.

Resumo

Este trabalho é uma dissertação sobre informação e inclusão social que descreve e analisa uma experiência empírica que aconteceu na cidade de Salvador, Bahia, como portadora de conceitos interessantes a projetos de inclusão social. Para tanto, o trabalho realiza uma observação dessa experiência e organiza uma base teórico-conceitual com o enfoque da Ciência da Informação que possibilita a indicação de conceitos aplicáveis a projetos sociais instituídos pelo Terceiro Setor. A metodologia para a sua elaboração contou com levantamento bibliográfico, discussões profissionais e acadêmicas, análise documental, análise de campo empírico com a coleta de depoimentos dos ex-usuários do projeto, onde se procurou perceber, reforçar e explicar a inter-relação dos conceitos de Sistema de Informação e de Comunidade de Prática como condutores à inclusão social. O trabalho constata no projeto analisado a utilização de Sistema de Informação e Comunidade de Prática inter-relacionados para a inclusão social e reforça concepções que considerem a informação e a maneira de disponibilizá-la para garantia da eficiência dessas propostas dentro das organizações do Terceiro Setor.

Palavras-chave

Sistema de Informação; Comunidades de Prática; Inclusão Social; Terceiro Setor; Sala do Futuro.

Abstract

This thesis discusses the concepts of information and social inclusion. It analyses an empirical experience which occurred in the City of Salvador, Bahia characterized by concepts meaningful to social inclusion projects. As such, the work presents an organized theoretical-conceptual base while emphasizing the application of the Information Science in social projects instituted within the Third Sector. The methodology for elaboration of the research includes literary review, professional and academic discussions, documental analysis, empirical field research with testimony from former users of the project where it was sought to perceive, reinforce and explain the interrelationship of the concepts of Information Systems and Communitie of Practice as conductors of social inclusion. It reinforces concepts that consider information and the way in which it is distributed to guarantee the efficiency of these proposals within Third Sector organizations.

Key-words

Information system; Communitie of Practice; Social Inclusion; Third Sector; Classroom of the Future.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Modelo gráfico de um Sistema de Informação.....	55
Figura 2 – Modelo gráfico de uma Comunidade de Prática.....	56
Figura 3 – Prédios da OAF no bairro da Lapinha.....	58
Figura 4 - Organograma da OAF entre 1992 e 2000.....	61
Figura 5 – Logomarca criada em 1998, ocasião das comemorações de 40 anos da OAF..	62
Figura 6 – CFJI-OAF: Centro de formação profissional.....	79
Figura 7 – Infra-estrutura da Sala do Futuro.....	82
Figura 8 – Workstations da Sala do Futuro.....	83
Figura 9 – Midiateca da Sala do Futuro.....	83
Figura 10 – Mesa do “Midiatecário”	84
Figura 11 – Outra visão do acervo de mídias.....	84
Figura 12 – Atividades em Robótica.....	88
Figura 13 – Atividades com programas específicos de aprendizagem.....	89
Figura 14 – Relação por Sexo dos ex-usuários da Sala do Futuro.....	99
Figura 15 – Cor declarada pelos ex-usuários da Sala do Futuro.....	100
Figura 16 – Escolaridade dos ex-usuários da Sala do Futuro.....	101
Figura17 – Início da participação na Sala do Futuro.....	102
Figura18 – O que os ex-usuários da Sala do Futuro esperavam aprender no Projeto.....	102
Figura 19 – Finalidade da aprendizagem definida pelos ex-usuários da Sala do Futuro....	103
Figura 20 – Nível de leitura dos ex-usuários da Sala do Futuro antes do Projeto.....	104
Figura 21 – Nível de leitura dos ex-usuários da Sala do Futuro após do Projeto.....	104
Figura 22 – Expectativa do treinamento recebido na Sala do Futuro.....	105
Figura 23 – Como a vivência no Projeto tem ajudado.....	106
Figura 24 – Mudança de vida com o uso do computador.....	107

Figura 25 – Utilidade do aprendizado para a vida.....	108
Figura 26 – Finalidade do uso da Internet pelos ex-usuários da Sala do Futuro.....	109
Figura 27 – Local de acesso a computadores e internet.....	110
Figura 28 – Demonstrativo de renda dos ex-usuários da Sala do Futuro.....	111
Figura 29 – Modelo gráfico inicial da Sala do Futuro.....	112
Figura 30 – Modelo gráfico conceitual da Sala do Futuro.....	113
Quadro 1 – Quadro comparativo dos três setores organizacionais.....	30
Quadro 2 – Relação de Agentes e suas finalidades de trabalho.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CECAN – Centro Educacional Carlo Novarese

CdP – Comunidades de Prática

CFJI – Centro de Formação de Jovens Instrutores

ERP – Enterproses Resource Planning

FHC – Fernando Henrique Cardoso

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NIPETS – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre o Terceiro Setor

OAF – Organização de Auxílio Fraternal

ONG – Organização não governamental

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de interesse público

OTS – Organizações do Terceiro Setor

ONU – Organização das Nações Unidas

PPD – Pessoas Portadoras de Deficiências

SF – Sala do Futuro

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SI – Sistema de informação

SOCINFO – Sociedade da Informação

TI – Tecnologia de Informação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF – United Nations Children's Fund

Sumário

Resumo	i
Abstract	ii
Lista de Figuras e Tabelas	iii
Lista de Abreviaturas e Siglas	v
1. Introdução	01
2. Configuração da Pesquisa	04
2.1 O Problema.....	04
2.2 Objetivos.....	08
2.2.1 Geral.....	08
2.2.2 Específicos.....	08
2.3 Metodologia.....	09
2.4 Justificativa.....	11
3. Contextualização e quadro teórico-conceitual	15
3.1 Contextualização.....	15
3.1.1 A Sociedade da Informação.....	15
3.1.2 A Inclusão Social.....	22
3.1.3 O Terceiro Setor.....	30
3.2 Quadro teórico-conceitual.....	40
3.2.1 Sistemas de Informação.....	40
3.2.2 Comunidades de Prática.....	48

3.2.3 Inter-relação conceitual.....	54
4. O desenvolvimento do trabalho de pesquisa.....	58
4.1 Caracterização da OAF.....	58
4.2 Descrição do Projeto Sala do Futuro.....	65
4.2.1 A concepção do Projeto Sala do Futuro.....	65
4.2.2 A implantação/implementação do Projeto Sala do Futuro.....	77
4.2.3 O ambiente.....	80
4.2.4 Os profissionais envolvidos.....	84
4.2.5 Os principais resultados.....	85
4.2.6 As crises.....	90
4.2.6 O fim do Projeto Sala do Futuro.....	92
4.3 Análise da Experiência sob os conceitos inter-relacionados.....	94
4.3.1 Sistema de Informação e Comunidades de Prática.....	94
4.3.2 Visão dos ex-usuários da Sala do Futuro.....	99
4.3.3 Proposta de modelo conceitual para a Sala do Futuro.....	111
5. Conclusões e recomendações.....	115
5.1 Conclusões.....	115
5.2 Indicações para novas pesquisas.....	118
Referências.....	121
Apêndice.....	128
Apêndice – Questionário de aplicação aos ex-usuários da Sala do Futuro.....	129

1. Introdução

O tema abordado na Pesquisa aqui descrita é Informação e Inclusão Social. O interesse nesse assunto que culmina com esta dissertação teve início na participação deste pesquisador no Projeto de Inclusão Social denominado *Sala do Futuro*, promovido no âmbito da Organização de Auxílio Fraternal (OAF), organização não-governamental (ONG) da cidade de Salvador, Bahia, que atua há mais de quarenta anos na área de risco social.

O Projeto Sala do Futuro teve por objetivo a reintegração social de crianças e adolescentes com déficits de aprendizagem a partir de um ambiente criado com Tecnologias de Informação que buscava estimular o interesse pelo conhecimento, tornando-os aptos para a participação social e melhorando suas condições de vida. O projeto durou cerca de quatro anos, entre 1999 e 2002, terminando por razões da ordem de uma reforma administrativa da organização, que envolveram os agentes financiadores internacionais e a própria cultura organizacional.

A vivência deste pesquisador nesse projeto desde a concepção até o processo de encerramento, proporcionou a percepção de que a proposta, da maneira que foi concebida e implementada, apesar de sua finalização com a reforma administrativa, atingiu seu objetivo: a inclusão social das crianças e adolescentes que passaram por ele.

É uma experiência de sucesso. O profundo envolvimento com a causa daquelas crianças e adolescentes e a certeza de que a experiência merecia continuidade, impulsionaram este trabalho de pesquisa e registro científico.

Assim, findo o projeto, devido à reforma administrativa pela qual passou a organização, ficou a sensação da necessidade de uma análise sistematizada da experiência baseada em fundamentos teóricos, pelo seu caráter de construção de um conhecimento acerca da inclusão social. Ainda mais, a sensação que perpassava essa experiência era a de que os processos educativos, ali praticados, eram baseados nas informações necessárias àquele grupo de crianças e adolescentes, de acordo com a percepção deles e à sua disponibilidade para o acesso das Tecnologias da Informação.

Foi com essa idéia que se buscou o Mestrado em Ciência da Informação, no qual se acreditava achar conceitos teóricos adequados para explicar o projeto, identificando elementos que pudessem ser observados nele e mensurados como fundamentais para as tentativas de inclusão social em outros projetos com características semelhantes aos da Sala do Futuro. Dessa forma, estabeleceu-se o objetivo desse trabalho que foi de identificar conceitos na área de informação observados no Projeto Sala do Futuro para analisar o seu processo de inclusão social. Como resultado, os conceitos que foram observados e se mostraram pertinentes para a explicação do Projeto são: Comunidade de Prática e Sistema de Informação.

A busca desses conceitos baseados na circulação da informação se deve sobretudo ao fato de que outras teorias, principalmente as educacionais como a Pedagogia de Projetos, utilizada desde o início para fundamentar o projeto, não foram identificadas como suficientes para sustentarem a natureza das atividades nele envolvidas, nem determinar os fatores que concorreram para servirem como indicadores de seu sucesso.

Assim, posto o objetivo e problemática do trabalho, constituiu-se a pesquisa aqui descrita que compõe-se de uma parte teórica, tratada no Capítulo três e compreendendo os fundamentos

teóricos e dos conceitos empregados na Pesquisa, e outra descritiva, tratada no Capítulo quatro e no qual se estabelece o desenvolvimento do trabalho em termos de sua descrição, análise e explicação teórico-prática.

Entendeu-se como parte da fundamentação teórica do trabalho, uma contextualização, na qual se relacionam as idéias básicas em relação ao momento atual, compreendido com o paradigma da Sociedade da Informação, com a Inclusão Social e com o Terceiro Setor – fatores preponderantes para a caracterização sócio-técnica contemporânea e da área temática da dissertação; e o estabelecimento da relação teórico-conceitual extraída da Ciência da Informação, onde foram encontrados os conceitos fundamentais observados, que se aplicam e explicam o Projeto Sala do Futuro: o de Sistema de Informação e Comunidades de Prática. Neste Capítulo, onde se encontra o Quadro teórico-conceitual, determina-se a base heurística da dissertação, dada na associação estabelecida entre esses dois conceitos no entendimento de um processo de inclusão social caracterizado como a Sala do Futuro.

No Capítulo que descreve e analisa a experiência empírica, procurou-se estabelecer dois momentos: um primeiro elaborado a partir da análise dos registros documentais do Projeto; e um segundo constituído de depoimentos dos ex-usuários, juntamente com a análise da experiência, no qual se realiza um enquadramento teórico-prático da Sala do Futuro reforçando com os dados coletados a eficiência dos conceitos. Neste sentido, o trabalho estruturalmente foi direcionado, observando uma tipologia didática e sintética.

O Capítulo cinco ficou destinado às conclusões e recomendações do trabalho, no qual se encontram aspectos de indicações para novas pesquisas e considerações gerais acerca do trabalho concluído.

2. Configuração da Pesquisa

2.1 O Problema

A humanidade vive um momento de significativas transformações sociais no que se refere à reconstrução de identidades, na qual perpassam questões de diversas ordens. Uma nova concepção de ser humano se define em função das expectativas da nova dinâmica social e das mudanças nos setores de produtividade, exigindo uma nova política, comprometida com a edificação de novos valores, responsáveis por esta diferenciação.

O processo histórico de formação das sociedades se constituiu a partir de diferentes concepções e abordagens a respeito da construção, disseminação e acesso ao conhecimento. Entretanto, é perceptível uma abordagem fortemente marcada por uma herança positivista, graças à qual se fortaleceu um modelo tradicionalista de transmissão da cultura humana a partir da fragmentação da informação, cujos pressupostos constituíram-se, historicamente, como pilares da educação.

Esses pilares colocam para os processos educacionais uma abordagem à aprendizagem a partir de um modelo cartesiano do conhecimento, no qual as informações estão compactadas em disciplinas específicas; a concepção do sujeito enquanto ser que apreende um conhecimento que emana de um professor ou de um livro; e a crença de que a aprendizagem se dá a partir da repetição, memorização e fixação.

Um olhar atento e cuidadoso sobre os resultados deste modelo aponta para desvios significativos do processo de aprendizagem e da transmissão de conhecimento, tais como:

- 1) uma percepção fragmentada e coisificada da informação implicando uma desestruturação interna no indivíduo, no momento em que ele mais necessita de referenciais bem estruturados que fortaleçam sua unidade enquanto sujeito;
- 2) a alienação do sujeito pensante e pró-ativo, apto para interagir e construir teorias e conhecimentos em função da ênfase na memorização, na reprodução de conceitos e da ausência de informações significativas;
- 3) a ausência de autonomia, interesse e compromisso pessoal do indivíduo com relação à pesquisa e aprendizagem, visto que este modelo desconsidera as diversidades, despreza a subjetividade humana, além de desconfiar das potencialidades inerentes ao indivíduo.

Esta forma de tratar o processo de aquisição do conhecimento tem, sem dúvida, uma implicação direta com o insucesso pontuado nas estatísticas sobre o desenvolvimento humano e educacional, como o elevado índice de repetência e evasão nas escolas (sobretudo as públicas), problemas de ordem disciplinar na sociedade e baixo nível de aprendizagem de seus viventes, especialmente nos momentos de transição com mudanças de valores sociais, o que, nos segmentos socioeconômicos desfavorecidos, vem a fortalecer a exclusão social.

Finalmente, este processo distancia-se do tipo de ser humano que se identifica nas novas demandas sociais e consigo próprio. O Livro Verde para a Sociedade da Informação no Brasil (MCT, 2000) coloca um novo projeto social que propõe um modelo humano apto a estabelecer com a informação uma relação que se configure na multiplicidade de potencialidades, na capacidade de gerir e administrar seus próprios recursos, na qualidade das relações interpessoais e capacidade de articulação, no potencial criativo e na disponibilidade

de aprender a aprender e a pensar sobre o seu aprendizado na construção do conhecimento. Define-se como ideal humano um ser “informado” filosófica, artística e tecnicamente que saiba se articular entre as diversas linguagens do conhecimento e a partir daí inserir-se nas esferas sociais (NÓVOA, 1998).

Foi diante desse plano que o Projeto Sala do Futuro foi proposto, significando um passo relevante para se pensar a inclusão social na Sociedade contemporânea, a partir do uso da informação disponibilizada nos diversos meios sócio-técnicos. Ele seria uma resposta ao paradigma vigente, repensando os padrões de formação humana e propondo um novo fazer para o desenvolvimento de pessoas que estão à margem social.

Nesta realidade, este pesquisador trabalhou nos quatro anos de existência da proposta, possibilitando seu envolvimento desde o seu planejamento, implantação e avaliação, o que contribuiu para um melhor trânsito em relação à obtenção de dados e informações privilegiadas.

O processo vivenciado no projeto Sala do Futuro, além de engendrar questões, vislumbrou também resultados que, embora não completamente alcançados, representaram indicações para possibilitar a inclusão social e a própria compreensão do fenômeno educativo. Uma resposta que poderia ser encontrada, caso o projeto continuasse.

O ambiente do Projeto, construído nos termos de seu planejamento, exigiu sempre um aperfeiçoamento do processo que nunca foi completamente atingido, mas que indicava um rumo nesse sentido. Portanto, havia um caminho sistematicamente pensado e que estava

apontando para este aperfeiçoamento, cuja observação determina os conceitos e o modelo que o presente estudo demonstra como indicadores dessa possibilidade.

Dessa maneira, apesar de sua interrupção por razões administrativas, a experiência deixou um material empírico que demonstra, dentre outras coisas, aspectos positivos de seu funcionamento. Como um projeto que não estabeleceu plenamente seus objetivos, mas que, ao mesmo tempo, demonstrou na sua existência que seu aperfeiçoamento poderia atingir esses objetivos esperados, é imprescindível, assim, descrever e narrar a experiência nele estabelecida.

Destarte, nesse momento, em que se ergue um olhar distanciado do pesquisador que coordenou esse projeto, um passo a mais poderá ser dado no sentido não apenas de utilizá-lo como campo empírico da Ciência da Informação, mas também de conduzi-lo a uma abordagem conceitual sobre um processo de inclusão social.

A área da Ciência da Informação foi buscada como arcabouço epistemológico por se acreditar e entender que esta guardaria conceitos adequados à observação e análise do Projeto. Com essas considerações é que foi definida a seguinte questão de pesquisa:

Que conceitos teóricos da área da informação poderiam ser observados no Projeto Sala do Futuro para explicar seu processo de inclusão social?

2.2 Objetivos

2.2.1 Geral

- Identificar conceitos na área de informação observados no Projeto Sala do Futuro para analisar o seu processo de inclusão social.

2.2.2 Específicos

- Traçar uma abordagem sobre o contexto atual da Sociedade, da Inclusão Social e das Organizações do Terceiro Setor no Brasil como elementos para compreender e caracterizar o novo modelo informacional/formativo para a inclusão social;
- Caracterizar o Projeto Sala do Futuro;
- Construir uma síntese conceitual da proposta de inclusão social do Projeto Sala do Futuro;
- Contribuir com o debate acerca das organizações do Terceiro Setor como promotoras da inclusão social;
- Aprofundar teoricamente a problemática da inclusão social, com um enfoque informacional;
- Contribuir, de modo prático, com a proposição de modelos informacionais e formativos para a inclusão social;
- Demonstrar os potenciais de inclusão social consolidados através do Projeto Sala do Futuro/OAF;
- Divulgar propostas de inclusão social entre agentes da Sociedade Civil organizada.

2.3 Metodologia

O universo da pesquisa foi o Projeto Sala do Futuro, que funcionou entre 1999 e 2002, com o seu conjunto de 30 (trinta) usuários. Encubado pelo Centro Educacional Carlo Novarese, unidade de Educação Normal e Especial da Organização de Auxílio Fraternal (OAF), situado no bairro da Lapinha, em Salvador, Bahia, e que atende também aos bairros adjacentes em suas zonas de exclusão social.

A reconstituição da trajetória do Projeto Sala do Futuro neste trabalho, desde a sua concepção até sua operacionalização, foi possível graças à participação deste pesquisador como seu coordenador, o que permitiu acesso a documentos e informações privilegiadas, bem como a constatação dos processos vivenciados. Isso é fundamental para esta etapa em que se pretende explicá-lo.

O trabalho de pesquisa foi estabelecido em seis etapas, a partir de maio do ano de 2003, quando se iniciaram os estudos no Mestrado em Ciência da Informação e este Projeto de Pesquisa:

1^a. etapa – Pesquisa e estudo bibliográfico da área de conhecimento da pesquisa, para a fundamentação do trabalho e formação de um quadro teórico que o conduziu e o orientou para a abordagem da pesquisa, fato consumado com 21 créditos disciplinares cursados em dois semestres do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, quando se encontrou os conceitos de Sistema de Informação e Comunidade de Prática;

2^a. etapa – Levantamento documental do Projeto Sala do Futuro a partir do texto original da proposta, relatórios de atividades, duas monografias *lato senso* e fotografias.

Como já dito, esta etapa foi facilitada pela participação deste pesquisador no projeto Sala do Futuro como profissional e colaborador. Esta participação, à época, pôde ser caracterizada como uma *Pesquisa Ação*, pois suas atividades não apenas eram profissionais em sentido restrito, como também deram origem aos relatórios, fotografias, seminários e às duas monografias.

Com a proposição aqui apresentada, o trabalho assumiu uma condição metodológica caracterizada como um *Estudo de Caso*, que, segundo Yin (1998), é uma técnica de estudo onde se faz uma pesquisa sobre um caso particular, para tirar conclusões sobre princípios gerais daquele caso específico¹. Houve um distanciamento desse pesquisador para a nova sistematização e considerações acerca desse Projeto, objeto de estudo;

3^a. etapa – Organização, interpretação e análise dos dados e informações sob os elementos teórico-práticos;

4^a. etapa – Aplicação do questionário para os 30 ex-usuários da Sala do Futuro como dado para o reforço teórico-prático e elemento indicador do sucesso do Projeto.

Esse universo foi composto das crianças e adolescentes usuários da Sala do Futuro. Esse momento foi tratado com cuidado de ter respostas naturais e autênticas desses indivíduos no sentido de reforçarem algumas prerrogativas do Projeto e narrarem situações particulares relevantes;

5^a. etapa – Construção do modelo conceitual da inter-relação teoria-prática;

6^a. etapa – Elaboração da Dissertação e defesa pública do trabalho.

2.4 Justificativa

Um trabalho que explora um tema dessa natureza – exclusão/inclusão social – justifica-se por si próprio. No caso particular, que é representado pelo Projeto Sala do Futuro, seus resultados apontaram para uma proposta eficaz de inclusão social que merece ser divulgada, desenvolvida e ampliada a outras organizações sociais.

Além disso, na sociedade contemporânea, tratar da inclusão social tem constituído a agenda política, social e humana em qualquer setor de atividade. Considera-se que o número de excluídos socialmente, sobretudo no Brasil, tem crescido assustadoramente, gerando as preocupações e ações que nos últimos dez anos estão mais presentes nos meios de comunicação e articulação da sociedade como um todo. De acordo com Bava (2000, p.41-42)

20% das pessoas que vivem nos países mais ricos consomem 86% dos bens produzidos pela humanidade. Os 20% que vivem nos países mais pobres não consomem mais do que 1,3% do total. Em 1960 a diferença de renda entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres era de 30 para 1; em 1995, essa diferença atinge a proporção de 82 para 1.

O professor Iizuka (2003) atribui o fenômeno da forte atuação hoje de organizações nessa parcela excluída da sociedade por conta de três aspectos básicos:

¹ Tradução livre do autor.

1. um projeto social (...) existe porque a exclusão social se faz presente;
2. há uma certa confusão conceitual entre pobreza, exclusão social, marginalidade etc.;
3. em um país pobre e desigual como o Brasil não se pode negar discutir ou conhecer melhor este assunto.

Isso obriga, de todo modo, a uma reflexão constante sobre os aspectos da exclusão social, sobretudo o seu alcance e relação aos problemas conjunturais das sociedades, engendrando uma série de ações para a sua superação.

Um caso particular dessas ações – e que tem assumido de fato o propósito da inclusão social – tem sido a atuação do Terceiro Setor, organizações da sociedade civil que assumiram um caráter público para a resolução das intempéries sociais que o Estado não tem assumido completamente. Ele tem se fortalecido principalmente por promover ações que visem a inclusão social de pessoas. São incontáveis os Projetos destinados a isso, o que significa dizer que medidas são providenciadas em escala cada vez maior, conotando o desejo coletivo de reversão desse quadro de exclusão.

O *Projeto Sala do Futuro* se insere como uma dessas iniciativas, que pode ser encarado como uma proposta inovadora para se pensar a inclusão social pela forma com a qual foi constituído. Instalado em uma das capitais mais desiguais e excludentes do Brasil, segundo dados da própria UNICEF (2003), o projeto promoveu em cerca de quatro anos um processo para incluir pessoas na sociedade, considerando o acesso e a maneira como a informação é transmitida para grupos em exclusão como elementos imprescindíveis na aprendizagem para a construção e apropriação do conhecimento como forma de cidadania.

Seu processo diferenciou esse Projeto dentre os demais por considerar aspectos fundamentais para se pensar as ações de promoção da inclusão social. Geralmente, os projetos nessa área têm se constituído a partir de ações que agentes politicamente articulados promovem verticalmente dentro das organizações, estruturando desígnios que expressam a sua noção de “inclusão social”. Isto quer dizer que as organizações, de modo geral, edificam um conceito rígido de exclusão social, com base no qual promovem suas ações. Esse conceito confunde-se com os de pobreza e marginalidade, considerados por Sposati (2000, p.129) como distintos: “(...) Por conter elementos éticos e culturais, a exclusão social se refere também à discriminação e a estigmatização. A pobreza define uma situação absoluta ou relativa. (...) pobre é o que não tem, enquanto excluído pode ser do sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é velho etc.” No Brasil e na maioria dos países da América Latina, até a década de 1980, falou-se de “marginalidade” como termo que designava a exclusão social.

Compreendendo a exclusão social dessa maneira, os intentos das organizações do Terceiro Setor têm se comprometido em promover a inclusão social nesses níveis: de acesso e valorização dos bens culturais; e de acesso e valorização aos bens materiais.

Este trabalho procura defender que, antes disso, os projetos do Terceiro Setor devem promover o acesso e valorização da informação, para que a partir dela se tenham conhecimentos para alcance das outras necessidades humanas, sejam elas culturais e/ou materiais. Na medida em que já se encontram iniciativas em organizações do Terceiro Setor que consideram a informação como um bem e um valor fundamental para a inclusão social, consideram-se ainda as características que tornariam essa informação um capital para os projetos que visem isso.

Assim, o estudo procura contribuir para estabelecer indícios desse pensar a inclusão social, de modo a justificar a natureza e constituição desta dissertação como um trabalho importante à reflexão, ao desenvolvimento e acompanhamento da associação entre informação e inclusão social nos projetos implantados pelo Terceiro Setor.

3. Contextualização e quadro teórico-conceitual

Este capítulo trata das noções contextuais e teórico-conceitual que situam o projeto em relação à área da Informação. Ao dividi-lo em duas partes – Contextualização e Fundamentação teórico-conceitual – procurou-se situa-lo no bojo das teorias e principais autores em relação à configuração social contemporânea brasileira, a partir de aspectos indispensáveis para se pensar a informação associada à inclusão social.

3.1 Contextualização

3.1.1 A Sociedade da Informação

A sociedade contemporânea, como nenhuma outra, é uma sociedade *de e para* letrados, o que a torna uma sociedade excludente. Por outro lado, paradoxalmente, propicia, cada vez mais, possibilidades e condições de participação política e social de pessoas e grupos historicamente distantes das práticas da leitura e escrita que levam à garantia da cidadania.

Essas possibilidades e condições estão sendo conquistadas pela intensificação de movimentos sociais, sobretudo do final do século XX para cá, e principalmente pelo próprio empenho de instalação da chamada Sociedade da Informação, em particular, nos países em desenvolvimento onde a exclusão social é marcante, como no caso do Brasil.

A Sociedade da Informação é, por definição, uma sociedade cujo modo de operação e subsistência se baseiam na Informação. Apresenta uma intensa produção, acesso, enfim uma profusão de bens e serviços voltados para a informação e a comunicação através das

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que estão interligando todo o planeta em tempo real no processo denominado de globalização, o que a define também como uma Sociedade Global.

A informação globalizada provoca mudanças no modo e na aceleração da produção e, como conseqüências diretas, mudanças na organização da sociedade nos seus aspectos estruturais: economia, trabalho, relações sociais, cultura e no acúmulo de conhecimento. Daí considerar-se como denominação mais apropriada para a sociedade que vem se configurando de Sociedade da Informação.

O novo paradigma da sociedade contemporânea, entretanto, não é absoluto ou único. Várias teorias e denominações vêm surgindo ao longo dos últimos 20 anos, transição encarada antes de tudo com o pensamento de que se está em uma Sociedade Global. Dentre elas, as que têm sido mais aceitas pelos estudiosos da atualidade e produzido ecos no Brasil são: Sociedade Pós-Industrial (BELL, 1978); Sociedade Informática (NORA; MINC, 1980; SHAFF, 1996); Sociedade Pós-capitalista ou do conhecimento (DRUCKER, 1994); Sociedade Digital (NEGROPONTE 1995); Terceira Onda que para Toffler (1995) significou um movimento muito mais profundo que o da Revolução Industrial; Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999); Era do Acesso (RIFKIN, 2001); Cibercultura (LEVY, 1998) e Revolução Informacional (LOJKINE, 1999). Portanto, embora o condicionante do novo paradigma social, sua infra-estrutura, sejam as tecnologias digitais, outros elementos o delineiam e o estabelecem no conjunto das mudanças do *modus faciendi* social.

