

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA INCLUSÃO DIGITAL**

FRANCISCO DOMINGOS DOS SANTOS

SÃO LEOPOLDO, MARÇO DE 2008.

FRANCISCO DOMINGOS DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA INCLUSÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer

SÃO LEOPOLDO, MARÇO DE 2008.

FRANCISCO DOMINGOS DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA INCLUSÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Eliane Schlemmer (Orientadora)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Marco Antonio Silva
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

SÃO LEOPOLDO, MARÇO DE 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo: aos meus pais, Raimundo Domingos dos Santos (in memoriam) e Josefa Oclísia dos Santos; aos meus irmãos, à minha cunhada Erinalda Matos (in memoriam) e à minha sobrinha e afilhada, Maria Eduarda.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho dependeu da contribuição de muitas pessoas e instituições. Meus sinceros agradecimentos:

- a DEUS, autor da vida, e a todos e todas que a defendem em plenitude;
- à minha família, pelos incentivos e confiança permanentes;
- à Fundação Ford, pela bolsa que me permitiu ter disponibilidade para a realização deste estudo;
- à Fundação Carlos Chagas, pelos competentes funcionários que coordenam o Programa Bolsa no Brasil e que facilitam a vida dos bolsistas;
- ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, por ter acolhido a minha proposta de pesquisa e por ter me ajudado a desenvolvê-la;
- à minha orientadora, D.^{ra} Eliane Schlemmer, mais do que orientadora competente, uma amiga sincera para toda a vida;
- às secretárias do PPG em Educação, em particular à Lói, pela disponibilidade e espírito colaborativo;
- ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Minho - PT, pela acolhida da minha proposta de mestrado sanduíche;
- ao Prof. Dr. Paulo Maria Bastos da Silva Dias, pela orientação no mestrado sanduíche e por ter aceitado fazer parte da banca que avaliou este trabalho;

- ao Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, por ter aceitado fazer parte da banca que avaliou este trabalho e pelas contribuições que apresentou na banca de qualificação deste projeto;

- a todos os professores e professoras com quem tive aulas neste mestrado, em especial: Berenice Corsetti, Cleoni Fernandes, Maria Augusta (Guta), Mari Forster, Maura Corcini e Lúcio, pelas dicas de leitura e pelo compromisso com uma educação de qualidade para todos;

- aos colegas de turma, em especial, Cheron, Janilson, Eliene, Eliane, Rose, Eluza, Cris e Desimary, pelos incentivos e contribuições críticas nos diálogos;

- ao programa Estação Digital, da Fundação Banco do Brasil, pela colaboração com a pesquisa;

- aos educadores sociais e educandos da Estação Digital Giga Comunidade de Itapecuru-Mirim, pelas entrevistas e acolhida em Itapecuru-Mirim;

- à Lourdes e ao Cristóvão, pela convivência em São Leopoldo;

- à Gláucia, pela alegria contagiante.

“O instigante Lewis Carol, na sua imortal Alice no país das maravilhas, a ser lida e relida, tem dois personagens bem expressivos para entendermos os tempos atuais: um coelho (como nós) sempre correndo, sempre olhando o relógio e sempre reclamando: “estou atrasado, estou atrasado”; e um insondável gato que, do alto de uma árvore, tem um corpo que aparece e desaparece, às vezes ficando só a cauda, às vezes só o sorriso. Há uma cena (adaptada aqui livremente) na qual Alice, desorientada, vê o gato na árvore e pergunta: Para onde vai esta estrada? O gato replica: para onde você quer ir? Ela diz: Não sei; estou perdida. O gato não titubeia: Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve...”

Sem critérios seletivos, muitos ficam sufocados por uma ânsia precária de ler tudo, acessar tudo, ouvir tudo, assistir tudo. É por isso que a maior parte dessas pessoas, em vez de navegar na Internet, naufraga...”

(CORTELLA, 2006, p. 25).

RESUMO

A pesquisa desenvolvida se insere no contexto da linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e vincula-se ao Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GP e-du UNISINOS/CNPq. Tem como objetivo compreender, a partir da análise de documentos do Programa Estação Digital da Fundação Banco do Brasil, referentes à formação dos educadores que atuam naquele programa, se a formação que é proporcionada a eles possibilita um entendimento capaz de fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital. Com esse intento, a investigação discute os conceitos: Educador Social, Inclusão – digital e social, Exclusão – digital e social, formação do Educador Social, mediação, dentre outros. A análise desses conceitos, assim como a sistematização de alguns deles na perspectiva da pesquisa se fez possível por meio do diálogo com teóricos como: SANTOS (2005), LÉVY (2005), SILVEIRA (2001, 2004), CASTEL (2004), SAWAIA (2004), LOPES (2006), MARTINS (1997), CASTELLS (2005), SCHWARTZ (2000), BONILLA (2004), FREIRE, (2000, 2003, 2005, 2006), BECKER (2005), PORCHER (2003), TEDESCO (2004), FERNANDES (2004), MARTINEZ (2004), RIOS (2002), LEIVAS (2001) e STRECK (2003, 2007). A pesquisa é de natureza exploratória e envolve a análise qualitativa de dados por meio de um estudo de caso. Utiliza-se análise documental, dos documentos da formação de educadores sociais do programa Estação Digital e entrevistas semi-estruturadas com diferentes sujeitos: especialistas brasileiros e portugueses que atuam na área de educação e tecnologias digitais, educadores do programa Estação Digital da unidade Giga Comunidade (unidade de análise desta investigação) e educandos da mesma unidade. Como resultados significativos podem-se destacar: a constatação de que o conceito inclusão digital vai muito além do simples acesso as Tecnologias Digitais Emergentes (TDEs), no entanto, este conceito necessita de uma melhor apropriação e reflexão teórica; a compreensão de que o conceito “Educador Social” deve ser entendido como o Educador Progressista (FREIRE, 2000) e que nesse contexto a formação deste educador não pode acontecer de forma “aligeirada”, sem o devido cuidado e aprofundamento teórico pautado pela análise crítica da realidade sócio-política-cultural dos sujeitos envolvidos. E, ainda a clareza quanto a importância da mediação ser realizada de acordo com as características do Educador Progressista, de forma que propicie um entendimento da mediação enquanto estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital.

Palavras-Chave: Inclusão Digital, Inclusão Social, Mediação, Educador Social.

ABSTRACT

The developed research was carried out in the context of the research line: Pedagogical Practices and Formation of the Educator of the Post-Graduation Program in Education of Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS which is linked to the Research Group in Digital Education – GP e-du UNISINOS/CNPq. It aims to understand, from the analysis of data of the Digital Station Program of Banco do Brasil Foundation, regarding the formation of the educators who work for such program, whether the formation given enables an understanding capable of making the mediation a strategy of social inclusion by means of digital inclusion. With this aim, the research discusses the concepts: Social Educator, Inclusion – digital and social, Exclusion – digital and social, formation of the Social Educator, mediation, among others. The analysis of these concepts, as well as the systematization of some of them in the perspective of the research was possible by means of the dialog with theoreticians such as: SANTOS (2005), LÉVY (2005), SILVEIRA (2001, 2004), CASTEL (2004), SAWAIA (2004), LOPES (2006), MARTINS (1997), CASTELLS (2005), SCHWARTZ (2000), BONILLA (2004), FREIRE, (2000, 2003, 2005, 2006), BECKER (2005), PORCHER (2003), TEDESCO (2004), FERNANDES (2004), MARTINEZ (2004), RIOS (2002), LEIVAS (2001) and STRECK (2003, 2007). The research has an exploratory nature and involves the qualitative analysis of the data by means of a case study. Documental analysis has been used of the documents of formation of social educators of the Digital Station Program and semi-structured interviews with different subjects: Brazilian and Portuguese experts who work in the area of education and digital technologies, educators of the Digital Station Program of the Giga Community unit (unit of analysis of this research) and students of such unit. It can be highlighted as expressive results: the conclusion that the concept digital inclusion goes beyond the simple access to Emerging Digital Technologies (EDTs), however, this concept needs a better appropriation and theoretical reflection; the comprehension that the concept ‘Social Educator’ shall be understood as a Progressist Educator (FREIRE, 2000) and that in this context the formation of this educator shall not happen in a ‘speed up’ way without due care and theoretical profound study ruled by critical analysis of cultural, political and social reality of the subjects involved. Besides the clarity regarding the importance of mediation be done according to the characteristics of the Progressist Educator, as to propitiate an understanding of the mediation while strategy of social inclusion by means of digital inclusion.

Keywords: Digital Inclusion, Social Inclusion, Mediation, Social Educator.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do problema.....	26
Figura 2 - Pirâmide social e pirâmide digital no Brasil.....	37
Figura 3 - Faixa etária dos educadores.....	61
Figura 4 - Escolaridade dos educadores.....	62
Figura 5 - Escolaridade dos usuários.....	63
Figura 6 - Estações digitais no Brasil, divididas por regiões.....	64
Figura 7 - Página do Forum das estações digitais.....	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Trajetória pessoal	16
1.2 Estado da arte	20
1.3 Problema e questões de pesquisa.....	24
1.4 Objetivos da pesquisa.....	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 Sociedades da informação e do conhecimento	28
2.2 Sociedade em Rede	32
2.3 Cibercultura	34
2.3.1 <i>Exclusão na cibercultura</i>	36
2.4 Inclusão e exclusão social e digital	38
2.5 “Educador Social”	44
2.5.1 <i>O “educador social” como mediador num processo de inclusão digital</i>	49
2.5.2 <i>A formação do “educador social” no contexto de uso das TDEs</i>	50
3 POR DENTRO DO OBJETO – Programa Estação Digital	54
3.1 Processo de formação dos “educadores sociais” do PEDdaFBB.....	57
3.2 Alguns números do programa Estação Digital.....	61
4. METODOLOGIA.....	65
4.1 Paradigma orientador da investigação	65
4.2 Estudo de caso	69
4.3 O caso em análise.....	70
4.4 Sujeitos-participantes da pesquisa	70
4.5 Instrumentos utilizados na coleta de dados.....	72
4.5.1 <i>Documentos</i>	73
4.5.2 <i>Entrevistas</i>	73
4.6 Coleta de dados	74
4.7 Sobre análise de dados	74
4.8 Etapas da pesquisa	75
5 ACHADOS DA PESQUISA	77

5.1 Inclusão Digital e Social	77
5.1.1 Inclusão Social e a formação do “Educador Social”	81
5.2 As competências para ser incluído digital	83
5.3 Mediação	88
5.4 A inclusão digital como fator de inclusão social	93
6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA	98
6.1 Por enquanto... uma imagem e muitos links	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXO 1 – PDA - PERSONAL DIGITAL ASSISTANTS	111
ANEXO 2 – SMARTPHONE	112
ANEXO 3 – SECOND LIFE – SEGUNDA VIDA	113
ANEXO 4 – AVATAR –	115
ANEXO 5 – ESTAÇÃO DIGITAL	117
ANEXO 6 – PADRONIZAÇÃO DAS ESTAÇÕES DIGITAIS	118
ANEXO 7 – SITE DA REVISTA A REDE	119
ANEXO 8 – CARTA PARA A COORDENAÇÃO DO PEDDAFBB	120
ANEXO 9 – CÓPIA DO E-MAIL ENCAMINHADO PELO PEDDAFBB	121
ANEXO 10 – E-MAIL PARA A ESTAÇÃO GIGA COMUNIDADE	122
ANEXO 10.1 – E-MAIL DE AGRADECIMENTO	123
ANEXO 11 – PÁGINA DO SITE DO PROGRAMA ESTAÇÃO DIGITAL	124
ANEXO 12 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS	125
ANEXO 12. 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES SOCIAIS DA ESTAÇÃO DIGITAL GIGA COMUNIDADE – ITAPECURU – MA	126
ANEXO 12.2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS DA ESTAÇÃO DIGITAL GIGA COMUNIDADE - ITAPECURU-MIRIM – MARANHÃO	127
ANEXO 13 – UMA IMAGEM E MUITOS LINKS	128

1 INTRODUÇÃO

Confesso que tentei escapar da prática habitual que é redigir a introdução após escrever o corpo do texto. Não consegui. Agora, deparo-me com a situação de estar olhando para um corpo ao qual falta a cabeça. É estranho!

Muitas lembranças circulam na minha memória ao iniciar esta fase, que não é das mais simples. Lembro de professores que falam do rigor do texto acadêmico/científico, algo como não ser parecido com os textos literários, por exemplo. À medida que lembro, registro e escrevo tudo ao mesmo tempo e sei que corro o risco de ouvir dizer que esta introdução é uma crônica.

Não! Uma crônica não pode abrir um texto científico, uma dissertação, dirão alguns. Será que não? Por que não? A memória, sempre a memória! Nesses casos, ela me socorre sempre. Ela acaba de lembrar-me um artigo publicado na Revista Textual¹ do mês de setembro de 2006. Na página 33, eu li: “*e ae pro, tudu blez? Tudu trankilo? Tah tudu certu c/c?...*” (SCHLEMMER). Desde quando isso é forma de iniciar um texto? Ficou curioso(a) para saber o título do artigo? “O trabalho do professor e as novas tecnologias”. O melhor é que eu gostei tanto dele que, dentre as inúmeras leituras que fiz e faço nesse período, ele reaparece quase inteiro para mim, como agora. E mais: não consigo lembrar de qualquer outro que tenha um início tão original.

Não estou querendo justificar esse início, mas se ainda assim acharem que esta introdução é uma crônica... O que fazer? Sabe como é... O diferente costuma causar estranheza, surpresa, desconfiança, reações adversas, mas ele precisa ser considerado; aliás, é inevitável. Independente da nossa vontade, ele se impõe. Sempre terá alguém interessado em defendê-lo, em propagá-lo, e, aos poucos, vamos nos familiarizando.

Ao pensar na diferença, no diferente, me ocorre lembrar as discussões sobre a presença dos computadores no ambiente escolar e sobre como esses podem alterar e alteram a

¹ Publicação do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – SINPRO/RS.

nossa forma de pensar a prática pedagógica. Essas “ferramentas” digitais², como tem sido comum ouvir ao se referirem às Tecnologias Digitais Emergentes, (TDEs³), com destaque para o computador conectado à *Internet*, causam estranhamento.

Não podemos esquecer que a proposta/prática pedagógica de Paulo Freire, por exemplo, por ser diferente - mas não só por isso - também foi motivo de incômodo para muitos, sobretudo para os privilegiados economicamente; aliás, para esses, a proposta do educador pernambucano continua incômoda. Os motivos podem ser diversos, mas é inegável que a diferença carrega em si a gênese do desconforto imediato.

É sobre o estranhamento provocado na sociedade atual pelo surgimento e rápida disseminação das TDEs e seus subprodutos (mesmo que ainda sem equidade de oportunidade de acesso), principalmente o computador e os dispositivos móveis e sem fios (PDAs⁴, Smartphones⁵ e celulares⁶) – conectados à *Internet* e, inclusive alguns, com Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global), GPS⁷, sem esquecer as novas possibilidades que

² Digital – é tudo o que se pode mostrar e contar com números e que tem uma magnitude que pode apresentar um conjunto limitado de estados ou valores. No caso da informática, é normal usar indiferentemente digital e binário, em oposição ao analógico, uma vez que os computadores modernos trabalham normalmente com dígitos binários, seqüências de sinais “on” e “off”, ou “sim” e “não” (os famosos “uns” e “zeros”). Em numeração decimal com base binária, é possível representar qualquer número, não interessa se grande, se pequeno, se positivo, se negativo. Tudo o que é necessário é espaço suficiente para armazenar essa informação. GLOSSÁRIO. **Digital**. 2005. Disponível em: <http://www.internet.gov.pt/glossario_detail.asp?termoid=64> Acesso em: 18 fev. 2008.

³ Por Tecnologias Digitais Emergentes – TDEs –, denomino as tecnologias já amplamente difundidas, como computador conectado à *Internet*, telefonia celular, Compact Disc – CD, Digital Versatile Disc – DVD e as tecnologias que estão sendo disseminadas (emergindo) mais recentemente, pelo menos no Brasil, como os dispositivos móveis digitais: PDAs, Smartphones, *second life*. Ao longo do texto, as iniciais TDEs serão usadas para fazer referência a essas tecnologias.

⁴ **Personal digital assistants (PDAs ou Handhelds)**, ou **Assistente Pessoal Digital** - consiste num computador de bolso, com funcionalidades avançadas de gestão, produtividade e entretenimento, permitindo a troca de informação com outros dispositivos informáticos não necessariamente do mesmo tipo. Disponível em: <<http://www.carlosgamito.net/e3dm/documents/E3DM%20-%20Relatorio%20com%20Analise%20Inicial.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2008. Imagem no Anexo 1.

⁵ “Smartphone” ou “telefone inteligente”: Termo utilizado para caracterizar telefones celulares com funcionalidades acrescidas previamente, não-associadas a este tipo de dispositivos. Usualmente, tem um sistema operativo da Microsoft ou Symbian. Disponível em: <<http://www.carlosgamito.net/e3dm/documents/E3DM%20-%20Relatorio%20com%20Analise%20Inicial.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

Imagem no Anexo 2.

⁶ Um telefone celular é um aparelho de comunicação por ondas eletromagnéticas, que permite a transmissão bidirecional de voz e outros dados (imagem, texto) em uma área geográfica que se encontra dividida em células (de onde provém a nomenclatura celular), cada uma delas servida por um transmissor/receptor.

⁷ O G.P.S. - Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global) - foi criado pelo Departamento de Defesa dos EUA, DoD, no início da década de 1960, denominado 'projeto NAVSTAR'. O sistema só se tornou totalmente operacional em 1995, e seu desenvolvimento custou 10 bilhões de dólares. O sistema é constituído por 24 satélites artificiais, que orbitam na Terra a 20.200 km, duas vezes por dia, e emitem, simultaneamente, sinais de rádio codificados, o que permite a um receptor avaliar o lapso Latitude, Longitude e Altitude. Com quatro ou mais satélites, um receptor pode determinar uma posição 3D de algum local ou pessoa, determinar velocidade e

surgem com os metaversos, mundos virtuais em 3D – MDV3D (por exemplo, o *Second life*)⁸ e avatares⁹, que pretendo tratar nesta Dissertação de Mestrado. Ao que aspiro, com esta investigação, é compreender: condição primeira para que o saber aconteça, o saber na ótica de FREIRE (2005), para quem “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Uma busca que pode e deve ser esperançosa” (FREIRE, 2005. p. 67).

Assim, a questão que orienta esta investigação consiste em compreender, a partir da análise de documentos do Programa Estação Digital, da Fundação Banco do Brasil (PEDdaFBB)¹⁰, referentes à formação dos educadores que atuam naquele programa, se a formação que é proporcionada a eles possibilita um entendimento capaz de fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital.

O caminho sugerido por Freire (2005) implica que o processo de construção do saber não é linear, pois ele se dá mediante relações de trocas em um contexto que é complexo. A sociedade contemporânea, tal como será evidenciada nesse texto, é complexa, por isso ela é apreendida de formas diferentes e também por isso recebe diferentes denominações. Em Morim (2000, *apud* MORAES, 2003, p. 156), encontro os problemas atuais e concordo que eles são de natureza multidisciplinar: transversais, transnacionais, globais e planetários. É esse cenário que Santos (2005) entende como “paradigma emergente”, embora eu expresse discordância quanto ao uso dessa expressão. Sendo um paradigma, tal como define Kuhn (1994, p. 225) “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”, entendo que não faz sentido falar em paradigma emergente. Para que ele seja um paradigma, é necessário que exista; se ainda está emergindo, não deveria ser

direção do deslocamento. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18137/tde-24102001-155402/publico/Parte01.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2008.

⁸ O *Second Life* (segunda vida, em inglês) foi lançado em 2003, pela empresa norte-americana Linden Lab. Já nasceu sob o signo da ambigüidade: apresentado por seus idealizadores como um “mundo digital em 3-D inteiramente construído e operado por seus residentes”; uma parte da mídia o enquadra na categoria dos *games*, e outra parte, na de “redes sociais”. Disponível em: <<http://www.adtevento.com.br/INTERCOM/2007/resumos/R0709-2.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2008. Imagem no Anexo 3.

⁹ Tradicionalmente, avatar é a manifestação corporal de um ser imortal. Em informática, é a representação gráfica de um utilizador em realidade virtual. Disponível em: <<http://www.adtevento.com.br/INTERCOM/2007/resumos/R0709-2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007. Imagem no Anexo 4.

¹⁰ Ao longo do texto, o uso da sigla PEDdaFBB substituirá a expressão Programa Estação Digital, da Fundação Banco do Brasil.

conceituado como tal. Santos (2005), porém, faz uso desse conceito em referência ao contexto da pós-modernidade¹¹.