Paim e Nehmy (2002) colocam que todas essas teorias, apesar das diferenças de denominações, se baseiam num ponto comum: as mudanças no modo de produção e de vida

da sociedade mundial, que passou a focar a informação como fator central. Essas mudanças se precipitaram a partir da década de 70, quando as TICs começaram a ter um desenvolvimento acelerado, proporcionando a transferência muito rápida da informação através das redes que começaram a interligar o globo. O acesso à informação seria, portanto, o primeiro fator de análise para se compreender essas mudanças.

Outro ponto em comum das teorias que procuram definir o momento atual é a idéia do paradigma contemporâneo como um fenômeno recente, que começa a se desenvolver a partir da década de 70, como colocado. No entanto, Kumar (1997) faz um contraponto a esse pensamento, a partir de um aprofundado estudo histórico e da abordagem da Teoria do Controle de Beniger, que situa a Sociedade da Informação como um fenômeno reconhecido recentemente, mas que tem suas raízes em mudanças profundas que vêm ocorrendo há mais de cem anos. Mais precisamente, nos primórdios da primeira revolução industrial com a utilização da máquina a vapor, que provocou uma aceleração da produção e gerou um excedente, ocasionando o que Beniger denomina de *crise do controle*.

A sociedade da primeira Revolução Industrial sofreu pela falta de controle do excesso de produção. Um novo processo de aceleração e uma nova crise de controle vão ocorrer novamente, mais tarde, com a utilização da energia elétrica na produção, por volta do final da década de 30 do século XX.

A crise de controle vem se mostrando recorrente em toda a fase de mudança da fonte de energia que provoca uma aceleração na produção e conseqüências na organização da sociedade vigente, normalmente despreparada para as mudanças. Segue-se à fase de

instabilidade um período de acomodação, onde novos mecanismos de controle são criados, instaurando, então, um novo período de equilíbrio.

A aceleração da produção, desde a primeira Revolução Industrial, não gera somente excedentes materiais, mas também excedentes de conhecimento, que incrementam o desenvolvimento da ciência e em particular da tecnologia. É um constante círculo virtuoso da acumulação do conhecimento: a informação gera um novo conhecimento, que se acumula gerando mais informação, que utilizada novamente, gera novo conhecimento. A inovação tecnológica, produto direto do conhecimento acumulado, cria novos postos de trabalho, novas profissões, novas atividades sociais e desestabiliza a sociedade vigente. Esse é o outro elemento que caracteriza a sociedade contemporânea como uma Sociedade da Informação: o excedente informacional que gera conhecimento (BRANDÃO e SILVA, 2003).

Essa condição do conhecimento como gerador de inovação é apontada por Bell (1978) na tese sobre a Sociedade Pós-Industrial. Ele demonstra o crescente aumento do setor de serviços e da mudança na estrutura de empregos da economia norte-americana durante as décadas de 50 e 70, que superou o emprego baseado no paradigma industrial.

Por isso, ele aponta a Sociedade Pós-Industrial como uma sociedade que tem por base o conhecimento, porque as fontes de inovação decorrem, cada vez mais, da pesquisa e do desenvolvimento. Essas atividades são geradoras de conhecimento, que além de incorporado a produtos e serviços, é registrado gerando informação que alimenta o círculo virtuoso descrito anteriormente. Em função disso, a própria sociedade vem valorizando, cada vez mais o conhecimento como fonte de melhoria das condições de vida (PAIM e NEHMY, 2002). Eis

outro aspecto: os setores de atividade humana são cada vez mais setores de conhecimento e inteligência (MATELART, 2002).

Nesse contexto da Sociedade da Informação que gera conhecimento e usa a inteligência, surgiu um novo ambiente de processamento e transferência da informação: o ciberespaço, que vem mudando e condicionando as relações econômicas, políticas e sociais. Pode-se afirmar por isso, que outro fator definidor da Sociedade da Informação é essa infraestrutura baseada na convergência tecnológica, envolvendo a indústria eletroeletrônica, a informática e as telecomunicações (JAMBEIRO, 1997). Por vezes, as abordagens somente enxergam esse elemento representado pelas TICs, mas, como se vê, muitos fatores concorrem para o paradigma da Sociedade da Informação.

Mesmo se encarando somente a convergência tecnológica, percebe-se que sua influência no novo paradigma, de acordo com Negroponte (1995), está no desenvolvimento de ferramentas e organizações virtuais (e.g.: correio eletrônico, *sites* de todo o tipo de organização, ensino a distância, negócios eletrônicos; ambientes de convivência social: *chat*, portais de serviços e produtos etc.); na transposição dos serviços do Estado para o ambiente da Internet, com o conceito de governo eletrônico (e.g.: portais de governos); nos novos empregos e a qualificação para postos de trabalho (e.g.: webdesigner, engenheiros de softwares, conhecimentos em informática para realização de inúmeras atividades) além de muitas outras. Ou seja, ela modifica processos que carregam os conteúdos e informações integrantes das atividades e funcionamento social.

Esse meio eletrônico de transações econômicas e sociais, pode-se afirmar, é um ambiente “anárquico”, considerando o caráter “democrático” de disponibilização e acesso à informação:

em princípio, qualquer um pode disponibilizar informação; qualquer um pode ter acesso. Isso pode ser encarado como mais uma característica da Sociedade da Informação. Não menos, hoje se possui acesso barato a livros, revistas, jornais etc., fato que há alguns anos atrás significava um padrão de consumo elitizado.

No entanto, para adentrar a esse “mundo”, é preciso estar “alfabetizado” para circular nos seus domínios e grande parte da população, em particular no Brasil, ainda não tem a “alfabetização” necessária para o acesso a esse ambiente informacional. Neste ponto, embora estejam caracterizadas as aplicações do conceito de Sociedade da Informação, percebe-se ele como portador também de contradições, que têm início bem antes da “Revolução Informacional”, intitulada por Lojkine (1999), ou da “vida digital”, apontado por Negroponte (1995).

Pode-se afirmar, então, que a chamada “exclusão digital” – termo que também tem sido decorrente para designar uma nova face da exclusão social – começa pela falta de conhecimento da linguagem escrita, habilidade tão imprescindível à Sociedade da Informação. No Brasil, de acordo com o INEP (2003), ainda são trinta milhões de analfabetos funcionais, que estão, portanto, fora do acesso ao meio digital ou certas mídias informativas. Por isso que a “exclusão digital” é uma nova face de uma sociedade na qual sempre esteve presente a exclusão social.

Participar, portanto, da Sociedade da Informação significa não apenas reconhecer todas essas condições impostas pelas TICs e pelo Ciberespaço como também, diante do histórico quadro da exclusão social, pensar em projetos de inclusão de pessoas como atores desse desenvolvimento. A exclusão social é um novo indicativo da crise do controle, sobretudo por

causa do incremento proporcionado pelas TICs, pela falta de acesso à informação, ao conhecimento e suas tecnologias.

Está havendo, porém, um empenho geral para a inserção das camadas excluídas na Sociedade da Informação, não só por parte dos governos, mas da própria sociedade civil organizada. Iniciativas têm entrado na pauta das políticas públicas e sociais que visam a equidade social, e, nesse âmbito, um espaço vem se destacando notoriamente: o chamado Terceiro Setor, na busca da inclusão social, como um todo.

Introduzir a massa excluída no conhecimento da linguagem escrita parece ser o passo primordial para sua inserção na Sociedade da Informação. No entanto, não é desmerecida, também, a “inclusão informacional”, pois esta parece se configurar como a forma ou meio de inclusão social nesta sociedade. Dessa maneira, faz-se necessário, então, queimar etapas introduzindo essa população à alfabetização de forma concomitante com a informação, o que parece uma tarefa que iniciativas tratadas como a da “inclusão digital”, estão se incumbindo (BRANDÃO e SILVA, 2003).

Assim, a Sociedade da Informação dispõe de um amplo aparato para possibilitar novas condições de participação dos indivíduos, mas ainda depende de aspectos resvalados nas condições educacionais e históricas de formação das sociedades. Na Seção a seguir, um olhar sobre a inclusão social será estabelecido, no sentido de revelar características que condicionam os conceitos e noções imbricados no uso e constatação deste termo.

3.1.2 A Inclusão Social

O termo “inclusão social” tem sido bastante veiculado e discutido, em substituição a um outro termo, utilizado nas décadas de 1960 e 1970, o de “integração social”. Entretanto, há várias acepções deste conceito que introduz um novo paradigma na sociedade e assinala outra etapa no processo de conquista dos direitos humanos e da própria cidadania.

Naturalmente ainda muito veiculado às chamadas PPD (Pessoas Portadoras de Deficiências), percebe-se, entretanto, que hoje a necessidade de inclusão social se amplia, abarcando uma série de questões da sociedade, dentre as quais as comunidades excluídas, de modo geral. Neste sentido, pode-se inicialmente conceituar “inclusão social” como sendo o processo mais aperfeiçoado da convivência de alguém, tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais, conforme Gil (2004).

Para a Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (<http://www.ciranda.org.br>) essas diferenças forçam a sociedade não apenas a perceber e a compreender, como também se preparar e se modificar para acolher os excluídos de algum modo em todas as áreas do processo social (e.g.: educação, saúde, trabalho, assistência social, acessibilidade, lazer, esporte e cultura etc.).

Sasaki (1997), por sua vez, conceitua “Inclusão Social” como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Gil (2004), por sua vez, coloca que a inclusão social constitui um processo

bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

O ano de 1981 foi designado, pela ONU – Organização das Nações Unidas, segundo seu relatório anual publicado no *Disabled Peoples International* (1981), como sendo o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência e isso assinalou um marco fundamental na luta pelos direitos das PPD no mundo todo. Por isso que, histórica e culturalmente, o conceito que hora se debruça está tão atrelado a este fato. Contudo, juntamente com ele, outros conceitos como os de autonomia, independência, *empowerment* e equiparação de oportunidades passaram a fazer parte do vocabulário político e social das pessoas, o que podem ser considerados passos em direção ao conceito atualmente vigente, de inclusão social, e que abarca várias séries de excluídos sociais.

Sasaki (1997) propõe os seguintes argumentos para definir estes termos:

- a) Autonomia é a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. Ter maior ou menor autonomia significa que a pessoa com deficiência tem maior ou menor controle nos ambientes que ela frequenta;
- b) Independência é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, como familiares ou profissionais especializados;
- c) *Empowerment* significa o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas usa o seu poder pessoal, inerente à sua condição, para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua (s) vida (s). “Independência” e *empowerment* são

conceitos interdependentes. Isso configura a noção que adquire hoje fortemente o que é a inclusão social.

Um outro termo, bastante empregado ao se pensar em inclusão social, é o de equiparação de oportunidades, definido pela *Disabled Peoples International* (2002) como

o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção das barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas. (<http://www.dpi.org>)

A colocação do *Disabled Peoples International* deixa implícito o princípio da igualdade de direitos, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem:

O princípio de direitos iguais implica que as necessidades de cada um e de todos são de igual importância e que essas necessidades devem ser utilizadas como base para o planejamento das comunidades e que todos os recursos precisam ser empregados de tal modo que garantam que cada pessoa tenha oportunidade igual de participação.

A igualdade de oportunidades em educação é, assim, uma verdade essencial para assegurar a inclusão social, dada a importância da educação na transmissão de informações, atitudes, conhecimentos e competências que a sociedade como um todo encara como importantes.

São com base nestes movimentos e conquistas arrolados ao longo das últimas décadas que se constrói o conceito de inclusão social como um processo que funciona dialéticamente: a sociedade e os segmentos até então excluídos que juntos buscam equacionar soluções e alternativas para garantir a equiparação de oportunidades e de direitos (GIL, 2004). Destarte, os valores que a têm permeado e norteado esse objetivo são: a aceitação e a valorização da diversidade; o exercício da cooperação entre diferentes; e a aprendizagem da multiplicidade.

De acordo com estudiosos deste processo social, o momento atual caracteriza-se pela transição da fase da integração para a da inclusão, que pressupõe um novo paradigma, um novo modelo de sociedade (GIL, 2004). Isso quer dizer que a inclusão está além da integração social, posto que o próprio universo da exclusão integra a sociedade contemporânea como um de seus elementos constituintes e naturalmente considerados.

Esta realidade desperta fortes embates, debates e dúvidas, dando origem a várias opções e alternativas para a inclusão social, cada uma com suas respectivas propostas. Isso porque esses padrões de comportamento já consolidados funcionam como algo "natural" e "correto", fazendo com que "o novo" represente um descontrole para a manutenção da ordem social, hoje baseado na alienação e na repressão político-social.

No campo da Educação, por exemplo, vêem-se surgir duas posições: as mais radicais, que encaram que todas as pessoas devem ser educadas apenas na escola regular (Escola para Todos); e aquelas que consideram que a diversidade de características, verificada nas comunidades excluídas, implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e uma diversidade de opções capazes de paliar ou solucionar efetivamente seus problemas.

Essas opções naturalmente têm sido políticas que vão desde a inclusão nas classes regulares do Sistema Normal de Educação até, mais recentemente, a alocação em Projetos nas Organizações do Terceiro Setor.

A Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (<http://www.ciranda.org.br>) define uma "Inclusão Escolar" como parte de um processo que engendraria a Inclusão Social:

Os vocábulos integração e inclusão no âmbito do ensino encerram uma mesma idéia, ou seja, a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais na escola. Entretanto, quando empregamos a palavra inclusão estamos nos referindo a uma inserção total e incondicional. Quando usamos a palavra integração queremos dar a idéia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. No sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola. (WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Apud Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência, 2004)

Nesse fragmento, novamente se coloca o embate conceitual que há entre a inclusão em sentido mais restrito (e.g.: PPD), e a inclusão, no sentido mais amplo, ou seja, aquela que se ocuparia de uma inserção total, conforme cita Werneck. Não obstante, atribui à escola uma responsabilidade para desenvolver o processo.

O Instituto Ethos (2002) traz alguns indicadores que ajudam a compreender a Inclusão Social como um fenômeno histórico e ligado, fundamentalmente, à exclusão do acesso à educação e à informação:

- a) No Brasil há 280 mil alunos com deficiência matriculados em escolas especiais de 1^a a 8^a séries;
- b) Há outros 300 mil em classes regulares nessas mesmas séries;
- c) Apenas 9 mil alunos conseguiram chegar ao ensino médio;
- d) Há 18,2 mil escolas públicas para alunos portadores de necessidades especiais no país;
- e) Somente 120 títulos didáticos têm versão em braile, segundo informações do MEC.

(Fonte: *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*, publicado pelo Instituto Ethos, em 2002).

Pode-se dizer, diante do exposto, que não há um formato padronizado para a inclusão social, ou seja, um conceito que dê conta das diversas nuances e níveis da exclusão. Cada um de seus aspectos – definição, motivos, objetivos, níveis, dificuldades, vantagens, desvantagens etc. –

apresenta uma enorme diversidade e não pode se restringir à mera transposição ou adaptação de elementos das comunidades tidas como “incluídas” para as comunidades excluídas, tal qual como diz o documento publicado pela Comissão Européia, em 1996, sobre a educação de pessoas com necessidades especiais:

Deve reconhecer-se que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais implica muito mais do que colocar simplesmente o aluno numa escola regular. Trata-se de um processo em que o aluno tem oportunidades para se desenvolver e progredir em termos educativos para uma autonomia econômica e social. A integração é igualmente um processo em que as próprias escolas necessitam de mudar e de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educativas especiais.

Assim, e segundo a Declaração de Salamanca, as escolas devem

ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca: UNESCO, 1994)

Da mesma maneira, Gil (1997) coloca que principalmente na área pedagógica não é correto ter-se como ponto de referência as deficiências ou incapacidades (atitude infelizmente ainda freqüente nas escolas), mas sim compreender que o que é importante é o ser humano. Tal como a ergonomia já faz no domínio do trabalho – com a adaptação do posto de trabalho à pessoa, às suas habilidades e características individuais, algo que vem sendo naturalizado nas organizações – no campo da Educação tem-se de evitar que a deficiência se coloque entre o professor e o aluno, impedindo-nos de ver a pessoa que está por detrás dessa deficiência.

Nesse momento, evolui-se da noção de que “todos devem ter as mesmas oportunidades” para uma outra: a de que “todos deveriam ter oportunidades diferentes” para desenvolver as suas potencialidades e satisfazer as suas necessidades, dadas as diferenças individuais.

Essas diferenças individuais conduzem ao ambiente multirreferenciado, multicultural que tem sido a Sociedade da Informação, graças à imensa produção, profusão e consumo de informação e aos suportes informáticos, que são, sem dúvida, as principais provedoras da sua infra-estrutura e condiciona o emprego do adjetivo e conceito “digital” aos históricos termos “informação”, “inclusão”, “exclusão”, “linguagem”, “suporte”, “educação” etc. O ciberespaço como ambiente de informação, comunicação e transações econômicas e sociais, só é possível com a utilização dessas tecnologias sob a forma de sistemas e redes para a comunicação da informação, o que viabiliza o acesso aos bens e serviços da sociedade em diferentes níveis de apropriação (SILVEIRA, 2000).

A participação na Sociedade da Informação implica, assim, necessariamente no domínio e utilização das TICs para o acesso à informação disponível no ciberespaço, mas também àquela presente em outros suportes, mas que encontram convergência ou referência na grande rede mundial de computadores. Dessa forma, essa sociedade cria uma nova forma de exclusão social, para aqueles que não têm essa possibilidade, denominada de exclusão digital. Esse é um primeiro aspecto que tem sido empregado para se pensar a inclusão social na Sociedade da Informação.

Em vista da grande parcela da população na condição de exclusão no Brasil, entretanto, são necessárias ações efetivas que proporcionem não apenas condições de acesso às TICs, mas ações também aliadas ao desenvolvimento de habilidades para utilização das tecnologias que levem à informação, à conscientização e à cidadania, fatores mais amplos e que são o cerne da inclusão social.

Neste particular que vem se configurando a atuação do Terceiro Setor, com Organizações que vêm procurando cobrir as lacunas criadas pelo modelo de inclusão na Sociedade da Informação, onde a atuação do “Estado do bem-estar social” não tem desempenhado seu papel ou simplesmente não existe. (MONTAÑO, 2002)

Essas organizações nessa área procuram empreender, particularmente, ações de acesso à informação e criação de espaços de produção e aquisição de conhecimentos para a cidadania com a utilização das TICs com a oferta de Educação Básica e Profissional ou descobrindo processos e metodologias adequadas a uma efetiva ação de inclusão social. Dessa forma, têm um papel estratégico para a instalação da Sociedade da Informação para todos no Brasil, já que seus clientes são pessoas em situação de exclusão. A Seção a seguir situa a condição deste segmento da sociedade contemporânea, determinando sua definição e características.

3.1.3 O Terceiro Setor

“Terceiro Setor” é uma terminologia recente e uma idéia ainda em construção. Costuma estar relacionada a organizações sem fins lucrativos ou voluntárias, que procuram realizar trabalhos filantrópicos, voltados para causas sociais ou ambientais. É um segmento de esfera pública não estatal, marcado pela lógica da sociedade civil, composto por uma variedade de atores sociais e formas de organização que experimentam modos de pensar e de agir inovadores (FERNANDES 1994, apud MARTELETO, 1995, p.78).

Sua denominação se dá em função das finalidades e iniciativas dos outros dois setores da sociedade, historicamente constituídos, conforme o representado no quadro abaixo, segundo o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre o Terceiro Setor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIPETS-UFRGS):

Quadro 1 – Comparativo dos três setores organizacionais

Ambiente	Primeiro Setor	Segundo Setor	Terceiro Setor
	Estado	Mercado	Sociedade organizada
Agente	Governo e Poderes Públicos	Empresas	Organizações não-lucrativas e não-governamentais
Finalidade Precípua	Regulação	Lucro	Emancipação e Justiça Social
Iniciativa	Públicas com fins públicos	Privadas com fins privados	Privadas com fins públicos

Fonte: NIPETS-UFRGS (2004)

Essas organizações aparecem em uma época muito peculiar, na qual a sociedade transforma seus padrões de relacionamento e condiciona a sobrevivência em seu meio aos fatores informação e conhecimento. Entretanto, registra-se a existência no Brasil das organizações que assim se caracterizam a partir do final do século XIX, após a abolição da Escravatura, voltadas para integração dos negros na sociedade a partir da capacitação para a empregabilidade e como ferramentas de ajuste social, conforme o colocado nos documentos de fundação do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia.

Não obstante, a Sociedade da Informação também se caracteriza por ser uma sociedade de organizações (e.g.: empresas, instituições, entidades, família etc.), sem as quais os indivíduos não possuem sobrevivência social. São nas organizações, de modo geral, que as pessoas asseguram suas referências sociais o que, em tempos atuais, significa também acesso a informações e conhecimentos necessários para a sua cidadania e sociabilidade.

O termo “Terceiro Setor” tem sido empregado para designar uma série de associações como: organizações não-governamentais (ONGs); associações de bairro; clubes beneficentes; entidades filantrópicas; fundações e, em casos mais específicos, até antigos blocos carnavalescos, como por exemplo, na cidade de Salvador, Bahia. Todas elas estão voltadas para a assistência a causas populares, ambientais e políticas (BRANDÃO e SILVA, 2004).

Tratando as questões do Terceiro Setor, Montañó (2002, p.16) coloca no seu livro *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*, que não há segurança para se determinar os conceitos e as atribuições dessa nova série de organizações

da sociedade contemporânea. Ele justifica essa insegurança porque entende que o incentivo à formação de organizações desse tipo é parte do plano neoliberal de política social do Estado.

Com essas políticas neoliberais, identificadas com a pregação do Estado mínimo, diminui-se a relevância dos Estados-Nação, associadas ao *pathet state* (estado paternalista), e dos grupos políticos tradicionais, dando importância à concepção do cidadão como consumidor e dos seus direitos como produtos a serem vendidos e entregues. Para Marcondes Filho (2000, p. 106)

[...] as empresas passam a atuar substituindo governos na administração pública, no estímulo à cultura, no reflorestamento, na construção de redes elétricas, no reparo de ruas, praças e jardins. Em última análise ocupam um espaço que outrora havia sido do Estado e que se tornou cada vez mais esvaziado. O Estado retira-se de cena, retrai-se, torna-se menor, menos decisivo e as empresas são cada vez mais ocupantes desse espaço, que é o do poder público.

Sendo assim, a atuação do Terceiro Setor, segundo Montaño (2002, p.17) vem sendo comprometida pelo desenvolvimento de políticas pouco eficientes para o alcance de suas finalidades. Uma vez que fazem parte do plano de governo e que vêm sendo inclusive patrocinadas com incentivos fiscais por ele – observado isso sobretudo com a instituição da Lei 9.790, de 23 de março de 1999 (Lei das OSCIP) – suas ações voltadas para o social acabam por encarnarem propósitos ou tendências do poder público para falir projetos. Isso pode ser constatado nas questões da Educação, da Saúde, da Segurança etc., subsidiadas, há alguns anos atrás, única e exclusivamente pelo Estado.

O fortalecimento da sociedade civil, entretanto, para a resolução dos problemas sociais se estabelece, mesmo do ponto de vista legal, com o diálogo e promoção de parcerias entre esta e o Estado para o enfrentamento da pobreza e da exclusão, por intermédio de iniciativas inovadoras de desenvolvimento social. Entre os esforços para fortalecer a sociedade civil

destaca-se a já citada proposição da Lei 9.790, de 23 de março de 1999, discutida e elaborada pelo Conselho da Comunidade Solidária, entre 1997 e 1998 (FERRAREZI, 2000).

Trata-se de uma contribuição relevante para o desenvolvimento da sociedade, posto que historicamente o Estado não vem dando conta disso e, em tempos hodiernos, parece cada vez mais se afastar dessa responsabilidade, delegando à iniciativa privada tais cuidados e estimulando a constituição dessas Organizações.

Com o fortalecimento da sociedade civil e, conseqüentemente, do Terceiro Setor, o empoderamento das populações, para aumentar a sua possibilidade e a sua capacidade de influir nas decisões públicas, de aduzir e alavancar novos recursos ao processo de desenvolvimento do país, ganham especial possibilidade. Fortalecer a Sociedade Civil significa investir no chamado Capital Social (IIZUKA, 2003).

As alternativas do Terceiro Setor, entretanto, não têm diminuído as desigualdades. Isso porque, sobretudo em países como o Brasil, submetidos às políticas da Globalização que respondem a interesses unilaterais, após passar pelo receituário neoliberal, não conseguiram obter desenvolvimento econômico e social. Batista Jr. (1998) cita como exemplo o controle da inflação, que, embora considerado uma conquista significativa do governo FHC, foi conseguido concomitantemente com a maioria dos países de toda a América Latina – o que não revela um processo subjetivo – e, mesmo assim, continuam nações estagnadas. Esses países também seguiram o modelo da privatização e atenuaram o poder estatal de intervenção social, continuando sendo parte dos planos de organismos financeiros internacionais, das políticas econômicas que engessam a capacidade de autonomia dos Estados.

Na visão de Barbero (1999; p.9) as exigências de competitividade entre grupos estão prevalecendo sobre as de cooperação e complementação regional, o que, por sua vez se traduz em uma aceleração dos processos de concentração de renda, de redução do gasto social e enfraquecimento da esfera pública. Isso porque a “sociedade de mercado” é colocada como requisito de entrada para a Sociedade da Informação, de maneira que a racionalidade da modernização neoliberal substitui os projetos de emancipação social pela lógica de uma competitividade, cujas regras não colocam o Estado como centro do mercado, mas o converte em princípio organizador da sociedade.²

Por conta disso, o Terceiro Setor tem sido a outra forma de atuação do Estado no Social, o que vem comprometendo o desenvolvimento das ações nessas organizações. Ao se condicionar às instituições as parcerias com o Estado, elas passam a refletir suas características tradicionais: políticas de massa, cujas decisões são realizadas com base em dados estatísticos; baixa atenção às necessidades reais de uma população carente; marketing social. Pode-se citar, também como exemplo, o histórico caso do Sistema Único de Saúde e da Educação Pública, destinados à toda população, sem refletir, entretanto, suas necessidades reais e, em tempos de eleição, são reiteradamente utilizados como estratégias eleitorais.

Assim, têm-se transferido para as organizações do Terceiro Setor as mesmas noções dos programas sociais de governos. Além disso, essas organizações aparecem e se fortalecem historicamente em uma época de transição da sociedade, que passa a ser condicionada aos fatores informação, conhecimento e tecnologia. Para Castells (1999), a sociedade atual é uma sociedade de informação e conhecimento porque bens e serviços dependem cada vez mais destes elementos, sendo indispensáveis à inclusão do indivíduo nos seus setores.

² Tradução livre do autor.

É nesse sentido também que a valorização da Educação aparece nestes tempos como o espaço das possibilidades competitivas que garantiriam a sobrevivência no meio social e a adequação do indivíduo aos fatores de produtividade indispensáveis ao desenvolvimento pessoal e social (CAMPOS et. al., 1999).

Essa percepção exige das organizações do Terceiro Setor que trabalham com a inclusão social relevar estas dimensões em seus planos de ação. Uma vez comprometidas pelos subsídios do Estado, entretanto, ainda não encontraram com o uso da informação e do conhecimento em projetos Educacionais meios efetivamente emancipatórios, que permitam ou levem à inclusão social.

Essa é uma crítica que se faz, sobremaneira, ao que vem sendo proposto como “inclusão digital”: tem-se acreditado, com aval do Estado, que o acesso às tecnologias digitais permitirá a inclusão social; esquecem, entretanto, do imenso *déficit* histórico que coloca o Brasil como uma nação com trinta milhões de analfabetos funcionais (OLIVEIRA, 2002).

Dessa maneira, se é inegável que se está em uma era da informação e do conhecimento, como permitir que as organizações do Terceiro Setor cumpram efetivamente seu papel social? Como considerar o Terceiro Setor como também responsável pela inclusão social estando ele vinculado à estrutura do Estado e, por conta disso, incipiente em relação à sua atuação no setor social?

Com essa contextualização, tem-se a impressão de que as organizações do Terceiro Setor são organismos dependentes do Estado, mas que, originalmente, podem – dada a sua estrutura de

formação e atuação – compor-se de sistemas que considerem o contexto local das camadas populares a que se destinam.