Penso que a compreensão do contexto histórico em que estamos inseridos seja suficiente para uma abertura que permita vislumbrar além do já conhecido: uma abertura ao estranhamento, ao inusitado. Assim, busco subsídio em Santos, para quem “a criação científica no paradigma emergente assume-se como próxima da criação literária ou artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão ativa da transformação do real seja subordinada à contemplação do resultado” (SANTOS, 2005, p. 87).

O resultado que esta Dissertação encerra foi alcançado em um processo desenvolvido por etapas, as quais passo a apresentar na forma de capítulos. Destaco que, nesta Introdução, será possível identificar a origem deste estudo, que está diretamente ligada à minha trajetória de vida. Após circunscrever a origem do estudo, passo a apresentar o estado da arte, aspecto que se revelou interessante, por me colocar diante de diferentes experiências de investigação que relacionam tecnologias digitais e educação, mas não sendo possível encontrar dentre elas uma que tratasse sobre o a formação de sujeitos, aqui apresentados como “educadores sociais” na perspectiva que despertou o meu interesse por pesquisar, ou seja, da formação para uma mediação entendida como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital, aspecto ressaltado no item: problema, questões e objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo deste trabalho, apresento a fundamentação teórica que o sustenta. Conceitos como Sociedade da Informação e do Conhecimento, Sociedade em Rede, Cibercultura, Exclusão na Cibercultura, Inclusão e Exclusão Social e Digital, “Educador Social”, “Educador Social” como Mediador em um Processo de Inclusão Digital, a formação do “Educador Social” no contexto de uso das TDEs são discutidos com base em diferentes autores.

Apresentar o programa PEDdaFBB, objeto deste estudo é o que faço no terceiro capítulo.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia utilizada nesta investigação, que é de natureza exploratória e envolve a análise qualitativa dos dados por meio da realização de um estudo de caso.

¹¹ Chama-se de **Pós-Modernidade** a condição sociocultural e estética do estágio do capitalismo pós-industrial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692002000500011&tlng=en&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 19 fev. 2008.

No quinto capítulo, revelo os achados da pesquisa, estabelecendo a articulação desses com o referencial teórico.

Por fim, no sexto e último capítulo, teço considerações sobre esses achados e apresento as conquistas da investigação.

O caminho percorrido para chegar às conquistas apresentadas mostrou-se sinuoso, característica que não é diferente daquela que marca a trajetória deste sujeito que se inicia como pesquisador.

1.1 Trajetória pessoal

Nasci no interior do estado do Maranhão, no povoado Palmeiras, município de Vitorino Freire¹². Sou o sétimo filho de um casal que gerou onze vidas, mas que perdeu três delas antes de completar um ano de idade. Desde muito cedo, presenciei a luta e o sofrimento dos meus pais para garantir que os filhos tivessem o necessário para viver com dignidade. O trabalho na roça, desenvolvido por meu pai, só não era mais pesado do que a tripla jornada a que estava submetida minha mãe, nas condições de mãe de oito filhos homens, dona de casa e quebradeira de coco babaçu¹³. Embora as condições fossem adversas para que essa numerosa família tivesse acesso à educação formal, a todos nós, filhos, foram garantidos os meios para freqüentar a escola, ainda que apenas nos primeiros anos, ou o tempo suficiente para aprender a ler, escrever e contar.

Mesmo sendo o sétimo na ordem de nascimento, tornei-me o primeiro a concluir o ensino médio; os demais desistiram ou foram levados a desistir da escola sem nem mesmo concluírem essa etapa formativa. Com a retomada dos estudos realizada por um dos meus irmãos, hoje somos dois, dentre oito, que conseguiram ter a formação média. Cursei o Ensino Médio em uma escola comunitária dos irmãos Lassalistas, na qual estudei desde a sexta série

¹² O município de Vitorino Freire foi fundado no dia 25 de setembro de 1952. Segundo dados do IBGE, em 2007 a população local era de 30.235 habitantes (trinta mil e duzentos e trinta e cinco habitantes). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

¹³ O extrativismo vegetal é a atividade tradicional do Maranhão. Os **cinco bilhões** de palmeiras de COCO BABAÇU possibilitaram a produção de **140.000 toneladas de amêndoas** (72% da produção mensal) em anos recentes. Contudo, o potencial de babaçu continua inexplorado, sendo possível o aproveitamento econômico para produção de álcool, carvão, óleo comestível, gás, óleo combustível e lubrificantes entre outros. Disponível em: <http://www.ufpi.br/ineagro/mbl/mbl_arquivos/Page410.htm>. Acesso em: 18 fev. 2008.

do Ensino Fundamental, em um programa de supletivo modular. Nesse programa, as aulas ocorriam em apenas dois meses do ano: janeiro e julho, nos horários matutino, vespertino e noturno.

Com muito esforço e após sete anos de conclusão do Ensino Médio, consegui ser aprovado no segundo vestibular em que me inscrevi, o vestibular 2000 da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), para o curso de Comunicação Social - Jornalismo - matutino. Já havia sido aprovado no primeiro vestibular em que concorri para o curso de Comunicação Social – Jornalismo – da Universidade de Guarulhos, em São Paulo, no mesmo ano. Optei, no entanto, pela instituição campineira e lá realizei a minha graduação, tendo concluído o curso em dezembro de 2003, com a defesa do projeto experimental “Livro-Reportagem – Silva - o sobrenome do Brasil”.

Contato com o tema Inclusão Digital (ID)

Ainda morando em Campinas (SP), mas voltando a Brasília pelo menos duas vezes a cada ano, em conversas com um amigo, Luiz Carlos Simion (Zizo), comecei a tomar contato com o tema Inclusão Digital¹⁴. Voluntário do Comitê para Democratização da Informática¹⁵, CDI-DF/Entorno¹⁶, que atuava em Brasília e em algumas cidades do entorno do Distrito Federal, o Zizo me levou a conhecer algumas das Escolas de Informática e Cidadania – EICs¹⁷, organizadas pelo Comitê e patrocinadas por empresas locais.

¹⁴ Nas páginas seguintes, pretendo desenvolver esse conceito de Inclusão Digital. Aqui o coloco apenas para situar o meu primeiro contato com ele.

¹⁵ Chama-se genericamente Informática ao conjunto das Ciências da Informação, estando incluídas neste grupo: a teoria da informação, o processo de cálculo, a análise numérica e os métodos teóricos da representação dos conhecimentos e de modelação dos problemas. Habitualmente, usa-se o termo Informática para referir especificamente o processo de tratamento automático da informação por meio de máquinas eletrônicas chamadas computadores. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/informatica/>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

¹⁶ Criado em junho de 1999, o CDI-DF é o resultado do trabalho de um grupo de profissionais e voluntários comprometidos em promover a inclusão digital. Além disso, a preocupação também é dar noções de cidadania para a comunidade carente do Distrito Federal e entorno. Disponível em: <<http://www.cdi-df.org.br/site/index.cfm?link=oque.cfm>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

¹⁷ As EICs são Escolas de Informática e Cidadania, criadas com o objetivo de colocar a informática ao alcance das populações carentes do DF e entorno. Há, ainda, o objetivo de fazer com que essas pessoas tenham noções de cidadania, direitos e deveres. Disponível em: <<http://www.cdi-df.org.br/site/index.cfm?link=oque.cfm>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

O potencial transformador para as comunidades carentes, representado pelo acesso ao uso das TDEs, sobretudo o computador conectado à *Internet*, associado ao conhecimento construído durante as aulas do meu curso de Jornalismo, tornaram muito clara a minha disposição em desenvolver projetos nessa área, ou seja, contribuir para o ingresso de mais pessoas no universo aberto pela informática e seus recursos.

Antes mesmo de concluir o curso de Jornalismo, eu já havia decidido que, tão logo o concluísse, retornaria para o interior do Maranhão e lá empenharia esforços para viabilizar o acesso à informática. Inicialmente, para a população de Santa Luzia do Paruá, e, como meta maior, a ampliação para o maior número possível de municípios do interior do estado.

Retorno a Santa Luzia do Paruá e experiência com Inclusão Digital

Final do ano de 2003. Após concluir a graduação, retornei para Santa Luzia do Paruá, com o intuito de residir naquela cidade e colocar em prática as idéias surgidas por ocasião do contato com ID. Tinha a compreensão de que não bastava criar condições para que a comunidade tivesse acesso a computadores, o que, embora não fosse uma tarefa fácil, pois ali não seria possível contar com as empresas que colaboram para esse objetivo, não era algo impossível. Pretendi, desde o primeiro momento, desenvolver a idéia de acesso a computadores como sendo uma conquista da comunidade local. Para isso, a criação de uma entidade da própria sociedade seria o mais indicado. Foi o que decidimos fazer, juntamente com um grupo de pessoas que aprovou a idéia. Criamos, no início do ano de 2004, o Instituto de Políticas Estratégicas para o Desenvolvimento Sustentável do Alto Turi – Instituto Ipê, uma organização não-governamental voltada para a concepção e o desenvolvimento de projetos que tivessem como finalidade a promoção da qualidade de vida por meio da geração de ocupação e renda e valorização da cultura local.

Coincidindo com a criação do Instituto Ipê, a Fundação Banco do Brasil (FBB)¹⁸ lançou, no início do mesmo ano, o programa de Inclusão Digital “Estação Digital”, cujo objetivo é a inclusão social, conforme consta em sua apresentação:

¹⁸ O projeto de organizar uma fundação dentro do Banco do Brasil que tivesse todas as suas funções voltadas para o desenvolvimento social do País surgiu em 1985, quando o governo federal lançou o "Programa de Prioridades Sociais", que previa a adoção de medidas em vários campos, como alimentação, saúde, educação, emprego e habitação. Em 1.º de agosto de 1986, as agências do Banco do Brasil começaram a receber as

Combater a exclusão social através da inclusão digital. Com esse objetivo, a Fundação Banco do Brasil desenvolve seu mais novo Programa, que deverá beneficiar a população de baixa renda com a implantação de unidades de Estação Digital equipadas com computadores e *Internet* de alta velocidade. O Programa atende, prioritariamente, comunidades que vivam no interior e na periferia das capitais das regiões Norte e Nordeste. Sempre com o apoio de um parceiro local, a iniciativa busca aproximar o computador da vida de estudantes, donas-de-casa e trabalhadores, economizando tempo e dinheiro, criando novas perspectivas e melhorando a qualidade de vida da população que, até então, não tinha acesso às tecnologias da informação¹⁹. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004)

Ao tomarmos conhecimento da existência do programa desenvolvido pela Fundação Banco do Brasil (FBB), encaminhamos uma proposta de parceria para a instalação de uma Estação Digital em Santa Luzia do Paruá. A proposta foi aceita, e, naquele mesmo ano, três jovens da cidade foram encaminhados a Brasília para participar de uma semana de formação para atuar no programa.

Embora não tenha participado daquela formação, recebi e estudei todo o material pedagógico utilizado. Em decorrência disso, fui indicado, pelo Instituto Ipê, a assumir a coordenação da Estação Digital - Santa Luzia do Paruá, a segunda unidade do programa implantada em todo o Brasil.

O processo de formação dos educadores, assim como a aquisição dos equipamentos e o preparo do espaço físico onde a Estação foi instalada durou todo o segundo semestre de 2004, o que fez com que a unidade só abrisse suas portas para a comunidade no início do ano seguinte.

A conquista coletiva da Estação Digital acontecia paralelamente a uma conquista pessoal. Meu envolvimento com o Instituto Ipê e o conhecimento anterior sobre ID serviram de base para a elaboração da proposta de projeto que apresentei, naquele mesmo ano, à Fundação Ford. Particpei da seleção que ela iniciou com vistas a conceder, no Brasil, 40 bolsas internacionais para estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ao final do processo, que durou todo o ano de 2004, tendo sido concluído em fevereiro de 2005, fui contemplado com a bolsa que me permitiu desenvolver os estudos que culminam com esta Dissertação.

instruções sobre a criação da Fundação. Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/portal/pages/publico/pubTema.jsp?codTemaLog=189>>. Acesso em: 1.º set. 2006.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/portal/pages/publico/pubTema.jsp?codTemaLog=189>>. Acesso em: 1.º set. 2006.

A minha experiência com o que se convencionou chamar de inclusão digital serviu de ponto de partida para as leituras que realizei sobre esse tema, dentre as quais destaco aquelas que compõem o estado da arte desta pesquisa.

1.2 Estado da arte

Seguramente, uma pergunta muito difícil de ser respondida na contemporaneidade é aquela que procura identificar algo novo. Quase tudo o que é apresentado como novo comporta apenas uma outra forma, uma organização diferenciada, uma embalagem mais adequada ao momento, um detalhe que não foi suficientemente explorado antes. Talvez seja essa dificuldade em reconhecer o novo a responsável pela freqüente confusão entre novidade e inovação, confusão que Schlemmer (2006) tenta esclarecer quando afirma:

A novidade surge no processo de conhecer, de forma que quanto mais profundamente conhecemos algo, ou quanto maior for a rede de relações que conseguirmos criar, tanto maior serão as possibilidades de surgimento da novidades, o que pode provocar a inovação, justamente em função das diferenciações e das integrações presentes na constituição dessa rede de relações, a qual implica em constantes rupturas paradigmáticas. A sinergia criada num determinado grupo, a partir de um complexo processo de interação, entre sujeitos de diferentes áreas do conhecimento, que resulte em cooperação, pode também se constituir em motor para a inovação. (SCHLEMMER, 2006, p. 248).

Baseado nas considerações apresentadas pela autora, destaco que o tema que apresento para pesquisa comporta os elementos que o configuram como novidade, pois ele tem sido objeto de debates e de investigações freqüentes, sob os mais diferentes enfoques. Nesse contexto, como forma de contribuir para a produção do conhecimento, apresento o recorte que considero merecedor de investigação: a formação de “educadores sociais” e a mediação realizada por esses como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital.

Embora o tema inclusão digital esteja presente em muitas pesquisas, para efeito desse estado da arte, até o presente momento, não foi possível localizar um recorte que trate

especificamente da inclusão digital mediada por “educadores sociais”²⁰, tal como se desenvolve no programa Estação Digital da Fundação Banco do Brasil, nas diferentes bases de pesquisa em que me apoiei: banco de teses e dissertações da Capes,²¹ anais de congressos da RIBIE²², do SBIE²³ e da ICDE²⁴. Não assumo com isso o risco de afirmar que não exista. Diante disso, destaco algumas referências a trabalhos que abordam o tema inclusão digital, ainda que sob outros enfoques. O critério geográfico foi a premissa para a escolha de quatro trabalhos que apresento nas próximas linhas, a partir de quatro categorias: internacional, América Latina, nacional e regional.

Internacional: Europa – Portugal

No artigo “Tecnologia, educação e cidadania na sociedade atual²⁵”, Patrocínio (2003), da Universidade Nova de Lisboa – Portugal, apresenta, após uma apropriação das alterações provocadas pelo uso do computador na sociedade contemporânea, os desafios que essa tecnologia impõe para a educação/formação. Sem cair na tentação de assumir uma posição em defesa dos opostos "tudo defender"/"tudo rejeitar", o autor defende, em relação às novas tecnologias, uma atitude ponderada, considerando que elas acarretam coisas boas e coisas ruins, mas demonstra seu otimismo, julgando ser necessário valorizar os seus aspectos construtivos e prevenir os aspectos mais negativos.

Ainda segundo Patrocínio (2003), a utilização do computador e das tecnologias a ele associadas é um aspecto que pode contribuir, de forma relevante, para o exercício de uma nova cidadania, de uma cidadania participativa, o que, segundo ele, já vem se manifestando

²⁰ O conceito “Educador Social” é usado pelo programa Estação Digital, da Fundação Banco do Brasil, para denominar os encarregados pela mediação entre os usuários e as tecnologias digitais emergentes nos espaços “Estações Digitais” do programa. O conceito será desenvolvido neste texto.

²¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://acessolivres.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

²² Rede Iberoamericana de Informática Educativa (Ribie). Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/textos.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

²³ Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE). Disponível em: <<http://www.catholicavirtual.br/sbie2006/trabalhos.html>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

²⁴ Conferência Mundial de Educação a Distância (ICDE). Disponível em: <<http://www.icde22.org.br/portugues/tema.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

²⁵ Disponível em: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt20037292430.Tecnologia.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2006.

em eventos como a demonstração de solidariedade, via *Internet*, ao povo de Kosovo e Timor Leste.

Embora reconheça a importância e o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)²⁶ na relação com a educação para a promoção da cidadania, o autor português não chega a tratar da inclusão digital para além da escola.

Internacional: América Latina – México

No artigo “As novas Tecnologias da Informação e o novo paradigma educacional”, Suárez (2003), coordenadora de relações internacionais de Monterrey – México, encontra-se uma análise da presença das tecnologias digitais no contexto educacional.

Baseada em Castells (1999), a autora defende que a sociedade contemporânea não tem como evitar o avanço das tecnologias digitais, o que é uma construção da própria sociedade; antes, pelo contrário, deve procurar compreender a sua importância e avançar com ela em diferentes áreas, destacadamente, a educação. Ela entende que o sujeito educado no contexto do paradigma representado, pelo que chamo de TDEs, e que a autora denomina TICs, deve ter como característica principal a flexibilidade, o que, ainda segundo a autora, é próprio desse paradigma.

Com a conclusão de sua análise, Suárez (2003) destaca que, embora seja de grande importância a presença das TICs na educação, a situação mexicana nessa área é considerada “lastimável”. Sua afirmação está contextualizada por meio dos seguintes números: a média de estudantes conectados à *Internet* nas escolas é de 112 estudantes por computador; menos de 10% das crianças entre os dois e dezessete anos têm acesso ao computador com *Internet*, e das 120 mil escolas primárias e secundárias públicas que existem no México, menos de 6% são equipadas com computadores e *Internet*.

²⁶ Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), expressão usada pelo autor.

Nacional

Na dissertação sob o título “Um tiro no escuro – as estratégias e incertezas da Inclusão Digital no Brasil”, defendida em 2005, no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Brito (2005) analisa as condições que permitem fazer de um indivíduo um incluído digital no Brasil. A partir de teorias que fundamentam os conceitos de inclusão e exclusão, a pesquisa explora o conceito de exclusão social e coloca a exclusão digital como parte da primeira, possibilitando assim seu estudo.

Após fazer uma crítica sobre a ausência de estudos que permitam conhecer a realidade das iniciativas de inclusão digital desenvolvidas no Brasil, o autor recorre a dados de órgão como o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para encontrar informações sobre o número de computadores nos domicílios brasileiros, de linhas telefônicas e outras. Além de concluir que são precisos mais estudos sobre a realidade de ID no Brasil, Brito (2005) afirma que “as grandes ações de inclusão digital estão sendo feitas sem acompanhamento posterior, ou seja, os resultados não são conhecidos, não sendo possível, portanto, concluir se o conhecimento adquirido nessas ações transforma a cultura e o comportamento do indivíduo, a ponto de torná-lo de fato um incluído no mundo da comunicação digital”.

Regional

Na dissertação “A Exclusão Digital e a apropriação da *Internet* no contexto rural brasileiro”, defendida em 2004, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Lubeck (2004) faz uma análise de três *sites* voltados para organizações de produtores rurais: *sites* do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e do Telecentros-RS, e visa a identificar aspectos positivos e negativos que favorecem a inclusão ou a exclusão dessa parte da população brasileira que vive no campo e que é desfavorecida no acesso aos meios tecnológicos digitais em comparação com as oportunidades existentes no ambiente urbano.

Os critérios utilizados para a análise são: abrangência, adequação de linguagem e eficácia do progresso de comunicação utilizado; dinâmica de produção dos *sites*; nível de adequação dos recursos multimídia; e frequência com que o fluxo de comunicação é alimentado. A autora categoriza esses aspectos como: “navegabilidade, usabilidade, acessibilidade e interatividade”. Para o levantamento das informações necessárias, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a observação sistemática, além de entrevistas semi-estruturadas com administradores dos *sites*.

A autora conclui que os três *sites* apresentam linguagens diferentes sendo que o *site* da EMATER apresenta uma linguagem direcionada para técnicos, enquanto o do MST optou por apresentar um forte apelo ideológico. O *site* do Telecentros-RS foi o único a desenvolver uma estratégia que a autora chama de linguagem, capaz de permitir aos próprios usuários alimentar o sistema e difundir informações.

A apresentação dessas referências atesta a importância que o tema TDEs tem assumido em diferentes áreas de interesse, nesse contexto em especial, a educação. A investigação, que se constitui nesta Dissertação de Mestrado, se diferencia das demais pesquisas relacionadas à temática Inclusão Digital e possibilita um avanço no conhecimento produzido na área a partir do momento em que busca compreender se a formação dos “educadores sociais” leva a um entendimento da mediação na perspectiva de tornar a inclusão digital como fator que propicia a inclusão social. É nesse contexto que apresento o problema, as questões e os objetivos motivadores da investigação que desenvolvo.

1.3 Problema e questões de pesquisa

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2006, p. 32)

Vinculada à Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, e ao Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GP e-du UNISINOS/CNPq, essa

pesquisa procura entender o processo de formação dos educadores sociais do PEDdaFBB e a importância deles para a efetivação do objetivo do programa que é promover a inclusão social por meio da inclusão digital. O problema instigador desta investigação, portanto, consiste em compreender, a partir da análise de documentos do PEDdaFBB referentes à formação proporcionada aos “educadores sociais”, se essa formação possibilita um entendimento que lhes permita fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital.

Para subsidiar uma melhor compreensão do problema de pesquisa e conhecer a estrutura formativa do PEDdaFBB, apresento o seu desdobramento nas seguintes questões:

a) Qual a compreensão que o PEDdaFBB apresenta sobre inclusão digital e inclusão social?

b) Como a inclusão digital e a inclusão social, do ponto de vista do PEDdaFBB, são compreendidas pelos educadores sociais e educandos?

c) Como a inclusão digital precisa ser pensada para que se efetive uma inclusão social?

d) Como é estruturada a proposta formativa do PEDdaFBB para os educadores sociais que atuam no programa?

e) Considerando as três instâncias envolvidas no programa (coordenação do PEDdaFBB, educador social e educandos), como essa inclusão se efetiva na perspectiva de cada uma dessas instâncias envolvidas?

f) Como o PEDdaFBB pode, nesse contexto e com essa configuração, constituir-se em uma iniciativa para inclusão social?

Representação do problema

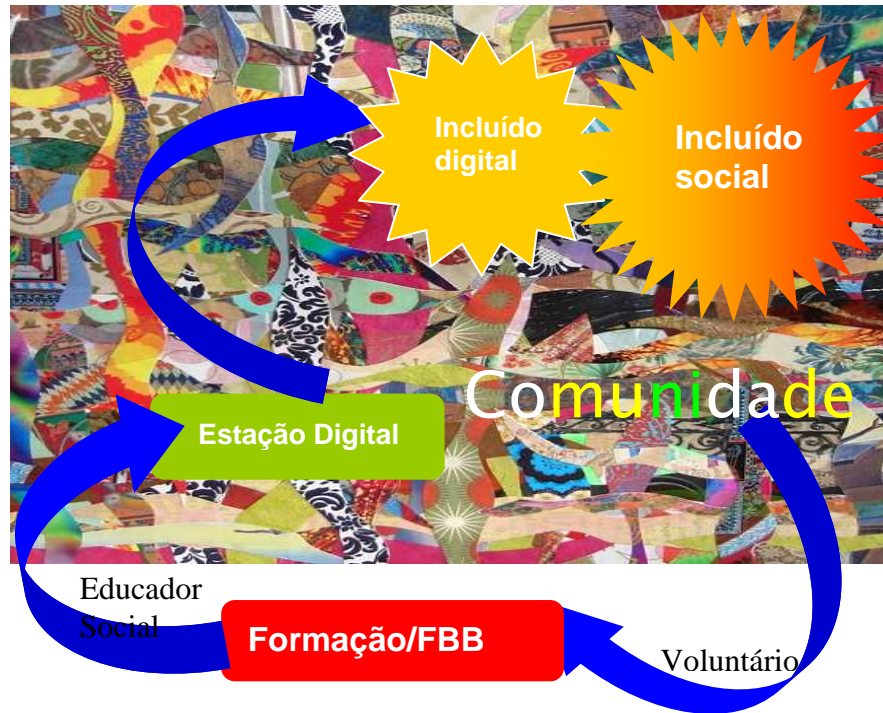


Figura 1 - Representação do problema

A escolha da imagem (Figura 1) de um *patchwork*²⁷ para a representação do problema simboliza a diversidade de uma comunidade, localidade beneficiada pelo PEDdaFBB, e o espaço de onde emerge o voluntário que, após passar pelo processo de formação oferecido pelo programa, assumirá a condição de educador social. O retorno à comunidade e o ingresso desse educador social nos espaços denominados Estação Digital, onde desempenhará a sua função de mediador, para a comunidade local, no uso das tecnologias digitais ali disponíveis, confere a esse sujeito a condição de responsável pelo que o programa considera como inclusão digital, meio para a inclusão social.

²⁷ Trabalho feito com retalhos.

1.4 Objetivos da pesquisa

Considerando o problema e as questões apresentadas, são os seguintes os objetivos da pesquisa:

- Compreender como são entendidos os conceitos de inclusão digital e inclusão social;
- Compreender como é estruturada a formação propiciada aos “educadores sociais” que assumem a função de mediadores, anunciada nos documentos do PEDdaFBB;
- Compreender o entendimento dos “educadores sociais” sobre a mediação enquanto estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital.

Esses objetivos têm como origem o meu ceticismo quanto à eficácia de uma iniciativa que tenta relacionar inclusão digital e inclusão social a partir de um enfoque: o acesso às TDEs. Considero esse enfoque restrito, pois entendo que inclusão digital deve ser compreendida para além do acesso a computadores conectados à *Internet*, como pretendo expressar nesta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sociedades da informação e do conhecimento

No próximo dia 03 de novembro, eu receberei os meus amigos e familiares aqui em Salvador para celebrarem comigo os meus 20 anos de vida sacerdotal. É uma pena que você não possa estar conosco e assim não possa fazer, como fez há cinco anos, na missa pelos 15, os comentários que só você sabe fazer²⁸.

A mensagem acima, acompanhada de um convite, não chegou a mim por meio de um carteiro dos Correios²⁹, aliás, a caixa destinada para esse fim, no térreo do prédio onde moro, não seria suficiente para guardar metade das correspondências que chegam diariamente pelo meu correio virtual. Certamente essa sensação é comum a todos que fazem uso dos correios eletrônicos, *e-mails*, serviços sem os quais parece não ser mais possível viver.

Passar e receber *e-mails*, falar com amigos, ouvir músicas e notícias, entreter-se com áudio e vídeo, ler jornais e revistas pelos meios virtuais, etc., tudo isso pode ser feito hoje em qualquer lugar do planeta Terra e até fora dele, por qualquer pessoa³⁰ que tenha acesso aos meios necessários para que essa ação se efetive. Esse emaranhado de possibilidades pode ser traduzido por Sociedade da Informação. No livro “Sociedade da Informação no Brasil – presente e perspectivas”³¹, esse conceito é assim apresentado: “Sociedade da Informação é um estágio de desenvolvimento social caracterizado pela capacidade de seus membros (cidadãos, empresas e administração pública) de obter e compartilhar qualquer informação, instantaneamente, de qualquer lugar e da maneira mais adequada” (2002, p. 7). Em Valente

²⁸ Trecho de um *e-mail* recebido no dia 4 de outubro de 2006.

²⁹ Marca da ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos.

³⁰ A viagem do brasileiro Marcos Pontes à Lua foi acompanhada, em tempo real, por diferentes veículos de comunicação, com destaque para a *Internet*, que permitia a troca de *e-mail* entre o astronauta e seus familiares na Terra.

³¹ Livro organizado pela empresa de telecomunicações Telefônica.

(1999), sociedade da informação se expressa como sociedade do conhecimento³² e tem como base a *Internet*³³.

Possivelmente, dez entre dez pessoas a quem se pergunte o que significa a palavra conhecimento terão uma definição diferente. O dicionário Aurélio, do lexicógrafo Aurélio Buarque de Holanda, por exemplo, apresenta doze definições para a expressão. Em uma delas, conhecimento é tratado como sinônimo de informação. Embora ainda sejam amplamente apresentados como sinônimos, conhecimento e informação são conceitos diferentes. A informação pode contribuir para que o conhecimento aconteça, mas não o comporta e não pode substituí-lo.

Quando estou passando férias no Maranhão e converso com os meus familiares sobre o frio que faz no inverno do Rio Grande do Sul, estou lhes proporcionando, a partir do conhecimento que a experiência de morar nesse estado me propicia, uma informação sobre essa característica do inverno gaúcho. Mas, para que a informação se caracterize enquanto tal, ela precisa contar com condições inerentes à sua efetivação, como o idioma, por exemplo. Em outras palavras, se eu fizesse uso de um idioma estranho à minha família, ao falar sobre o frio gaúcho, a informação não aconteceria, não seria decodificada. Mais: ainda que eu transmita essa informação, ela não é suficiente para que a minha família tenha conhecimento sobre o frio gaúcho.

SETZER (1999) caracteriza informação como “uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada por meio de uma teoria lógica ou matemática) que representa algo significativo para alguém por meio de textos, imagens, sons ou animação”. O autor não apresenta uma definição de informação, mas apenas a caracteriza, segundo ele, porque “‘algo’, ‘significativo’ e ‘alguém’ não estão bem definidos”. Esses termos, para Setzer (1999), sugerem um entendimento intuitivo.

Ainda de acordo com Setzer (1999), diferente da informação, que está no campo da semântica, o conhecimento encontra-se no campo da pragmática, ou seja, exige vivência com o objeto conhecido. Para ele, o conhecimento é uma abstração interior, pessoal de alguma coisa que foi experimentada por alguém.

³² A expressão Sociedade do Conhecimento foi fortemente usada para nomear o advento da expansão das tecnologias digitais, sobretudo o computador conectado à *Internet*. Atualmente, ela vem sendo substituída por Sociedade da Informação (VALENTE, 1999)

³³ “Uma conexão mundial de todas as diferentes redes de computador” (SILVEIRA, 2001).

[...] o conhecimento não pode ser descrito inteiramente - de outro modo seria apenas dado (se descrito formalmente e não tivesse significado) ou informação (se descrito informalmente e tivesse significado). Também não depende apenas de uma interpretação pessoal, como a informação, pois requer uma vivência do objeto do conhecimento. Assim, quando falamos sobre conhecimento, estamos no âmbito puramente subjetivo do homem ou do animal. (SETZER, 1999)

O “Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil” (2000) apresenta a Sociedade da Informação como o resultado de três fenômenos que estão inter-relacionados: a convergência da base tecnológica, a dinâmica da indústria e o crescimento da *Internet*. Para melhor compreensão, sintetizo esses três fenômenos da seguinte forma:

- a) Convergência da base tecnológica: está centrada no formato digital, o qual permite que se represente e processe qualquer tipo de informação. Pela digitalização, a computação (informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, por meio de voz, imagens, etc.) e os conteúdos (livros, filmes, pinturas, fotografias, músicas, etc.) aproximam-se.
- b) Dinâmica da indústria: redução dos custos dos computadores, o que permite que um número maior de pessoas possa ter acesso ao equipamento.
- c) Crescimento da *Internet*: a rede mundial de computadores está presente em todos os países do mundo.

Embora seja difundida mais amplamente nos últimos anos, a expressão Sociedade da Informação ganhou sentido a partir da segunda metade do século XX, quando a sociedade estabelece a passagem de um modelo de organização que, superando o controle e a otimização dos processos industriais, o substitui pelo processamento e manejo da informação como força econômica.

O fundamento da Sociedade da Informação (SI) que encontra bases no aspecto econômico será objeto de reflexão ao longo deste texto, mas, antes, pretendo relacionar a SI com a compreensão atual de tempo e espaço que afeta a humanidade. Em uma época marcada por tantos dissensos, como é a contemporaneidade, chama atenção a proposição do que Silva (2001) denomina “instantâneo tecnológico”.

O mundo contemporâneo vive uma transformação acelerada de sua percepção do tempo. Não vivemos mais o tempo das horas e minutos. Não somos tão otimistas

quanto ao futuro. Não acreditamos mais nas utopias, hoje fragilizadas. Vivemos uma época do presente, uma época da velocidade, uma época de quebrar recordes, de diminuir o espaço e subordiná-lo ao tempo. Uma época da informação, da imagem, do satélite, da fibra ótica, do cartão magnético, da virtualidade e da *Internet*. (SILVA, 2001, p. 23)

Essa é uma expressão que poderia comportar consensos, pois se sabe que a introdução de tecnologias digitais no cotidiano altera substancialmente o ritmo de vida das pessoas. No entanto, antes disso, ela sugere reflexões e questionamentos necessários. Eis alguns: seria adequado negar a existência do tempo *cronos*³⁴, tal como sugere Silva (2001), ao que chamamos contemporaneidade? De quem fala o autor quando afirma: “não somos tão otimistas quanto ao futuro”? Certamente os *tecnófilos*³⁵ não concordam com a afirmação. Ainda, as Tecnologias Digitais Emergentes teriam poder para suplantam utopias? Se considerarmos utopia como um devir - esse parece ser o sentido empregado pelo autor quando afirma “vivemos uma época do presente” - a afirmação “não acreditamos mais nas utopias” é coerente, porém sugere mais um problema: existe o tempo presente, para além dos tempos verbais? O que é o presente se o que penso, falo ou faço já é passado? Existe espaço/tempo entre o passado e o futuro?

Em uma sociedade do instantâneo, como destaca Silva (2001), não é difícil entender o sucesso de programas televisivos como os *reality shows*. Parece que já não nos contentamos em assistir ao que foi editado, ao que aconteceu “ontem”; só o instantâneo nos conforta.

Os efeitos dessas mudanças profundas que a sociedade está vivendo podem ser verificados em muitas áreas, com relevo para a educação, aspecto que ressaltado no texto da Dissertação.

³⁴ O tempo cronológico, simbolizado pelo relógio, tal como o entendemos e medimos.

³⁵ Tecnofilia; a idéia de que a tecnologia solucionará, por si mesma, os principais problemas da humanidade. Através das descobertas científicas e sua aplicação em forma de tecnologia, os homens serão capazes de resolver problemas que nos afligem há tempos imemoriais, como a fome, as doenças e outras necessidades, como habitação, transporte, segurança, lazer - e educação. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/pesquisa/educacao-digital/material/eamd1/quizenal/3.php?menu=1>>. Acesso em: 2 nov. 2006.

2.2 Sociedade em Rede

Caracterizada pela quantidade e pela velocidade de trocas de informações como nunca antes imaginada, Castells (2005) entende a sociedade atual e a denomina Sociedade em Rede³⁶, sem, no entanto, deixar de reconhecer que a organização social em rede remonta a outros tempos e espaços. Ele afirma: “A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede” (CASTELLS, 2005, p. 565).

O conceito de rede é polissêmico, por isso torna-se importante a sua definição no contexto em que é usado pelo autor.

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos. São mercados de bolsas de valores e suas centrais de serviços auxiliares avançando na rede de fluxos financeiros globais. São conselhos nacionais de ministros e comissários europeus da rede política que governam a União Européia. São campos de coca e papoula, laboratórios clandestinos, pistas de aterrissagem secretas, gangues de rua e instituições financeiras para lavagem de dinheiro, na rede de tráfico de drogas que invade as economias, sociedades e o Estado no mundo inteiro. São sistemas de televisão, estúdios de entretenimento, meios de computação gráfica, equipes para cobertura jornalística e equipamentos móveis gerando, transmitindo e recebendo sinais na rede global da nova mídia no âmago da expressão cultural e da opinião pública, na era da informação. (CASTELLS, 2005, p. 566).

De acordo com o autor, as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Como podemos depreender da afirmação de Castells (2005), uma rede se configura pelas conexões que reúne. Para o autor, “as conexões que ligam as redes (por exemplo, fluxos financeiros assumindo o controle de impérios da mídia que influenciam os processos políticos) representam os instrumentos privilegiados de poder” (CASTELLS, 2005, p. 566-567). Como não é possível conceber uma conexão sem um conector, a esse compete assumir a condição de detentor do poder.

³⁶ “Redes são estruturas abertas capazes de expandir, de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que consigam comunicar-se dentro da rede”. (CASTELLS, 2005, p. 566).

Embora as redes sejam apresentadas por Castells (2005) como “estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que consigam comunicar-se dentro da rede”, (CASTELLS, 2005, p. 567), o autor reconhece que a sociedade em rede é uma sociedade capitalista. Segundo o autor, é um tipo de capitalismo profundamente diferente de seus predecessores históricos, sendo as principais diferenças representadas pelo fato de o capital ser global, estruturado em uma rede de fluxos financeiros, e, ainda, por ser percebido, investido e acumulado principalmente na esfera da circulação.

Uma consequência imediata provocada pela condição do capital global é a organização das empresas em rede, o que altera substancialmente a tão controversa relação capital x trabalho. “Na essência, o capital é global. Via de regra, o trabalho é local”. (CASTELLS, 2005, p. 570).

O que também sofre alterações profundas no contexto da sociedade em rede, de acordo com Castells (2005), é a relação da sociedade com o tempo e o espaço. Para o autor, a expressão que designa o tempo nessa sociedade é “tempo intemporal” (CASTELLS, 2005), que se caracteriza pela relativização de aspectos inerentes ao tempo cronológico, tais como: linearidade, irreversibilidade, mensurabilidade e previsibilidade.

O que chamo de tempo intemporal é apenas a forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede porque o espaço de fluxo não anula a existência de lugares. Afirmando que a dominação social é exercida por meio da inclusão seletiva e da exclusão de funções e pessoas em diferentes estruturas temporais e espaciais. (CASTELLS, 2005, p. 527)

De acordo com o autor, parece claro que a cultura da virtualidade que marca a sociedade atual, mediada pelas TDEs, influi na percepção do tempo em razão da sua característica simultaneidade e intemporalidade, aspectos que podem ser representados pelo hipertexto multimídia, por exemplo. Nessa perspectiva, a ordem dos eventos perde o ritmo cronológico, organizando-se em seqüências temporais condicionadas a sua utilização, razão pela qual se constitui, ao mesmo tempo, uma cultura do eterno e do efêmero, fazendo o termo intemporalidade tornar-se recorrente em discursos tão diferentes quanto os tecnológicos e os religiosos. A intemporalidade, na perspectiva apresentada por Castells (2005), acontece à medida que a sociedade em rede determina uma desordem sistêmica na ordem seqüencial de fenômenos ocorridos em um dado contexto. A confusão surge porque o tempo intemporal pertence ao espaço de fluxos, enquanto o tempo cronológico caracteriza os lugares, ou seja,

fluxos induzem tempo intemporal enquanto lugares estão presos ao tempo. O que fica claro é que há uma diferenciação conflituosa do tempo entre interesses sociais opostos sobre a seqüência dos fenômenos, o que equivale a uma luta pelo poder.

Assim, a intemporalidade, tal como apresentada pelo autor, remete a que se pense nas quase infinitas possibilidades de troca de dados entre as pessoas por meio dos recursos das TDEs e na conseqüente necessidade de se estabelecer meios que permitam o ingresso e permanência do mais amplo número de participantes nessa troca, o que pode contribuir para a redução da incidência do predomínio dos incluídos sociais, própria do sistema capitalista, como já aconteceu em outros momentos históricos.

O ingresso na rede e o acesso às informações propiciadas pela sua expansão parecem ser condições primárias para que os sujeitos de todos os lugares sejam capazes de desenvolver conhecimentos que permitam gerar e fazer circular outras informações também com valor de troca, sob pena de a metáfora (a rede) embalar apenas uns poucos, os de sempre.

Todavia, pensar o acesso à rede como condição de inclusão implica pensar também no seu caráter autoritário, ou seja, existe a não-rede, o exterior? É permitido ficar voluntariamente fora da rede? No que isso impacta para o sujeito auto-excluído? São questionamentos para os quais eu não tenho respostas ainda, respostas essas que acredito não serem determinantes para o resultado do trabalho que aqui desenvolvo, mas que se colocam no horizonte das minhas investigações futuras.

2.3 Cibercultura

A sociedade em rede, tal como a entende Castells (2005), não existe sem que seja resultado de uma transformação profunda em áreas como economia, cultura, artes, cotidiano, e todas elas alteradas pelo avanço das tecnologias digitais, sobretudo nos meios de comunicação, como é o caso da *Internet*. O resultado dessas transformações levou ao que Lévy (2005) chama de Cibercultura, expressão que está diretamente relacionada com o termo Ciberespaço. Para esse autor, o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Ele destaca que o termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de

informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O autor entende que a cibercultura é parte do ciberespaço, conceituando-a como: “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (Lévy, 2005, p. 17). Assim, é possível encontrar, nessa nova estrutura de organização humana, que é o ciberespaço, os elementos de que necessitam os sujeitos para a sua permanência nele. Arte, cultura, educação, política, religião, etc., tudo pode ser vivenciado nesta imensidão, e é a vivência desses aspectos que caracteriza a cibercultura.

De acordo com Lévy (2005), a cibercultura se assenta em três programas: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A idéia de interconexão comporta, segundo o autor, a premissa elementar do ciberespaço. Não parece possível imaginar a efetivação da cibercultura sem que essa resulte de uma densa e articulada comunicação universal, a qual se torna facilitada por meio da rede mundial de computadores e pelos recursos que ela comporta, dentre os quais merece destaque a capacidade cada vez mais ampliada de transmitir dados e de aproximar as pessoas, ainda que por meio de imagens virtuais, como reconhece o pensador francês:

A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. Para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato. (LÉVY, 2005, p. 127)

Como decorrência das interconexões, surge o segundo programa da cibercultura: comunidades virtuais³⁷.