A possibilidade de progressiva mudança do desenho das políticas públicas governamentais, de sorte a transformá-las em políticas públicas sociais, com a incorporação das organizações de cidadãos na sua elaboração, na sua execução, no seu monitoramento, na sua avaliação e na sua fiscalização, consagração, dessa sorte, o tão almejado conceito de “democracia participativa” (BRANDÃO, 1977), noção recentemente estruturada no âmago da Sociedade civil organizada.

Esse princípio organizador da sociedade ainda é utópico, face às conjunturas sociais. Por enquanto, têm-se algumas experiências inovadoras nesse sentido a partir de projetos e uma lei que ainda não se estabeleceu plenamente no Brasil. Não é difícil, entretanto, entender as razões pelas quais ainda se engatinha nesse sentido.

A primeira razão diz respeito à cultura estadista na qual predomina o “caráter público” das organizações. Para a população brasileira, o que é público “pertence” ao Estado e, fora disso, encara-se qualquer outra organização que se preste a alguma causa social como uma forma de burlar o fisco. De certa forma, possuem razão na medida em que se encara o quadro proposto a seguir, por Fernandes (1994):

Quadro 2 – Relação de Agentes e suas finalidades de trabalho

Agentes		Fins		Setor
Privados	para	privados	=	mercado
Públicos	para	públicos	=	Estado
Privados	para	públicos	=	Terceiro Setor
Públicos	para	privados	=	(corrupção)

Fonte: Fernandes (1994: 21p.)

Ou seja: face à natureza e finalidade do capital privado e à constante expressão da corrupção política do Estado – sobretudo no Brasil, detectada e noticiada com veemência nos meios de comunicação – juntamente com as poucas providências por ele tomadas em relação às conjecturas sociais que abalam as populações mais carentes, comportamentos de insatisfação em conjunto com outros de impotência e descrédito fazem parte do perfil comportamental dos brasileiros.

A outra razão, por sua vez, ampara-se na reprodução Estatal que essas organizações assumiram, mesmo tendo relativa independência de funcionamento, sobretudo por tratar de uma parcela populacional que não se enquadra no sistema do Estado. Com efeito, essas organizações ficam fadadas ao mesmo desempenho estatal. Tanto é assim que hoje se identificam quase que como o próprio Estado, submetidas aos seus financiamentos e contando com bloqueios de natureza política para a sua atuação.

É inegável a resistência à mudança do padrão de relação Estado-Sociedade para fins sociais e públicos. Isso tem comprometido o desenvolvimento do Terceiro Setor, sobretudo em relação ao seu papel estratégico no novo tipo de sociedade que está surgindo, no qual Estado,

Mercado e Sociedade Civil compõem três esferas relativamente autônomas da realidade social, cujas relações devem ser regidas por novas normas (IIZUCA, 2003). Imaginam-se complementares à ação do Estado e, nessa condição, reivindicam ser financiadas pelo Estado, para fazer aquelas coisas que o Estado não pode ou não quer mais fazer e, assim, vai terceirizar para a Sociedade Civil.

A Lei das OSCIPs parte da idéia de que o público não é monopólio do Estado; de que existem políticas públicas e ações públicas que não devem ser promovidas pelo Estado, não porque ele esteja renunciando a cumprir o seu papel constitucional ou que esteja terceirizando suas responsabilidades, mas por “razões de Sociedade” mesmo, da nova forma que se configura a vida contemporânea, da diversidade e multiplicidade de relações sociais, de informações e de conhecimentos sobre a realidade (FERRAREZI, 2000).

Sendo assim, existe a avaliação de que o olhar da Sociedade Civil detecta problemas, identifica oportunidades e vantagens colaborativas, descobre potencialidades e soluções inovadoras em lugares onde o olhar do Estado não pode, não consegue e, por vezes, nem deve penetrar. A ação pública da Sociedade Civil é capaz de mobilizar recursos, sinergizar iniciativas, promover parcerias em prol do desenvolvimento humano e social sustentável, de uma forma que o Estado jamais pôde ou poderá fazer. Por sinal, seu modo de intervenção continua sendo o estabelecimento de políticas via Leis que não encontram legitimidade, como a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de dezembro de 1996).

Assim, apesar das inúmeras críticas a este modelo de intervenção social, a Sociedade Civil, ao alcançar sua maioria política, não sendo um domínio do Estado, se transformaria no

sistema mais autêntico, legítimo e funcional para se encarar os problemas coletivos de comunidades excluídas e efetivamente promover a inclusão social.

3.2 Quadro teórico-conceitual

A Ciência da Informação vem trabalhando com conceitos que podem ser adotados em projetos de inclusão social para a sua devida eficiência. Como a principal questão que envolve a inclusão social parece ser a construção do conhecimento que permita o usufruto de bens e serviços da Sociedade da Informação (SOCINFO), o acesso à informação pertinente ou relevante à demanda de quem o procura se torna imprescindível. A primeira pergunta que se pode fazer é como essa informação poderá ser disponibilizada de modo a atingir esses dois princípios: conhecimento e inclusão social.

Os itens a seguir estabelecem dois conceitos articulados pela Ciência da Informação como capazes de responder a essa proposição, diante da contextualização colocada com o paradigma da Sociedade da Informação, a Inclusão Social e o Terceiro Setor. Esses conceitos, podem contribuir com propostas de inclusão social consistentes e adequadas à Sociedade contemporânea por terem como foco a informação como ferramenta de mudança.

3.2.1 Sistema de Informação

Hoje, no mundo todo, saber lidar com o imenso volume de informações que a sociedade gera – sobretudo no ciberespaço – é uma competência que conduz a grandes conquistas (BRANDÃO e SILVA, 2004). Como a informação é um bem que se amplia em progressão exponencial, torna-se praticamente impossível acompanhar todo o desenvolvimento técnico, científico e cultural produzido, assim como também ficar totalmente fora dela pode comprometer o bom relacionamento e desenvolvimento pessoal e social.

No caos que se instala com o excesso, é preciso uma boa administração da informação para gerar conhecimento, papel básico da informação. Portanto, a informação precisa estar disponibilizada da forma e na medida certa. O conhecimento é um processo que ocorre no indivíduo pela assimilação da informação, como afirma Setzer (2003), o que deve provocar mudanças no seu estado cognitivo e na realidade onde ele atua. Sob esse aspecto, o conhecimento é um fator de mudança social e dependerá, substancialmente, de como produzir, armazenar e distribuir a informação entre as pessoas (MIRANDA, 1999).

A sociedade como um todo está cada vez mais compreendendo que produtividade hoje, em qualquer tipo de organização, possui estreita relação com o devido uso da informação. Por isso também é que se considera o indivíduo hoje como um “elemento para ser gerido informacionalmente” (CRUZ, 2003), ou seja, a utilização da capacidade de conhecimento individual a serviço da produtividade organizacional que, inevitavelmente, se faz presente na vida de todos os cidadãos.

A informação vem sendo recorrente em todos os momentos e setores da vida. Mesmo para o mundo físico e bruto ela aparece como elemento fundamental de estruturação, codificação e decodificação das relações. Ela é responsável pelo conhecimento, um outro conceito extremamente amplo e difuso, mas que tem sido também recorrente em todas as estruturas de relações, sejam elas humanas ou não.

Há dificuldades em se demarcar diferenças entre informação e conhecimento. A Ciência da Informação, dentre outras Ciências que se ocupam dessa tarefa, tem autores que buscam estabelecer um olhar acerca da informação e do conhecimento como fenômenos de investigação. Para alguns, informação e conhecimento são a mesma coisa. Não se pretende,

entretanto, realizar aqui uma revisão sobre estes posicionamentos. Apenas apresentar considerações gerais sobre eles como sendo separados, mas que são básicos para a compreensão de um Sistema de Informação, e que se integram mutuamente, o que no Projeto Sala do Futuro, foram apresentados como estruturantes das análises.

Assim sendo, Wurman (1991) percebe a informação como um termo que só pode ser aplicado àquilo que leva compreensão a uma pessoa. Fora disso, teremos os “dados” que são definidos por Miranda (1999) como um conjunto de registros qualitativos ou quantitativos conhecido, organizado, agrupado, categorizado e padronizado adequadamente. Páez Urdaneta, citado por Ponjuán Dante (1998) também conceitua informação como dados ou matéria informacional relacionada ou estruturada de forma potencialmente significativa.

A informação, segundo McGarry (1999), possui, assim, os seguintes atributos: é considerada como um quase sinônimo do fato; é um reforço do que já se conhece; é a liberdade de escolha ao selecionar uma mensagem; é a matéria-prima da qual se extrai o conhecimento; é aquilo que é permutado com o mundo exterior e não apenas recebido passivamente; é definida em termos de seus efeitos no receptor; e é algo que reduz a incerteza em determinada situação.

As autoras Lastres e Albagli (1999) colocam que

informação e conhecimento estão correlacionados, mas não são sinônimos. Também é necessário distinguir dois tipos de conhecimentos: os conhecimentos codificáveis - que, transformados em informações, podem ser reproduzidos, estocados, transferidos, adquiridos, comercializados etc. - e os conhecimentos tácitos. Para estes a transformação em sinais ou códigos é extremamente difícil já que sua natureza está associada a processos de aprendizado, totalmente dependentes de contextos e formas de interação sociais específicas.

Nesta abordagem, pode-se depurar que a informação, assim como os conhecimentos codificáveis, são registráveis, dependem de suporte físico. O conhecimento tácito, também

abordado por Miranda (1999), é o saber prático sobre um determinado assunto, o que agrega convicções, crenças, sentimentos, emoções e outros elementos ligados à experiência e à personalidade de quem o detém. O conceito de conhecimento tácito foi criado por Polanyi no livro *The tacit dimension* (1967).

Sendo assim, o conhecimento apontado possui duas características fundamentais: uma ligada ao caráter de seu registro e transferência (o que se confunde com a informação) e a outra ligada ao seu caráter humano. É, portanto, nesta segunda característica que o conhecimento ganha o diferencial em relação à informação.

Setzer (1999) coloca que o conhecimento é algo inerente ao homem e nele se realiza. Fora dele, o que se tem é informação. Desde que se domine o código, o acesso à informação não garante conhecimento, dependendo do receptor, o que McGarry (1999) tratou como aquilo que é definido em termos de seus efeitos no receptor, segundo suas atribuições conceituais da “informação”.

Davenport e Prusak (2000) concebem a informação como um conjunto de dados organizados sobre dada condição humana e o conhecimento como a reflexão e ação acerca das informações.

Na sociedade contemporânea, informação e conhecimento têm caminhado juntos como exigências para a vida individual e organizacional. O alto grau de complexidade que envolve as relações e atividades humanas são reguladas por intenso fluxo, produção, disseminação de informação e conhecimento. As organizações, de qualquer natureza, se revelam, cada vez mais, como observadoras desses fatores para sua competitividade, eficiência e propósito. Para

o Terceiro Setor, mais do que questões técnicas e/ou científicas, a informação e o conhecimento representam fator de mudança social.

A informação para a inclusão social como objetivo do Terceiro Setor significa aquela informação cuja disponibilidade e manuseio possa auxiliar a vida do cidadão. A informação perpassa todas as atividades humanas, desde a manutenção básica do organismo, que se constitui num perfeito “sistema de informação”, até a manutenção em sociedade, por meio das relações sócio-políticas. A informação é vital para qualquer ser humano e super valorizada nos dias atuais, quando também ganhou o reconhecimento de fator básico da produção e de reordenamento social (BRANDÃO et al, 2005)

Com o crescimento do acesso à informação por via digital, tem se acreditado que isso seria a forma de garantir justiça social no mundo do século XXI. Dyson (2001), citado por Ronca & Costa (2002), remete à necessidade de se colocar o acesso à informação a serviço da ética, da responsabilidade da política nas aplicações das ferramentas desenvolvidas pela ciência e da solução de dificuldades para unir tecnologias informacionais e sociedade em favor de uma vida com maior equidade social. Dentro desse bojo, na Ciência da Informação se encontrou um conceito capaz de fornecer subsídios para as ações de inclusão social via Terceiro Setor: o de *Sistema de Informação*.

Sistema de informação pode ser definido como “qualquer sistema utilizado para prover informações qualquer que seja sua utilização” (POLLONI, 2000). Todo sistema de informação pode ser visto, do ponto de vista mais técnico, como um conjunto de tecnologias de informação e de estruturas de dados (LAUDON e LAUDON, 1999).

É também considerado como um grupo de telas e relatórios, habitualmente gerados na Unidade de Tecnologia da Informação, que possui a maioria dos recursos de processamento de dados e gerencia a tecnologia da informação de uma empresa e seus recursos, gerando informações profícuas e oportunas aos clientes e/ou usuários (DIAS e GAZZANEO, 1975).

Em uma visão mais sintética e restrita, é o conjunto de software, hardware, recursos humanos e respectivos procedimentos que antecedem e sucedem o software (DAVENPORT, 2000).

No campo empresarial – local onde mais se tem mensurado e utilizado sistemas de informação – é considerado como a empresa e seus vários subsistemas internos, contemplando ainda o meio ambiente externo; é o subsistema do Sistema Empresa (MACHADO, 2002).

A criação de sistemas de informação eficientes tem sido um constante desafio para os profissionais. Os métodos de análise e projeto de sistemas, historicamente, enfocaram dados e processos (DIAS e GAZZANEO, 1975). Contudo, essas metodologias de desenvolvimento migraram de uma ênfase inicial em algoritmos, programas e processos, para uma abordagem centrada nos dados. A partir daí, as preocupações dos desenvolvedores e dos usuários de sistemas de informação foram passando dos dados operacionais para as informações agregadas envolvidas no processo de instrução e de tomada de decisão. Os sistemas evoluíram para acompanhar a gerência das atividades para as quais serviam apenas de suporte (CRUZ, 2003).

Apesar da importância dos sistemas de informação no apoio às decisões estratégicas, conforme colocam Dhar e Stein (1997), principalmente dentro das empresas e organizações

lucrativas, os resultados obtidos pelo uso da informação nos processos decisórios não têm sido satisfatórios. Isso porque se tem como uma das prováveis causas das limitações dos sistemas de informação o fato da visão unilateral, subjetiva da informação por parte dos responsáveis pelo desenvolvimento de metodologias de análise estruturada de sistemas. Esta diferença explica as limitações dos sistemas de informação para uso em qualquer tipo de decisão, seja ela organizacional, empresarial ou pessoal (MACHADO, 2002).

Nesta situação, é possível se classificar, do ponto de vista de um negócio, os sistemas de informações em: sistemas de processamento de transações e sistemas de suporte à decisão.

Os sistemas de processamento de transações têm como principal objetivo o registro acurado das operações e fatos relevantes das áreas de negócio. A ênfase nesses sistemas é com a validação dos dados, visando maior qualidade e depuração das bases de dados. Já os sistemas de suporte à decisão são projetados para apoiar os gestores de negócio no processo de tomada de decisão numa perspectiva de mais longo prazo, no trato da informação, do que os sistemas de processamento de transações e envolvendo um maior julgamento humano (DHAR e STEIN, 1997).

Com esta afirmação, a qualidade dos sistemas de informação de uma organização é reconhecidamente uma vantagem corporativa estratégica, sobretudo aqueles responsáveis pelo suporte à decisão, indicados por Dhar e Stein. Entretanto, apesar dessa condição e de todos os avanços tecnológicos, o processamento de informações corporativas continua sendo complexo e merecedor de especial atenção.

A principal crítica feita aos sistemas de informação para apoio a decisão, é a sua construção com base em um processo linear de causa e efeito, funcional, que obedece a um raciocínio analítico de seu projetista. Aspectos que fazem parte da personalidade de quem toma decisão não são considerados nas atuais metodologias de desenvolvimento de sistemas de informação. Logo, percebe-se que o fator humano possui especial influência no êxito funcional de uma atividade subsidiada por um sistema de informação, conforme afirmou Cruz (2003).

Dessa maneira, não se pode esquecer que a decisão estratégica é um processo qualitativo, não linear e que não pode ser programado. A decisão é fruto de uma série de fatores influenciadores do processo, e a informação, juntamente com a tecnologia, é mais um desses fatores (MACHADO, 2002).

Os atuais sistemas de informação possuem notadas limitações como resultado das deficiências existentes nas teorias de análise estruturada de dados e nas ferramentas utilizadas, assim como, o desequilíbrio na relação “necessidade” versus “especificação”. A visão técnica e instrumental dos analistas de informática, responsáveis pelo desenvolvimento de modelos para a construção de sistemas de informação, precisa ser revista. A atual formação dos profissionais dessa área precisa passar por reestruturações e conhecimentos sobre ciências humanas, Educação e psicologia, que devem ser incorporadas aos perfis desejados para o analista de sistemas. As dimensões da informação devem considerar sua interação com o indivíduo. Como resultado, os sistemas de informação serão construídos de forma aprimorada, buscando atender às necessidades dos usuários, tanto no aspecto da confiabilidade, quanto no do entendimento da informação (CRUZ, 2003).

Sendo assim, um sistema de informação deve melhorar o desempenho do elemento humano e da organização desde que assegurada a sua afinidade com o usuário. Como são as pessoas que trabalham na organização, que manipulam as informações, o sistema de informação deve atender às suas necessidades, resultando conseqüentemente em um melhor desempenho das atividades do *locus* laboral em que está. Qualquer organização que se proponha a desenvolver um sistema de informação deverá possuir uma estratégia de crescimento consciente e estabelecida, que se caracterize como uma diretriz para a abordagem global de sua

implantação à administração e, deve também, considerar que a participação das pessoas em todo o processo é fundamental para se obter sucesso, desde a definição da necessidade, a construção da solução e o uso da ferramenta (DIAS & GAZZANEO, 1975), como também prevê o conceito de Comunidade de Prática.

Reforçando, nas práticas atuais, entretanto, o que se vê com frequência, são técnicos, analistas determinando e desenhando sistemas de acordo com as expectativas que estes julgam necessárias. Portanto, se se aproximar desse conceito um outro como o de Comunidade de Prática, assegurar-se-ia a participação ativa do usuário no sistema.

3.2.2 Comunidade de Prática

O conceito de Comunidade de Prática nasce vinculado ao âmbito organizacional. Obviamente que carrega em si as noções de “compartilhamento de informações” e de “conhecimento prático”. Portanto, antes de se adentrar esse conceito, um olhar fundamental deve ser estabelecido em relação ao ambiente organizacional, sobretudo por ele constituir a configuração atual das organizações pertencentes ao Terceiro Setor.

Segundo Marta Valentim (2002), as organizações na atualidade são formadas por três ambientes: um que está ligado ao organograma, verificado com a presença de inter-relações entre as unidades de trabalho, como as diretorias, as gerências, as divisões etc; outro relacionado à estrutura de recursos humanos, ou seja, as relações entre as pessoas das diferentes unidades de trabalho; e um terceiro que é composto pela estrutura informacional, a geração de dados, informação e conhecimento pelos dois ambientes anteriores, o que a define, estruturalmente, como um sistema.

Este modelo funcional é também o das organizações do Terceiro Setor, que nos últimos anos no Brasil têm profissionalizado sua atuação, saindo do trabalho meramente assistencial para um outro voltado para o desenvolvimento social, se instituindo com as mesmas estruturas tecno-profissionais das organizações públicas e privadas.

Em todas elas, as pessoas das diferentes unidades de trabalho da organização necessitam de dados, informação e conhecimento para desenvolverem suas tarefas cotidianas e para traçarem estratégias de atuação. Dessa maneira, dados, informação e conhecimento são insumos básicos para que essas atividades obtenham resultados satisfatórios ou excelentes. (VALENTIM, 2002)

No caso do Terceiro Setor essa visão tem sido encarada como propulsora e possibilitadora do objetivo da Inclusão Social (MONTAÑO, 2002). Daí se falar da informação e do conhecimento não apenas como fatores de competitividade das organizações da atualidade, mas também como fatores para a inclusão social, pensando-se que os objetivos daquelas pertencentes ao Terceiro Setor sejam essa dimensão.

Conceitos e aplicações de termos como Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento, Inteligência Competitiva têm sido utilizados para a compreensão e aplicação da informação e do conhecimento como fatores de eficiência do trabalho das organizações de modo geral. Entretanto, as organizações do Terceiro Setor se caracterizam também por serem organizações que tratam da produção de um bem ainda fadado a controvérsias e de amplo conceito, que é a inclusão social.

A concepção de inclusão social, em diferentes organizações, tem sido aquela que direcionaria para uma vida cidadã as comunidades em exclusão (BRANDÃO e SILVA, 2003). Por conta dessa constatação, percebe-se que são muitas as comunidades que estão nessa situação no Brasil. Cada uma, a seu modo, busca essa inclusão, o que por vezes tem representado empregabilidade, saúde, educação ou simplesmente segurança. Diante dessa diversidade, compreender a inclusão social é questão que depende do contexto das comunidades a serem incluídas.

Assim, aliado aos conceitos que correntemente têm sido empregados para a eficiência do trabalho das organizações – Gestão da informação, Gestão do conhecimento etc. – para o Terceiro Setor um outro conceito pode ser proposto: o de Comunidade de Prática.

O conceito de “Comunidade de Prática” é um ferramental proposto por Etienne Wenger (2000) para o autoconhecimento de organizações que visam a competitividade e, por fim, o lucro. A adoção desse conceito nas práticas das organizações do Terceiro Setor, que visam, por fim, o lucro social, pode ser a via de ações efetivas para esse fim.

As Comunidades de Prática (CdPs) são conhecidas e estudadas há algum tempo por historiadores, economistas e sociólogos e, mais recentemente, passou também a fazer parte dos estudos sobre gestão nas abordagens das áreas das Ciências Sociais Aplicadas. É um conceito oriundo da Administração, mas que encontra diversas aplicações em outras áreas.

A consideração da existência das CdPs, entretanto, é essencial na sociedade contemporânea, em geral, e nas organizações, em particular, nas quais o conhecimento tem sido muito valorizado e passado a fazer parte de outros conceitos, como o aqui proposto, de sistema de

informação. Mesmo fora do âmbito organizacional, como o trabalho de dissertação de Mestrado de Piper (2003), intitulado *Comunidades de Prática e Sistemas de Informação: um exemplo na área ambiental*, pode ser mensurado, uma pesquisa que explora a associação desses conceitos na determinação do entendimento de uma experiência na área de gestão ambiental.

Entende-se, portanto, e segundo Wenger (2000), que o conceito de Comunidade de Prática determina que o conhecimento humano não faz sentido nem pode ser encarado sem o contexto de comunidades. Ele evolui a partir do reconhecimento e validação dos pares nas comunidades existentes no mundo afora. Uma parte do que um ser humano sabe vem da sua aceitação do conhecimento validado por uma coletividade que este respeita, que pode ou não ele participar ou mesmo entender seus mecanismos de geração e validação de conhecimento (WENGER, 2000).

O conceito de CdP, originalmente cunhado pelo teórico organizacional Etienne Wenger (2000), pode também ser considerado como pessoas que estão ligadas informalmente, assim como contextualmente, por um interesse comum no aprendizado de algo e em sua aplicação prática. As CdPs também podem ser vistas como sistemas de referência, nos quais o conhecimento tem um caráter social e a identidade pessoal é formada a partir das múltiplas comunidades que, ao mesmo tempo, validam o conhecimento individual e se renovam com os *inputs* pessoais (WENGER, 2000).

Neste sentido, as CdPs bem desenvolvidas são capazes de criarem sua própria linguagem de conhecimento, permitindo aos seus componentes uma melhor comunicação da informação e,

em decorrência, melhor afirmação tanto da identidade de uma CdP, como dos indivíduos que dela participam e sua relação com o conhecimento. Wenger (2000) reconhece que

as Comunidades de Prática estão em toda parte. Nós todos pertencemos a uma – no trabalho, na escola, em casa, em nossos passatempos. Algumas têm um nome, outras não. Nós somos membros de algum núcleo e pertencemos a outros de maneira mais periférica. Você pode ser um membro efetivo, ou você pode apenas vir buscar conhecimento em torno do grupo. Você pode conduzir um grupo de consulta que se especializou em estratégias de telecomunicação, ou você pode apenas permanecer em contato, sendo sustentado e informado sobre o seu desenvolvimento. Ou você pode apenas juntar uma comunidade e está tentando ainda encontrar seu lugar nela. O que o exame dessa forma de participação faz entender é que a maioria de nós possui familiaridades com a experiência de pertencer a uma Comunidade da Prática.³

Reconhecendo e enaltecendo o poder das comunidades informais, ele coloca que sua criatividade e recursos para resolver problemas, sua habilidade de inventar maneiras melhores e mais fáceis de resolver seus desafios são tarefas possíveis de se conseguir dentro de uma CdP. O que mantém os membros de uma CdP juntos é um sentido comum de propósito e uma necessidade real de saber o que os outros membros sabem (BROWN e DUGUID, 1991; p.1).

Ao oferecer um ambiente de aprendizado forte, funcional, baseado em trocas de informação sincronizadas ou assíncronas, as CdPs se tornam, assim, um conceito fundamental para as organizações do Terceiro Setor, vista a amplitude da inclusão social. É no contexto de suas múltiplas CdPs (formalizadas ou não) que o conhecimento organizacional se desenvolve.

Neste sentido, ao apoiar ou institucionalizar CdPs para compreender uma adequada inclusão social, as organizações do Terceiro Setor estarão promovendo o aprendizado coletivo e a própria inovação organizacional para sua eficiência. É um fato conhecido que as conexões significativas levam os indivíduos a níveis de criatividade bem além daqueles que eles alcançariam isolados. O aprendizado é um ato social (BROWN e DUGUID, 1991 op. cit.).

Uma CdP “é um grupo de pessoas que partilha um interesse, (...) um problema que enfrentam regularmente no trabalho ou nas suas vidas, e que se juntam para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico” (WENGER, 2002). Ela é diferente de uma mera equipe porque é definida por um tópico de interesse comum, e não por uma tarefa que tem de realizar, o que a torna também diferente de uma rede informal, porque tem um tópico, tem uma identidade (WENGER, 2002).

Existem três elementos para a definição de uma CdP: um é o domínio – tem de haver um assunto sobre o qual a comunidade fala; o segundo é a própria comunidade – as pessoas têm de interagir e construir relações entre si em torno do domínio; por fim, o terceiro é a prática – tem de existir uma prática e não apenas um interesse ou discurso que as pessoas partilham.

Assim, elas aprendem juntas a fazer coisas pelas quais se interessam:

as Comunidades da Prática se desenvolveram em torno das coisas que importam para as pessoas. Em conseqüência, suas práticas refletem própria compreensão dos membros do que é importante. Obviamente que os consultores ou as diretrizes orientadoras exteriores podem influenciar esta compreensão, mas nivelam os membros para que desenvolvam as práticas que são sua própria resposta a estas influências externas. Mesmo quando as ações de comunidade se conformam a um mandato externo, é a comunidade – não mandato – que produz a prática. Neste sentido, as Comunidades da prática são sistemas auto-organizados. (WENGER, 2000.)⁴

Como sistemas auto-organizados, as CdPs se referem à institucionalização e apoio de algo que já ocorre nas organizações e na vida das pessoas: o fluxo de informações e a construção de conhecimentos. O imperativo crescente de gerar novos conhecimentos, compartilhá-los e inovar rapidamente na sociedade contemporânea, torna o conceito de CdP cada vez mais relevante, sobretudo em relação ao Terceiro Setor, onde a necessidade de conhecimento por parte das comunidades por ele atendidas é maior.

³ Tradução livre do autor.

⁴ Tradução livre do autor.

O compartilhamento de conhecimento faz muito mais sentido no contexto da estrutura social e temático de uma CdP, do que somente na organização, com sua verticalização de identidades e domínios do conhecimento. Indivíduos com interesses comuns de aprendizagem sempre encontram meios para que, de alguma forma, se encontrem e troquem experiências em suas áreas de prática (domínios) com pessoas com as quais eles se identificam do ponto de vista do acesso à informação.

Assim, as CdPs podem confrontar e permitir ao projeto do Terceiro Setor em relação à inclusão social que ele funcione, usando o conhecimento dos atores envolvidos no processo, sobretudo os que mais dependem dele: as comunidades em exclusão. Elas fornecerão subsídios para que sistemas de informação se tornem eficientes na medida em que constituem a identidade de seus usuários e componentes.