O oceano informacional que caracteriza o ciberespaço assume a condição de lócus privilegiado para a organização de comunidades, e elas proliferam em número cada vez maior. Pelas características que assumem, para Lévy (2005), a expressão “comunidade atual”, ao invés de comunidade virtual, seria muito mais adequada para descrever os fenômenos de comunicação coletiva no mundo virtual. Ele vai além: “para aqueles que não as praticaram,

³⁷ Comunidades virtuais são grupos de pessoas que se formam na rede mundial de computadores, a *Internet*, a partir de interesses comuns. Um exemplo de organização de comunidades virtuais é o *site* de relacionamentos Orkut.

esclarecemos que, longe de serem frias, as relações *on-line* não excluem as emoções fortes. Além disso, nem a responsabilidade individual nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço”. (LÉVY, 2005, p. 128).

Por fim, o terceiro programa da cibercultura, a inteligência coletiva, caracteriza-se pela forma como o sujeito se coloca diante dos demais integrantes de uma comunidade virtual. A idéia de inteligência coletiva não comporta o interesse de apresentar respostas acabadas. Para Lévy, a “inteligência coletiva constitui mais um campo de problemas do que uma solução”. (LÉVY, 2005, p. 130).

2.3.1 Exclusão na cibercultura

O reconhecimento da existência de uma cibercultura implica pensar nas condições de como ela se estabelece e nos efeitos que propicia para a sociedade que a desenvolve. Sem a pretensão de ter posição definitiva sobre esses efeitos, discutirei neste trabalho como ela está sendo constituída, quem faz parte dela e alguns aspectos que a fazem ainda um tanto “irreal” para parte significativa da humanidade. O próprio Lévy o reconhece:

Estima-se freqüentemente que o desenvolvimento da cibercultura poderia ser um fator suplementar de desigualdade e de exclusão, tanto entre as classes de uma sociedade como entre nações de países ricos e pobres. Esse risco é real. O acesso ao ciberespaço exige infra-estruturas de comunicação e de cálculo (computadores) de custo alto para as regiões em desenvolvimento. Além disso, a apropriação das competências necessárias para a montagem e manutenção de centros servidores representa um investimento considerável. Vamos supor, contudo, que os pontos de entrada na rede, bem como os equipamentos indispensáveis para a consulta, a produção e o armazenamento da informação digital estejam disponíveis. É preciso ainda superar os obstáculos “humanos”. Em primeiro lugar, há os freios institucionais, políticos e culturais para formas de comunicação comunitárias, transversais e interativas. Há, em seguida, os sentimentos de incompetência e de desqualificação frente às novas tecnologias... Cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. (LÉVY, 2005, p. 235-236)

Ao chamar a atenção para os aspectos que podem resultar em exclusão, no que se refere ao ingresso no ciberespaço e ao desenvolvimento da cibercultura, o autor estimula a que se faça uma reflexão sobre essas condições. Os tópicos por ele apresentados parecem ser aqueles que melhor expressam as causas de exclusão de grande parte das pessoas que ainda não podem ser consideradas incluídas digitais.

Para efeito de ilustração no que se refere ao Brasil, em comunicação oral apresentada na 22.^a Conferência Mundial de Educação a Distância³⁸, o presidente do Programa Sociedade da Informação do Brasil, Tadao Takahashi, expôs os seguintes dados relativos à inclusão digital no Brasil (Figura 2), os quais corroboram o reconhecimento feito por Lévy (2005) quanto ao cenário em que se desenvolve a cibercultura.

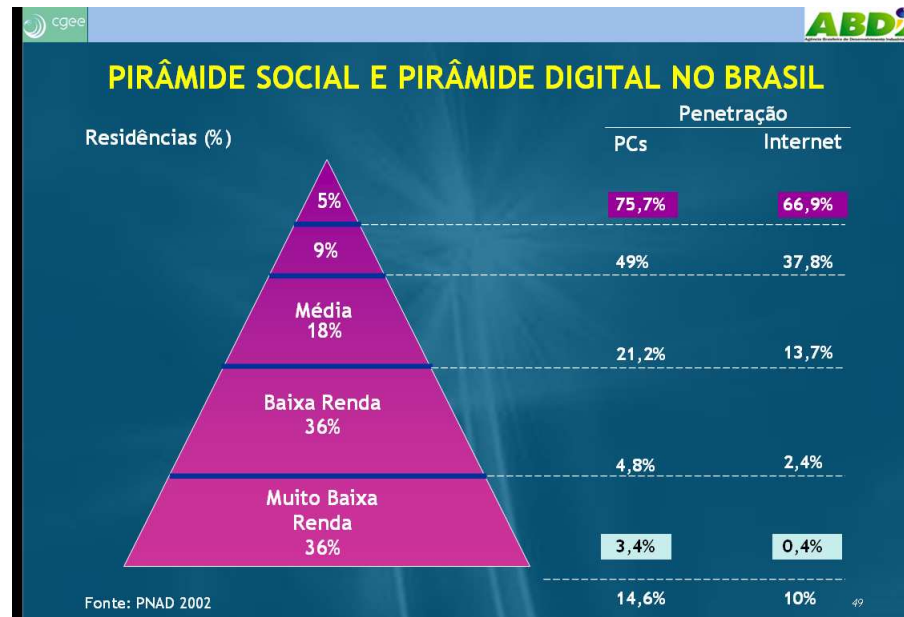


Figura 2 - Pirâmide social e pirâmide digital no Brasil.

Fonte: Imagem extraída da apresentação oral realizada pelo presidente do Programa Sociedade da Informação do Brasil, Tadao Takahashi, na 22.^a Conferência Mundial de Educação a Distância, realizada no Rio de Janeiro, de 03 a 06 de setembro de 2006

A superação das condições apresentadas por esses dados precisa ser encarada como um desafio diante do “determinismo” exposto por Lévy (2005, 2005, p. 236), quando afirma que “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos”.

³⁸ Evento realizado no Rio de Janeiro, de 3 a 6 de setembro de 2006.

2.4 Inclusão e exclusão social e digital

Com uma população superior a cento e oitenta e seis milhões de habitantes³⁹, o Brasil tem trinta e dois milhões de usuários de *Internet*, sendo que dessa parcela treze milhões⁴⁰ fazem uso da rede a partir de suas casas. São os internautas residenciais. Embora seja um número significativo, dadas às condições sócio-econômicas do país, não é necessário muito esforço para que se reconheça e aceite que a maioria da população não pode contar com as possibilidades oferecidas pela rede mundial de computadores. É certo que, mesmo aqueles que não possuem computadores em casa, em algumas situações podem contar com o acesso oferecido em espaços públicos de uso coletivo, tais como telecentros, *lan houses*, *cyber café* e outros, ou na escola e, ainda, no trabalho. Mas o fato é que a maioria da população ainda não tem acesso à *Internet*.

Embora distante da realidade da maioria das pessoas, o crescimento da rede é incontestável. Menos de 20 anos após a sua “popularização”, a *Internet* chega cada vez mais longe. Para se ter uma idéia do seu avanço, diariamente, 175.000 (cento e setenta e cinco mil) *sites* pessoais como *blog*⁴¹ e páginas no *orkut*⁴² são criadas em todo o mundo.

No entanto, a outra face nada animadora dessa realidade revela que milhões de pessoas ainda são impedidas de navegar no oceano de possibilidades representado pela rede mundial de computadores. A expressão navegar, tão presente no vocabulário dos usuários da *Internet*, ainda não faz sentido para esta parte da população, embora já tenha sido até tema de música, como a canção “Pela *Internet*”⁴³, criada pelo cantor e compositor Gilberto Gil.

Criar meu *web site*
Fazer minha *home-page*
Com quantos *gigabytes*
Se faz uma jangada

³⁹ Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

⁴⁰ Fonte: Revista Exame, 30 ago. 2006.

⁴¹ Um *weblog* ou *blog* é um página da *Web* cujas atualizações (chamadas *posts*) são organizadas cronologicamente como diário.

⁴² O **Orkut** é uma rede de relacionamento ligada ao *site* de buscas Google. O **orkut** foi criado em 19 de janeiro de 2004.

⁴³ Faixa do CD “Quanta”, gravado em 1997.

Um barco que veleje
 Que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomaré
 Que leve um *oriki* do meu velho orixá
 Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
 Que aproveite a vazante da infomaré
 Que leve meu e-mail até Calcutá
 Depois de um *hot-link*
 Num site de Helsinque
 Para abastecer

Eu quero entrar na rede
 Promover um debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
 O chefe da Macmilícia de Milão
 Um hacker mafioso acaba de soltar
 Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar

As conseqüências do desconhecimento da nova semântica da expressão não se limitam ao universo lingüístico; vão muito além. Silveira (2001) manifesta preocupação a esse respeito, o que considero importante destacar:

A nova revolução tecnológica, como apontou Pierre Lévy, ampliou a inteligência humana. Estamos falando de uma tecnologia que permite aumentar o armazenamento, o processamento e a análise de informações, realizar bilhões de relações entre milhares de dados por segundo.

Enquanto a primeira e a segunda revoluções tecnológicas ampliaram a capacidade física e a precisão das atividades humanas, esta revolução amplifica⁴⁴ a mente. Eis o maior perigo de se chegar atrasado a ela. Essa revolução, exatamente por fundar-se nas tecnologias da inteligência, amplia exponencialmente as diferenças na capacidade de tratar informações e transformá-las em conhecimento.

Por isso essa revolução não apenas pode consolidar desigualdades sociais como também elevá-las, pois aprofunda o distanciamento cognitivo entre aqueles que já convivem com ela e os que dela estão apartados (SILVEIRA, 2001, p. 15-16).

⁴⁴ A expressão “amplificar”, no contexto da fala de SILVEIRA (2001) ao se referir à revolução provocada pelas tecnologias digitais, não me parece a mais adequada. Não acredito que a mente humana tenha se expandido em função das tecnologias, dado que para criar essas tecnologias, criações humanas que são, a mente já teria que ser ampla, para ficar na expressão cunhada pelo autor.

Em geral, aos que ainda não têm acesso às possibilidades abertas pelas tecnologias digitais, aplica-se o rótulo de excluídos digitais ou ainda de “infoexcluídos”, mas o conceito exclusão é sabidamente ambíguo. Conforme refere CASTEL (2004), “a exclusão vem se impondo pouco a pouco como um *mot-valise* para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desemprego de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo, etc. são excluídos” (CASTEL, 2004, p. 17). Ainda, segundo o autor, apresenta-se a necessidade de atenção sobre o emprego do conceito exclusão. “Falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”. (CASTEL, 2004, p. 21)

Atento a essas considerações, para o desenvolvimento desta pesquisa, o conceito exclusão é apresentado numa perspectiva complexa. Como define Morin (2005), complexidade é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, que coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. É o desafio, não a resposta. Ainda segundo o autor, “a complexidade é a dialógica ordem/desordem/organização” (MORIN, 2005, p. 104). Nesse sentido, impõe-se considerar que coabitam no mesmo espaço e tempo tanto os incluídos quanto os excluídos, condição que remete a um caráter dialético do conceito. Sawaia (2004) analisa assim essa questão:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”. (SAWAIA, 2004, p. 8)

Em concordância com a autora, LOPES (2006) entende inclusão e exclusão como duas posições não-contraditórias, mas geradas uma da outra, e ambas geradoras de outros acontecimentos ambivalentes e ameaçadores para os incluídos e para os excluídos.

Na tentativa de compreender o que confere a alguém a condição de excluído digital, cabe definir o que o torna diferente de um excluído social, uma vez que há uma forte tendência de considerar o primeiro como consequência direta do segundo, o que constitui um equívoco a ser evitado.

Como parte do esforço para tornar clara a distinção entre as duas condições de exclusão, penso ser válido o exemplo que segue. Nestes primeiros anos do século XXI, tem sido cada vez mais comum a circulação de notícias que tratam sobre um problema de saúde

pública – a obesidade. O que faz com que um tema, até bem pouco tempo ausente, tenha ganhado tanta força nas mídias recentemente? Entendo que a resposta encontra-se na compreensão de Castel (2004), para quem uma questão ganha contornos de “questão social” quando é percebida e assumida por um setor da sociedade, que tenta, por algum meio, equacioná-la, torná-la pública, transformá-la em demanda política, implicando em tensões e conflitos sociais.

As razões para que uma questão seja tornada social e pública podem ser as mais diversas, mas, em uma sociedade capitalista, o aspecto econômico parece ser o mais evidente. Retomando o exemplo, a obesidade torna-se um problema social à medida que implica aumento de gastos no sistema público de saúde.

A análise anterior ajuda a compreender por que não é tão comum falar-se em um excluído social, mas em exclusão social. Um sujeito que está à margem, um “sobrante”, não tem como se constituir em demanda, se não estiver integrado em um coletivo de iguais. Aqui, um questionamento se impõe: se não faz sentido falar em excluído social, o que é a exclusão?

O entendimento de Martins (1997) contribui para a reflexão sobre essa indagação.

Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, “dentro” da realidade que produziu os problemas que as causam. (MARTINS, 1997, p. 14).

Nesse contexto, o que está se convencendo chamar de exclusão digital e, nela, excluídos digitais, parece ser a decorrência, o imponderável, nas palavras de Martins, do avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Por isso, é imperativo compreender o alcance dessa “exclusão”. Diferente de um trabalhador rural sem terra, por exemplo, que é impedido de possuir a terra, o “excluído digital” não é necessariamente alguém sem acesso a computador ou, ainda, à *Internet*. Castells (2005) apresenta algumas condições que conferem a um sujeito a condição de excluído digital:

* Não ter acesso à rede de computadores (ou não ter acesso à informática);

- * Ter acesso, mas ter capacidade técnica muito baixa para interagir na rede (ou possuir computador, mas não possuir habilidades técnicas para sua utilização);
- * Estar conectado e não saber qual acesso usar, qual informação buscar, como combinar uma com a outra (não ter criticidade para depurar as informações obtidas no computador).

Silveira (2001) também é uma referência importante em relação à condição do sujeito como excluído digital. Em alguns aspectos, diferente do que apresenta Castells (2005), ele explica as condições para que se tenha um quadro de exclusão digital e revela, ainda, por que essa não é mera consequência da exclusão social.

A exclusão digital ocorre ao se privar as pessoas de três instrumentos básicos: o computador, a linha telefônica e o provedor de acesso. O resultado disso é o analfabetismo digital, a pobreza e a lentidão comunicativa, o isolamento e o impedimento do exercício da inteligência coletiva. Estes três resultados podem ser comparados aos estragos que a fome gera nos primeiros anos de vida de uma criança. Por isso, não é correto classificar a exclusão digital como mera consequência da exclusão social. (SILVEIRA, 2001, p. 18)

Certamente, o que se convencionou chamar de exclusão digital precisa ser compreendido como um fenômeno que acontece em todos os grupos sociais. Inseridos em um momento histórico, pautado pelo avanço dos mercados em todas as direções que lhes permitam obter lucros, os pobres certamente serão os mais diretamente afetados. Poderá acontecer com esses, no que se refere ao acesso às tecnologias digitais - sobretudo o computador e a *Internet* - o mesmo que já lhes acontece quanto ao domínio de outra tecnologia sumamente importante, a escrita.

Datado de mais de cinco mil anos, o aparecimento da escrita na Mesopotâmia (atual Iraque) foi um evento tão importante na história da humanidade que, para alguns pesquisadores, ele é o marco identificador da passagem da pré-história para a história. Decorrido esse tempo, no entanto, faz-se necessário reconhecer que parte significativa da humanidade ainda não conseguiu fazer essa passagem. Vinte por cento (20%) da população mundial, ou seja, 875 milhões ainda são analfabetos. De acordo com a Unesco⁴⁵, no Brasil, 15

⁴⁵ A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** (UNESCO) foi criada em 16 de Novembro de 1945, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 17 nov. 2006.

milhões de pessoas, 13,3% da população⁴⁶, não dominam ainda as tecnologias da escrita e da leitura. Para essa parcela da população mundial, a história ainda não começou.

Nesse sentido, os que não foram capacitados a escrever e a ler reúnem mais condições para se tornarem os analfabetos digitais⁴⁷ do nosso tempo. Mas, conforme referido anteriormente, a exclusão digital não está relacionada apenas à pobreza. Scharzt (2000) esclarece: “a exclusão digital não é ficar sem computador ou telefone celular. É continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material.”⁴⁸

Se considerarmos que, no Brasil, em um único dia, é possível fazer com que 125.913.479⁴⁹ (cento e vinte e cinco milhões, novecentos e treze mil e quatrocentos e setenta e nove) eleitores escolham os seus representantes políticos digitando teclas de urnas eletrônicas e saibam quem são os vencedores em poucas horas - como aconteceu no dia 29 de outubro de 2006 - faz-se necessário reconhecer que a exclusão digital vai além do acesso ao computador e outros artefatos tecnológicos digitais e que a sua superação, na perspectiva do que apresenta Schwartz (2000), é uma necessidade. Para ilustrar esse entendimento, também busco apoio em Silveira (2001).

Na sociedade da informação, a defesa da inclusão digital é fundamental não somente por motivos econômicos ou de empregabilidade, mas por razões político-sociais, principalmente para assegurar o direito inalienável à comunicação. Comunicar-se na sociedade pós-moderna é poder interagir nas redes de informação. Não é suficiente ter uma mente livre se nossas palavras não podem circular tal como as palavras de outros. (SILVEIRA, 2001, p. 30)

Nessa perspectiva, Santos (2005) nos lembra que “o mundo é comunicação e por isso a lógica da ciência pós-moderna é promover a situação comunicativa”. As inúmeras formas de comunicação existentes atualmente parecem confirmar o postulado de Santos (2005) e é nesse

⁴⁶ Disponível em: <http://www.pime.org.br/noticias.inc.php?&id_noticia=4435&id_sessao=2>. Acesso em: 17 nov. 2006.

⁴⁷ **Analfabeto digital** é aquele que é incapaz de obter informações por meios da informática, ligadas à era digital, como a *Internet* ou qualquer outro meio ligado a computadores. Disponível em: <http://www.esamc.br/downloads/artigos_e_palestras/fabiano_silvestre_analfabetismo_digital.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

⁴⁸ Artigo “Exclusão digital entra na agenda econômica mundial”. **Folha de São Paulo**, 18.06.2000. Disponível em: <<http://www.exclusao.hpg.ig.com.br/texto%20-%20schwartz02.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2006.

⁴⁹ Fonte: TSE – Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <<http://www.justicaeleitoral.gov.br/resultado/index.html>>. Acesso em: 4 nov. 2006.

contexto que se deve refletir sobre os rótulos utilizados para nomear a contemporaneidade: Sociedade da informação, do conhecimento, em rede, cibercultura, etc. Assmann (2000) chama a atenção quanto ao uso desses rótulos:

A expressão "sociedade da informação" deve ser entendida como abreviação (discutível!) de um aspecto da sociedade: o da presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação. Serve para chamar a atenção a este aspecto importante. Não serve para caracterizar a sociedade em seus aspectos relacionais mais fundamentais. Do conceito de sociedade da informação, passou-se, por vezes sem as convenientes cautelas teóricas, ao de *Knowledge Society* (Sociedade do Conhecimento) e *Learning Society* (Sociedade Aprendente). Em francês alguns falam em *Société Cognitive*. Parece haver alguma conveniência para admitir, em português, a expressão *sociedade aprendente*.

O mosaico de denominações atesta a impossibilidade de enquadrar a sociedade atual em apenas uma delas. Assim, fazer opção por usar o conceito “sociedade”, na perspectiva que lhe confere a Sociologia⁵⁰, parece ser um ponto de partida adequado, sem, no entanto, atribuir-lhe caráter de totalidade da população do mundo, que, sabidamente, não pode ser inserida em uma única comunidade, a não ser a comunidade humana.

É com o objetivo de fazer com que mais integrantes dessa comunidade humana possam se relacionar, fazendo uso das TDEs, que alguns programas de “inclusão digital” têm como estratégia a mediação propiciada pelo que o programa Estação Digital denomina “educador social”.

2.5 “Educador Social”

Um dos conceitos apresentados com destaque no PEDdaFBB é o de “educador social”. É considerado um “educador social” o sujeito que, indicado pela entidade proponente, parceira na execução do programa na comunidade beneficiada, passa por um curso de capacitação e retorna à comunidade com alguns compromissos a serem colocados em prática. “A formação dos “educadores sociais” transcende a questão das tecnologias de informação:

⁵⁰ Em Sociologia, uma **sociedade** é o conjunto de pessoas que compartilham propósitos, preocupações e costumes, e que interagem entre si, constituindo uma comunidade.

busca a construção de compromisso com a inclusão social, facilita a mediação da relação das comunidades com a tecnologia e prepara para a sustentabilidade (FADANELLI, 2006).⁵¹

Para que se possa tecer comentários mais precisos sobre o conceito aqui apresentado, é importante, além de compreender o objetivo, conhecer o conteúdo trabalhado nos cursos de capacitação dos educadores. Com carga horária de quarenta e três horas - presenciais físicas - o curso aborda as seguintes temáticas:

- Sociedade da informação;
- Cultura regional na sociedade da informação;
- Políticas públicas de inclusão digital;
- GESAC e Governo Eletrônico;
- Informática, Informação e Comunidade;
- Fontes de informação;
- A grande rede - *Internet* e listas;
- Estrutura física do computador;
- *Software* livre;
- Segurança da informação e html;
- Gestão e Liderança;
- Sustentabilidade;
- Cidadania e identidade cultural;
- Micro e pequenas empresas na sociedade da informação;
- Projetos e alavancagem de recursos;
- Educação e cidadania.

É importante destacar, ainda, que o “educador social” é um voluntário dentro do programa, embora, nos seis primeiros meses de desenvolvimento, ele receba uma “bolsa de

⁵¹ Texto extraído de uma apresentação oral realizada pelo coordenador do programa Estação Digital da FBB – Marcos Fadanelli, na V Oficina para a Inclusão Digital, ocorrida em Porto Alegre, de 5 a 9 de junho de 2006.

voluntariado”, ajuda financeira oferecida pela Fundação Banco do Brasil. De acordo com as Nações Unidas⁵², "voluntário é o jovem, adulto ou idoso que, devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem-estar social ou outros campos."⁵³

Para o Centro de Voluntariado do Estado de São Paulo, “ser voluntário é doar seu tempo, trabalho e talento para causas de interesse social e comunitário e, com isso, melhorar a qualidade de vida da comunidade”.⁵⁴

Uma das marcas da sociedade atual é a disputa acirrada que os jovens são obrigados a travar entre si por uma vaga no mercado de trabalho. Nesse sentido, a condição de voluntário em um programa que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento sustentável⁵⁵ da comunidade em que está inserido - aspecto ressaltado na formação do educador - merece ser objeto de reflexão.

De acordo com Trigueiro, “sustentabilidade é um conceito recente, introduzido no início da década de 1980 por Lester Brown, que definiu comunidade sustentável como aquela que é capaz de satisfazer as próprias necessidades, sem reduzir as oportunidades das gerações futuras” (TRIGUEIRO, 2005, p. 19). Ainda conforme o mesmo autor, para atender à sustentabilidade, um empreendimento humano necessita atender a quatro requisitos básicos: ser ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente aceito.

Para além da condição de voluntários, a formação oferecida pelo programa Estação Digital seria capaz de propiciar aos seus “educadores sociais” meios que viabilizem o alcance da condição de parceiros privilegiados para promoção da sustentabilidade local? Baseado em Freire (2006), entendo que “educador social” é o sujeito que exerce a função de educar no mais profundo rigor ético, consciente do papel que lhe compete essa função. “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2006, p.

⁵² A **Organização das Nações Unidas (ONU)** foi fundada oficialmente a 24 de outubro de 1945, em São Francisco, Califórnia, por 51 países, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial.

⁵³ Disponível em: <<http://www.unicrio.org.br/Voluntariado.php>>. Acesso em: 8 nov. 2006.

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.voluntariado.org.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2006.

⁵⁵ É o processo político, participativo que integra a sustentabilidade econômica, ambiental, espacial, social e cultural, sejam elas coletivas ou individuais, tendo em vista o alcance e a manutenção da qualidade de vida, seja nos momentos de disponibilização de recursos, seja nos períodos de escassez, tendo como perspectivas a cooperação e a solidariedade entre os povos e as gerações (SILVA, 2006, 132).

17). É nesse sentido que entendo o “educador social”, um sujeito que faz do seu *locus* de ação um espaço de ruptura com as estratégias que procuram manter o *status quo*, a ordem estabelecida, na perspectiva de contribuir para que se efetive uma sociedade mais solidária, fraterna e feliz: uma sociedade ética.

De acordo com as temáticas desenvolvidas nos cursos de capacitação oferecidos pelo PEDdaFBB, o “educador social”, categoria que não é conceituada teoricamente nos documentos usados nessas capacitações, pode ser compreendido como o educador que desenvolve o que Freire (2000) conceitua como educação progressista. No fragmento que segue, é possível identificar alguns aspectos que remetem a essa compreensão.

As aulas de informática são ministradas pelos Educadores capacitados previamente pela Fundação Banco do Brasil. As aulas são facilitadas no sentido de contribuir para as discussões e a construção do conhecimento. Desde o início, os Educadores tem esse pressuposto para que torne a Estação Digital um espaço que facilite uma discussão social. Nas aulas são utilizadas dinâmicas, discussões, grupos de estudos, pesquisas e outras atividades que estimulem a busca por conhecimento e pela melhoria da qualidade de vida da comunidade. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004, p. 12)⁵⁶

As atribuições que competem às Estações Digitais e aos “educadores sociais” que nelas atuam, tal como visto acima, implica que os educadores, em sua atuação, sejam sujeitos abertos à partilha, à colaboração, à construção coletiva do conhecimento, o que, em tese, pode ser entendido como parte do processo de formação de um educador progressista, embora a essa condição não se chegue sem um firme comprometimento ético com a transformação da sociedade. A mesma sociedade que, além de gerar excluídos, tenta e, para isso, usa de todos os meios de que dispõe, sobretudo os meios de comunicação, infundir em todos os sujeitos, incluídos e excluídos, a idéia de que a miséria e as situações de exclusão são insuperáveis, portanto, algo contra o que não se deve lutar.

O educador progressista caracterizado por Freire (2000) não compartilha desse determinismo, pois, antes, entende a sociedade como construção humana e, portanto, espaço de reconstrução, transformação.

⁵⁶ Fragmento contido na página 12 da Apostila de Gestão da Estação Digital – Curso de Formação de Educadores Sociais.

O educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista, não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não “caipira” do que aí está porque o que está aí é o que deve estar [...] A professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que “os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria”; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque o mundo é assim mesmo. (FREIRE, 2000, p. 44).

Conforme apresentado por Freire (2000), o educador progressista e, para efeito do conceito aqui desenvolvido, um “educador social” não pode ser alguém que aceite passivamente, no que se refere ao avanço das tecnologias digitais, o postulado por Lévy, para quem, como referido antes, “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos” (LÉVY, 2005, p. 236). Ao contrário do teórico francês, o pensador pernambucano exorta os seus leitores a que entendam à exclusão não como algo a que estamos determinados e nos estimula a que pensemos a exclusão como uma situação a que possamos até estar condicionados, chegando mesmo a advertir para o perigo que é pensar o nosso condicionamento como se esse fosse determinismo. “Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar”. (FREIRE, 2000, p. 55)

A renúncia a essas condições tipicamente humanas apontadas por Freire (2000) não pode ser a saída para quem assumiu, em qualquer lugar e tempo, o desafio de educar. Mas não o é, sobretudo, para quem educa, no contexto da sociedade atual, a sociedade em rede (CASTELLS, 2005). Se, durante muito tempo, como nos lembra Becker (2005), algumas concepções epistemológicas estiveram mais presentes na ação docente e persistem até os dias atuais, tais como a apriorista⁵⁷, a empirista⁵⁸, o advento da sociedade em rede (CASTELLS, 2005), da cibercultura (LÉVY, 2005), a sociedade atual exige educadores irredutivelmente humanos, que estruturam a sua ação docente fundamentada na concepção interacionista⁵⁹, convencidos da necessidade de interagir em uma “sala de aula sem fronteiras”, o espaço

⁵⁷ Na concepção apriorista, entende-se que a origem do conhecimento está no sujeito e que as estruturas desse conhecimento já vêm na sua bagagem hereditária, ou seja, de forma inata (BECKER, 2005, p. 92).

⁵⁸ Essa concepção entende o conhecimento como resultado da intervenção de um sujeito (quem ensina) sobre um objeto (quem aprende) (BECKER, 2005, p. 99).

⁵⁹ A concepção interacionista defende a necessidade de haver articulação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e o meio em que estão inseridos. O aluno não é visto como objeto, mas como alguém que aprende com a experiência, com a ação. (BECKER, 2005, p. 119).

global, e não mais controlados por ponteiros ou sinetas, mas confrontados com o despertar do tempo intemporal, do espaço de fluxo (CASTELLS, 2005). Interagir, nessa nova sociedade, exige dos educadores ser portadores das condições apontadas por Freire (2000), pois, como ele mesmo afirma:

Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (FREIRE, 2000, p. 102).

2.5.1 O “educador social” como mediador num processo de inclusão digital

Se é certo que informação é condição para a construção do conhecimento e que esse é fator determinante para a superação das condições de pobreza que afetam seres humanos por todo o globo, em geral vítimas de uma ética que faz do mercado o seu deus, entendo ser necessário pensar formas de uso das TDEs em sintonia com o tipo de ética postulado e coerentemente vivido por Freire (2000), precisando-se, para isso, entender que essa opção não decorrerá das tecnologias por elas mesmas, que carecem da intervenção daqueles que as entendam como meios a serviço da humanidade.

É nesse contexto que se faz necessário pensar o trabalho do “educador social” como mediação do processo de apropriação das tecnologias digitais pelos sujeitos, mediação que Pérez & Castillo definem como “[...]o tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible e lacto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (PÉREZ & CASTILLO, 1991, p. 1). Sabidamente, não se constitui tarefa simples a efetivação do que esses autores propõem. Mas, no que se refere à mediação para o uso adequado das informações que circulam por meio das TDEs, uso na perspectiva de como deve fazer um mediador / “educador social” e/ou educador progressista, Imanuel Zibero (1996), citado por Martinez (*in*: TEDESCO, 2004), traz uma contribuição que não pode ser ignorada.

As novas tecnologias de informação não nos isentam de refletir sobre os velhos problemas sociais de emancipação, liberdade, autonomia e solidariedade. O problema não é o satélite, o computador ou a telefonia digital, como não foi o livro ou o jornal. O problema fundamental não está no suporte da informação, mas no

modelo de sociedade em que essa informação circula e a serviço da qual se coloca. (TEDESCO, 2004, p. 99).

Essa preocupação remete a que o mediador reconheça que as tecnologias digitais, criações sociais que são, não comportam neutralidade. Assim, de acordo com Tedesco, “o problema para a educação na atualidade não é onde encontrar a informação, mas como oferecer acesso a ela sem exclusões e, ao mesmo tempo, aprender e ensinar a selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la” (TEDESCO, 2004, p. 25). Para Fernandes, o professor mediador no contexto da informática na educação deve “utilizar seus conhecimentos para provocar e orientar o processo de aprendizagem, buscando o equilíbrio dos recursos utilizados pelos alunos para a construção do conhecimento” (FERNANDES, 2004, p. 36). Conforme esses autores, é um desafio que coloca no mesmo lado educadores e educandos, companheiros que são de uma mesma caminhada, a da superação das condições de exclusão, exigindo deles compreensão quanto à existência dos limites a serem superados, bem como das possibilidades que as TDEs encerram.

Atingir a compreensão necessária para reconhecer os limites e possibilidades das TDEs não me parece possível sem o que Freire (2000) denomina de leitura do mundo. Assim, educadores e educandos são permanentemente provocados a lerem o mundo a sua volta. Essa leitura deve ser, no dizer desse autor (2006), ato de criação, capaz de desencadear outros atos criativos. Talvez seja esse tipo de leitura um dos principais desafios colocados para quem se aventura na hercúlea tarefa de mediar o acesso à informação por meio das TDEs na perspectiva de gerar conhecimento emancipador que contribua para a superação das condições de exclusão.

2. 5.2 A formação do “educador social” no contexto de uso das TDEs

A avalanche de informações geradas e facilmente distribuídas pela sociedade no contexto das TDEs impele o educador à condição de responsável por uma mediação problematizadora e instigadora, capaz de provocar nos sujeitos, com os quais interage nos processos formativos, os educandos, a reflexão sobre a qualidade dessas informações sobre o que pode ser útil para a construção de conhecimento na perspectiva da emancipação e da superação de condições de exclusão. Essa condição implica ser o educador alguém preparado

para o desafio que lhe é colocado, preparação que deve ir além do domínio dos aspectos técnicos, como análise de *software*, por exemplo.

Mas, sabidamente, a formação de educadores para atuar nos processos de interação com as TDEs ainda está muito restrita ao domínio dos aspectos técnicos, sendo muitas vezes feita de forma aligeirada, em cursos rápidos. No contexto da educação formal, de acordo com Martinez (2004), a formação de professores para atuarem com as novas tecnologias não é um processo rápido.

A experiência em atualização de professores no uso de novas tecnologias demonstra que um ou dois cursos não são suficientes; em geral os professores levam de três a quatro anos para desenvolver os conhecimentos necessários para integrar, de maneira proveitosa, as tecnologias a suas tarefas docentes (MARTINEZ, 2004, p. 106).

Neste cenário, as TDEs assumem apenas a condição de recursos auxiliares nos processos educativos, destituídas, portanto, de inúmeras possibilidades que comportam para os sujeitos envolvidos nesses processos. Ao tratar sobre a forma como as TICs (expressão usada pela autora) são incorporadas pela escola, Bonilla apresenta uma consideração que merece destaque:

De modo geral, as TICs são incorporadas aos processos pedagógicos como instrumentos auxiliares, o que significa considerá-las apenas como mais um recurso didático-pedagógico, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação. Considera-se que as TICs são uma evolução, às vezes brusca, dos velhos projetores de slides ou retroprojetores, ou dos conhecidos livros didáticos. O que se busca é a utilidade desses novos equipamentos, com uma evidente redução de suas possibilidades. Essa redução esvazia as TICs de suas características fundamentais, transformando-as em animadoras da velha educação, o que se desfaz rapidamente, tão logo passe o encanto da novidade. Ou seja, a educação continua como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos. (BONILLA, 2004, p. 6)

A contribuição apresentada por Bonilla remete a que se pense na sub-utilização que é feita das TDEs também nos espaços ditos não-formais de educação, os telecentros, por exemplo, e na necessidade de compreendê-las e utilizá-las a serviço da melhoria das condições de vida na sociedade. É nessa perspectiva que Fernandes (2004) traz uma compreensão de como deve ser o educador que faz uso das TDEs. Para a autora, ele deve ter conhecimento e competência em informática na educação e “usar o processador de texto, por

exemplo, e demais recursos que a informática oferece, para o desenvolvimento do senso crítico, do pensamento hipotético e dedutivo e da capacidade de observação, pesquisa e memorização dos alunos”. (FERNANDES, 2004, p. 37). O conceito de competência a que faz referência a autora precisa ser assumido nesse contexto tal como propõe Rios (2002), para quem competência é “[...] saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão”. No que se refere à ação docente, ela é ainda mais explícita: “A ação docente competente, portanto, de boa qualidade, é uma ação que faz bem, isto é, que é bem feita do ponto de vista técnico-estético, e uma ação que faz bem, do ponto de vista ético-político, a nós e àqueles a quem a dirigimos” (RIOS, 2002, p. 23).

Leivas aponta como deve ser o trabalho do educador descrito acima. Para a autora, esse profissional “não deve entrar na sala de aula para ensinar, mas, sim, para ajudar⁶⁰ os alunos a aprender” (LEIVAS, 2001, p. 85). Ou seja, faz o que Porcher entende como a promoção da autonomia. Para esse autor, “Autonomia é isso: é o aprendiz que aprende, por sua ação, por sua iniciativa” (PORCHER, *in*: Freire e Guimarães, 2003, p. 151). Leivas ainda sugere que o educador deve ser capaz de suscitar nos seus alunos o prazer de aprender: “[...] a aprendizagem deve ser um ato prazeroso” (LEIVAS, 2001, p. 86). Mas, segundo essa autora, para que essa relação de aprendizagem prazerosa aconteça, são necessárias algumas condições, as quais ela apresenta.

É necessário, para trabalhar com a informática educativa, que as escolas possuam equipamentos e programas com boa fundamentação ou embasamento pedagógico, assim como educadores capacitados a utilizar o computador como mediador do processo de ensino-aprendizagem e conscientes sobre as implicações sociais e pedagógicas da utilização desta tecnologia. Isso se faz necessário tendo em vista a responsabilidade dos educadores na formação de cidadãos críticos, autônomos, que saibam solucionar os seus problemas, criativos e, principalmente, que atuem e intervenham para transformar a sociedade... A cultura informática deve vir acompanhada, sempre, da valorização de aspectos como o fortalecimento da cidadania, da cooperação e do respeito às diferenças. É dentro desse espírito que as escolas e os educadores podem trabalhar, isto é, da aprendizagem da convivência, da compreensão mútua, da união, da solidariedade e da harmonia. (LEIVAS, 2001, p. 87).

O contexto indicado pela autora torna possível entender o educador não apenas como um facilitador da aprendizagem, mas como alguém que deve assumir o que Streck (2003) define por testemunha do processo de conhecer. De acordo com o autor, essa testemunha “[...]

⁶⁰ Eu entendo que o professor/educador deve ir para a sala de aula aberto a uma relação em que ele tanto pode ensinar quanto aprender.

é alguém que faz e refaz diante dos educandos e com eles os caminhos do conhecimento. Nesse sentido, o educador é também uma testemunha da cidadania, ao explicitar suas convicções ao mesmo tempo em que as coloca sob o crivo da crítica, sua e dos outros” (STRECK, 2003, p. 110).

Como exposto, a formação de “educadores sociais” para atuar na mediação com as TDEs revela-se espaço propício para a interação entre sujeitos interessados em fazer do uso dessas tecnologias meios para a promoção da dignidade humana. É um processo em construção e constitui-se num desafio a ser enfrentado agora.

3 POR DENTRO DO OBJETO – Programa Estação Digital

O programa de inclusão digital, Estação Digital, foi criado em 2004 e emerge das discussões decorrentes da Conferência Internacional Sim @ Inclusão Digital, organizada pela Fundação Banco do Brasil, no ano anterior. O *site* da Fundação Banco do Brasil⁶¹, instituição responsável pela coordenação do programa, destaca que “essa iniciativa da Fundação tem como finalidade viabilizar o acesso da população às tecnologias de informação, de forma inovadora, além de promover ações de capacitação profissional, com vistas a aumentar as oportunidades de trabalho e renda”⁶².

Mesmo com pouco tempo de existência, o programa já apresenta números que asseguram a sua rápida expansão. Em 2004, foram instaladas 72 (setenta e duas) unidades do programa. Em 2005, o número foi ampliado, chegando a 94 (noventa e quatro) unidades. No ano de 2006, foram instaladas mais vinte unidades, selecionadas entre os mais de 200 pedidos apresentados por entidades interessadas em estabelecer parceria com a Fundação Banco do Brasil. Ao final do primeiro semestre de 2007, contabilizavam-se 186 (cento e oitenta e seis) unidades do programa Estação Digital, funcionando em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Em apresentação oral desenvolvida como parte da “V Oficina para Inclusão Digital”, realizada em Porto Alegre – RS, entre os dias 5 e 9 de junho de 2006, o coordenador do programa Estação Digital, Marcos Fadanelli, enfatizou alguns aspectos que caracterizam essa ação da Fundação Banco do Brasil, conforme segue:

- A ação materializa-se com a implantação de Estações Digitais⁶³;

⁶¹ <<http://www.fbb.org.br/portal/pages/publico/index.jsp>>. Acesso em: 11 nov. 2006.

⁶² Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/estacaodigital/action/publico/sobreOPrograma.fbb>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

⁶³ Uma Estação Digital é um espaço com, em média, 12 computadores, em geral conectados à *Internet* e que fazem uso de *software* livre. Ver imagem no Anexo 5.

- A formação dos educadores sociais transcende a questão das tecnologias de informação e busca a construção de compromisso com a inclusão social; facilita a mediação da relação das comunidades com a tecnologia e prepara para a sustentabilidade;
- Garante infra-estrutura básica⁶⁴;
- Conta com uma identidade: formação, rede dos educadores e comunicação visual⁶⁵;
- Oferece uma bolsa de voluntariado temporária para o período de implantação⁶⁶.

Ainda segundo a apresentação realizada pelo coordenador, a configuração do programa Estação Digital pautou-se em algumas premissas, que são as seguintes:

- Tecnologia existe somente em relações humanas;
- **As comunidades possuem:** gente de garra, gente com compromisso e líderes articulados;
- **As comunidades precisam desenvolver:** capacidade organizativa; competências básicas providas pela escolarização: abstração, leitura crítica de realidade, etc.; auto-confiança; espírito empreendedor; capacidade de mediação da relação entre pessoas e tecnologia; conhecimento técnico (infra-estrutura, sistemas, letramento digital, etc.).

Conforme destacado anteriormente, a ênfase na formação dos “educadores sociais” é uma das características do programa Estação Digital, que propõe as seguintes estratégias:

- Pré-seleção dos Educadores Sociais;
- Formação presencial inicial de 43 horas;

⁶⁴ O programa disponibiliza recursos para a aquisição dos computadores e mobiliário das Estações.