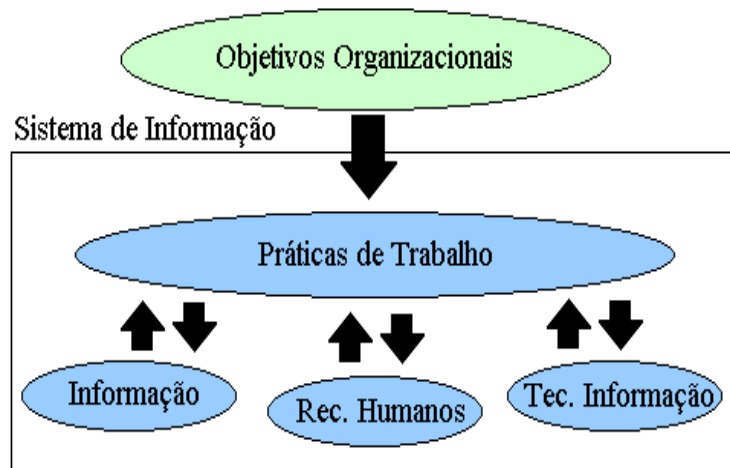
3.2.3 Inter-relação conceitual

Neste tópico procura-se traçar a articulação entre os conceitos de Sistema de Informação e Comunidade de Prática para posterior fundamento do inter-relacionamento e da análise do Projeto Sala do Futuro. Isto, em si, evidenciará que estes conceitos devem ser vistos como complementares, ao se tratar de propostas de inclusão social, caracterizadas como a que será descrita logo a seguir. Tanto os sistemas, quanto as Comunidades de Prática e a própria Sala do Futuro possuem como elemento chave o uso da informação, como fator preponderante em seus funcionamentos.

Ao perceber tal peculiaridade, fica relativamente fácil proceder tanto à aproximação aqui pretendida, quanto à compreensão desse estudo de caso. Para isso, esquematicamente, serão colocados os conceitos, de modo a conceber o entendimento desejado.

Inicialmente, pode-se representar graficamente o “conceito bruto” de Sistemas de Informação da seguinte maneira:

Figura 1 – Modelo gráfico de um Sistema de Informação

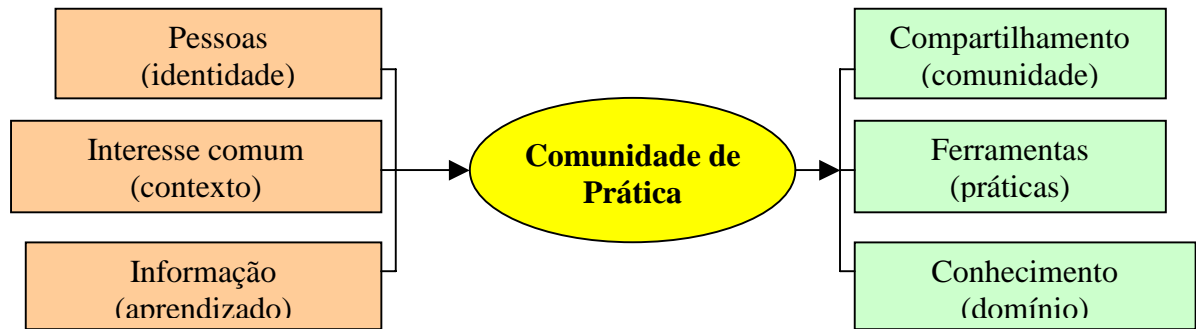


Fonte: <http://www.newsoft.com.br/consult/sisinf.htm>

A Figura 1 representa o papel central das práticas de trabalho auxiliadas horizontalmente pela informação, pelas pessoas e pelas tecnologias de suporte de transferência da informação para a concretização dos objetivos organizacionais. Fica claro na estrutura de um sistema de informação, que as práticas de trabalho dependem da articulação entre esses fatores, e não apenas da Tecnologia de Informação, como têm resvalado as visões tecnicistas deste conceito.

Na Figura 2, estabelece-se um modelo conceitual de Comunidade de Prática, entendida por este autor, com base na teoria e seus elementos fundamentais abordados por Wenger (2000):

Figura 2 – Modelo gráfico de uma Comunidade de Prática



Essa estrutura estabelece o princípio e a finalidade de uma CdP, com a qual as organizações, ao instituírem-na, possibilitariam o alcance de seus objetivos como objetivos pessoais de seus colaboradores. De um lado, encontram-se as pessoas unidas por uma identidade e que com um interesse comum determinado contextualmente, compartilham a informação que detêm como aprendizado. O resultado se refere ao compartilhamento em comunidade de práticas de trabalho, cujo conhecimento produzido e dominado é novamente compartilhado para a resolução dos problemas ou interesses comuns.

Wenger (2000) coloca que existem três dimensões nas CdPs: o engajamento mútuo, na qual as pessoas se auto-motivam e se unem equacionadas por um interesse comum; o repertório compartilhado, quando existe a troca das informações que cada um detém sobre o assunto de interesse; e o empreendimento negociado, momento em que são desenvolvidas as ferramentas para as aplicações práticas, para o conhecimento e a edificação da confiança inerente à comunidade. Para ele, a identificação de um grupo de pessoas como uma CdP depende dos seguintes indicadores:

- a) relações mutuamente sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflitantes;
- b) formas compartilhadas de engajar-se em atividades conjuntas;

- c) rápida propagação de informações e inovações dentro da comunidade;
- d) as conversações e as interações como continuação de processos em andamento, excluindo a necessidade de introduções prévias sobre as práticas do empreendimento aos membros;
- e) capacidade de fazer um esboço rápido sobre um problema a ser discutido na comunidade;
- f) participantes que tenham a capacidade de descrever quem pertence à CdP;
- g) estar ciente, enquanto membro, sobre os conhecimentos e habilidades dos outros e como podem contribuir para o empreendimento;
- h) definir identidades mutuamente;
- i) habilidade de acessar avaliações de ações e produtos;
- j) existência de ferramentas específicas, representações e outros artefatos;
- k) ter conhecimento de histórias compartilhadas, jogos internos, anedotas que motivem o aprendizado sobre certo conhecimento;
- l) jargões e abreviações na comunicação, assim como facilidade de produzir novos termos;
- m) certos estilos que todos reconhecem como expressões comuns a todos os membros;
- n) um discurso compartilhado refletindo determinadas perspectivas sobre o mundo.

4. O desenvolvimento do trabalho de pesquisa

Neste capítulo foram ordenados os dados empíricos coletados e foi realizada a análise da experiência do Projeto Sala do Futuro. A primeira parte trata da caracterização da Organização de Auxílio Fraternal (OAF), organização que encubou a Sala do Futuro e da descrição do projeto Sala do Futuro; a segunda parte consiste na demonstração de depoimentos dos 30 usuários que nele estiveram; e a terceira da conformação dos conceitos utilizados com a experiência prática representada pelo trabalho.

4.1 Caracterização da Organização de Auxílio Fraternal (OAF)⁵

A OAF, identificada na Figura 3, é uma Organização do Terceiro Setor registrada sob o status de Organização não-governamental desde 1990, ocasião em que passava por reformas legais e administrativas presidida pelo Padre Jesuíta Clodoveo Piazza.

Figura 3 – Prédios da OAF no bairro da Liberdade



Fundada em 12 de outubro de 1958 pela advogada Dalva Matos, atua há mais de 45 anos com crianças e adolescentes em situação de risco social, com o enfrentamento de diversas crises, sobretudo aquelas de natureza sustentável, que exigiram a intervenção, nos anos de 1990, de artífices e parceiros como o Banco Intramericano de Desenvolvimento (BID), a Organização italiana Ágata-Esmeralda, dentre outros.

A OAF foi originalmente concebida para amparar as mães solteiras que, nos anos de 1950, não possuíam mecanismos de assistência, tampouco subsídios sociais, para uma vida com dignidade. Procurando evitar que elas continuassem na promíscua vida que levavam, herdando aos seus filhos esta situação, foi que a “Tia Dalva” – como ficou conhecida entre os internos da instituição – preocupou-se em criar uma organização-lar que, inicialmente, funcionava como abrigo, mas que depois alçou outras formas de intervenção, como a educativa e profissional.

Sendo assim, e como segundo passo de criação da OAF, foi instituída a Creche-escola de 1º grau Nossa Senhora de Nazaré, onde as crianças passavam tempo integral enquanto suas mães, a contento, se instruíam em oficinas de corte e costura, manicuro e pedicuro, cabeleireiro e cozinha, com visão à recolocação social para sustento pessoal e de seus filhos.

A uma altura dessas, a OAF já estabelecia relações com organismos governamentais, como o Juizado de Menores e a Secretaria da Justiça, como entidades de regulamentação e orientação de suas atividades, e com parceiros privados, onde figuravam pessoas que ajudavam à organização com trabalho voluntário, recursos materiais e até dinheiro, e empresas com responsabilidade social.

⁵ Este capítulo foi construído a partir dos Relatórios do Projeto Sala do Futuro, originados das reuniões do Grupo de Trabalho, sendo do conhecimento e autorização da organização a publicação das informações nele contidas.

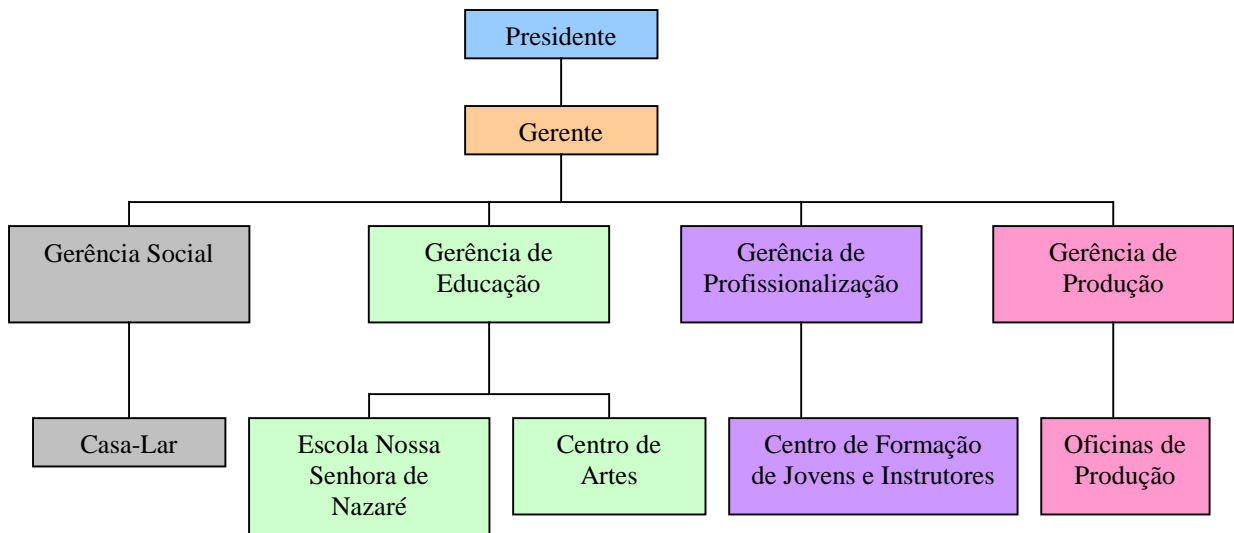
Com o crescimento da OAF, dificuldades que sempre existiram ficaram maiores, enfrentamento típico das Organizações do Terceiro Setor (OTS) em sua existência, sobretudo aquelas que atuam no social. Isto se deve, em pesar, ao fato de que o Governo passou a vislumbrar nessas organizações um papel fundamental para a vida da sociedade, que seria o de amparar excluídos sociais, mas, em contrapartida, não investiu para que essas organizações possuíssem capacidade sustentável para tal. O Juizado de Menores e o Ministério Público passaram a encaminhar crianças e adolescentes para amparo, o que reforçava a necessidade de maiores recursos para a sustentabilidade dos trabalhos da organização. Iniciativas como a ampliação até a 8ª. série da Escola Nossa Senhora de Nazaré, apadrinhamento de menores por pessoas influentes na sociedade e atividades nas oficinas profissionais antes freqüentadas pelas mães solteiras se mostravam insuficientes, exigindo uma nova modelagem da organização, melhores recursos e maiores investimentos.

Foi por conta deste quadro que aconteceu a reforma da organização nos anos de 1990, quando a OAF deixa de ser uma obra assistencialista para ser uma organização sustentável. A idéia era de que ela servisse inclusive como modelo de reintegração social, respondendo por necessidades formativas norteadas por quatro pilares fundamentais: a família, a educação, a arte e a profissionalização.

Uma reforma não apenas na sua infra-estrutura, mas na sua concepção foi empreitada pelo Padre Jesuíta Clodoveo Piazza, o que transformou a OAF no complexo organizacional que ela é hoje. Para isso, ele lançou mão de parceiros que acreditaram no projeto, dentre os quais se destaca o Banco Intramericano de Desenvolvimento – BID, um dos principais na luta de revitalização da instituição.

No final, a OAF foi reorganizada na forma estrutural verificada no organograma representado na Figura 4:

Figura 4 – Organograma da OAF entre 1992 e 2000



Com essa distribuição, a OAF passou a atender cerca de duas mil crianças e adolescentes internos e externos, contando, para isso, com inúmeros projetos sociais dentro da Casa-Lar, da Escola Nossa Senhora de Nazaré, do Centro de Artes, do Centro de Formação de Jovens e Instrutores e das Oficinas de Produção. Esse público, antes constituído por mães solteiras e seus filhos, passou a abarcar crianças e adolescentes em situação de risco diversas, encaminhadas pelo Ministério Público e pelo Juizado de Menores. Cerca de 500 crianças e adolescentes vivem hoje na Casa-Lar e outras 1.500 possuem atividades na organização. Buscando sempre valoriza-las e melhorar suas condições de vida e desenvolvimento pessoal como seus projetos, a organização chegou aos seus 40 anos em 1998 sedimentando sua marca – observada na Figura 5 – e missão, se identificando com a causa da inclusão social

Figura 5 – Logomarca criada em 1998, ocasião das comemorações de 40 anos da OAF



Com a criação de Gerências internas próprias para o trabalho social da instituição, foi desencadeada a contratação de pessoal especializado para atuarem nesses setores, diminuindo a contribuição voluntária na organização. Dentro dessas Gerências, projetos específicos foram elaborados e desenvolvidos, sobretudo no setor de Educação, que tinha sob sua Gerência a Escola Nossa Senhora de Nazaré e o Centro de Artes.

No limiar do aperfeiçoamento dos trabalhos e missão da OAF, o enfrentamento de muitos problemas continuavam a reforçar, na organização, a necessidade constante de reflexão e constituição de iniciativas pelos profissionais, que dela fazem parte, acerca das comunidades em risco. Com o também crescimento da organização e a diversificação, tanto de suas atividades quanto dos grupos em risco social que passaram a frequentá-la, efeitos de sua atuação na sociedade passaram a ser questionados. A OAF estaria, de fato, reintegrando indivíduos para a vida em sociedade? Ela estaria incluindo devidamente os excluídos sociais?

A Escola Nossa Senhora de Nazaré juntamente com a observação do setor profissional da OAF composto por seus egressos serviram de indicadores do projeto de inclusão que pretendia a organização. Da mesma forma, o contato direto com a realidade do contingente atendido pela ONG denotava um quadro de insuficiência do trabalho, posto que os parâmetros de desenvolvimento humano consagrados pela sociedade não estavam sendo atingidos. Era

evidente se perceber que os “ex-usuários” da OAF não se encaixavam na sociedade, sendo em sua maioria absorvidos pelo próprio sistema organizacional composto pela instituição.

É claro que não necessariamente todos os “clientes” da organização possuíam uma defasagem em relação ao desenvolvimento humano. Ainda que poucos, alguns conseguiam um sub-emprego, uma sub-função na comunidade, quando não integravam os ciclos das manifestações artístico-culturais baianas. Isto, entretanto, era restrito, tanto pelo número de indivíduos que delas participavam, quanto pela noção de que poderiam aspirar outras dimensões na sociedade de que também fazem parte.

Além disso, dentro do espaço educativo representado pela Escola Nossa Senhora de Nazaré, situações de não-aprendizagem, repetência, evasão, inadequação do sistema de ensino denunciavam que o modelo de desenvolvimento, adotado com base nos sistemas normais de educação, trabalho, convívio social, pouco faziam efeito naquela realidade, inclusive por se reconhecer as deficiências desse modelo de Educação regular.

Crianças e adolescentes em risco social participavam de processos que não os conduziam a ganhos efetivos no seu desenvolvimento humano, pois os sistemas normais dos quais participavam eram respostas paliativas para problemas outros não contemplados nesses processos, mas componentes de uma realidade de exclusão social. Esse público era constituído de características comuns. No entanto, no âmago de suas necessidades de desenvolvimento, encontravam-se fatores mais difusos e que nenhum sistema normal – ou qualquer elemento que o compunha – conseguia identificar ou, ao menos, considerar nos trabalhos com essa clientela.

Público alvo dos Projetos da OAF – As pessoas atendidas pela OAF – normalmente crianças e adolescentes em risco social – são sem dúvida pertencentes a comunidades em exclusão social. Sua relação com a organização se dava a partir de grupos internos, semi-internos e externos, mas todos, em si, detinham características comuns de defasagem no aprendizado, desenvolvimento cognitivo e humano. Como componentes do quadro de risco social da sociedade brasileira, estão mais propensas, por sua vez, a constituírem o quadro de marginalidade, de agentes da violência urbana e de propagação da situação de risco e exclusão.

Dentro da OAF, ainda havia aqueles que sequer participavam de suas atividades, ainda que paliativas ou sub-aproveitadas. Era um sub-grupo da exclusão do qual fazem parte indivíduos que nenhuma afinidade possuem com o modelo de desenvolvimento apresentado pela organização, muito menos aquele apresentado pela sociedade.

Era um paradoxo, também, lidar com esse grupo: se por um lado recusavam os moldes tradicionais e novos para o seu desenvolvimento humano, por outro buscavam exatamente os efeitos, os resultados provenientes de pessoas de sucesso nesses sistemas convencionais. Se reconheciam, inclusive, como futuras personalidades de sucesso no meio social, ainda que pouco ou nada fizessem para alcançar tal dimensão.

Apesar das dificuldades de desenvolvimento apresentadas em comum a todos os clientes-usuários da OAF, esse grupo possuía essa peculiaridade que era a de justamente não se adaptar aos sistemas regulares ou alternativos até então implementados pela organização.

Por outro lado, porém, a organização parecia aliviar suas frustrações na medida em que estes percebiam algum interesse de seus agentes em melhorar sua vida. Talvez por isso que a grande maioria de projetos da instituição era subdimensionados dada a riqueza de objetivos e o pouco aproveitamento de seus clientes neles.

Esta era a realidade de uma organização que se reestruturava e buscava, além da infraestrutura fundamental para o desempenho de seu trabalho, um modelo de formação capaz de responder as peculiaridades de um público em risco social.

Durante os anos que sucederam à reforma e revitalização *oafiana*, muito se buscou em relação a um Projeto de Educação eficiente para suas crianças e adolescentes. Um conceito de “polivalência” foi instalado na organização para que dela pudesse se atingir diferentes mundos pessoais, mostrando a diversidade de um público que, embora sobre a efígie da exclusão social, compunha-se de diferentes necessidades particulares.

4.2 Descrição do Projeto Sala do Futuro

Os itens a seguir são uma breve caracterização do Projeto Sala do Futuro do ponto de vista teórico-prático inicialmente pensado para estrutura-la.

4.2.1. A concepção da Sala do Futuro

A Sala do Futuro começou a ser pensada no ano de 1998, como um Projeto de Inclusão Social que se baseou em teorias da Educação. Foi concebido como um Projeto Pedagógico para a inclusão social, que objetivava tornar mais atraente o espaço escolar e avançar, na prática, as

concepções contemporâneas de Educação. Ao se pensar no modelo pedagógico que era e é a escola pública e a grande maioria das que se destinam a oferecer educação privada, percebe-se uma estagnação nas concepções de homem, sujeito, na medida em que, embora se saibam das novas dimensões e descobertas acerca do comportamento e do desenvolvimento humano, insiste-se em adotar procedimentos tradicionais e pautados na cultura de transmissão/transferência de informação.

Assim, a proposta se inicia justamente na crítica que o grupo de trabalho, dentre eles este pesquisador, realizou ao modelo educacional vigente, assentando-se principalmente no fato de que ele causa a repetência, a evasão, pouco desenvolvimento e envolvimento do seu usuário. Em outras palavras, ele causa exclusão. Pensar no oposto a isso é crer, principalmente, no fato de que deve haver identidade entre o usuário e o sistema educacional, para que ele possa favorecer o aprendiz naquilo que ele realmente necessite.

A tamanha inadequação evidenciada entre os objetivos propostos pelos sistemas regulares de aprendizado e os seus resultados, bem como o distanciamento entre as perspectivas educacionais e as expectativas sociais, comprometem o desenvolvimento social e humano, em particular. Os esforços empregados na formação escolar, como principal espaço de promoção do conhecimento e cidadania, parecem inférteis e vazios de uma ação transformadora e libertadora.

Compatibilizar a formação plena do indivíduo e os valores de cidadãos com as novas exigências da sociedade e do seu movimento de transformações sociais, libertando estes indivíduos de castas pré-estabelecidas, promovendo o rompimento da barreira econômico-

social, é um desafio para o qual tem se proposto os projetos de inclusão social, pensados sempre articulados com o âmbito educacional.

Foi assim que, dentro de uma OTS que predispõe uma instituição educativa, inserida em um contexto de significativas mudanças sociais e atendente de um público classificado como de risco social, o ambiente da Sala do Futuro buscou estar atento para uma questão essencial: a inclusão de pessoas historicamente excluídas em uma sociedade cujos padrões de inclusão se redesenham e determinam outras necessidades contemporâneas, prevendo e antecipando o futuro, preparando pessoas para atuarem com segurança na busca de soluções emergentes dessa transição social, possibilitando o resgate das potencialidades negadas nesses processos históricos individuais e sociais, que, sem sucesso de reversão, vêm sendo colocados como tarefa da Educação Pública. Foi com base nesta percepção que o Fundamento teórico inicial tomou corpo no projeto Sala do Futuro e contemplou, basicamente, o disposto a seguir.

Inicialmente, colocou-se que a Educação pode ser entendida, segundo Oliveira (1988), como um processo que envolve tecnologias de aprendizagem. Isso significou integrar a utilização de técnicas e instrumentos no currículo de modo significativo e incorporá-los às práticas de sala de aula, espaços de aprendizagem mais formais que se tem conhecimento e que são baseados em resultados colaborativos. Os projetos de Educação que envolvem a utilização das Tecnologias de Informação para a aprendizagem podem fornecer um contexto autêntico em que os atores desenvolvem conhecimento, habilidades e valores, contando, para isso, com um amplo arsenal informativo capaz de lhe fornecer identidade, facilidade, compreensão (QUADROS, 2000).

Nesse sentido é que o envolvimento do aluno é uma característica marcante do trabalho de projetos educacionais, para o qual o ato do aprender é direcionado, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades. O produto final, entretanto, pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial que foi colocado e reflete o trabalho realizado. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas e às suas bases tecnológicas. Nessa perspectiva, o “aprendiz” da informação de uma área de conhecimento cede, dando lugar a um ser humano desenvolvendo uma atividade complexa e que, nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objetivo de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural (QUADROS, 2000).

Dessa maneira, foi impossível homogeneizar e desconsiderar a história de vida dos sujeitos aprendentes, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade às informações, desvinculando-as do contexto sócio-histórico que as gestou e como são transmitidas. Insurge, desta constatação, uma metodologia do campo educacional que foi aplicada ao projeto, chamada de “Pedagogia de Projetos”.

A discussão sobre a *Pedagogia de Projetos* não é nova. Ela surge no início do século XX com John Dewey (QUADROS, 2000). Nessa época, debruçava-se em uma concepção de que a Educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente.

Assim, em um projeto, a responsabilidade e a autonomia dos indivíduos são essenciais: os aprendizes são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. A cooperação está também quase sempre associada ao trabalho da aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000; p.83), distinguem-se projetos de dois tipos:

- a) Os projetos que se organizam em torno de uma atividade pedagógica precisa, como, por exemplo, a montagem de um espetáculo em conjunto, a organização de uma jornada esportiva, a criação de oficinas abertas, a criação de um jornal, (...) [sendo que] a cooperação é o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho (...) e que se encerra no momento em que o projeto é concluído;
- b) Os projetos cujo desafio é a própria cooperação e que não têm prazos precisos, já que visam a instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso. (PERRENOUD, 2000, p.83)

Essas duas classificações se assemelham à constituição de uma Comunidade de Prática na medida em que possuem um tópico (a atividade precisa ou a cooperação) e a necessidade do envolvimento e desenvolvimento de conhecimento em torno desse tópico. Entretanto, outros aspectos também devem ser observados entre estes conceitos.

Para Boutinet (1993), na “cultura de projeto” todos devem estar familiarizados com a idéia de projeto, tanto aprendizes quanto instrutores. A autenticidade é uma característica fundamental na medida em que o problema a se resolver é relevante e tem um caráter real para os aprendentes: não se trata de mera reprodução de informações prontas. Além disso, o problema não é independente do contexto sociocultural e os sujeitos procuram construir respostas pessoais e originais.

Um projeto envolve, necessariamente, complexidade e resolução de problemas. O objetivo central dele constitui um problema ou uma fonte geradora deles, o que exige uma atividade planejada para a sua resolução. Nesta acepção, pode percorrer diversas fases, como: 1) a

escolha do objetivo central; 2) a formulação dos problemas; 3) o planejamento; 4) a execução; e 5) a divulgação dos trabalhos.

Essas características podem situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem aparecem nas tentativas de resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita que os aprendizes, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais (QUADROS, 2000).

A Pedagogia de Projetos traduz uma determinada concepção de informação e conhecimento educacional, científico, trazendo para a reflexão uma aprendizagem particular dos indivíduos e a forma de organizar os conteúdos informativos das diferentes disciplinas.

Não obstante, Quadros (2000) identifica um grupo de profissionais da educação que vê o conhecimento propedêutico como a transmissão de conteúdos já prontos e acabados a alunos que não o detêm. Professores com essa compreensão, estando eles preocupados com a transmissão de informações, não conseguem abrir uma discussão com os alunos, pois isso significa perda de tempo e o comprometimento dos conteúdos ao final do período letivo.

Da mesma maneira, ao tentarem romperem esse paradigma, muitos profissionais acabam negando e desvalorizando as informações disciplinares, entendendo os meios formais de aprendizagem, como a escola, apenas como espaço de conhecimento da realidade dos alunos e de seus interesses mais imediatos. Isso revela uma tendência de concepção espontaneísta do conhecimento oferecido pela escola (QUADROS, 2000).

Nesse sentido é que, em Educação, essas duas tendências, apesar de antagônicas, pressupõem, em comum, uma visão dicotômica do que seja o conhecimento, acabando por fragmentar um processo que não pode – ou deveria – ser fragmentado (ZABALA, 1998). Não se pode separar o processo de aprendizagem das informações, do processo de participação dos futuros usuários dessas informações, nem separar essas informações da realidade atual. Os processos educativos são frutos da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural. Mas isso em educação possui certa incoerência na medida em que se constata não apenas o antagonismo de suas tendências como a sua impraticabilidade. Além disso, essas teorias esbarram no sistema regular de ensino, responsável pela lógica cartesiana da escola e da educação.

As novas gerações não podem prescindir do conhecimento acumulado socialmente e organizado disciplinarmente. Isso porque não se pode sofrer a pena de estar sempre “redescobrimo a roda” ou refazendo trabalhos. Também não é possível deixar de lado a experiência pessoal, presença dos aprendizes com os seus interesses, suas concepções, sua cultura. Na verdade, o que os teóricos da área da educação têm visto como dois processos (ensino e aprendizagem), constitui um único processo, global e complexo, com várias dimensões que se inter-relacionam (ZABALA, 1998).

A Pedagogia de Projetos, tomada como fundamento da Sala do Futuro a partir de Perrenoud (2000), Hernandez (2000), Zabala (1998) e Boutnet (1993), permite aos indivíduos analisarem os problemas, as situações e os conhecimentos dentro de um contexto e em sua totalidade, utilizando, para isso, as informações presentes nas disciplinas e sua experiência socio-cultural. O que se coloca, portanto, não é a organização de projetos em detrimento das informações

disciplinares, e sim a construção de uma prática pedagógica assentada na formação global dos alunos.