⁶⁵ Há uma padronização visual. Ver imagem no Anexo 6.

⁶⁶ O valor da bolsa é, em média, um salário mínimo. É paga nos primeiros seis meses de implantação do programa.

- Acompanhamento *in loco*;
- Instrumentos em ambiente virtual e media impressa;
- Encontros bienais – Pesquisa prévia;
- Participação em encontros da comunidade de ID.

É fundamental ressaltar ainda que, planejado para fazer das Estações Digitais mais do que escolas de informática, o programa apresenta os aspectos que tornam a formação dos educadores condição importante na iniciativa desenvolvida pela Fundação Banco do Brasil. Assim, os educadores são formados para:

- a sustentabilidade (técnica, financeira, social);
- potencializar capacidades;
- o desenvolvimento em *softwares*;
- a capacidade política;
- a dimensão pedagógica;
- criar redes de troca e crescimento;
- que as Estações sejam bem mais que escolinhas de TI;
- que as Estações sejam pontos de encontro e acesso a informações;
- que as Estações ofereçam serviços ao cidadão;
- ousar, apostar na capacidade presente e futura de organização e desenvolvimento local.

3.1 Processo de formação dos “educadores sociais” do PEDdaFBB

Para desenvolver esses aspectos que compõem a formação dos “educadores sociais” do programa Estação Digital, acontecem diferentes atividades em diferentes momentos, como: oficina nacional de capacitação, acompanhamento *in loco*, encontro nacional de estações e formação a distância. Para que se tenha melhor compreensão sobre cada um desses momentos, passo a descrevê-los.

3.1.1 Oficina nacional de capacitação

Pode ser considerada a principal etapa da capacitação dos educadores. A oficina acontece após a seleção dos educadores pela comunidade onde será instalada a Estação. A escolha desses educadores é feita pela entidade parceira local. Realizada durante uma semana, com uma carga de quarenta e três horas, a oficina acontece sempre em Brasília. A realização do evento na capital federal pode ser explicada por ser ali a sede da Fundação Banco do Brasil e ainda por facilitar o acesso para os participantes que, em geral, são de diferentes estados brasileiros. Uma mesma capacitação pode reunir até trinta participantes.

Nas quarenta e três horas de duração da oficina, os participantes que, ao término desse processo, passam a ser denominados “educadores sociais”, são apresentados aos diferentes temas que compõem o processo formativo, por meio do método nomeado como Escola Digital Integrada⁶⁷. De acordo com os documentos do programa Estação Digital a que tive acesso, esse modelo pedagógico contempla as seguintes etapas:

- Desenvolvimento de habilidades e competências individuais e coletivas;

⁶⁷ De acordo com a OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - MEDIATECA, responsável pela capacitação dos Educadores Sociais, o conceito foi construído a partir dos fundamentos interdisciplinares da ciência da informação e do uso das novas tecnologias por meio da mediação. Seu modelo integra: arquitetura tecnológica adequada, conteúdo que privilegia a interdisciplinaridade e a contextualização, bem como um sistema de indicadores para medir seu impacto no grupo experimental (Estação Digital: capacitação dos Educadores Sociais, *slide* 11 de apresentação em *power point* desenvolvida pela Mediateca, Brasília, 21-26 de junho de 2004).

- Interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos;
- Coordenação pedagógica efetiva dos professores, como espaço para estudo, reflexão, discussão e planejamento;
- Resgate da função pedagógica e social da biblioteca proporcionando a interação família, comunidade e escola;
- Construção de sistema de indicadores para medir o impacto do modelo na educação, na profissionalização e na socialização;
- Possibilitar o acesso dos alunos ao mercado de trabalho em melhores condições de competitividade.

Durante a semana de capacitação, o conteúdo dessas etapas é trabalhado com os futuros educadores por meio de palestras, aulas expositivas, trabalhos em grupo, sessão de vídeo, leituras de textos e navegação na *Internet*. O que se pretende com o desenvolvimento das etapas é formar educadores capazes de fazer a mediação entre a comunidade e as tecnologias digitais disponibilizadas nas Estações, mediação que o programa considera importante pelos seguintes aspectos:

O Educador Social atua como mediador para facilitar a construção de aprendizagens significativas, que permitam estabelecer relações entre os conhecimentos e as experiências prévias, os novos conteúdos e as novas tecnologias disponíveis e o mercado, favorecendo o desenvolvimento sustentável da comunidade com a qual atua. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004)

Ainda de acordo com o programa, para que a mediação seja efetiva, cumpra a sua função, ela deve responder às seguintes necessidades dos educandos:

- Alfabetização em informação;
- Desenvolvimento de habilidades em informação;
- Resolução de problemas pontuais;
- Processo de aprendizagem: aprender a informar-se;
- Autonomia de aprendizagem: tornar-se um autodidata;

- Foco na dimensão humana e na maximização dos benefícios para a sociedade brasileira, com monitoração dos resultados;
- Consolidação de um aprendizado que servirá como orientação para políticas públicas e investimentos governamentais na área.

Nas oficinas, os futuros “educadores sociais” são orientados ainda sobre como devem agir para que essas necessidades sejam satisfeitas. O roteiro de sugestões é amplo e, ao meu ver, dependendo de como será usado, pode até contribuir para limitar as possibilidades de educadores e educandos, juntos, encontrarem soluções para os problemas que vivenciam e que precisam resolver. O roteiro de práticas é o que segue:

- Aulas práticas presenciais auxiliadas pelo computador e expositivas teóricas;
- Dinâmicas de grupo para incentivar a socialização;
- Leituras de textos relacionados às novas tecnologias para discussões;
- Pesquisas sobre assuntos específicos na Internet ;
- Comunicação na Internet: e-mails, listas de discussão, fóruns, etc.;
- Utilização de cursos on-line para auxiliar as aulas expositivas teóricas;
- Aplicação de exercícios práticos no computador;
- Utilização de portais educacionais de ensino para auxiliar o aprendizado;

3.1.2 Encontro Nacional das Estações Digitais

A proposta do programa Estação Digital é realizar um encontro nacional das Estações Digitais a cada dois anos. O primeiro evento foi realizado em Brasília, entre os dias 9 e 11 de maio de 2006, e serviu para avaliar o funcionamento do programa e para atualizar as estratégias de implementação do mesmo. Esse encontro propiciou ainda momentos para o

compartilhamento de experiências entre as unidades em funcionamento. Naquela oportunidade, o tema de maior destaque foi a sustentabilidade.

3.1.3 Formação a distância

Essa modalidade de formação, que pode também ser entendida como formação permanente, acontece por meio de materiais impressos e em formato digital, que são distribuídos para as unidades do programa. Assim, cada Estação Digital recebe, por mês, gratuitamente, três exemplares da revista A Rede⁶⁸, publicação voltada para a disseminação das tecnologias digitais numa perspectiva de uso social. O programa oferece ainda a cada Estação um *kit* com livretos sobre o uso das tecnologias digitais. O número de livretos destinado a cada Estação é correspondente ao número de computadores que ela disponibiliza. O material também está disponível para *download* no *site* do programa Estação Digital. De acordo com o programa, essa iniciativa objetiva estimular a autonomia dos sujeitos que usam a Estação.

3.1.4 Acompanhamento in loco

Com a finalidade de auxiliar na formação dos “educadores sociais”, o acompanhamento *in loco* se dá mediante a visita de pessoas destacadas pelo programa para fazer a avaliação do funcionamento do mesmo na comunidade em que está inserida a Estação Digital.

Como resultado do acompanhamento realizado pela Fundação Banco do Brasil sobre a implementação e o desenvolvimento do programa, no final de 2006, foi publicado o documento “Relatório Final – Estação Digital / 2006”, produzido em parceria com a organização não-governamental Programando o Futuro. Segundo o estudo, ao final daquele

⁶⁸ A revista a Rede é uma publicação mensal da editora Momento Editorial, voltada para o tema inclusão digital, numa perspectiva de inclusão social. Endereço *online*: <<http://www.aredes.inf.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2007. Ver imagem da página *online* da revista no Anexo 7.

ano, o programa Estação Digital contava com 186 (cento e oitenta e seis) unidades em funcionamento e 558 (quinhentos e cinquenta e oito) “educadores sociais” vinculados a elas.

3.2 Alguns números do programa Estação Digital

Dentre as inúmeras informações contidas no relatório, algumas chamam a atenção e são referidas a seguir. Por exemplo, 77% dos “educadores sociais” que atuam nas estações digitais são jovens com idade entre 16 e 24 anos, conforme revela o gráfico (Figura 3).

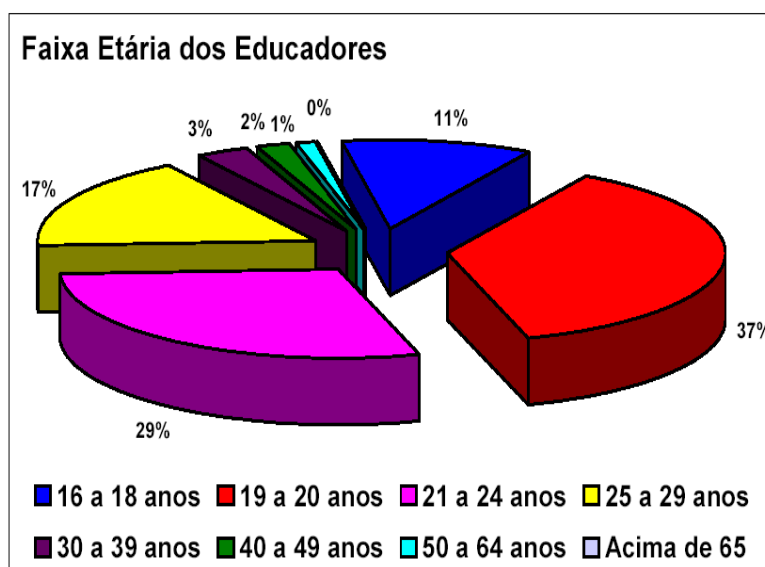


Figura 3 - Faixa etária dos educadores.

Fonte: Extraída do Relatório Final – Estação Digital / 2006, p. 23

Outro dado representativo sobre os “educadores sociais” do programa Estação Digital diz respeito à escolaridade dos mesmos (Figura 4). Em sua grande maioria, esses educadores são estudantes do Ensino Médio (61%). Apenas 18% estão cursando ou já concluíram o Ensino Superior. O número de “educadores sociais” com Ensino Fundamental representa 20%. Segundo o programa, “a baixa escolaridade não compromete a qualidade das atividades

realizadas na Estação Digital, uma vez que esses educadores estão preparados tecnicamente e dedicam-se, em sua maioria, às relações institucionais da Estação Digital”⁶⁹.

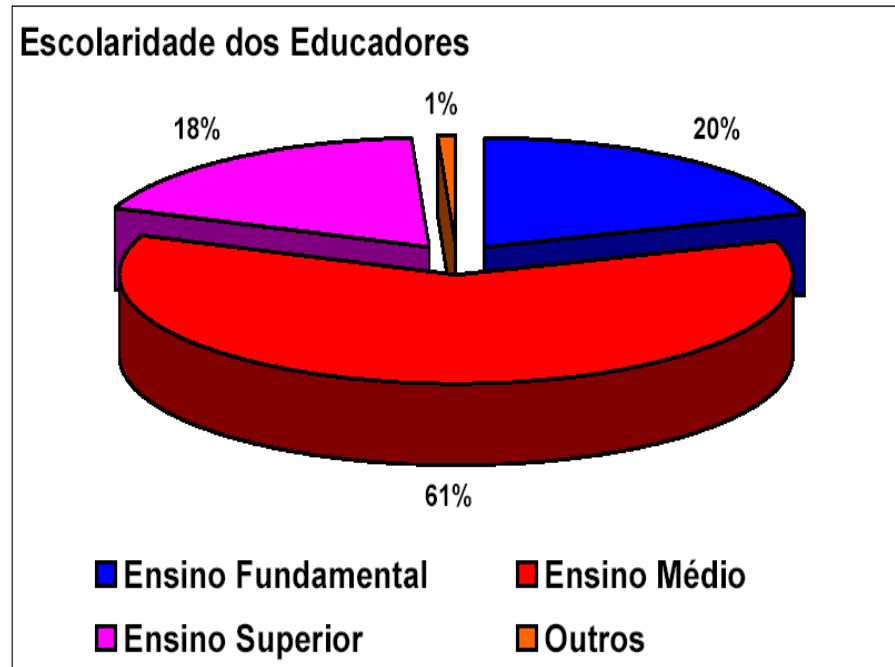


Figura 4 - Escolaridade dos educadores.
Fonte: Extraída do Relatório Final – Estação Digital / 2006, p. 24

No que se refere ao público beneficiado pelo programa, algumas informações também merecem destaque. Por exemplo, 64% das pessoas que procuram as unidades Estação Digital são homens. Na categoria faixa etária, a presença dos adolescentes e jovens é predominante com 73%, entre 14 e 24 anos, contra 6% de usuários acima de 40 anos. Com relação à escolaridade (Figura 5), os números se aproximam daqueles indicados na faixa etária, o que parece bem lógico: 65% dos usuários estão cursando ou já concluíram o Ensino Médio; 28% estão no Ensino Fundamental e apenas 4% têm formação superior.

⁶⁹ Relatório Final – Estação Digital / 2006, p. 24.

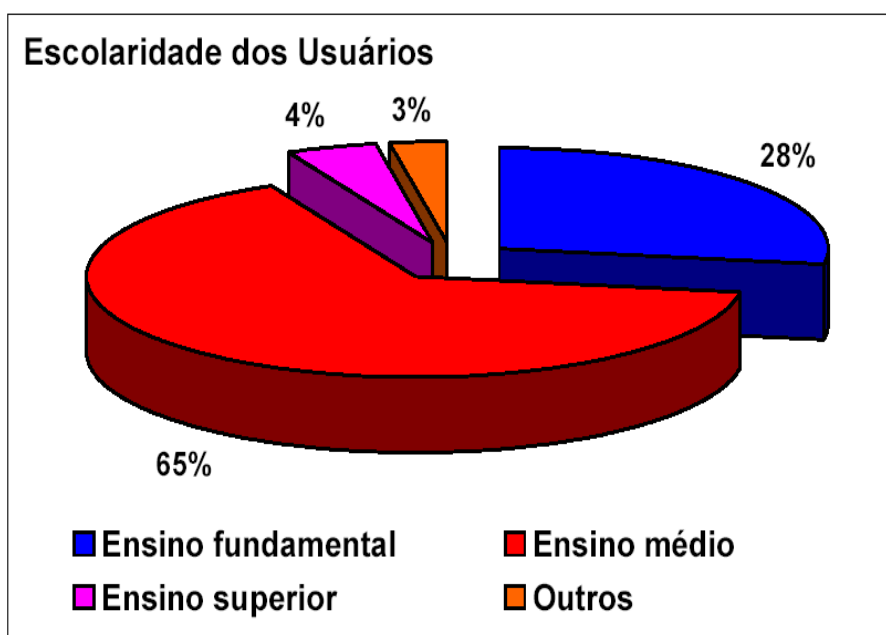


Figura 5 - Escolaridade dos usuários
 Fonte: Extraída do Relatório Final – Estação Digital / 2006, p. 29

Quanto ao perfil dos parceiros da Fundação Banco do Brasil para a implementação do programa, o relatório informa que 71% das Estações Digitais são geridas por entidades da sociedade civil organizada; entre elas, destacam-se as Organizações Não-Governamentais - ONGs e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs. As Prefeituras Municipais aparecem com 27% dos convênios. Porém as Estações Digitais que possuem vínculos diretos com Prefeituras Municipais são as que encontram maiores condições de viabilizar sua sustentabilidade técnica e econômica, comprometendo, no entanto, a autonomia dessas unidades em relação ao poder político local, que, em muitos casos, apresenta a Estação Digital como sendo uma realização da administração daquele município, situações em que se verificam alguns conflitos, dado que os grupos de oposição se sentem preteridos na utilização dos espaços. O relatório aponta ainda que, nos locais em que a Estação Digital está sob a responsabilidade de entidades da sociedade civil que fazem oposição à administração municipal, o conflito se inverte.

Pensado para priorizar as regiões mais carentes do país no acesso às tecnologias de informação e comunicação, segundo o relatório, as informações contidas no gráfico (Figura 6) apontam para o alcance dessa meta pelo programa Estação Digital.

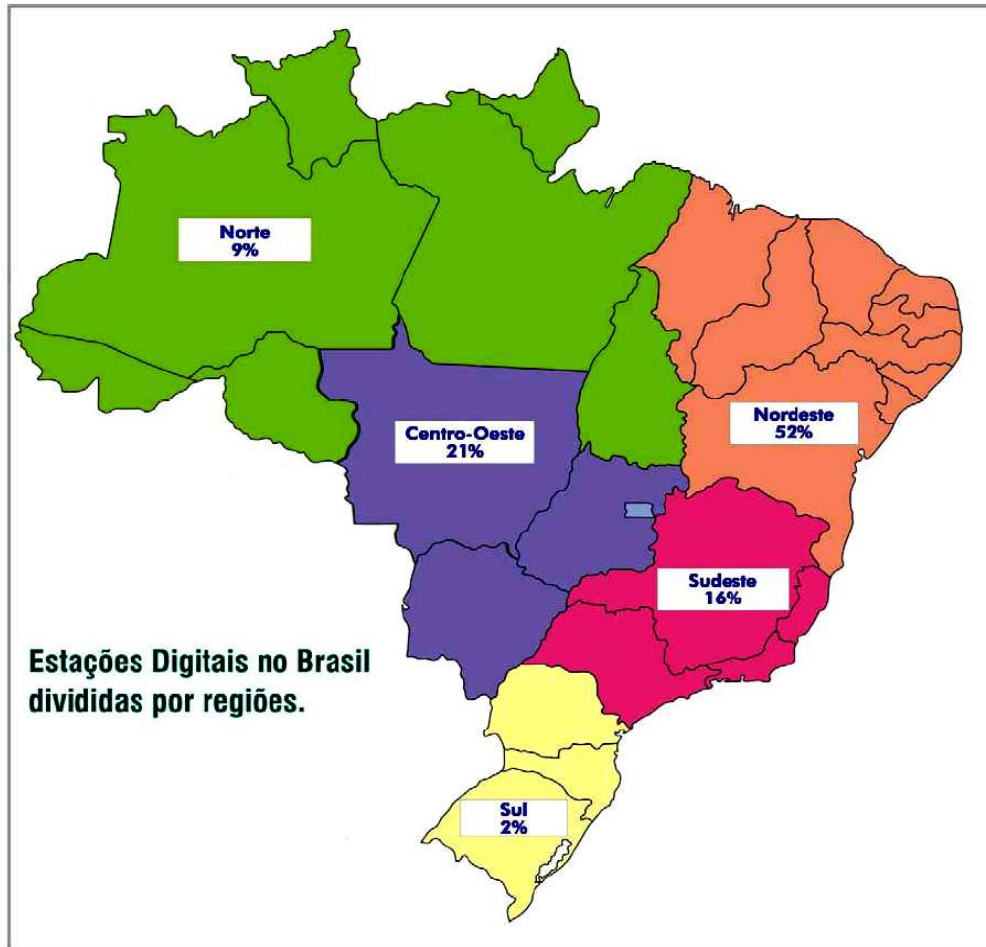


Figura 6 - Estações digitais no Brasil, divididas por regiões
Extraída do Relatório Final – Estação Digital / 2006, p. 34

Objeto de estudo nessa pesquisa, o PEDdaFBB é apenas um dentre tantos programas de inclusão digital que estão em desenvolvimento no país, seja no âmbito público: governo federal, estaduais e municipais, seja no âmbito privado e do terceiro setor, como: empresas, *ongs*, igrejas, instituições educacionais e, ainda, iniciativas de pessoas físicas, o que revela que o tema Inclusão Digital tornou-se objeto de interesse, e as diferentes iniciativas desenvolvidas ratificam a sua emergência.

4. METODOLOGIA

A investigação é uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades. Acadêmicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. (PAIVA, 2006).

O interesse em compreender, a partir da análise de documentos do PEDdaFBB referentes à formação proporcionada aos educadores sociais, se essa formação possibilita um entendimento que lhes permita fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital, colocou-me diante da necessidade de assumir uma atitude investigativa. Entretanto, para a efetivação desse intento, faz-se necessária a definição de um “como fazer”, ou uma estratégia de pesquisa (YIN, 2005), a qual será apresentada neste capítulo.

Antes, porém, de explicitar a estratégia de pesquisa a ser usada nesta investigação, convém demonstrar os motivos que a tornam a mais indicada para este contexto.

4.1 Paradigma orientador da investigação

Certamente que a expressão paradigma é paradigmática na vida de Thomas Kuhn, pois cabe a esse autor a conceituação da qual se encontram mais referências para o termo. Mas sobre a expressão paradigma é importante atentar para a observação feita por Gomes (2004). A autora destaca que, segundo Masterman (1970, citado em Guba, 1990, p. 17), o próprio Tomas Kuhn utilizou o mesmo termo em mais de 21 diferentes acepções⁷⁰.

⁷⁰ Em resposta à crítica de Masterman (1970), Kuhn (1994) atribui essas diferenças a incongruências estilísticas, que poderiam ser facilmente eliminadas, aceitando-se apenas que, se corrigidas as discrepâncias estilísticas, o termo surgiria no seu texto com duas acepções: “de um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc. [...] partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou

De acordo com a precisão conceitual que deve marcar os termos que orientam uma investigação, nesta pesquisa o conceito de paradigma será tomado do próprio Kuhn, quando afirma que paradigma pode ser definido como um “conjunto de realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1994, p. 13).

A definição apresentada por esse autor e utilizada nesse contexto evidencia que se aceite a existência de diferentes paradigmas para a investigação científica. Por ser esta uma investigação em educação, há que se destacar alguns paradigmas que lhe são concernentes.

Para Cascante (2006), três correntes filosóficas se destacam na investigação em educação, que são: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma sociocrítico. Guba (1990), citado por Gomes (2004, p. 171), também trabalha com a idéia de três paradigmas, embora diferentes daqueles apresentados por Cascante (2006). De acordo com Guba (1990), os paradigmas que orientam as investigações em educação são os seguintes: paradigma pós-positivista, paradigma da teoria crítica e paradigma construtivista, que, segundo o autor, teria emergido em contraposição ao paradigma convencional conhecido como paradigma positivista (*apud* GOMES, 2004, p. 171).

O paradigma interpretativo a que se refere Cascante (2006), assim como o paradigma construtivista proposto por Guba (1990) são termos diferentes que servem para definir o que Biklen & Bogdan (1994) definem como investigação qualitativa.

Com o intuito de manter uma coerência conceitual, no que se refere ao paradigma orientador desta pesquisa, ao longo do texto desta Dissertação, o termo utilizado para definir o trabalho realizado será investigação qualitativa. Considero, portanto, ser necessário aprofundar a compreensão sobre esse conceito, e, para isso, recorro aos seus utilizadores referidos. Para Biklen *et al.*, durante muitos anos a maioria das investigações em educação procurou responder a questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatísticas (BIKLEN *et al.*, 1994, p. 11), ou seja, investigações sobejamente quantitativas. Porém, as duas últimas décadas do século passado e o início do século XXI assistem ao crescimento de outra forma de investigação em educação, que tem a origem no século XIX. Orientada para a ênfase na descrição, na indução, a teoria fundamentada e o

exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes de quebra-cabeças da ciência normal.” (KUHN, 1994, p. 218, *in*: GOMES, 2004, p. 166).

estudo das percepções pessoais, essa forma de pesquisa atende por investigação qualitativa (BIKLEN *et al.*, 1994, p. 11).

Ainda segundo os mesmos autores, o conceito de investigação qualitativa pode ser assim apresentado: “[...] utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BIKLEN *et al.*, 1994, p. 11). Esse esclarecimento se faz necessário porque permite compreender que diferentes estratégias de investigação podem estar contempladas com o epíteto investigação qualitativa. Dentre elas, podemos destacar a observação participante e a entrevista em profundidade, por exemplo.

Os dados obtidos por meio da investigação qualitativa também são objetos de reflexão de Biklen *et al.* (1994), que, ao comentá-los, assim se expressam: “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Assim como os dados, os autores ainda se manifestam sobre as questões que fundamentam a investigação qualitativa:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BIKLEN *et al.*, 1994, p. 16).

Esses autores ainda apresentam cinco características das investigações qualitativas. São elas:

- - Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal;
- - A investigação qualitativa é descritiva;
- - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

- - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A partir das características apresentadas por Biklen *et al.* (1994), o presente trabalho revela ter a sua sustentação paradigmática no conceito ora apresentado como investigação qualitativa.

Enquadrada nessa perspectiva, a fundamentação teórica da presente investigação encontra na abordagem fenomenológica⁷¹ o seu embasamento. Biklen *et al.* (1994) destacam que “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares”.

Embora a característica mais evidente de uma abordagem fenomenológica seja a sua capacidade de “descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção”, BIKLEN *et al.* esclarecem o seguinte: “Ainda que os investigadores qualitativos tendam a ter uma orientação fenomenológica, a maioria deles não é constituída por idealistas radicais. Enfatizam o subjetivo, mas não negam necessariamente a existência de uma realidade “exterior” que se equaciona contra os seres humanos numa resistência tenaz” (BIKLEN *et al.*, 1994, p. 54).

Em acordo com essa compreensão e pela natureza da investigação realizada, o estudo de caso assumiu a condição de estratégia indicada para a efetivação desta pesquisa.

⁷¹ Fenomenologia (do grego *phainesthai*, aquilo que se apresenta ou que se mostra, e *logos*, explicação, estudo) afirma a importância dos fenômenos da consciência, os quais devem ser estudados em si mesmos – Tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua "significação". Os objetos da Fenomenologia são dados absolutos apreendidos em intuição pura, com o propósito de descobrir estruturas essenciais dos atos (*noesis*) e as entidades objetivas que correspondem a elas (*noema*). A Fenomenologia representou uma reação à pretensão dos cientistas de eliminar a metafísica.

4.2 Estudo de caso

O meu interesse em compreender, a partir da análise de documentos do PEDdaFBB referentes à formação proporcionada aos educadores sociais, se essa formação possibilita um entendimento que lhes permita fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital, constitui-se em um problema cuja solução depende de resposta para perguntas que têm no advérbio “como” a sua motivação, o que pode ser verificado no capítulo **3 Problema e questões de pesquisa.**

O caráter das questões remete ao objeto desta investigação; assim, demonstra que ela é adequada para o que Yin (2005): sugere como pressuposto de um estudo de caso. Segundo o autor, “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19).

Embora seja necessário reconhecer que o estudo de caso ainda é sujeito a críticas que procuram questionar a sua validade, rigor e adequação, também é sabido que cada vez mais ele se destaca como método indicado para a realização de investigações qualitativas, sobretudo em educação.

Lüdke e André procuram diferenciar o estudo de caso de outras estratégias de investigação. Esses autores sugerem a seguinte reflexão: “pode-se indagar: em que o estudo de caso se distingue de outros tipos de pesquisa? A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21, *apud* GOMES, 2004, p. 183).

Ainda segundo Yin, é possível encontrar argumentos que reforçam o uso do estudo de caso como estratégia de investigação adequada para esta pesquisa. O autor destaca: “[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular acontecimentos relevantes” (YIN, 2005, p. 26). E é desse mesmo autor a definição de estudo de caso que referenda a escolha por essa estratégia:

“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Optar por um estudo de caso remete a que se entenda o que pode ser aceito como um caso. Coutinho & Cunha apresentam aqui uma definição do que vem a ser um caso. Para esses autores, “[...] quase tudo pode ser um *caso*: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!” (COUTINHO & CUNHA, 2002, p. 223). Os mesmos autores defendem ainda que: “[...] no estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o ‘caso’ (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados” (COUTINHO & CUNHA, 2002, p. 223).

A base empírica que dá sustentação a esta investigação confere a ela a condição de um estudo de caso único de tipo exploratório, conforme Yin (2005, p. 51).

4.3 O caso em análise

Também podendo ser denominada unidade de análise, para Yin (2005), o caso, objeto desta investigação, não é o programa Estação Digital desenvolvido pela Fundação Banco do Brasil, mas a formação oferecida pelo programa aos “educadores sociais” como estratégia para uma mediação que possa promover a inclusão social por meio da inclusão digital.

4.4 Sujeitos-participantes⁷² da pesquisa

Embora o programa Estação Digital conte com 186 unidades funcionando em diferentes estados brasileiros e cada uma delas conte com três “educadores sociais”, para esta

⁷² Para preservar a identidade dos sujeitos, os seus nomes não serão revelados ao longo do texto.

investigação, a unidade de onde emergiram os sujeitos participantes da pesquisa, no âmbito do programa, já que outros sujeitos são exteriores a esse, foi a Estação Digital Giga Comunidade, localizada no município de Itapecuru-Mirim, no estado do Maranhão, na região nordeste do Brasil.

Para que se compreendam os motivos que fizeram recair sobre essa unidade a seleção dos sujeitos participantes, convém explicitar as condições de como a escolha se deu.

Como referido anteriormente, as unidades do programa Estação Digital estão presentes em todos os estados brasileiros, mas a condição de maranhense me levou a optar por desenvolver a investigação com sujeitos (educadores e educandos) de uma unidade localizada no estado do Maranhão. Mesmo estudando no estado do Rio Grande do Sul, realizar a pesquisa no estado nordestino se reveste de uma importância simbólica. Assim, em concordância com a orientadora desta Dissertação, foi encaminhada uma carta⁷³ à coordenação nacional do programa Estação Digital, solicitando que essa indicasse três unidades no estado do Maranhão que pudessem ser objeto do trabalho a ser desenvolvido. A carta sugeria ainda que, além da localização das unidades fossem indicados os nomes e as formas de contatos dos responsáveis pelo funcionamento das mesmas.

Em resposta à nossa correspondência e por correio eletrônico – e-mail⁷⁴ –, a coordenação do programa indicou as unidades dos municípios de Santa Quitéria, Itapecuru-Mirim e Coroatá, bem como os nomes dos respectivos responsáveis e os números de telefone e endereços de correios eletrônicos dos mesmos.

Com essas informações, deu-se o contato, por *e-mail*⁷⁵, com os coordenadores das unidades indicadas e, além da devida apresentação aos mesmos, falando-se dos objetivos que motivavam aqueles contatos, lhes informamos que voltaríamos a procurá-los tão logo definíssemos pela unidade a ser contemplada com a investigação. Vale ressaltar, porém, que, das três unidades indicadas, apenas uma era do meu conhecimento, a localizada no município de Santa Quitéria. Sobre as outras duas unidades eu não conhecia sequer as cidades onde elas estavam instaladas. Todavia, ao escolhermos uma dentre as três unidades para a investigação

⁷³ Ver cópia da carta no Anexo 8.

⁷⁴ Ver cópia do *e-mail* no Anexo 9.

⁷⁵ Ver cópias dos *e-mails* no anexo 10.

aqui apresentada, o critério utilizado foi apenas o fácil acesso, no que se refere aos meios de transporte para a cidade que a abriga.

Assim, os três “educadores sociais” da Estação Digital Giga Comunidade e três educandos da mesma unidade se juntam a mais dois professores pesquisadores, na área de tecnologia educativa, de duas diferentes universidades brasileiras, e ainda dois professores pesquisadores da mesma área em duas diferentes universidades portuguesas para compor o conjunto de sujeitos participantes desta pesquisa.

4. 5 Instrumentos utilizados na coleta de dados

A escolha dos instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa se deu a partir da definição do foco que ela explora. Lüdke e André ressaltam a importância de definir o foco de investigação.

A importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22)

Após a definição do foco, outro passo importante nesta investigação foi a identificação das fontes de evidências. Yin (2005) destaca que as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para a efetivação desta pesquisa, destaco o fato de ter recorrido a duas das diferentes fontes apresentadas por Yin (2005), a saber: documentos e entrevistas.

Ainda de acordo com esse autor, o uso de diferentes fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes: investigar vários aspectos em relação ao mesmo fenômeno. As conclusões e descobertas ficam mais convincentes e apuradas, já que advêm de um conjunto de corroborações. Além disso, os potenciais problemas de validade de constructo são atendidos, pois os achados, nessas condições, são validados por meio de várias fontes de evidência, (YIN, 2005, p. 111).

4.5.1 Documentos

Embora o conceito documento possa assumir um aspecto amplo, ressalto que, para a realização desta investigação, os documentos analisados foram: apostilas com o conteúdo dos cursos de capacitação dos educadores sociais do programa Estação Digital; conteúdo disponível no *site*⁷⁶ do programa Estação Digital, e um relatório nacional de atividades do programa. Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (2005) destacam a importância da análise de documentos. Segundo os autores, trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementariedade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para triangular os dados obtidos por uma ou duas outras técnicas (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 2005, p. 144).

4.5.2 Entrevistas

Considerada por Yin (2005) como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso, as entrevistas podem ter duas diferentes orientações, como revelam Lessard-Hérbert *et al.* Há entrevista orientada para a resposta e entrevista orientada para a informação. Os autores esclarecem que uma entrevista orientada para a resposta caracteriza-se pelo fato de o entrevistador manter o controle durante todo o processo. Essa entrevista é, na maioria das vezes, estruturada ou semi-estruturada. Ainda segundo esses autores, a entrevista orientada para a informação visa a circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas em uma determinada situação. Em geral, esse tipo de entrevista é definido como não-estruturada, pois cabe ao entrevistado definir a sua estrutura conforme o seu raciocínio. (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 2005, p. 162).

Nesta investigação, o tipo de entrevista realizado foi a entrevista orientada para resposta, ou semi-estruturada, cujo roteiro está em anexo⁷⁷, e foi realizada com dez (10) pessoas, assim distribuídas: dois (2) professores/pesquisadores de universidades públicas brasileiras; dois (2) professores/pesquisadores de universidades portuguesas; três (3)

⁷⁶ Ver imagem da página virtual do programa no Anexo 11.

⁷⁷ Anexo número 12.

“educadores sociais” da Estação Digital Giga Comunidade de Itapecuru-Mirim – MA e três (3) educandos da mesma unidade do programa.

4.6 Coleta de dados

Os dados para esta investigação foram coletados a partir dos instrumentos destacados acima (documentos e entrevistas).

A leitura dos documentos: apostilas com o conteúdo dos cursos de capacitação dos educadores sociais do programa Estação Digital; conteúdo disponível no *site* do programa Estação Digital e um relatório nacional de atividades do programa compreende a primeira fase do processo de coleta de dados desta investigação e aconteceu nos meses de março e abril de 2007. Essa leitura serviu de base para a elaboração do roteiro que norteou as entrevistas realizadas. Portanto, a realização das entrevistas pode ser compreendida como a segunda fase desse processo de recolha de dados, que aconteceram nos meses de maio e julho de 2007, sendo a maioria das entrevistas gravadas por ocasião da V Conferência “Challenges – 2007”, evento realizado na Universidade do Minho, em Braga – Portugal, nos dias 17 e 18 de maio. Minha presença naquele evento deu-se no contexto da realização do meu “mestrado sanduíche” desenvolvido no período de março a junho de 2007, naquela universidade portuguesa. As demais entrevistas, realizadas com os educadores e educandos, aconteceram no mês de julho de 2007.

O roteiro de coleta de dados se completa com a realização de entrevistas com educadores sociais e educandos da unidade Giga Comunidade do programa Estação Digital, atividade que aconteceu no mês de julho de 2007.

4.7 Sobre análise de dados

Autores como Bogdan e Biklen (1994) destacam que se podem considerar duas abordagens a respeito da análise de dados em uma investigação qualitativa. Para eles, essa análise “acontece concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos” - é a primeira abordagem desses autores. Na

segunda, eles consideram que a recolha antecede a análise, mas alertam que essa abordagem nunca é utilizada de forma exclusiva, “dado que a reflexão, sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está de investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 206). Há que se considerar a pertinência do que os autores citados apresentam, dado que, quando se está realizando uma investigação, fica fácil comprovar a razão dos seus argumentos. Nessa perspectiva, a coleta dos dados para esta investigação, que se deu por meio da leitura dos documentos e entrevistas, comportava uma análise parcial dos mesmos. Assim, o roteiro das entrevistas pode ser considerado como a organização, em categorias, das informações mais importantes, sob o meu ponto de vista, contidas nos documentos analisados.

Eis as categorias identificadas nos documentos e desenvolvidas nas entrevistas:

- *Inclusão Digital e social;*
- *Competências que um sujeito deve desenvolver para ser considerado um incluído digital;*
- *Mediação – a atuação do Educador Social (mediador) para que, a partir da formação que recebeu⁷⁸, contribua para que os educandos se tornem fluentes digitalmente;*
- *A inclusão digital como fator de inclusão social.*

4.8 Etapas da pesquisa

A pesquisa que resultou no presente trabalho foi desenvolvida em oito momentos, assim referidos:

- Exploração do estado da arte;
- Construção do referencial teórico;

⁷⁸ A observação “a partir da formação que receberam” surge em decorrência da opinião dos especialistas entrevistados, quando esses apontam para a importância acerca do tipo de formação oferecido aos educadores sociais.

- Captação dos documentos do programa Estação Digital;
- Leitura dos documentos e organização do roteiro de entrevistas⁷⁹ explorando as categorias identificadas nos documentos na inter-relação com o problema e questões de pesquisa;
- Realização de entrevistas com especialistas brasileiros e portugueses;
- Realização de entrevistas com “educadores sociais” e educandos;
- Análise dos dados coletados;
- Redação do texto final.

⁷⁹ Anexo 12.

5 ACHADOS DA PESQUISA

O ponto de partida para a análise dos resultados que passo a apresentar foi a leitura dos documentos do programa Estação Digital. Neles foi possível manter contato com a primeira categoria aqui desenvolvida, o conceito “Inclusão Digital”. Para que o acesso aos documentos pudesse acontecer, precisei contar com a contribuição de muitos sujeitos: funcionários da Fundação Banco do Brasil; especialistas⁸⁰ entrevistados (brasileiros e portugueses), os quais não serão identificados aqui pelos seus respectivos nomes, mas apenas pelas expressões: EB (especialista brasileiro) 1 e 2, EP (especialista português) 1 e 2; “educadores sociais”, que serão tratados aqui como ES 1, ES 2 e ES 3 (educador social um, educador social dois e educador social três) respectivamente; e os educandos, que serão tratados como E 1, E 2 e E 3 (educando um, educando dois e educando três) respectivamente. Devo assegurar que todos eles estiveram sempre imbuídos de um espírito de cooperação, o que só facilitou o meu trabalho.

Assim como explicitado acima a respeito da forma como farei referência aos sujeitos que participaram deste trabalho, no que se refere às citações dos documentos do programa, sempre que eu citar fragmentos dos mesmos, usarei, para efeito de referência, a expressão DOCUMENTOS, ao invés de documentos do programa Estação Digital.

5.1 Inclusão Digital e Social

Após realizar a leitura dos DOCUMENTOS disponibilizados pelo programa, foi possível concluir que, embora a expressão inclusão digital apareça com frequência, em momento algum o termo é conceituado. Assim, é possível inferir o que se pretende com o uso

⁸⁰ Por especialistas eu estou classificando professores/pesquisadores brasileiros e portugueses que foram entrevistados para esta pesquisa.

dele, mas jamais afirmar o que ele efetivamente designa para o programa e para a entidade gestora, a Fundação Banco do Brasil.

A ausência nos DOCUMENTOS de uma abordagem conceitual para a expressão tornou-se o ponto de partida para as entrevistas com os especialistas, e as suas manifestações atestam que inclusão digital pode ser compreendida de diferentes formas, como é possível concluir pela fala do EB2⁸¹, que assim se posiciona sobre a questão:

Ao apontar o que não é inclusão digital, a fala do sujeito EB2 se aproxima de CASTELLS (2005) quando afirma que ter acesso, mas ter capacidade técnica muito baixa para interagir na rede não é condição para estar incluído digitalmente. Após afirmar que o conceito ainda está em construção, o EB2 apresenta uma contribuição positiva para que se entenda o sentido do termo.

O conceito de inclusão digital vai passar pela idéia de cibercidadania, pela idéia de cibercidade, pela idéia de engajamento coletivo, onde as pessoas podem se organizar, se articular politicamente, onde elas podem co-criar possibilidades, podem exercer a formação, né? Tudo isso via web. Então, muitas vezes acredita-se que o professor que utiliza a internet, que tem uma sala de aula infórica, é um professor incluído digital. Não é verdade! (EB2)

A opinião do EB2, quando afirma que o conceito de inclusão digital está diretamente ligado ao conceito de cibercidadania, ou seja, à construção e defesa dos direitos de cidadania em um espaço amplo mediado pelas tecnologias digitais, a cibercidade, assim como passa também pela idéia de engajamento coletivo, dentre outros aspectos ressaltados pelo EB2, aponta para uma direção bem diferente do que Bonilla (2004) considera como sendo a compreensão predominante em alguns países e, em especial, no Brasil sobre o tema. A autora, fazendo uma crítica à forma como o conceito está sendo usado, destaca:

A inclusão digital está sendo vista como a capacidade da população inserir-se no contexto das tecnologias de informação e comunicação como consumidora de bens, serviços e informações, o que demanda apenas a oferta de treinamento para a aquisição de competências básicas para o manuseio dessas tecnologias. (BONILLA, 2004, p. 2).

⁸¹ O retângulo usado para demarcar o trecho da fala do EB2 será usado em todo o texto desta dissertação para demarcar as falas dos sujeitos da pesquisa, assim como os fragmentos dos documentos analisados.