O desenvolvimento de projetos com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar necessidades de aprendizagem, e nesse processo os sujeitos do aprendizado irão se defrontar com as informações das diversas disciplinas, entendidas como “tecnologias culturais” valiosas para a compreensão da realidade e a intervenção em sua dinâmica. Para Hernandez (2000, p. 32),

com os projetos de trabalho, os alunos não entram em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico, como, muitas vezes, tem acontecido nas práticas escolares. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Há, também, o rompimento com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos disciplinares que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos, envolvidos nos projetos.

A mudança de perspectiva traz consequência direta a forma de selecionar e seqüenciar os conteúdos das disciplinas. Construída tradicionalmente em etapas, de forma cumulativa, cujo conteúdo deveria ser “vencido” para outro ser “apresentado” ao indivíduo, essa dimensão é rompida com os projetos de trabalho, que trazem uma nova concepção de seqüenciação, fundada na dinâmica, no processo de “ir e vir”, no qual os conteúdos são tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos aprendizes.

Assim, de um mesmo projeto podem ser desencadeadas propostas e aprendizagens diferentes, que receberão tratamento diferenciado, a partir do perfil dos grupos. Não é como o simples fato de projetos gerarem necessidades de aprendizagem que se está garantindo tal aprendizagem. É preciso que os artífices se aproximem dessas novas informações, e, para isso

um mediador é fundamental, no sentido de ambientar, mobilizar ações para que essa apropriação se faça de forma significativa. Isso poderá ser feito a partir da organização de módulos de aprendizagem, em que o mediador irá criar atividades visando a um tratamento mais detalhado e reflexivo das informações, como foi feito na Sala do Futuro.

As informações dos conteúdos disciplinares dos projetos não necessariamente precisam ser objetos de estudos mais sistematizados, em módulos de aprendizagem. O que se transformará nesses módulos, entretanto, não poderá ser definido antecipadamente, sem se considerar o processo vivido pelo grupo, sua experiência e seus conhecimentos prévios. Os projetos de trabalho passam por necessidades de aprendizagem de novas informações que poderão ser aprofundadas, sistematizadas em módulos de aprendizagem, o que, por sua vez, irão repercutir sobre as situações e intervenções dos sujeitos em outras situações de sua vida.

Ao se propor um projeto, a primeira questão que insurge diz respeito à qual necessidade desse projeto e, principalmente, a quem se destina o tema. Diante dessa questão, surgem posições diferenciadas. De uma parte, alguns defensores da posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos aprendentes, pois, se não, ele seria imposto. De outra, alguns que defendem a idéia de que os temas devem ser propostos pelo mediador, de acordo com a sua intenção educativa, pois, de outra forma, se cairia em uma postura espontaneísta. O que se desconsidera nessa polêmica é o ponto central que falta à prática da Pedagogia de Projetos: o envolvimento de todo o grupo com o processo, inclusive estruturando-o.

Assim, a Pedagogia de Projetos se diferencia da Comunidade de Prática. Embora em ambas as possibilidades haja a participação dos usuários do sistema que será desenvolvido para atendê-los, é somente na Comunidade de Prática que todo o grupo ganha identidade com o processo,

não se transformando em tópicos de interesse individualizado, como prevê a metodologia de projetos.

Um tema pode surgir dos aprendizes, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento de projeto. O que caracterizaria o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a ele, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de indivíduos ou do mediador. Portanto, os problemas ou temáticas podem surgir de uma pessoa em particular, de um grupo de pessoas, do grupo total, do mediador ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esses problemas passem a ser de todos.

Portanto, ao se pensar no desenvolvimento de um projeto, segundo Quadros (2000), três etapas deveriam ser respeitadas, quais sejam elas: 1) problematização; 2) desenvolvimento; e 3) síntese.

a) Problematização – É o início do projeto. Nessa etapa, os aprendentes irão expressar suas idéias, informações e seus conhecimentos sobre o problema em questão. Esse passo é importantíssimo, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto. Os indivíduos já trazem hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que o cerca. E é dessas hipóteses que a intervenção pedagógica precisa partir. Isso porque, dependendo do nível de compreensão inicial dos aprendizes, o processo toma um outro caminho. Nessa fase, o mediador levanta o que eles já sabem e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. É também a partir das questões levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo.

b) Desenvolvimento – É o momento em que se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. Nessa etapa, a ação do aprendiz é fundamental. Por isso, é imprescindível que eles se deparem com as situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocarem novas questões, depararem-se com outros elementos postos pela ciência. Por isso, é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos e/ou grandes grupos, o uso da biblioteca, da internet, enciclopédias, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações aliadas ao intenso uso das Tecnologias da Informação (TIs). Nesse processo, as pessoas devem utilizar todo o conhecimento que têm sobre o tema e se defrontar com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais.

c) Síntese – Em todo o processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos aprendizes e vão servir de conhecimento prévio para outras e novas situações de aprendizagem.

Apesar de serem destacados nesse esquema três momentos no desenvolvimento de projetos, eles são processos contínuos, que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como uma produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando o significado às aprendizagens constituídas. Elas, por sua vez, são utilizadas em outras situações, mostrando que os aprendizes são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento aprendido, quando necessário.

É dessa maneira que os projetos de trabalho não seriam apenas uma proposta de renovação de atividades, tornando-as mais criativas, e sim numa mudança de mentalidade e postura, que exige um repensar da prática pedagógica e é uma quebra de paradigma. A Pedagogia de Projetos seria um caminho para transformar a escola em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam e o uso das TIs, por meio de ambientes de aprendizagem colaborativa, auxiliaria sobremaneira a construção de conhecimentos, habilidades e valores dos indivíduos de hoje.

No entanto, a determinação ou direcionamento das necessidades de conhecimento de um público alvo dentro dessa metodologia poderá ou não condizer com as reais necessidades de seus usuários, que estarão fadados ao fragmentado e imponente sistema de educação regular. E sob essa crítica que surge a nova interpretação do Projeto Sala do Futuro nesta Pesquisa. Apesar de a Pedagogia de Projetos deixar clara a participação de todos no processo de aprendizagem, de conhecer, ela ainda se submete à perspectiva do referencial de educação geral, na qual as informações dos conteúdos são determinados a partir de uma referência escolar ou dos sistemas regulares de educação.

Deste modo, a inclusão social promovida em uma Pedagogia de Projetos continuaria sendo determinada por fatores externos, sobretudo aqueles relacionados ao atual papel das escolas, que consideram, por exemplo, um conhecimento letrado como foco de conquistas, não estabelecendo outras ferramentas para o seu acesso que não a alfabetização. Assim, ela continua excluindo e imprimindo a desmotivação presente nos índices de repetência e evasão escolar por não considerar as características fundamentais que formam os sujeitos de submetidos aos seus processos.

Repensando o Projeto Sala do Futuro, retomou-se o olhar sobre seu processo de construção e se descobriu uma outra designação para o que eficientemente poderia ser determinante para uma inclusão social. A retrospectiva a seguir, descreve e caracteriza a estrutura de uma realidade e uma experiência, reavaliada sob novos conceitos.

4.2.2 A implantação/implementação do Projeto Sala do Futuro

Diante do quadro que a OAF enfrentava em 1998, ao alcançar a maioria em uma existência de 40 anos servindo à causa da inclusão social, que uma equipe multidisciplinar de profissionais, especialistas e estudantes foi criada para discussões acerca de um modelo de Educação capaz de responder às questões referentes à inclusão social. Fizeram parte dessa equipe educadores, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, filósofos, sociólogos e religiosos de diferentes nacionalidades, interessados em pensar como seria uma educação para grupos em risco social.

Dois anos se sucederam em encontros, reuniões, discussões, elaboração de relatórios acerca desse modelo. Profissionais saíram, outros entraram, mas todos buscavam, em comum, um Projeto de inclusão social.

Dois fatores fundamentais emergiram como elementos norteadores dessa concepção: um primeiro resvalado no fato de que a sociedade atual é uma sociedade tecnologizada, sobretudo com as Tecnologias da Informação em espaços de educação, trabalho, economia, família; e um segundo no fato de que a concepção deveria, quando não identificasse a necessidade específica de seu educando, ofertar a ele uma formação polivalente nas Ciências, Tecnologias, Filosofia e Arte.

Esses quatro grupos de conhecimento – Ciência, Tecnologia, Filosofia e Arte – foram condicionalmente determinados pelo conceito de *polivalência* extraída da proposta e experiência do Centro de Formação de Jovens e Instrutores (CFJI), setor de Educação Profissional da OAF indicado na Figura 6, que se conduzia há seis anos seguindo esse modelo, quando o Projeto Sala do Futuro começou a ser concebido (AMETISTA, 2004).

Figura 6 – CFJI-OAF: centro de formação profissional



Sendo assim, uma concepção iniciou-se tomando por base a idéia de um modelo baseado em Tecnologias de Informação e da disponibilidade de conhecimento científico, tecnológico, filosófico e artístico via essas tecnologias.

Nesse momento, já no segundo semestre do ano de 1999, foi escolhido na organização um grupo de 12 (doze) adolescentes com idade entre 13 e 16 anos para compor esse grupo de trabalho. Esses 12 adolescentes eram considerados os menos adaptados aos processos da organização, demonstrando, inclusive, aversão consciente aos projetos tentados por ela.

Ainda não havia um projeto. Havia sim uma noção de que, seja lá o que se propusesse, deveria contemplar as questões de tecnologia e conhecimento como descritas acima. Ao grupo de adolescentes foi apresentada essa noção de que se gostaria de fazer algo que mudasse sua vida e melhorasse o gosto pelo estudo e aprendizado.

Os adolescentes passaram a descrever com o grupo um ambiente no qual essa noção pudesse estabelecer-se de maneira atraente, dinâmica e responsável. Nesse momento, arquitetos e

projetistas juntaram-se aos educadores que, imbuídos de igual espírito de Inclusão Social, passaram a desenhar espaços, móveis, cadeiras, utensílios para um ambiente de aprendizado baseado em Tecnologias da Informação e em conhecimento polivalente, deixando preparado esse ambiente em março de 2000, passando o processo a continuar nesse espaço.

4.2.3 O ambiente

O ambiente instalado como *lócus* do funcionamento do Projeto Sala do Futuro, inicialmente foi estruturado com uma pedagogia que buscasse assegurar aos indivíduos em exclusão social, um lugar permanente, uma relação positiva com as esferas sociais, uma disponibilidade de aprender, um estado de conhecimento e atividade permanente. A essa concepção associou-se a noção da chamada *Pedagogia de Projetos*.

O ambiente propôs um processo de educação que concebeu os usuários como atores sociais, imbuídos da capacidade de construir e sistematizar o conhecimento, necessitando, para isto, de condições ambientais bem específicas e definidas. A concepção do sujeito, enquanto ser artístico, filosófico e técnico norteavam as ações nesse espaço. Definiram-se, assim, como pressupostos desta ação os três seguintes elementos:

- 1) o conhecimento, visto na sua totalidade e sob diversos pontos de vista, não devendo, portanto, o seu tratamento se processar de forma fragmentada e dicotomizada. Este conhecimento era articulado por um profissional da Educação que lida com os conteúdos das diversas áreas numa perspectiva de integração, disponibilizando, em todo tempo, fontes de pesquisa e informação. A sua ação se desloca da transmissão do conhecimento

para a mediação entre o aprendiz e o universo do conhecimento. Este pressuposto definiu como elemento essencial do ambiente, o mediador, a quem se chamou de *generalista*.

2) A ação pedagógica, entretanto, não deveria perder de vista os processos individuais dos aprendizes, devendo, portanto, o ambiente e toda a dinâmica do acesso ao conhecimento voltar-se para o atendimento individual. Este pressuposto definiu que cada sujeito possui o seu espaço de trabalho e produção, e administra o seu próprio tempo de produtividade. O espaço estava estruturado de acordo com a nova concepção de trabalho, tendo como ferramenta básica de articulação as Tecnologias de Informação, em especial o computador, através das quais os aprendizes se apropriariam da linguagem digital dentre outras para estabelecer os canais de comunicação com o conhecimento. O indivíduo estaria todo tempo produzindo, desenvolvendo o seu projeto, lançando mão dos diversos recursos disponíveis e socializando-os.

3) O desdobramento dos projetos demandaria, em determinados momentos, de um aprofundamento maior de questões específicas do conhecimento, no que se refere à pesquisa, compreensão e elaboração de conceitos e teorias. Tal necessidade definiu a ação de profissionais especialistas nas áreas de conhecimentos, que deveriam ter a função dar suporte ao grupo e ao seu condutor, através de assessorias, que poderiam se esgotar em determinado espaço de tempo. Estes profissionais foram definidos como *especialistas*.

Esse processo de natureza pedagógica não era tomado em uma perspectiva de linearidade, em uma ordem ou seqüência organizada, sistematizada conforme os sistemas regulares de Educação. Eles surgiam, conforme a proposta, em um modelo de hipertexto, no qual determinados elementos estudados eram como *links* que se conectariam a outros conteúdos. O

que direcionava este caminho, desde o princípio, eram as necessidades que o grupo identifica no desenvolvimento dos seus projetos.

Desta forma, o ambiente da Sala do Futuro possuía a estrutura registrada na Figura 7:

Figura 7 – Infra-estrutura da Sala do Futuro



Cada ambiente teria capacidade de atender 60 usuários, dividindo-se em grupos de 15 para um professor *generalista*, tendo em vista a natureza desses clientes. Considerava-se que a depender da realidade ambiente-instituição, poderiam ter até 25 usuários por professor *generalista*.

Do ponto de vista físico, o ambiente se constituía de um grande salão, sem barreiras e com livre circulação de usuários para acesso às diferentes TIs, móveis, setores etc. Cada 02 usuários tinham uma mesa de trabalho, como o indicado na Figura 8, com computador e outras tecnologias, onde desenvolviam suas tarefas (*workstations*). Os professores *especialistas* trabalhavam com projetos em parcerias com o *generalista*.

Figura 8 – Workstations da Sala do Futuro



Um outro profissional, de suporte aos trabalhos desenvolvidos por professores e usuários, dava conta do gerenciamento das Tecnologias de Informação. Para isso, em cada ambiente haveria uma *midiateca* (Figuras 9, 10 e 11), termo empregado para todo o conjunto de acervos de livros, CD-rom, programas, disquetes, fitas, áudio-cassetes, modelos etc., como materiais de consulta e suporte ao conhecimento para os demais integrantes da Sala do Futuro.

Figura 9 – Midiateca da Sala do Futuro



Figura 10 – Mesa do “Midiotecário”



Figura 11 – Outra visão do acervo de mídias



4.2.4 Os profissionais envolvidos

Atuaram na Sala do Futuro cerca de 14 (quatorze) profissionais, a maioria professores. Por conta disso também que todas as suas abordagens, até a elaboração deste estudo, eram pedagógicas. Desde a sua concepção, estiveram envolvidos, outrossim, psicólogos, pedagogos, arquitetos, sociólogos, filósofos, assistentes sociais, alfabetizadores, professores especialistas nas demais disciplinas, tecnólogos e técnicos que uniram conhecimentos para

conceber e fazer funcionar o Projeto inicialmente patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Entre eles, entretanto, uma comissão constante se fez presente sempre, composta por três pedagogos e um psicólogo, com os quais as articulações eram promovidas, as sistematizações, os direcionamentos e conclusões sobre os rumos do projeto eram determinadas, sempre tendo como auxílio a equipe multidisciplinar criada.

4.2.5 Os principais resultados

Enquanto as organizações que tratam da inclusão social caminham em um movimento crescente de incorporarem as modernas Tecnologias ao seu corpo de ferramentas, dando lugar a termos como “inclusão digital”, “ensino a distância”, “ambientes virtuais de aprendizagem”, *e-learning* etc., uma nova questão surge nesse contexto: a redefinição dos papéis dos mediadores da informação e do conhecimento, como os professores, junto à grande necessidade de apropriarem-se do conhecimento e compreensão da nova lógica da comunicação da informação e do relacionamento entre as pessoas

A apropriação de novos valores e dinâmicas referentes aos processos de desenvolvimento humano implica, necessariamente para a educação, a tomada de um novo posicionamento dos seus espaços, da configuração da escola enquanto sua instituição formal, e das organizações que também têm se responsabilizado por ela.

Os cursos de formação de educadores e mediadores do conhecimento estão ainda fundamentados nas concepções positivistas, na perspectiva de transmissão do conhecimento, numa concepção linear da aprendizagem e na necessidade de equalização dos níveis cognitivos do grupo. O impacto direto das Tecnologias da Informação significa ainda uma

espécie de ameaça a este modelo, na medida em que esse humano que se configura nesse imaginário representa um atraso significativo no processo de apropriação e uso das tecnologias, exigência severa da Sociedade da Informação.

A abordagem científica ocidental, por sua vez, fundamentada na divisão entre as ciências e campos de estudo, deixou como legado uma herança muito forte que não permite ver o universo do conhecimento na sua totalidade, mas apenas em seus fragmentos, o que fortalece nas pessoas, de modo geral, e nos educadores, em específico, o sentimento de que se é incapaz de articular as áreas do saber.

Diante disso, um dos primeiros resultados assinalados pela Sala do Futuro em suas etapas iniciais de implantação do Projeto foi a evidência de forte impacto deste modelo sobre um determinado grupo de usuários. Em alguns momentos este grupo chegou a verbalizar certa insegurança com a conduta pedagógica, reivindicando um retorno ao modelo tradicional, com maior frequência de exposições de assuntos, aulas com conteúdos definidos por outras instâncias que não sejam as suas sugestões e com a retomada da organização de classes por idades – tal qual como no modelo clássico da escola. Esse comportamento chegou a ser de alguns profissionais professores que, formados nos paradigmas clássicos, também não haviam libertado suas mentalidades do modelo escolar tradicional de educação.

Estes registros fizeram com que se revisse de forma mais cuidadosa a leitura da situação. Verificou-se, dessa maneira, que estas queixas faziam parte de usuários mais velhos, sendo que os mais novos revelam uma aceitabilidade e adequação bem maior à proposta. Entretanto, considerou-se que, em função das transições que vivenciam os mais velhos, transições estas de ordem referente ao seu estágio de desenvolvimento emocional e mudanças ocorridas

dentro da organização durante o seu trajeto, o novo se constitui sempre uma “ameaça” à organização interna do indivíduo, sedimentada ao longo de muitos anos, e que sempre demanda a necessidade de se manter esses padrões já estabelecidos.

Um segundo fator está no que se refere à detecção das deficiências cognitivas dos usuários da Sala do Futuro. A situação de exclusão social, fora as questões históricas e econômicas, é também uma questão de problemas com aprendizado. Durante muito tempo a escola, como organização formal, considerou-se como redentora da formação humana, cujo propósito seria capaz de dar conta de todos os problemas sociais e pessoais. Esse pensamento continua a permear o ideário dos educadores que se ocupam dos sistemas formais de ensino e até aqueles pertencentes ao campo de atuação das organizações do Terceiro Setor.

No entanto, observa-se que as concepções da educação evoluíram a ponto de se redimensionar suas práticas escolares e a concebê-la como aspecto crucial do desenvolvimento humano, porém não único. Esta nova aceção da área conduziu estudos que engendraram limites e práticas específicas de educação, o que contraria a essência do Projeto e reforça o paradigma positivista da segregação do conhecimento.

Isso gerou conflito no âmago do Projeto Sala do Futuro, pois na medida em que se descobriam problemas específicos de desenvolvimento cognitivo, cujas soluções significavam elementos básicos para o aprendizado e inclusão social, retomavam-se procedimentos clássicos de superação desses problemas.

Basicamente, os problemas cognitivos estavam relacionados ao domínio do pensamento e relação lógico-matemática e ao desenvolvimento da linguagem. Em casos mais específicos,

havia comprometimentos neurológicos, sem precisão diagnóstica, e que demandavam avaliação e, provavelmente, tratamentos clínicos mais intensos.

Assim, percebendo-se essa situação, algumas proposições foram impetradas no decorrer da existência do Projeto e que estariam relacionadas à superação desses déficits cognitivos. Dentre eles, destaca-se um de resultados e natureza excepcionais, que foi o emprego de aulas de Robótica para pessoas com esses problemas (Figura 12). Uma outra proposição, veio a partir do uso de jogos eletrônicos infantis, como o *Boombberman*, *Soldier Blade* e aplicativos da Microsoft Windows, como o *Paint Brush* e o *Wordpad* (Figura 13), o que também revelaram avanços precípuos na superação dessas deficiências em atividades planejadas e didaticamente intencionadas.

Figura 12 – Atividades em Robótica



Figura 13 – Atividades com programas específicos de aprendizagem



Por fim, o modo seriado com o qual se compreende a educação de pessoas, que se baseia na idade, condicionou a parametrização do Projeto aos moldes normais, regulares de avaliação de uma proposta diferenciada e alternativa de inclusão social. Isso quer dizer que constantemente buscavam-se as mesmas respostas no Projeto quanto aquelas que seriam obtidas nas organizações instituídas para resolução dos problemas representados por aqueles usuários da Sala do Futuro. Esperava-se que eles aprendessem como uma pessoa regular em um sistema regular de aprendizado e inclusão social, e não que se definisse junto com eles seus anseios e necessidades, objetivo principal do Projeto.

Obviamente essa era uma visão que tomava os observadores do Projeto, os seus investidores, gerentes e demais profissionais de pouco esclarecimento da organização. Uma percepção arraigada no proceder interpretativo da proposta e que, naturalmente, foi um dos fatores de crises, interferências externas no Projeto e, mais tarde, sua finalização ao ser colocado como elemento a ser redimensionado na reforma administrativa da organização.

4.2.6 As crises

A dependência administrativa do Projeto, em muitos momentos, permitiu a intervenção de articuladores pouco ou nada engajados com a proposta, sobretudo porque ela significava uma forma de intervenção inovadora, cujos resultados somente poderiam ser observados a médio ou longo prazos. Para estes, os mesmos efeitos deveriam ser esperados de um Projeto como o da Sala do Futuro em relação às propostas regulares de aprendizagem e inclusão social, contando-se ainda que deveria ser em prazos menores. Um dos professores da organização chegou a afirmar: “não vejo os meninos aprenderem nem a ler, nem a escrever”.

Essa visão associada à impressão de se constituir a Sala do Futuro em um Projeto oneroso, caro do ponto de vista financeiro, fez com que os gerenciadores do investimento da proposta buscassem soluções que desembocaram na utilização da sala como um espaço convencional de aprendizagem. A lógica era a de que Tecnologias de Informação, equipamentos de laboratório, móveis, utensílios e mais a folha de pagamento de profissionais altamente capacitados iam de encontro à sustentabilidade do Projeto e, portanto, inviabilizavam a sua manutenção da maneira que estava.

Para o Grupo que o implementou, entretanto, os gastos totais da proposta estavam muito aquém do que o Governo, por exemplo e parâmetro de avaliação, investia com a manutenção de alunos repetentes no sistema público de ensino e, a médio e longo prazos, com o gasto social em políticas de repressão e/ou assistencialismo a comunidades excluídas.

A taxa de retorno social, ou seja, o quanto a sociedade ganha, da educação básica é muito maior que a do ensino superior. É nesse sentido que se deve justificar os investimentos que o

governo deve promover para este nível. Batista (2001) coloca que é assim no mundo inteiro: retorno em saúde, segurança, meio ambiente etc. O conhecimento do ensino superior dá mais retorno ao indivíduo do que à sociedade; o custo médio de um aluno do fundamental é R\$ 800,00 por ano; o do aluno de uma universidade federal é R\$12 mil. Nos países desenvolvidos, é inversamente proporcional esses investimentos. Mas mesmo no Brasil, conservar um estudante do Ensino Fundamental na mesma série por mais um ano, significa encarecer o sistema de ensino e apresentá-lo como ineficiente. Do contrário, ter-se-á uma grande massa de pessoas em idade escolar fora das organizações educacionais e promovendo, acentuadamente, a exclusão social e a violência urbana.

Mesmo considerando o valor de R\$ 800,00 por ano por aluno matriculado na Educação Básica, os prejuízos advindos *a posteriori* desse mau investimento incrementa outros problemas sociais, como a empregabilidade diante de uma Educação deficitária e, em casos mais extremos, a miséria e violência de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano.

Os padrões de interpretação da proposta, assim, comprometeram seu andamento desde o início. O binômio investimento-resultado conduziu o Projeto Sala do Futuro a uma consideração errônea dele, o que, partindo dos gerentes financeiros da organização, impulsionou uma crise no âmago do Projeto que, paulatinamente, o distanciou de sua proposta inicial e o colocou nas bases de um sistema convencional de aprendizagem: resultados a curto prazo e estatísticos.

À época, até uma retomada de mecanismos de aprendizagem ortodoxos foram impetrados por profissionais externos, como o uso de caligrafias, tabuadas, reforços escolares etc.,

restringindo as atividades do Projeto somente a esses procedimentos. Daí se tira a situação que prenunciava o seu fim, com a posterior demissão de profissionais e enxugamento do quadro de apoio da organização, coincidentemente ocorridos juntos a uma crise financeira de proporções maiores e que tiveram origem nas políticas de financiamento das OTS, dentre as quais se destacam as do Banco Mundial e a do Banco Intramericano de Desenvolvimento (BID), principal parceiro da OAF e do Projeto Sala do Futuro. Isso, entretanto, teria sido utilizado como justificativa para a mudança da proposta quando, na verdade, era uma coincidência.

4.2.7 O fim do Projeto Sala do Futuro

Frustrados os princípios que edificavam o Projeto Sala do Futuro, pouco a pouco a equipe multidisciplinar foi se desmembrando e redimensionando papéis daqueles que ficavam, dando lugar a uma outra proposta que, embora não planejada, buscava se aproximar dos resultados padrões regulares de educação, situando o ambiente estruturado do projeto como uma sala de aula regular de educação.

Dada a insustentabilidade da Sala do Futuro do ponto de vista político da organização e o cerceamento dos seus elementos estruturais, esse processo culminou com o fechamento de um convênio entre a Organização de Auxílio Fraternal (OAF) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) da cidade de Salvador quando, dentre outras providências, 90% de todo o quadro funcional do Centro Educacional Carlo Novarese (CECAN) (nome que passou a ter a Escola Nossa Senhora de Nazaré em função do convênio) foi substituído por profissionais ligados àquela Secretaria, a Direção e a Coordenação da Escola passaram a

integrar um outro conjunto de pessoas e a Sala do Futuro passou a ser o “Laboratório de Informática e Robótica” da entidade, no segundo semestre de 2002.

O convênio OAF-SMEC possibilitou não apenas o enxugamento da folha de pagamento dos profissionais da OAF como também o investimento em infra-estrutura escolar, com a reforma do prédio, ampliação e redimensionamento da Organização e atendimento a um maior número de usuários, agora provenientes de qualquer realidade sócio-cultural da população baiana, apesar de que a sua grande maioria continuava sendo pessoas em situação de exclusão social.

O projeto social, por sua vez, se vê profundamente afetado, dadas as diretrizes da SMEC. A unidade de Educação Básica da OAF passava a integrar a rede de escolas públicas do Município de Salvador o que, mesmo colocando ainda sob responsabilidade da Organização o seu Projeto Político-pedagógico, não deixou de corresponder à métrica do sistema de ensino regular público. Via-se, dessa maneira, o projeto específico de educação *oafiana* recuar para o sistema regular de educação, representado pela estrutura técnico-pedagógica da SMEC.

Não obstante, o convênio buscou na reestruturação da Escola da OAF transforma-la em uma instituição de referência, uma escola modelo de educação e desenvolvimento, não abandonando, de todo, o espírito do "fazer diferenciado" que marcou e marca a OAF nos seus anos de existência. Mas isso significou o completo fim do projeto como originalmente foi pensado.

4.3 Análise da Experiência sob os conceitos inter-relacionados

Os três tópicos a seguir determinam, finalmente, a percepção e explicação teórico-prática do Projeto Sala do Futuro como base nos conceitos aqui defendidos, acreditando-se ser esse o cabedal teórico que melhor o explica. Após a constatação pelos seus usuários de um processo proveitoso que encabeçou o estudo aqui descrito, resta, por fim, um capítulo de análise que pressupõe o objetivo pretendido.

4.3.1 Sistema de Informação e Comunidades de Prática

No Projeto Sala do Futuro, informação e tecnologia caminharam juntas desde que se preconizou a existência de um ambiente de trabalho no qual a participação de seus artífices se processasse de maneira interativa, buscando o desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, a inclusão social. No início, muito do que se pensou em termos de um ambiente de aprendizagem que tinha como principal suporte as aplicações de computadores, mas a complexidade que envolvia o processo fez integrar a ele outras tecnologias e processos de transferência da informação.

Com a evolução do Projeto, entretanto, a abordagem da informação foi extremamente condicionada a outros fatores, principalmente aos de melhor uso da informação e de um suporte tecnológico eficiente. Desta percepção, e voltando-se agora ao escopo teórico desta dissertação, surgiu, então, o conceito de sistema de informação, que segundo Dias e Gazzaneo (1975), “veio dar ao computador uma nova dimensão, transformado-o de mero processador de dados em elemento preponderante na racionalização e na dinamização do trabalho na empresa”.

No entanto, destaca-se que, apesar de o computador se constituir de um elemento “preponderante” para a Sala do Futuro e para os SI, como assinala esses autores, a determinação de sua eficiência – da Sala do Futuro e dos SI – se dá também em face de outros dois elementos, que são os processos e as pessoas. Esses fatores foram considerados e permearam o tempo todo o Projeto Sala do Futuro.

A evolução da Sala do Futuro ocorreu no sentido de desenvolver e implantar um sistema de informação com tecnologias de aprendizagem e de uma atenção à forma com que a informação tem chegado às pessoas, como elas as têm significado. Os atuais Sistemas Integrados de Gestão, ou *Enterprise Resource Planning* (ERP), para citar como exemplo, são limitados ou pecam no uso da informação por não considerar como ela vem sendo transferida, para quem ela vem sendo transferida. Como resultado, tem-se a baixa eficácia do SI, pois a falta de fundamento básico do conceito de informação e das teorias de comunicação que constituem a base das atuais metodologias de desenvolvimento dos sistemas de informação simplesmente compromete isso.

Davenport (2000), em seu livro *Ecologia da Informação*, ao defender a administração informacional centrada no ser humano, na qual “a ênfase primária não está na geração e na distribuição de enormes quantidades de informação, mas no uso eficiente de uma quantidade relativamente pequena”, o que faz com que essa abordagem deixe de concentrar seu foco na tecnologia e busque entender o modo pelo qual as pessoas criam, distribuem, compreendem e usam a informação, encerrou o princípio fundamental da Sala do Futuro. Para ele, e na Sala do Futuro, compreendeu-se que “Informação e conhecimento são, essencialmente, criações

humanas, e nunca seremos capazes de administrá-las se não levarmos em consideração que as pessoas desempenham, nesse cenário, um papel fundamental” (DAVENPORT, 2000).

É dessa maneira, pois, que o papel humano no Projeto Sala do Futuro foi extremamente valorizado, sobretudo daqueles que eram objeto do processo. Ao se atribuir aos usuários de um SI a condição de estruturá-lo junto a uma equipe multi-profissional, iniciou-se um processo de elicitação de requisitos do Sistema, etapa naturalmente associada aos programadores em informática e gerenciadores de Sistemas de Informação, diferenciado na medida em que a eficiência será demarcada pelos objetivos dos usuários, e não do analista. A elicitação de requisitos de um sistema é o processo no qual os analistas identificam as necessidades dos usuários para construir as ferramentas do sistema ou programa.

Assim, ao acontecerem sucessivas reuniões com um grupo de pessoas que utilizaram esse sistema, ao discutir com elas suas propriedades, seus anseios, objetivos etc., criam-se vínculos suficientemente adequados para a construção de um ambiente adequado de trabalho, sobretudo porque ele será o reflexo dos desejos e estrutura dessas pessoas. O interesse do grupo é dado como ponto de união e fortalecimento de uma proposta, cujo domínio não é nem do administrador, nem do analista.

Dessa maneira, até a estrutura da linguagem que poderia ser colocada nesse SI demarcaria o sentido que seus usuários viam nele, pois se trataria de um código comum, familiar e extremamente adequado ao seu entendimento. Por exemplo: estruturas de linguagem escrita pouco significam na ótica de pessoas que pouco uso fazem da leitura em suas realidades; mas ao se atingi-las a partir de suas possibilidades decodificadoras, alcançar-se-á, sobretudo, a condição de que essas venham a utilizar a leitura escrita como ferramenta de exercício da

cidadania e da inclusão social. Portanto, um sistema fundado na lógica de quem aprende poderá favorecer, inclusive, o que o seu usuário ainda não aprendeu, garantindo-lhe o alcance de informações e conhecimentos antes restritos pela suas possibilidades lingüísticas.

Por isso, aliado ao conceito de SI, considera-se que a única condição que possibilitaria esse envolvimento do usuário com o sistema, como serve agora para explicar o Projeto Sala do Futuro, compôs-se de um segundo conceito, cunhado por Etienne Wenger, de Comunidade de Prática (*Community of Practice*), que didática e resumidamente, coloca que

é um grupo de pessoas que partilha um interesse, digamos um problema que enfrentam regularmente no trabalho ou nas suas vidas, e que se juntam para desenvolver conhecimento de forma a criar uma prática em torno desse tópico. Uma comunidade de prática é diferente de uma equipe porque é definida por um tópico de interesse, não por uma tarefa que tem de realizar. É também diferente de uma rede informal porque tem um tópico, tem uma identidade. (Wenger, 2002).

Ao se ouvir, escutar o tempo todo o grupo de usuários na constituição do sistema, ao se permitir, inclusive, que eles determinassem seu funcionamento em um momento em que nem um projeto necessariamente existia, formalizou-se uma CdP, cujo tópico poderia ser colocado agora como tendo sido “a criação de um sistema de informação para a educação/inclusão social”.

Um exemplo que o próprio Wenger (2000) propõe para a compreensão do processo de institucionalização de uma CdP, seria o de três designers em uma empresa de automóvel. Eles têm uma prática em comum e, se interagirem, começam a desenvolver uma determinada forma de realizar o seu trabalho. Isto seria o que tornaria a todos membros de uma CdP, contrariamente a uma comunidade de interesse. Por outro lado, uma pessoa que se interesse muito por cinema, não é um praticante. Pode se informar sobre filmes, ler críticas, participar de uma discussão na Internet, mas não seria um praticante.

Com isso, todas as crianças e adolescentes passaram a ter como interesse a construção de um sistema de informação para a educação/inclusão social. Embora a proposta fosse inicialmente pensada por profissionais, desde esse momento passou-se a interagir com essas pessoas, que tinham características e propósitos comuns ao serem convocadas para a constituição de algo que era de seus interesses.

Os elementos que Wenger (2000) coloca como definidores uma CdP (o domínio, a comunidade e a prática) estiveram vivos dentro do Projeto Sala do Futuro. Ao se estruturar uma proposta que contou a todo tempo com a participação de seu grupo de usuários, dizendo a melhor maneira pela qual absorveriam as informações importantes para o seu desenvolvimento e inclusão social, constituiu-se uma CdP, pois o grupo partilhou um interesse e se juntou para criar uma prática em torno desse interesse. Essa prática originou o sistema de informação representado pelo Projeto e assinalou os resultados verificados nos depoimentos de seus ex-usuários, presentes a seguir nesta dissertação, como elementos que ratificam o seu sucesso.

Embora seja um dos conceitos e práticas mais emergentes no contexto da gestão do conhecimento, as CdPs têm sido recorrentes em vários outros âmbitos, pois se referem à institucionalização e apoio de algo que já ocorre nas organizações: o fluxo de informações e a construção de conhecimentos. O imperativo crescente de gerar novos conhecimentos, compartilhá-lo e inovar rapidamente – características da Sociedade da Informação – torna o conceito de CdP cada vez mais relevante. Para a inclusão social, ele parece ser fundamental, ao menos em projetos sociais como os verificados na Sala do Futuro, cujo propósito de criar

um sistema de informação voltado para este fim, obteve indicadores de sucesso graças a esse inter-relacionamento.

4.3.2 Visão dos ex-usuários da Sala do Futuro

Este item foi construído com base nos depoimentos colhidos de 30 (trinta) ex-usuários da Sala do Futuro. Hoje são adolescentes e jovens de até 24 anos: parte deles, à época – 1999 a 2002 – crianças e adolescentes entre 9 (nove) e 17 (dezessete) anos de idade, vivenciou o início dos trabalhos em 1999, contribuindo para a estruturação do Projeto, e outra parte se agregou à medida do funcionamento do ambiente. Abaixo relacionam-se breves dados e exemplos extraídos com o questionário de aplicação aos ex-usuários da Sala do Futuro (Apêndice I). Como parte da caracterização étnico-sexual, pode-se representar o público deste universo de ex-usuários da seguinte maneira (Figuras 14 e 15):

Figura14 – Relação por Sexo dos ex-usuários da Sala do Futuro

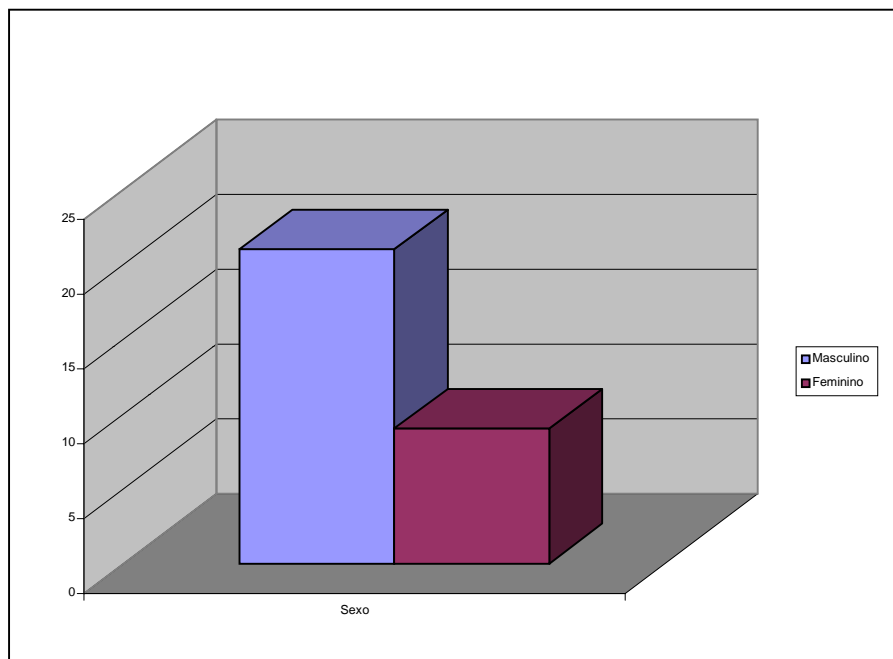
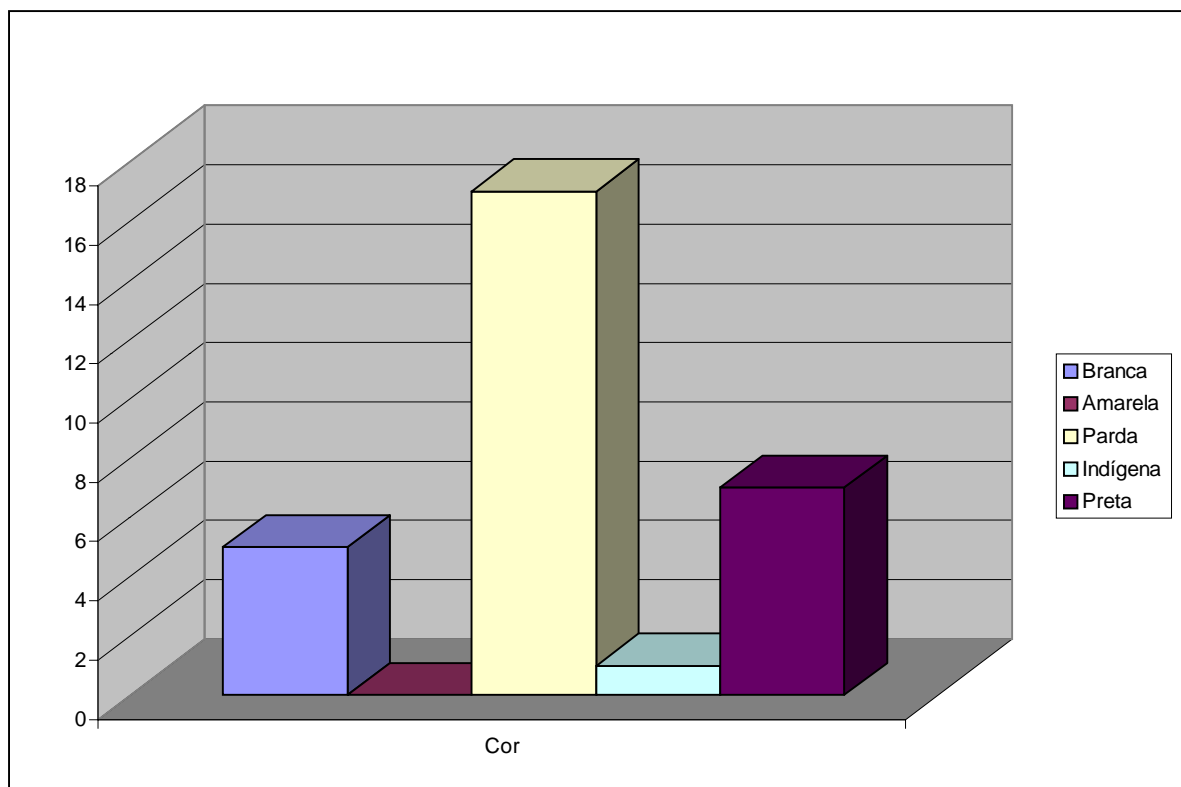
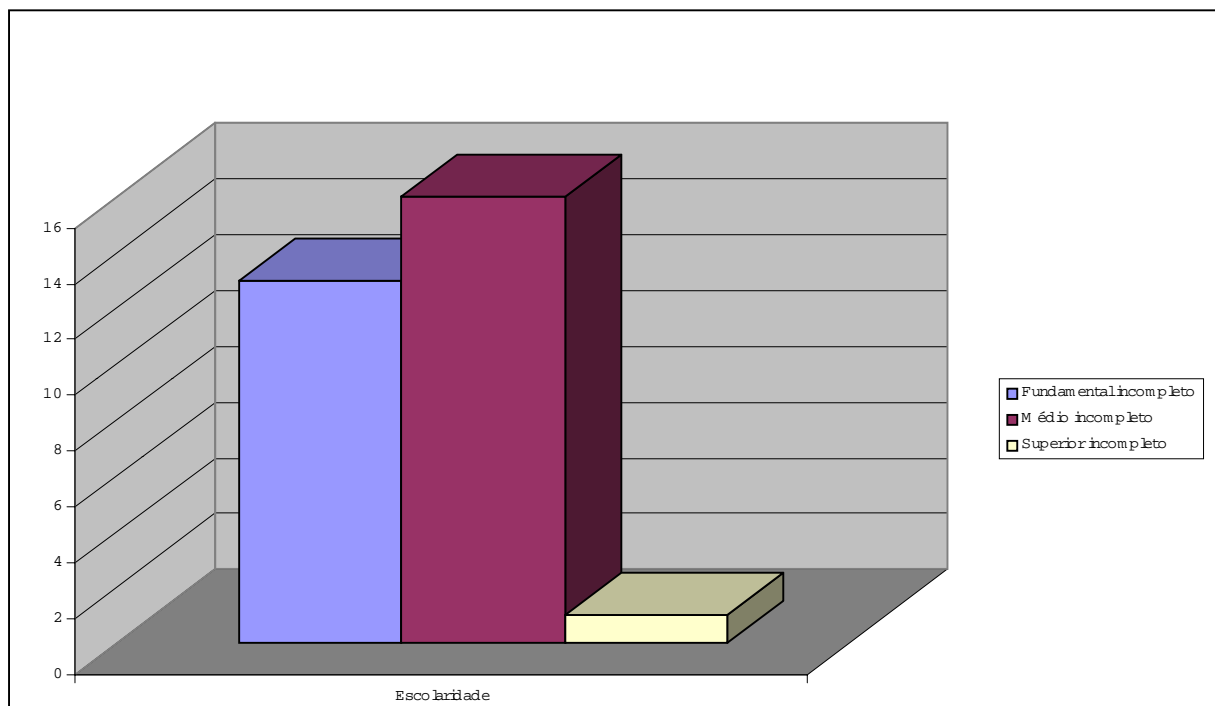


Figura15 – Cor declarada pelos ex-usuários da Sala do Futuro



De todos os 30 jovens, 7 (sete) ainda se encontram na OAF como estudantes e outros 3 (três) como colaboradores. Um deles, inclusive, é instrutor de Robótica da organização no espaço que antes servia ao Projeto Sala do Futuro. Todos se encontram dando consecução aos seus estudos em outras escolas e níveis – um no Ensino Superior – e/ou possuem alguma atividade profissional; outros 7 (sete) recebendo treinamentos ou buscando empregos para colocação no mercado, conforme o visualizado na Figura 16.

Figura16 – Escolaridade dos ex-usuários da Sala do Futuro



Deve-se lembrar que o grupo de jovens escolhidos para participarem como usuários da Sala do Futuro eram aqueles que não encontravam adaptação aos sistemas regulares da sociedade em termos de educação, relação, trabalho etc. (Figura 17) 26 desses indivíduos ainda estão como estudantes, seja na OAF sejam nas outras escolas da rede pública regular de educação.

Por isso, essa projeção inicial que, em alguns casos pode ser considerada como a trajetória “normal” de alguém é uma das maiores expressões que o Projeto inicialmente acusa. As Figuras 17 e 18 abaixo demonstram as expectativas desses usuários em relação ao início e à expectativas de participação no Projeto Sala do Futuro:

Figura17 – Início da participação na Sala do Futuro

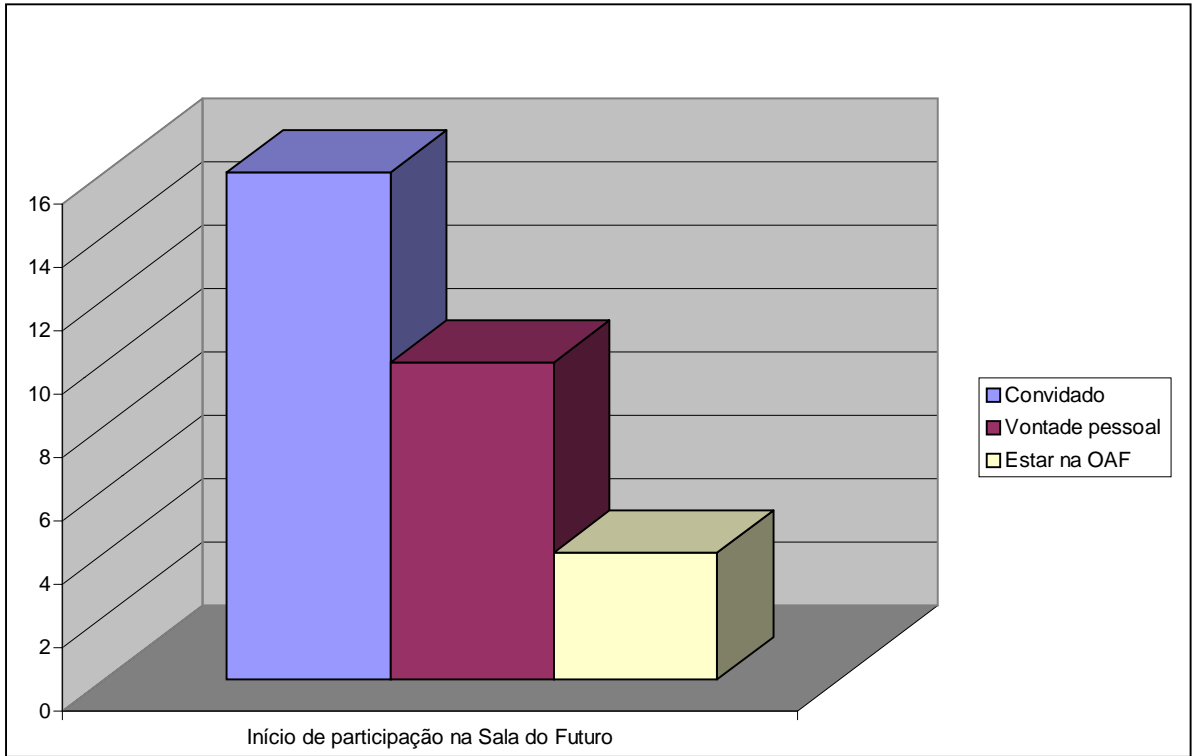
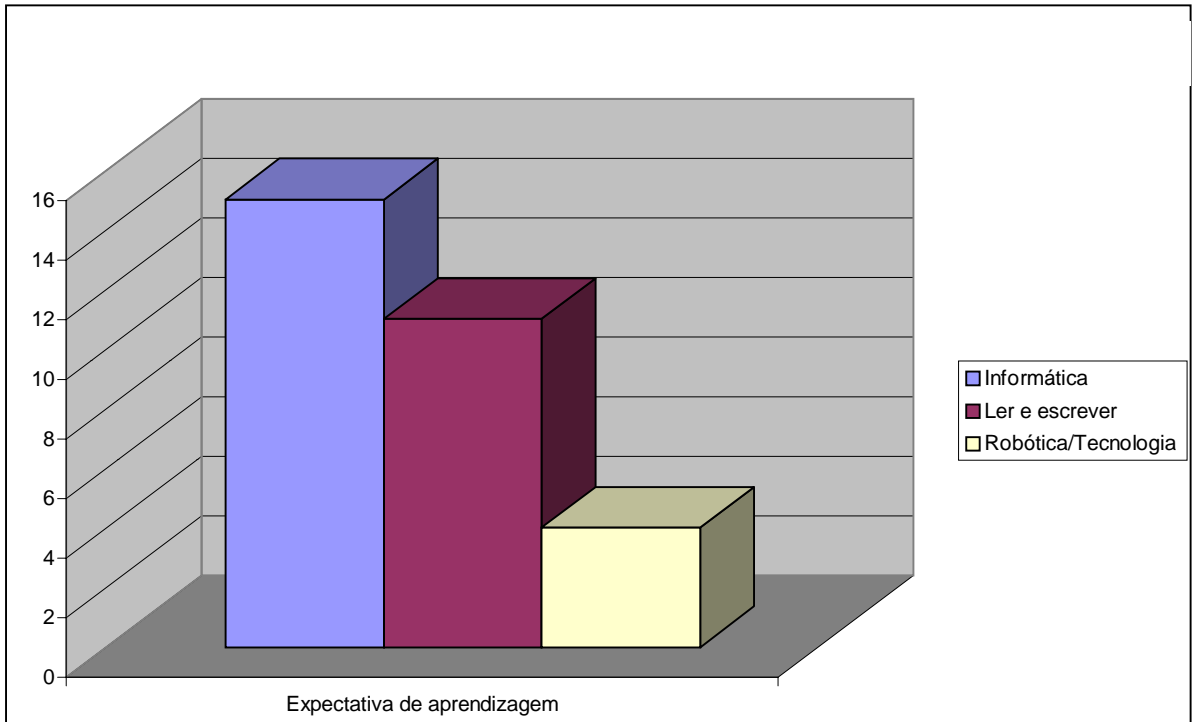
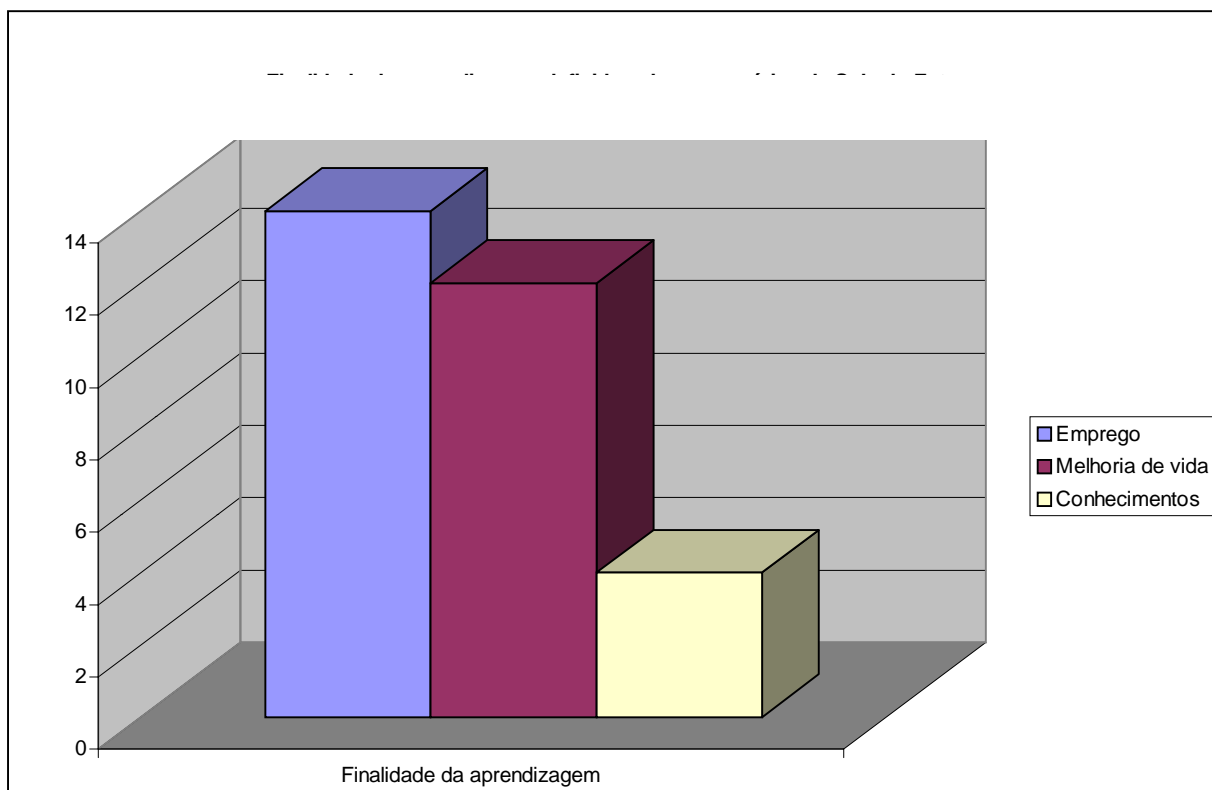


Figura18 – O que os ex-usuários da Sala do Futuro esperavam aprender no Projeto



De outra parte, observa-se que hoje eles passaram a entender o significado e a finalidade da participação no Projeto Sala do Futuro conforme apresentado na Figura 19:

Figura19 – Finalidade da aprendizagem definida pelos ex-usuários da Sala do Futuro



Todos os ex-usuários revelaram que passaram a ler com mais intensidade e diversidade textos e informações de interesse pessoal e geral. Esses níveis de leitura no início do projeto eram extremamente baixos, quando não existentes, como o observado comparativamente nas Figuras 20 e 21:

Figura 20 – Nível de leitura dos ex-usuários da Sala do Futuro antes do projeto

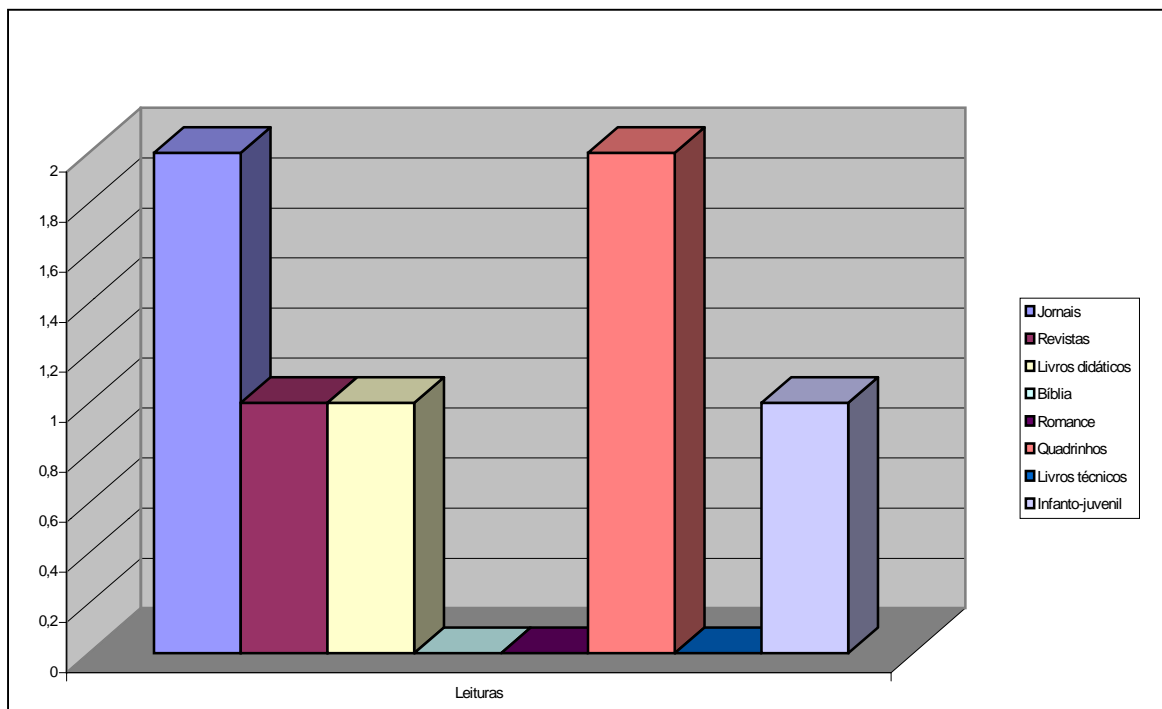
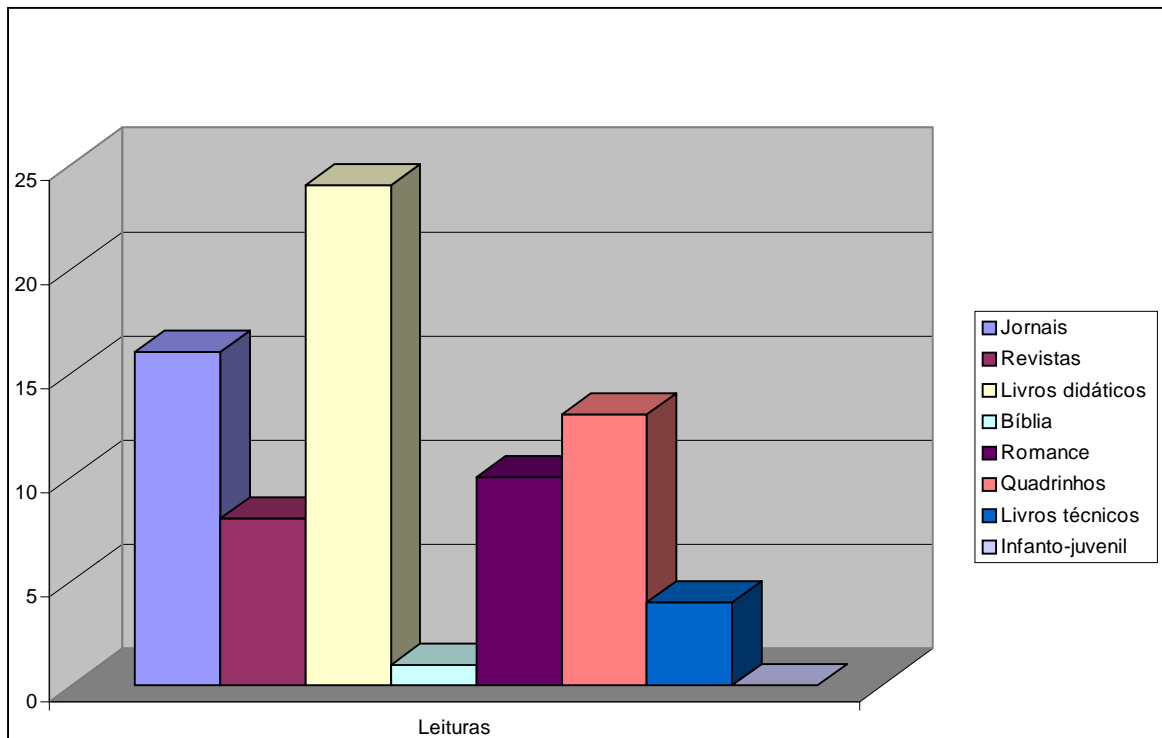


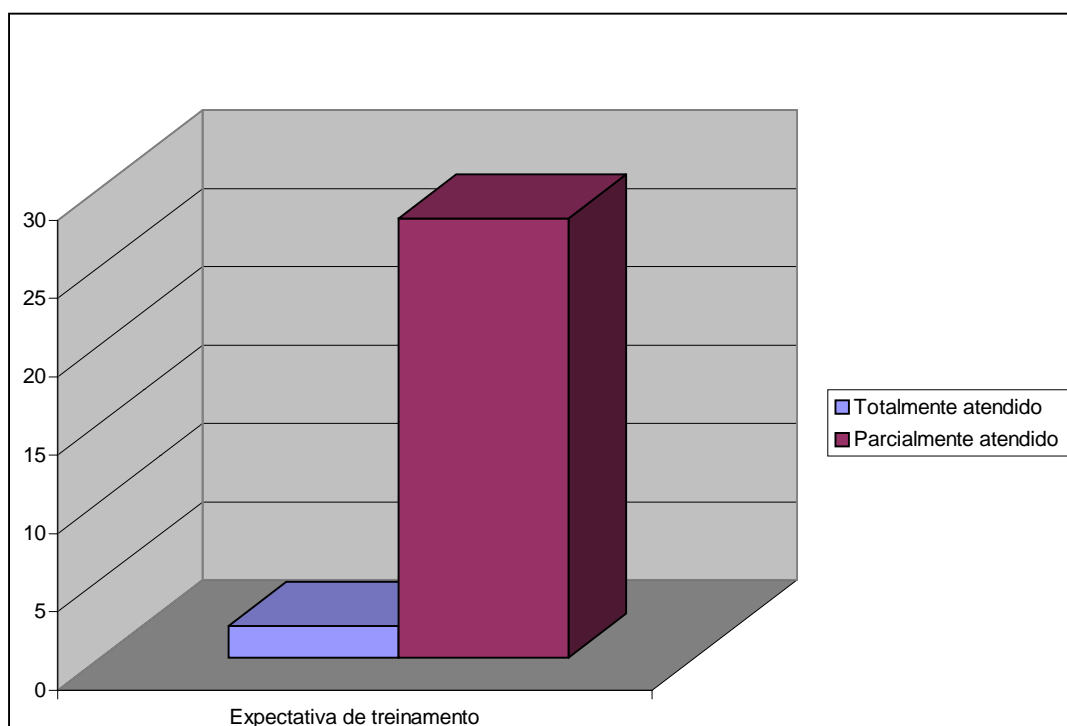
Figura21 – Nível de leitura dos ex-usuários da Sala do Futuro após o projeto



O conjunto dos sete que estão colocados no mercado de trabalho, antes da Sala do Futuro, não trabalhavam, como todos os outros. Todos eles consideraram que graças ao contato com o

Projeto tiveram acesso aos conhecimentos que precisavam para assumirem e projetarem as funções que hoje exercem em organizações públicas e privadas, conforme o observado na Figura 22 em relação às expectativas do treinamento que receberam:

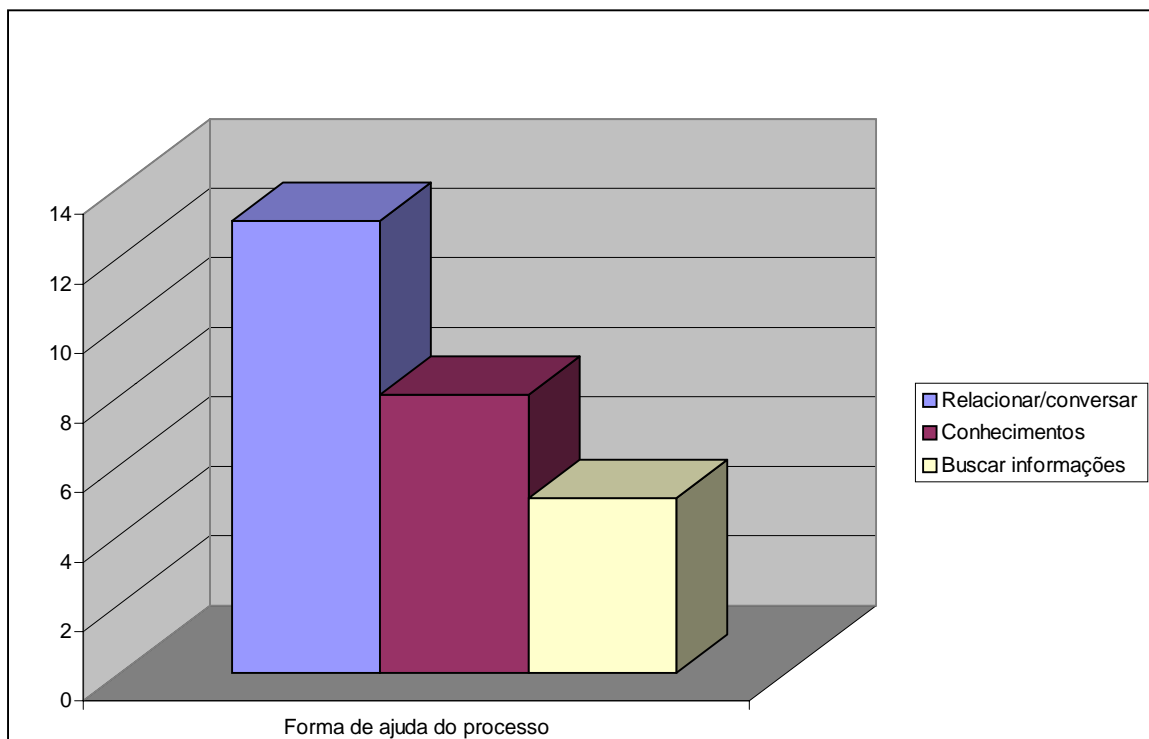
Figura 22 – Expectativa de treinamento recebido na a Sala do Futuro



Três dos ex-usuários trataram como fundamental o processo que vivenciaram no projeto (Figura 23), posto que hoje desenvolvem atividades na área de gerenciamento da informação com informática e desenvolvimento *web*. Um dos depoimentos coloca que

devido à falta de investimentos na Sala do futuro, não pudemos ir além do que tínhamos. Tivemos que aprender na “marra” e lendo muita coisa. (...) Apesar de que os conhecimentos que tive lá foram defasados, foram a base que tive para aprender HTML avançado dentre outras linguagens.

Figura 23 – Como a vivência no Projeto tem ajudado



Antes da Sala do Futuro, nenhum de seus ex-usuários teve acesso ao computador, que era visto apenas como uma das diversas Tecnologia de Informação que davam a infra-estrutura necessária ao ambiente. À época, entretanto, esta ferramenta serviu não apenas como um suporte de informação como também de viabilidade de inclusão social, como revelam estes outros depoimentos que assinalam:

(...) Tive vontade de aprender sobre tecnologia e, principalmente, desenvolvimento de Websites. Passei a aprender o FrontPage e cheguei até a desenvolver o site do Projeto Webfusion I.A. (...)”⁶

“Gostei da área e até hoje estou envolvido nela. Meu lucro diário.”

“(...) Me deu a oportunidade de entrar na área da informática com uma boa base.”

“(...) O uso do computador me ajudou e muito. Hoje, estou prestes a abrir uma empresa para desenvolvimentos Web e atuando 100% com isso.”

⁶ “Webfusion I.A.” foi um projeto interno da Sala do Futuro sobre Robótica associada ao desenvolvimento web.

Do ponto de vista da mudança de visão de mundo, do acesso ao Projeto Sala do Futuro, os ex-usuários consideram que houve uma mudança positiva em relação ao processo vivenciado, fazendo-os reconhecerem o papel que assumem a informação e o conhecimento em suas vidas:

“(...) antigamente não era muito falado sobre tecnologias [da informação] e afins. Hoje em dia, temos notícias 24 horas voltadas para a área e se você não está sempre se informando, não terá uma evolução”.

As Figuras 24 e 25 confirmam essa percepção:

Figura 24 – Mudança de vida com o uso do computador

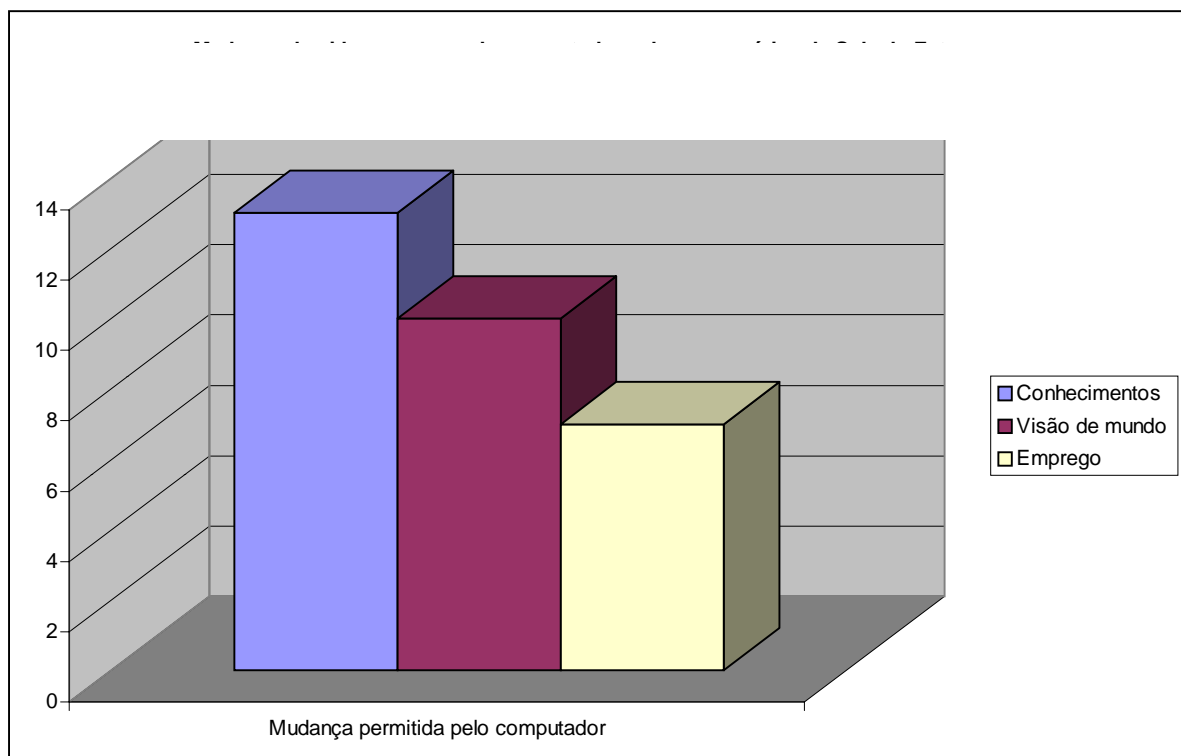
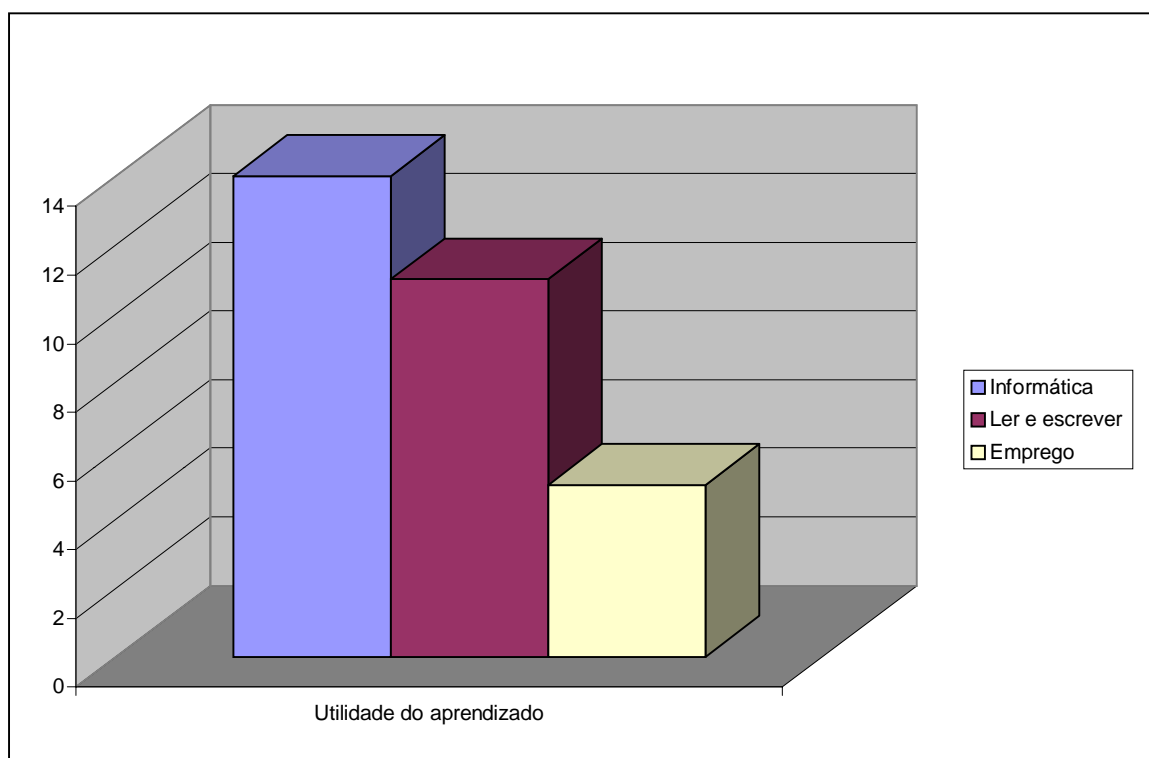
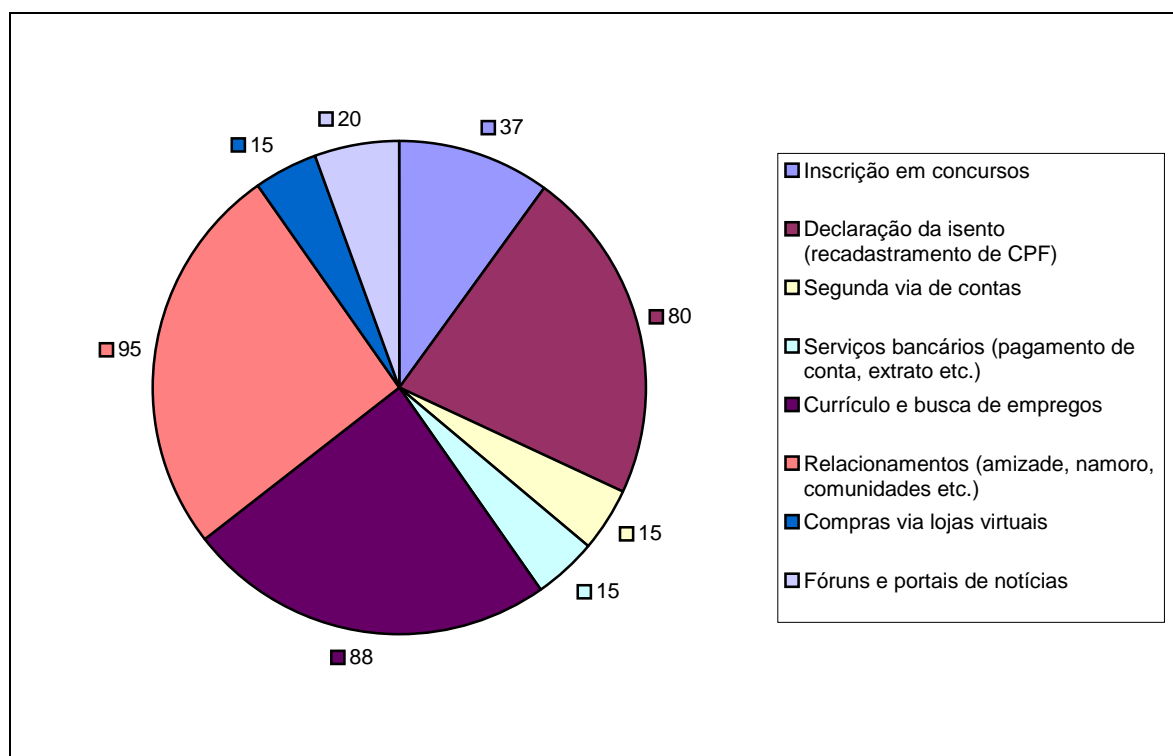


Figura 25 – Utilidade do aprendizado para a vida



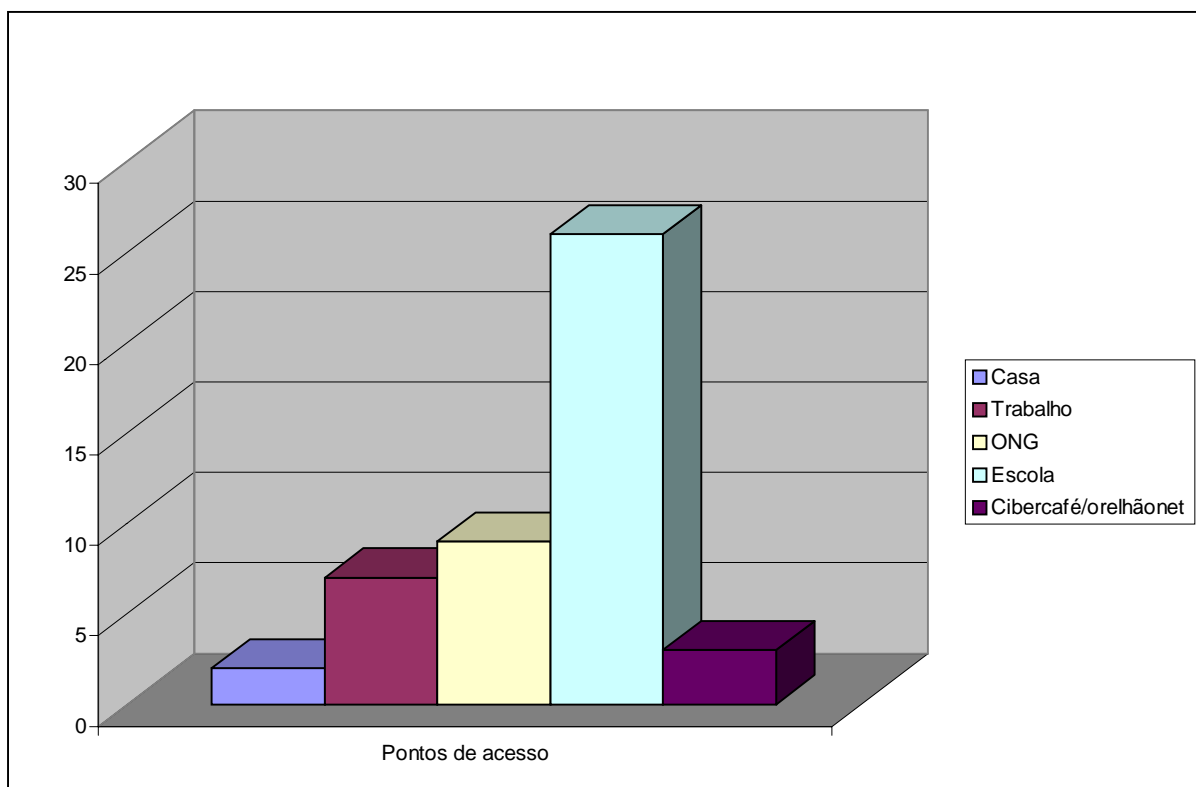
Outro dado importante que surge é a autonomia para a busca de informações que esses ex-usuários passaram a ter. As colocações feitas a partir do questionário em relação ao uso da internet para acesso à informação e serviços, demonstram o colocado na Figura 26:

Figura 26 – Finalidade do uso da Internet pelos ex-usuários da Sala do Futuro



50% dos 30 ex-usuários, ou seja, 15 pessoas, tiveram, têm ou mantêm algum serviço *web* (e.g.: *website*, *blog*, *fotolog* etc.) e absolutamente todos têm conta de e-mail que acessam regularmente (Figura 27). Boa parte, inclusive, participa de listas de discussão sobre temas diversos, inclusive relacionados a temáticas sociais e políticas.

Figura 27 – Local de acesso a computadores e internet

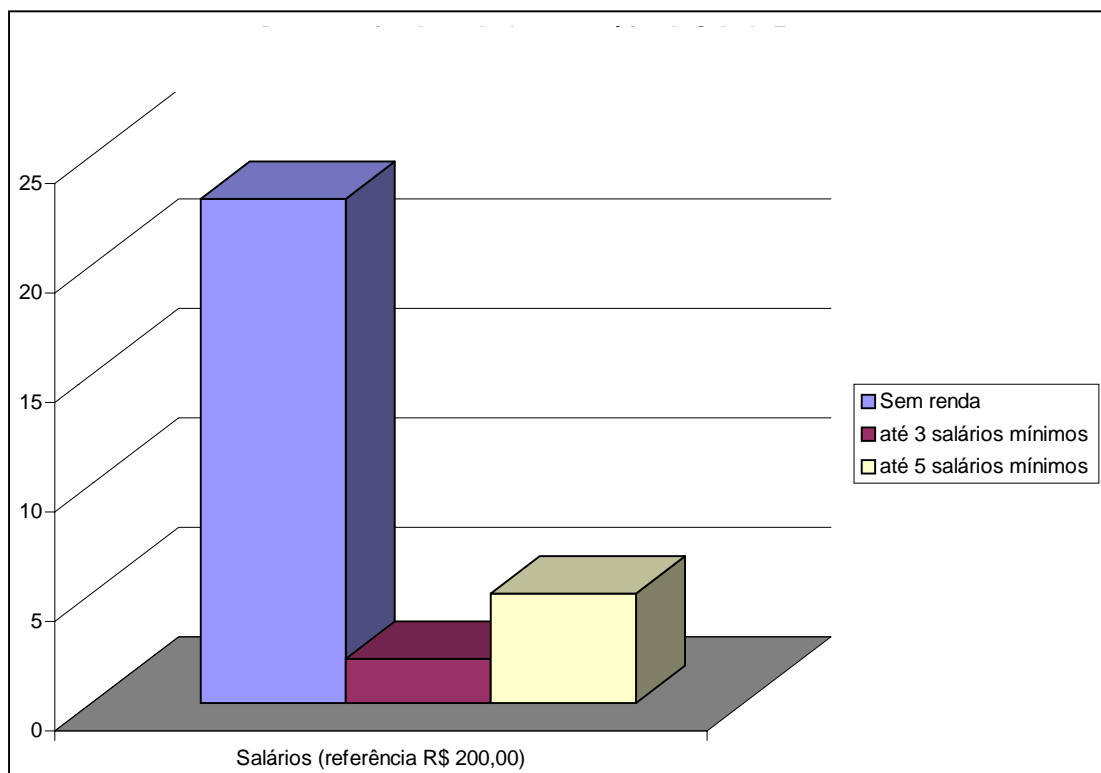


Além disso, a Sala do Futuro, segundo a visão desses ex-usuários, despertou para a leitura de jornais, revistas e livros (inclusive técnicos). Todos os participantes revelaram utilizar pelo menos dois desses meios de informação regularmente, como o já colocado nas Figuras 20 e 21, indicando autonomia na busca e gerenciamento da informação para a tomada de decisões. Em relação àqueles que trabalham, inclusive, revelaram que

“(…) se não fosse a Sala do Futuro, nunca entenderia o valor da informação para se conseguir as coisas. Tenho meu emprego hoje porque aprendi isso”.

A Figura 28 representa as condições de renda individual desses usuários hoje. Observa-se que aqueles que trabalham possuem uma média mínima compatível com a concorrência no mercado, mesmo sem terem capacitação elevada, como os profissionais técnicos ou de nível superior.

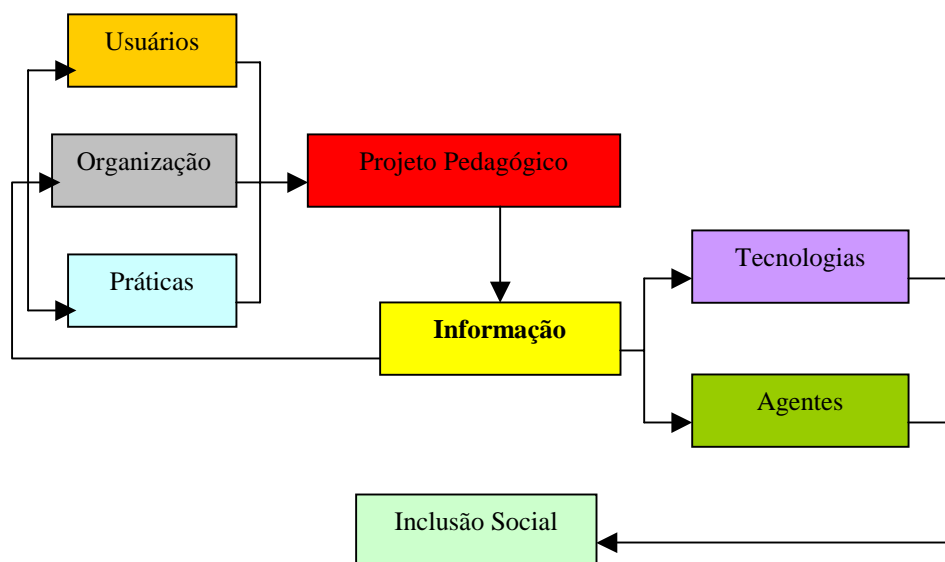
Figura 28 – Demonstrativo de renda dos ex-usuários da Sala do Futuro



4.3.3 Proposta de modelo conceitual para a Sala do Futuro

Os componentes teóricos e a representação do que se conseguiu na prática apresentada acima se encaixam perfeitamente na filosofia impregnada ao Projeto Sala do Futuro, que nasceu com o objetivo de se constituir um Sistema de Informação, apesar de que sua expressão inicial seja representada conforme o seguinte modelo conceitual (Figura 29):

Figura 29 – Modelo gráfico inicial da Sala do Futuro



Fonte: produzido pelo autor.

Usuários aliados à organização (profissionais) e as práticas necessárias, tanto dos primeiros, quanto da organização, para as suas necessidades de inclusão social elicitarão suas informações sobre os aspectos e fatores a serem considerados como fundamentais e de promoção efetiva da mudança ou resolução de problemas dentro do sistema. Essa aglutinação compõe o que inicialmente foi pensado como um Projeto Pedagógico, determinado por essas informações que seriam propagadas por Tecnologias e agentes (outros profissionais) para a inclusão social.

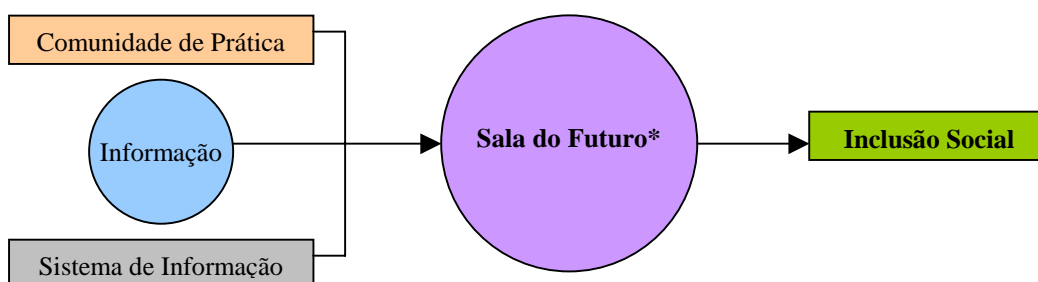
Destarte, à luz dos conceitos agora inter-relacionados, a comparação e análise entre esses três componentes (i.e.: usuários, organização e práticas) se transformam em elementos preponderantes que os aproxima e os tornam referências para se compreender os projetos que visem a inclusão social.

O primeiro elemento presente em todos eles – inclusive em seus conceitos – constitui-se do binômio “informação/conhecimento”, colocado como peça chave no estabelecimento básico das ações e como produto dessas ações. A partir dele e para ele as atividades se direcionariam na medida em que esses esquemas devem ser compreendidos como sistemas cíclicos, nos quais o uso da informação e do conhecimento geram mais informação e conhecimento para serem reutilizados em novas práticas de trabalho, novos interesses comuns e em novos projetos.

O segundo elemento envolve as pessoas e seus processos para a transferência e assimilação da informação em conhecimento, sejam elas dos usuários, sejam elas dos agentes (profissionais). Isso significou integrar de maneira consciente e imprescindível a comunidade para a qual o projeto estava destinado.

Sendo assim, uma proposta que vise a inclusão social via Terceiro Setor, local onde ainda se possui alguma liberdade criativa para a busca de alternativas para a resolução de problemas sociais, poderá obter êxito à medida que sejam consideradas essas questões da informação, dos usuários e de seus processos para a construção de conhecimento e possuam projetos que sejam constituídos a partir do esquema conceitual apresentado na Figura 30:

Figura 30 – Modelo gráfico conceitual da Sala do Futuro



* Ou qualquer proposta que pretenda a inclusão social.

Os dados e informações coletados com essa pesquisa apontam para a necessidade de se ponderar sempre sobre esses aspectos – constituição de CdP para a criação de SI específicos a usuários – ao se pensar na inclusão social, termo para o qual encontram-se direcionados vários níveis de integração social. Esses níveis somente podem – e devem – ser determinados por aqueles que serão o alvo das iniciativas, pois somente deles podem partir as necessidades e prioridades de desenvolvimento.

Assim, em distintas comunidades excluídas se terão distintos “modelos de inclusão social”, na medida em que para cada uma, urgências diversas surgem e até o padrão com que elas são tratadas é determinado pelos seus agentes. Em qualquer uma delas, entretanto, a informação sempre aparecerá como elemento de início e fim do processo.

Por isso que, ao se considerar a informação como fator preponderante para a inclusão social, não basta que sua criação, distribuição e acesso sejam assegurados, mas a sua própria compreensão pelas comunidades. O processo de transferência da informação deve ser visto de maneira tão importante quanto a sua criação e acesso, elemento altamente considerado no Projeto Sala do Futuro.

O modelo gráfico apresentado pelo esquema da Figura 30 encerra a compreensão do processo vivenciado e faz entendê-lo fortemente como a expressão maior da explicação da Sala do Futuro, os fatores que fizeram dele uma experiência promissora para a área de inclusão social e a uma nova percepção da informação como condicionadora de ganhos sociais.

5. Conclusões e recomendações

5.1 Conclusões

Este trabalho, ao propor identificar conceitos na área de informação observados no Projeto Sala do Futuro para analisar o seu processo de inclusão social, trouxe algumas conclusões que merecem ser destacadas:

- 1) A primeira delas se refere ao fato de que as organizações do Terceiro Setor ainda detêm alguma autonomia e mobilidade de promoverem propostas, o que as têm tornado responsáveis pela inclusão social. Todos anseiam a mudança de vida ou, ao menos, sua melhoria;
- 2) A segunda considera que as CdPs são uma condição às estruturas das organizações do Terceiro Setor que possibilitariam a inclusão social. Elas existem em função de seu caráter voluntário, não hierárquico e de auto-gestão, elementos que naturalmente prevêm uma participação comunitária no projeto organizacional;
- 3) É certo, porém, que na maior parte dos casos, sem objetivos e metas bem definidas, representa um enorme desafio para sua instalação e para a necessidade latente de controle organizacional existente no corpo gerencial do Terceiro Setor, ou seja, a estrutura proponente de um SI, como uma terceira conclusão. Ao se associar as CdPs com SI, pôde-se por em prática um eficiente sistema de inclusão social, na medida em que a definição dos elementos que traduziria o que é “estar incluído” na sociedade, seria dada pelas pessoas objeto de inclusão;

4) A quarta conclusão é definida pelo fato de que, sem dúvida, a circulação de conhecimento é mais eficiente quando as pessoas trabalham juntas em grupos. Isto certamente é bom para geração de conhecimento que no caso de CdPs tendem a desenvolver, também, valores e sentimentos como a solidariedade e a cidadania, indispensáveis para essas camadas sociais;

5) A quinta conclusão corrobora com o fator de que a informação pode ser considerada um produto e um bem social e, portanto, seu acesso é fundamental. Dessa forma, o acesso à informação não pode ser objeto de exploração mercantil. Se ela é fundamental à própria identidade nacional, a condição de cidadão, para ser alcançada, não conseguirá chegar via uma situação que é fator de exclusão, ou seja, a incapacidade econômica, educacional, técnica etc. dos excluídos.

Nesse campo, a inserção do Terceiro Setor, sobretudo por acreditar que oferecendo condições de acesso e produção de conhecimentos em suas organizações, poderá contribuir para o desenvolvimento da cidadania das massas em exclusão social. Ela – a informação – precisa ser não apenas acessível, mas também interessante para essas comunidades e isso pode ser favorecido por essas organizações;

6) A sexta conclusão coloca que indivíduos com interesses comuns de aprendizagem sempre encontram meios para que, de alguma forma, se encontrem e troquem experiências em suas áreas de prática (domínios) com pessoas com as quais eles se identificam do ponto de vista do acesso à informação. Estas redes de trabalho podem se estender bem além dos limites de uma organização. Membros de CdPs podem fazer parte de um mesmo projeto, serem de diferentes áreas de uma companhia, ou até mesmo de diferentes companhias e instituições. Podem criar congregações semi-abertas, onde a participação se baseia em relações de forte confiança e na

contribuição que cada um traz para a comunidade ou rede, fato imprescindível para o trabalho em comunidades em exclusão social.

Por fim, nos estudos de Etienne Wenger e na prática observada no Projeto Sala do Futuro, identifica-se que as comunidades agregam valores às organizações de diversas formas, como ajudam a dirigir a estratégia; iniciando novas linhas de atividades; resolvendo problemas rapidamente; transferindo as melhores práticas; desenvolvendo habilidades profissionais; recrutam e retém talentos. Elas agilizam a detecção e registro de sinais das tendências de atividades; elas ajudam a melhor servir as pessoas com suas necessidades; elas ajudam a desenvolver relacionamentos mais fortes com usuários dos serviços das OTS e profissionais; elas reduzem as barreiras culturais entre áreas funcionais da organização e públicos finais; elas melhoram o capital social da organização; elas ajudam a preservar conhecimento estratégico voltado para as linhas de ação da OTS; elas servem como fórum para apoio a decisões tomadas em consenso; elas ajudam a definir blocos de conhecimento carregados por projetos específicos onde vale à pena se investir na codificação de conhecimento tácito, sobretudo em relação à Inclusão Social.

Com isso, o trabalho se conclui apontando também novas proposições que podem ser sumarizadas a seguir e que também constituem, do ponto de vista deste pesquisador, aspectos imprescindíveis para que se possa avançar nos estudos sobre esta temática.

5.2 Indicações para novas pesquisas

O presente trabalho fez perceber que as CdPs são ainda um fenômeno recente no contexto das estruturas formais das organizações e sua associação prático-conceitual a sistemas de informação quase inexistente. Dessa maneira, a abordagem aqui colocada observou, relatou e conceituou uma experiência que aponta para diversas aplicações, sobretudo em diferentes realidades. À medida que o Terceiro Setor encontre nas CdPs uma maneira natural de como se organiza o trabalho e se gerencia o conhecimento nessas organizações, é possível que surjam muitas formas de constituição de projetos de inclusão social que desenvolvam tipologias e processos de gestão bem específicos para esse propósito.

Será importante ter em mente que, embora em área temática, espaço com realidade social comum a várias OTS's e por se constituir em um estudo de caso, portanto muito particularizado, podendo servir de exemplo, outros projetos podem ser pensados com essa visão conceitual, no sentido também de que no próprio Projeto Sala do Futuro essa proposta possui outras implicações que, evidentemente, aqui não foram tratadas.

Com isso, defende-se neste tópico a idéia de que o tempo de elaboração desse estudo, além de concorrer para satisfazer seus objetivos originalmente colocados – de explicá-lo com base nos conceitos inter-relacionados de Sistema de Informação e Comunidade de Prática – apontou para novas perspectivas de trabalhos. É possível se ter expectativas otimistas em relação ao novo paradigma da contemporaneidade com a atuação das OTS no campo social e com o desenvolvimento desses novos estudos e pesquisas. Parte deles e representativos da importância dada por este pesquisador, podem ser relacionados a seguir:

- *Avaliações do alcance da inclusão social* – as propostas que têm sido apresentadas pela sociedade civil visando a inclusão social, não avaliam o alcance ou mesmo a eficiência do que isto significa para a vida do indivíduo, ou seja, não verificam seus resultados do ponto de vista do desenvolvimento pessoal após a existência de um projeto, principalmente aqueles que colocam na informação seu ponto crucial de processamento;
- *Estudos sobre a reestruturação dos sistemas de educação* – a análise do Projeto Sala do Futuro fez perceber a necessidade de constante análise dos sistemas de educação do Brasil como ainda os principais elementos para o desenvolvimento social. A crítica fundada na origem da proposta revelou aspectos imprescindíveis para o repensar da Educação, um redesenhar dos sistemas proponentes da formação humana e social levando-se em conta a disponibilidade e acesso à informação;
- *As possibilidades e os desafios de se construir um projeto efetivo de inclusão social para as OTS* – na medida em que termos como de “inclusão digital” aparecem, a sociabilidade das camadas excluídas da sociedade não pode ser confundida com a informatização e que, ao mesmo tempo, deve-se evitar que ela seja utilizada como uma solução absoluta para problemas mais profundos;
- *As diversas percepções da inclusão social: uma análise dos pontos de vistas das comunidades em exclusão social* – esta proposta pode ser desenvolvida para realizar comparações de opiniões de quem depende dos projetos das OTS. Dado o emprego do conceito de Comunidade de Prática, isso permitiria um aprofundamento no entendimento da inclusão social pelas comunidades em exclusão;

- *Estudos sobre as Tecnologias da Informação e sua relação com a trajetória de desenvolvimento social de pessoas e organizações* – um estudo nesta temática colaboraria para a compreensão da importância (ou não) do uso das Tecnologias de informação, como a Internet, em ações para o desenvolvimento social ou organizacional. Nestes trabalhos, poder-se-ia analisar se as redes de computadores e a informação disponibilizada na Internet catalizam movimentos proativos das sociedades ou se elas apenas confirmam aquilo que já é naturalmente dinamizado pelas pessoas e organizações fora do ambiente digital;

- *As práticas sociais provenientes do acesso e uso da informação* – será interessante verificar o que a informação, devidamente acessada e utilizada, poderá promover em termos de mudança, reconhecendo-se sempre que ela é o insumo básico do conhecimento.

Deve-se considerar que a Ciência da Informação foi definida como campo de conhecimento responsável por esta análise, mas a inclusão social é um fenômeno e objeto amplo, passível de abordagens diversas e naturalmente interdisciplinares, como este trabalho indicou. Este autor considera que ela se apropria de um aspecto elementar a qualquer análise contemporânea, que é a informação, e por isso, particularmente a percebe como um dos ramos de conhecimento mais importantes para o entendimento dos fenômenos contemporâneos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.

BAVA, S. C. *O Terceiro Setor e os desafios do estado de São Paulo para o século XXI*, Mimeo, 2000.

BATISTA JR., Paulo Nogueira. Mitos da “globalização”. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, n.32, jan/abril,1998.

BARBERO, Jesús Martín. Sujeito, comunicação e cultura. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 15, maio./ago., 1999.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOUTINET, J.P. *Anthropologic du project*. Paris: PUF, 1993.

BRANDÃO, Marco. *A Multimídia como metáfora para a Educação*. Salvador: UNEB, 2001. (monografia pós-graduação lato senso)

_____. *Tecnologias de Informação e Comunicação: influências na formação da estrutura familiar do século XXI*. Rio de Janeiro: UCAM, 2003. (monografia pós-graduação lato senso)

_____; SILVA, Helena P. da. Gestão da informação para a inclusão social. In: JAMBEIRO, O.; SILVA, H.P. *Socializando Informações, reduzindo fronteiras*. Salvador: EDUFBA, 2003. p.127-142.

_____. Inclusão Digital, conceito e contexto: uma Abordagem Preliminar em Salvador-BA. In: JAMBEIRO, O.; STRAUBHAAR, Joseph D.

Informação e Comunicação: o local e o global em Salvador e Austin. Salvador: EDUFBA, 2004. p.127-142.

_____ ; LIMA, Jussara.; JAMBEIRO, Othon. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. In: *Ciência da Informação*. Brasília, v. 34, n. 1, jan/abr., 2005.

BRANDÃO, Assis. *Sobre a democracia participativa: Poulantzas, Macpherson e Carole Pateman*. São Paulo: Serviço Social e Sociedade XVIII: 1977. (pp. 123-131)

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*. v. 02, p. 40-57, 1991.

CAMPOS, Pedro; ALVES, José; BRITO, Pedro. *O Futuro da Internet*. Lisboa: Edições Centro Atlântico, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRAL DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA. Curitiba, 2004. Disponível em <http://www.ciranda.org.br> Acesso em 19 de outubro de 2004.

CRUZ, Tadeu. *Processos, pessoas e tecnologias: a gestão da informação*. Palestra ministrada no Fiesta Convention Center, promovida pela Help Info em Salvador, dia 13 de novembro de 2003.

DAVENPORT, Thomas H. *Ecologia da Informação*. São Paulo: Editora Futura, 2000.

DHAR, Vasant.; STEIN, Roger. *Seven Methods for Transforming Corporate Data into Business Intelligence*. New York: Prentice-Hall, 1997.

DIAS, D.; GAZZANELO, G. *Projeto de Sistemas de Processamento de Dados*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

D.P.I. DISABLE PEOPLE'S INTERNATIONAL, organização mundial per i diritti delle persone con Disabilità con rappresentanza all'ONU, 2002. Disponível em <http://www.dpi.org> Acesso em 07 de julho de 2004.

DRUCKER, Peter F. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1994.

FERNANDES, Rubem Cesar. *Privado porém Público: O Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara. 1994.

FERRAREZI, Elisabete. *Organização da sociedade civil de interesse público – OSCIP: a lei 9.790 como alternativa para o terceiro setor*. Brasília: Comunidade Solidária, 2000.

GIL, Marta. *O que é Inclusão Social?* Rede SACI. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ede/edetxt1.htm> Acesso em 15 de outubro de 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INEP, 2003. *Jornal do Brasil on-line*. 21 de novembro de 2003. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br> Acesso em: 21 de novembro de 2003.

IIZUKA, Edson Sadao. *Integração e conjuntura econômica, política e social*. Curso Ministrado em Fortaleza. São Paulo: FECAP, 2003.

INSTITUTO ETHOS, Empresas e Responsabilidade Social, 2002. Disponível em <http://www.ethos.org.br> Acesso em 13 de novembro de 2004.

JAMBEIRO, Othon. A regulamentação da TV em tempos de convergência tecnológica, política e econômica. In: VI Reunião da Compós, 6., 1997, São Paulo. *Anais eletrônicos da VI Reunião Anual da Compós*. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/tics/html/othon97.html> Acesso em 22 de setembro de 2004.

KUMAR, Krishan. *Da Sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LASTRES, Maria Helena.; ALBAGLI, Sarita (organizadoras). *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LAUDON, K.; LAUDON, J.P. *Sistemas de Informação*. 4ª. edição. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

_____. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informação*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LOJKINE, Jean. *A Revolução Informacional*. São Paulo: Cortez, 1999.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert.; VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. Salvador: EDUFBA, 2002.

MCGARRY, Kevin. Armazenamento e recuperação de informações na sociedade: a biblioteca na sociedade. In: *O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória*. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1999.

MACHADO, Francis Berenger. Limitações e Deficiências no Uso da Informação para Tomada de Decisões. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, v. 09, n. 2, abr/jun., 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. *A saga dos cães perdidos*. São Paulo: Hacker, 2000.

MATTELART, Armand. *História da Sociedade da Informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARTELETO, Regina Maria. Cultura, Educação, distribuição social dos bens simbólicos e excedente informacional. In: *Informare*. v. 01, n. 2, jul/dez., 1995.

MERRIAM, S. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde*. Brasília, 2000.
- MIRANDA, J. d B. Real/Virtual. *Revista de Comunicação e Linguagens*. Lisboa: Cosmos, 1999.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NORA, S.; MINC, A. *A informatização da sociedade*. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- NEGROPONTE, N. *A vida digital*. São Paulo: Cortez, 1995.
- NIPETS-UFRGS, NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE TERCEIRO SETOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Disponível em <http://www.ufrgs.br/nipets> Acesso em 09 de janeiro de 2004.
- NÓVOA, A. As Ciências da Educação e os processos de mudança. In: NÓVOA, A.; OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. *Universidade aberta: passado e futuro*. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 17, n. 80/81, p. 93-100, jan./abr. 1988.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. *ABC da alfabetização*. Belo Horizonte: Alfaeducativa, 2002.
- PAIM, Rosa Maria Q.; NEHMY, Isis. Repensando a sociedade da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./jun., 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIPER, Sieglinde. *Comunidades de Prática e Sistemas de Informação: um exemplo na área ambiental*. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2003. (Dissertação de Mestrado)
- POLANYI, Michael. *The tacit dimension*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
- POLLONI, Enrico G. F. *Administrando Sistemas de Informação*. São Paulo: Futura, 2000.

PONJUAN DANTE, Gloria. *Gestión de información en las organizaciones: principios, conceptos y aplicaciones*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 1998.

QUADROS, Tereza. *Projetos de trabalho*. Salvador: UNIFACS, 2000. (no prelo)

RIFKIN, Jeremy. *A Era do Acesso: transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia*. São Paulo: Markron Books, 2001.

SASSAKI, Romeu. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SETZER, V. W. *Dado, Informação, Conhecimento e Competência*. 1999. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer> Acesso em: 20 de março de 2003.

SHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: UNESP, Brasiliense, 1996.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão Digital*. Col. Brasil Urgente. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SPOSATI, Aldaíza (org.). Aldaíza (org.). *Tendências da exclusão*. São Paulo: Edit. Cortez, 2000.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO. Disponível em: http://www.utp.br/informacao/si/si_conceitos_si.htm Acesso em 31 de julho de 2004.

STAKE, R. Case study methods in educational research: seeking sweet water. In: JAEGER, R. M. *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA, 1998. (pp.30-46).

TOFFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Trad. João Távora. São Paulo: Record, 1995.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Disponível em: <http://www.unicef.org> Acesso em 01 de maio de 2003.

VALENTIM, Marta Lúcia (org.). *Formação do Profissional da informação*. São Paulo: Polis, 2002.

WENGER, Etienne C. *Communities of Practice. Official website*. Disponível em: <http://www.ewenger.com> Acesso em 19 de junho de 2004.

_____; SNYDER, W. M. *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. Boston: Harvard Business Review, V. 50, n. 1, jan-fev. 2000. (pp. 139-145)

_____. McDERMOTT, R. *Cultivating communities of practice: a practitioner's guide to building knowledge organizations*. Boston: Harvard Business School Press Book, 2002.

WURMAN, Richard S. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

YIN, R. *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage, 1998.

ZABALA, Antony. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998

Apêndice

Apêndice – Questionário de aplicação aos ex-usuários da Sala do Futuro

Questionário de aplicação aos ex-usuários da Sala do Futuro

(Adaptação user survey UFBA-UT Project 2004)

1. Nome:

2. Endereço (não obrigatório):

3. Telefone: (_____) _____ /Celular: (_____) _____

4. E-mail: _____

5. Idade: _____ 6. Sexo: Masculino Feminino

7. Cor: Branca Amarela Parda Indígena Preta

8. Estado civil: Casado Solteiro

9. Deficiência: Nenhuma Auditiva Física
 Visual Mental Outra: _____

10. Escolaridade:

<input type="checkbox"/> – Ensino Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> – Ensino Fundamental completo
<input type="checkbox"/> – Ensino Médio incompleto	<input type="checkbox"/> – Ensino Médio completo
<input type="checkbox"/> – Ensino Superior incompleto	<input type="checkbox"/> – Ensino Superior completo

11. Continua estudando: – Sim – Não

12. Está empregado?

– Sim

Já estava antes de participar do Projeto Sala do Futuro?

– Sim

– Não

– Não

12.1 Presta serviço de algum tipo?

13. Renda pessoal:

<input type="checkbox"/> – Sem renda	<input type="checkbox"/> – Até 1 salário mínimo
<input type="checkbox"/> – Até 2 salários mínimos	<input type="checkbox"/> – Até 3 salários mínimos
<input type="checkbox"/> – Até 4 salários mínimos	<input type="checkbox"/> – Até 5 salários mínimos
<input type="checkbox"/> – Superior a 5 salários mínimos.	

14. Renda Familiar:

Arrimo Compõe a renda Dependente Não participa

15. Onde foi o seu primeiro contato com o computador?

– Escola – Curso de Informática – Cyber café
 – Orelhão net – Casa de amigos – Na Sala do Futuro
 – Não teve contato – Outros _____

16. Como iniciou sua participação no Projeto Sala do Futuro?

17. Já falou com outras pessoas sobre o Projeto Sala do Futuro?

– Sim – Não

Com quem? _____

18. O que esperava aprender neste Projeto?

19. Para que queria aprender?

20. Qual o tipo de treinamento que tomou no Projeto Sala do Futuro?

– Windows – Word – Excel – Access - Nenhum
 – Internet – Profissional (Photoshop, Corel, Robótica etc.)
 – Outros: _____

21. O tipo de treinamento recebido atendeu ao esperado?

– Totalmente
 – Parcialmente
 – Nenhuma expectativa foi atendida

21.1 Por que?

22. Já procurou oportunidades de emprego depois do Projeto Sala do Futuro?

– Sim

O processo que vivenciou está ajudando?

– Sim. De que forma? _____

– Não _____

– Não

23. Se **já estava empregado (a)** antes de participar da Sala do Futuro:

23.1 Passou a utilizar os conhecimentos adquiridos no trabalho?

– Sim

– Não

– Não se aplica

23.2 Que tipo de trabalho você fazia antes da Sala do Futuro? – Não se aplica

23.3 Continuou fazendo o mesmo tipo de trabalho que fazia antes do Projeto?

– Sim

– Não

– Não se aplica

23.4 O conhecimento adquirido na Sala do Futuro propiciou melhoria nas condições de seu trabalho? Cite-as: – Não se aplica

23.5 Recebeu promoção e/ou aumento salarial em decorrência disso?

– Sim

– Não

– Não se aplica

24. Se **não estava empregado(a)** antes de participar da Sala do Futuro:

24.1 Conseguiu algum emprego em decorrência de possuir os conhecimentos nela adquiridos?

– Sim. Qual? _____

– Não

– Não se aplica

24.2 Utiliza os conhecimentos adquiridos para prestar algum serviço?

– Sim. Qual? _____

– Não

– Não se aplica

Perguntas gerais

26. O uso do computador mudou a sua vida?

– Sim – Não

27. Como?

25. Das coisas que você aprendeu na Sala do Futuro, qual a que considera mais útil para a sua vida?

28. De que local acessa a Internet?

– Casa – Trabalho – OAF ou outra ONG
 – Escola – Outros: _____
 – Não acessa

29. Passou a fazer via Internet alguma coisa que fazia antes pessoalmente?

– Sim
 – Recarga de celular
 – Inscrição em concursos
 – Declaração de imposto de renda
 – Declaração da isento (recadastramento de CPF)
 – Segunda via de contas
 – Serviços bancários (pagamento de conta, extrato etc.)
 – Currículo e busca de empregos
 – Relacionamentos (amizade, namoro, comunidades etc.)
 – Outros _____
 – Não

30. Você costuma acessar o e-mail?

– Sim
 Frequência:
 – Diariamente – Semanalmente – Mensalmente
 – Raramente – Não acessa

– Não

– Não se aplica

Motivos:

31. Criou, mantém e/ou administra alguma atividade digital? Quais?

Sim

– Lista de discussão via e-mail (*mailing list*) – Website - Blog

– Fórum – Fotolog - Outro: _____

Não

31.1 Auxilia ou auxiliou em algum projeto do Terceiro Setor (inclusão digital/social, educação, treinamento etc.)?

Sim Não

1. Como?

31.2 Participa ou participou de alguma comunidade virtual?

Sim

– Lista de discussão via e-mail (*mailing list*) – Portal de notícias

– Fórum – Rede de relacionamentos (Orkut, MSN, Gazaac etc.)

- Outro: _____

Não

32. O costumava ler antes do Projeto Sala do Futuro? Sim Não

32.1 Especifique.

– Jornais – Revistas – Livros didáticos

– Bíblia – Romance – Revista em quadrinhos

– Literatura infanto-juvenil – Livros técnicos

– Outros: _____ – Não lê

33. O que costuma ler agora? Especifique.

– Jornais – Revistas – Livros didáticos

– Bíblia – Romance – Revista em quadrinhos

– Literatura infanto-juvenil – Livros técnicos

– Outros: _____ – Não lê