A contribuição apresentada por Bonilla (2004) revela uma compreensão de inclusão digital que ignora as possibilidades oferecidas pelas TDEs enquanto campo fértil para a construção de alternativas ao modelo de sociedade edificado sobre os valores do capitalismo. O que emerge dessa visão de inclusão digital é apenas um consumidor de serviços e produtos disponibilizados na grande rede, muito diferente, portanto, do cibercidadão evidenciado pelo EB2.

A opinião do EB1, a exemplo do que foi abordado por EB2, rompe com a idéia de inclusão digital associada ao consumo. Para ele, estar incluído digitalmente implica ser o sujeito capaz de criar e partilhar a sua criação no universo aberto pela cibercultura. Ele afirma:

Quando você pega essa menina mais nova, que tem acesso favorecido dentro de casa, trancada no quarto com banda larga, telefone com provedor que o pai paga, computador de alta geração, com placa de vídeo de alta resolução, com tv a cabo do lado, com ar condicionado, enfim, essa menina, ela está inserida neste universo da cibercultura porque ela faz um quê de coisas ao mesmo tempo (...) baixa música, entra num site de sacanagem, fala com 15 pessoas ao mesmo tempo pelos comunicadores instantâneos, faz download de músicas, de filmes, faz upload de músicas, de vídeos, remixa isso aí, escreve, lê, enfim. Essa menina que está aí, que em alguns momentos exagera no número de horas na frente do computador, é uma turma que está inserida na cibercultura, está incluída no universo digital. (EB1)

O EB1, ao ressaltar os aspectos que entende serem necessários para que aconteça a inclusão digital, destacando o acesso do sujeito às TDEs e a sua capacidade para operá-las, vai ao encontro do que Lévy (2005) define como o participação na cibercultura. A capacidade de um usuário da rede fazer *download* e *upload* de arquivos, conversar com outros usuários síncrono ou assincronamente, por exemplo, conforme explicitado pelo EB1, corresponde ao que esse autor chama de “banho de comunicação interativa” (LÉVY, 2005, p. 127), uma característica da cibercultura. Nesse sentido, a inserção ativa no ciberespaço parece ser condição para que aconteça a inclusão digital.

A ausência de uma definição conceitual nos DOCUMENTOS para o termo inclusão digital não impede que os “educadores sociais” da Estação Digital Giga Comunidade tenham desenvolvido uma compreensão para o mesmo, embora essa esteja distante do que defende EB1. Para o ES1, inclusão digital é “o conhecimento da máquina. O uso do computador”.

Em geral, as respostas dos “educadores sociais” atestam uma visão diferente do que os especialistas entrevistados defendem como inclusão digital, reduzindo-a ao acesso a computadores conectados à *Internet* por parte dos indivíduos mais pobres economicamente. A fala do ES3 revela isso. Para ele, a expressão equivale a “*trazer a realidade virtual, a informática para as pessoas que mais precisam, que realmente precisam*”. A dificuldade apresentada pelos “educadores sociais” em desenvolver argumentos mais abrangentes acerca do assunto inclusão digital se reflete diretamente na compreensão que os educandos adquirem para o termo. Para o E1, a pergunta sobre esse assunto se converteu em uma espécie de “tortura”. Depois de um silêncio de quase dois minutos, ele afirmou não ser capaz de responder ao questionamento.

“*É entrar no mundo da informática, né?*” Com essa interrogação o E2 respondeu ao questionamento, revelando certa insegurança para tratar do tema em pauta. A reação de nervosismo semelhante àquela apresentada pelo E1 acometeu o E3, que também afirmou não saber responder ao questionamento apresentado.

Não obstante a complexidade do tema, uma abordagem do conceito de inclusão digital, na perspectiva de como defendem os especialistas sujeitos desta investigação, está sintetizada na aparente proposta lançada por Bonilla sobre uma forma de pensar o conceito.

É necessário pensar a “inclusão digital” como um conceito mais abrangente, que implique que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, é parte integrante da dinâmica social em todas as suas instâncias. E isso gera um movimento que leva à produção de informações e conhecimentos, à participação ativa na dinâmica contemporânea, especialmente na dinâmica das redes, à inserção das múltiplas culturas nas redes, com suas características próprias, sem um modelo que reduz tudo ao mesmo, a um processo de alfabetização para além da alfabetização digital, um processo de alfabetização em todas as áreas, em todas as linguagens. Ou seja, com isso cria-se um processo horizontal, sem um Eu hegemônico e sim com hegemonias (no plural) localizadas e instáveis, no qual em alguns momentos alguns atores são centrais, em outros momentos outros. Nada é fixo e permanente. Tudo está em movimento e transformação. (BONILLA, 2004, p. 03).

De acordo com as posições defendidas pelos especialistas, “educadores sociais” e educandos, sujeitos dessa pesquisa, a contribuição apresentada por Bonilla (2004) congrega elementos que se articulam com as diferentes opiniões expressas por esses sujeitos.

Nessa perspectiva, a capacidade de gerar conhecimento, por exemplo, a que a autora faz referência, não resulta apenas do acesso às TDEs. Muitas vezes é um acesso limitado a utilizações simples como mandar *e-mails* ou ler jornais *online*, conforme destaca o EB2, mas

que passa pelo conhecimento técnico a que faz referência Castells (2005) e que se expressa na capacidade de um sujeito realizar diferentes ações no ciberespaço, tal como referiu o EB1.

A idéia de fazer do ciberespaço o *locus* adequado para a co-criação de possibilidades, tanto de alfabetização digital quanto de alfabetização em todas as áreas da linguagem, numa perspectiva horizontal, como foi apresentada por Bonilla (2004), assume, a meu ver, o eixo definidor do conceito de inclusão digital. Ou seja, para estar incluído digitalmente não basta apenas ter acesso às TDEs, como pareceu ser a compreensão dos “educadores sociais” e educandos da Estação Digital Giga Comunidade. O acesso deve ser entendido como o ponto de partida para que a inclusão digital aconteça, mas jamais como a sua efetivação. Nesse sentido, a formação propiciada aos “educadores sociais” mostrou-se limitada, dado que a compreensão revelada pelos mesmos pode ser entendida como consequência dessa formação.

5.1.1 Inclusão Social e a formação do “Educador Social”

Assim como não está teoricamente desenvolvido o conceito de inclusão digital nos DOCUMENTOS do programa, o mesmo acontece com o conceito inclusão social. Ao tratarem sobre as ações desenvolvidas pela entidade, os DOCUMENTOS apresentam idéias que podem indicar como o conceito é compreendido sob o seu ponto de vista. No fragmento seguinte, isso pode ser evidenciado.

Antes, porém, de tratar especificamente sobre o conceito inclusão social, ressalto que as três dimensões que orientam as ações da Fundação Banco do Brasil: humanas, econômicas e ambientais, conforme expostas no fragmento acima, permitem entender a inserção do tema inclusão digital no contexto das ações da entidade. O trabalho que visa a promover a inclusão digital pode ser relacionado com as três dimensões apresentadas, sobretudo se ele for articulado na perspectiva da educação, aspecto ressaltado no fragmento dos DOCUMENTOS.

O tema inclusão digital se integra ao conjunto de ações desenvolvido pela Fundação Banco do Brasil, por meio do qual ela afirma ter certeza de estar contribuindo para a inclusão social, conceito articulado com a idéia de qualidade de vida e, como referido antes, não conceituado teoricamente nos DOCUMENTOS.

A não-conceituação nos DOCUMENTOS pode expressar a complexidade que o tema inclusão comporta. De acordo com o EB1, a palavra inclusão assume a condição de muito

perigosa: “a palavra inclusão é uma palavra muito perigosa, porque quando você fala em inclusão você tem que perguntar: incluir em quê? Então, inclusão não é uma palavra absoluta e que existe no abstrato”. (EB1). É nessa perspectiva que Sawaia (2004) afirma não existir inclusão ou exclusão isoladamente, mas, sim, a relação dialética exclusão/inclusão. Ou seja, os excluídos que as iniciativas desenvolvidas pela Fundação Banco do Brasil tentam incluir, sobretudo nos mercados produtor e consumidor, são indivíduos ou comunidades que já se encontram incluídos através da insuficiência e das privações, conforme Sawaia (2004).

Para o EP2, a inclusão social remete às questões: econômica e do reconhecimento do trabalho. “A inclusão social passa, primeiro, muito por uma correta distribuição de renda, como vocês (brasileiros) mesmos dizem; segundo, reconhecimento do trabalho como valor social, coisa que os detentores de riqueza não gostam de fazer”. (EP2)

Ainda de acordo com o EP2, todos nós somos responsáveis pelos problemas sociais decorrentes das questões econômicas e do reconhecimento do trabalho. “Todos nós gostamos de comprar coisas baratas, mas muitas vezes não lembramos que são feitas com exploração na China, Índia, Indonésia, Tailândia, e isso resulta em decisões econômicas e que tem quem ganha com isso” (EP2). Os perdedores, nesse jogo, são aqueles que Martins (1997) denomina de vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.

No que se refere à inclusão social que pode resultar da inclusão digital, o EB1 expressa o seguinte pensamento: “a imersão no universo da cibercultura não é para ficar todo mundo aficcionado com tecnologia, com computador, não é nada disso não. É para compreender todos os processos associados à comunicação, à informação e consequentemente à educação”. Ou seja, a imersão na cibercultura deve ser entendida no contexto da preocupação apresentada por Silveira (2001), quando lembra que chegar atrasado na nova revolução tecnológica, a revolução representada pelo avanço das TDEs, pode significar a consolidação das desigualdades sociais e, ainda, a ampliação delas.

A compreensão da existência de diferentes processos de exclusão social se constitui um elemento a ser considerado na estratégia de formação dos “educadores sociais” que atuam no PEDdaFBB, diversidade que não foi possível identificar nos DOCUMENTOS do programa. Neles sobressai a compreensão de inclusão social relacionada à superação das condições de pobreza, ou seja, o aspecto eminentemente econômico.

5.2 As competências para ser incluído digital

A constatação, a partir do estudo dos DOCUMENTOS e das respostas dos educadores e educandos da Estação Digital Giga Comunidade, de que nesse espaço a inclusão digital é entendida como a capacidade de um sujeito dominar algumas competências, tais como digitar um texto, enviar *e-mails*, por exemplo, serviu de motivação para o desenvolvimento desta categoria. Embora reconhecendo que a expressão competência sugere uma diversidade de interpretações, no contexto da construção desta análise ela assumirá o sentido conferido por Rios (2002), para quem ser competente é “saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão” (RIOS, 2002, p. 23). Esse saber não se encerra no saber fazer operacional, mas, sim, na compreensão deste fazer articulada com o fim a que ele se destina, ou seja, um fazer cultural. É esta perspectiva que poderá fazer com que o “incluído” de hoje não seja o “excluído” de amanhã, ou seja, uma condição para que o “incluído” não seja apenas uma reprodução do “operário apertador de parafuso” das fábricas da era industrial (BONILLA, 2004).

Assim, o EB1 entende que, para ser incluído digitalmente, “*o que você precisa é manejar com essas tecnologias entendendo elas como elementos de cultura e não meramente como elementos tecnológicos que eu tenho de me apropriar*” (EB1). Compreendida desse modo, a condição de alguém que está incluído no universo digital se aproxima do que sugere Leiv (2001), para quem a cultura informática deve vir acompanhada, sempre, da valorização de aspectos como o fortalecimento da cidadania e da cooperação.

Reconhecendo que não basta ter acesso aos meios tecnológicos digitais para que alguém esteja incluído digitalmente, o EP1 chama a atenção para a necessidade de a formação para a inclusão digital preparar o sujeito para saber escolher, selecionar.

O fato de você ter informação não quer dizer que eu fico consumidor da informação que eu necessito. Tem que ter as competências necessárias para distinguir o que é de qualidade daquilo que não é. Daquilo que é validado, entre aspas, por entidades ou pessoas que tenham autoridade no sentido mais lato para fazer fim a essas afirmações ou informar de determinada maneira. De fato, são competências que têm a ver com alfabetização. (EP1)

A opinião do EP1 é corroborada pelo que afirmam os DOCUMENTOS, quando destacam a importância da alfabetização e definem o que ela significa. “*Alfabetizar em informação é ensinar os estudantes a classificar, a discriminar, a selecionar e a analisar a coleção de mensagens apresentadas*”.

Para EP2, as competências a serem dominadas por quem quer fazer uso fluente do universo digital não diferem muito daquelas que são trabalhadas pela escola convencional. Ele afirma:

Eu acho que pode fazer sentido em uma certa fase falarmos em literacia digital como uma coisa à parte, mas, na realidade, a literacia da escrita, da atenção, do número, da quantidade, das atitudes científicas, da comunicação ultrapassam o conceito digital. Enfim, espero que daqui a uns anos as pessoas não falem da literacia digital e da literacia não digital. É tudo uma vida integrada. É um bocado como é cultura. Cultura não é José de Alencar, o Shakspeare ou o Camões, cultura é um conceito muito mais vasto, é a mesma coisa com a literacia, a numeracia e o digital, é uma coisa que é integrada naturalmente, no geral. (EP2)

Essa premissa encontra base em Porcher (2003), para quem “entre duas pessoas que olham a mesma coisa na Internet, aquela que tem o capital cultural mais rico e mais diversificado vai tirar muito mais proveito do que a outra”. (PORCHER, in: FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p. 149). O capital cultural assume, portanto, a condição de fator de inclusão ou exclusão no mundo virtual. O mesmo autor lembra ainda que a diferença de capital cultural será responsável pela existência de internautas independentes e internautas dependentes.

Além do domínio de tecnologias como a escrita e a leitura, a compreensão das possibilidades oferecidas pelas TDEs assume a condição de fator determinante para que se dê

a inclusão digital. De acordo com o EB2, mesmo sendo capaz de manipular os recursos oferecidos pela informática, mas se não sabe as possibilidades que ela oferece, um sujeito pode não ser considerado incluído digitalmente. *“Não é porque o sujeito é um especialista em informática que ele é um incluído digital. Pode até ter acesso ao mundo digital, mas falta-lhe essa inquietação do sentido da compreensão de possibilidades via web, apostar na utilização das interfaces”*. Para o EB2, isso acontece porque *“ainda estamos muito presos ao mundo da televisão, ou seja, usamos o computador conectado à Internet como se fosse um aparelho de televisão”*. Ele lembra que muitos sites, que são produzidos por pessoas que dominam as técnicas da informática, não vão muito além do que é oferecido pela televisão:

Fazem sites para a gente assistir e copiar, fazer download. Você tem lá um repositório de conteúdos e uma série de links, mas você não tem a possibilidade de ir co-criando, você não tem interfaces, você não tem como questionar alguma coisa. (EB2).

A descrição apresentada pelo EB2 retrata com fidelidade o site desenvolvido pelo programa Estação Digital, cujo espaço destinado ao fórum, que seria um meio para troca de informações e compartilhamento de experiência entre os usuários, encontra-se como mostra a imagem que segue. (figura 7)



Figura 7 - Página do Fórum das estações digitais

Fonte: Extraída do <http://www.fbb.org.br/estacaodigital/action/publico/forum.fbb?acao=listar>. Acesso realizado em 18 de fevereiro de 2008.

Além de corresponder à observação feita pelo EB2, quando afirma que *“fazem sites para a gente assistir e copiar”*, entendendo que a imagem acima reflete uma compreensão de inclusão digital que ainda não pode ser aceita como a ideal. A ausência de um fórum ativo na página virtual de um programa que congrega 558 (quinhentos e cinquenta e oito) sujeitos “educadores sociais”, que deveriam usar esse recurso para a partilha de experiências e a possível superação de adversidades comuns, remete a uma longa distância do que o EB2 referiu como a possibilidade de co-criação no ciberespaço, aspecto a ser ressaltado para que a inclusão digital aconteça.

Mas, com o intuito de fazer com que a inclusão digital aconteça, ainda que sob a compreensão que conseguiram adquirir por meio da capacitação que lhes foi proporcionada, os “educadores sociais” da Estação Digital Giga Comunidade revelam as estratégias para a sua efetivação: *“Logo nos primeiros dias de aula, em todas as estações digitais, é uma proposta do programa, a gente mostra noções sobre cidadania” (ES3)*. Além das noções de cidadania, as carências escolares da realidade local exigem dos educadores a utilização do espaço da estação para além de um espaço exclusivo para aulas de informática.

Embora o curso ali oferecido seja um curso de iniciação em informática, cujo conteúdo está voltado para o ensino das competências básicas, como digitar um texto, elaborar uma planilha, criar uma conta de e-mail, etc., os educadores são levados,

freqüentemente, a assumirem a condição de professores de Língua Portuguesa e de Matemática. O fragmento da fala do ES2 confirma esse postulado.

Quando a gente está trabalhando isso, já nas aulas mesmo de informática, também ajudamos em disciplinas como português, pois tem alunos com dificuldades, que escrevem algumas palavras erradas e a gente cuida de corrigir isso ensinando a ele. (ES2).

Como revelam os documentos da capacitação, o trabalho do educador, que consiste em fazer a mediação, pressupõe um educando que seja detentor do conhecimento prévio necessário à aprendizagem a que o programa se destina:

O Educador Social atua como mediador para facilitar a construção de aprendizagens significativas, que permitam estabelecer relações entre os conhecimentos e as experiências prévias, os novos conteúdos e as novas tecnologias disponíveis e o mercado. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004)

A ausência desses conhecimentos prévios por parte dos educandos assume a condição de obstáculo a ser superado para que os chamados programas de inclusão digital dêem conta do desafio, que é a promoção da fluência digital. Compreendo essa fluência como a capacidade técnica dos sujeitos de usar os recursos disponibilizados pelas TDEs numa perspectiva de promoção da inclusão social. É certo que esse é um dos desafios, valendo a pena, portanto, destacar outro que considero igualmente importante: superar a incompreensão quanto ao poder dos meios tecnológicos digitais emergentes como meios privilegiados nas ações pela inclusão social, por parte das pessoas que deles já fazem uso com certa destreza. A esse respeito, a contundente crítica do EB1 se faz necessária.

Os programas de inclusão digital fazem o quê? Dão aos filhos dos pobres o acesso a essas tecnologias para aprender planilhas de cálculos e processador de texto e, ainda, em muitos casos com software proprietário, então efetivamente você não tem aí um programa de imersão, você tem aí um programa de treinamento, de adaptação, para que esses filhos das famílias mais pobres, essa meninada, não possa se confrontar com esse universo da informação e comunicação como algo que tenha a ver com cultura. Óbvio, eles vão apenas ser treinados para resolver meia dúzia de problemas que vão apenas e mal lhe qualificar para ser um subempregado, digitando coisas. Isso não é inclusão, isso não é nada. Inclusive, porque se você não der nada disso, deixa ele chegar em um lugar que precise usar o computador e ele vai aprender a fazer. (EB1)

O cenário exposto pelo EB2 não comporta ilusões, mas a inserção na realidade de um programa de inclusão digital, tal como fiz para realizar o presente trabalho, permite concluir que ele é a expressão da verdade. Ou seja, as competências que podem ser adquiridas por meio dessas iniciativas estão quase sempre relacionadas ao preparo para a disputa de vagas em subempregos geradas pelo mercado de trabalho.

5.3 Mediação

No contexto do programa Estação Digital os “educadores sociais” assumem papel de destaque. Divididos em “educador social” – coordenador (que é apenas um em cada unidade) e “educadores sociais” (dois em cada unidade), a eles compete ajudar na travessia que vai fazer dos excluídos, incluídos digitais. Nos DOCUMENTOS as atribuições dos educadores estão assim definidas:

“Educador Social” – coordenador

Relacionamento com os atores sociais locais.

Responsabilidade pela abertura e fechamento da Estação.

Responsabilidade pela administração da Estação.

Elaboração e envio de relatórios à Coordenação Geral do Programa.

Manutenção dos equipamentos.

Organização do fluxo de usuários e educandos.

Zelo pelo espaço físico da Estação Digital

Elaboração de cadastro de voluntários.

Alimentação do banco de dados sócio-econômico dos participantes da Unidade.

Organização das turmas para cursos de iniciação à informática.

Controle da frequência dos educandos.

Representar a Estação Digital, junto com o dirigente da Entidade local, em eventos, cerimônias e atividades correlatas e afins ao Programa.

(FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004)

“Educadores Sociais”

Controle dos conteúdos de acesso.

Elaborar o plano de curso e planejamento de aulas

Ministrar as aulas de iniciação à informática.

Manutenção dos equipamentos.

Identificação e motivação de estagiários/voluntários.

Orientação aos usuários da internet.

Substituição do Educador/Coordenador em suas ausências

(FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004)

Dentre as atividades elencadas, as que melhor expressam a atuação dos “educadores sociais” na perspectiva de ajudar para que os sujeitos da comunidade possam usufruir dos benefícios das TDEs são: ministrar aulas de iniciação à informática e orientação aos usuários da *Internet*. Esse trabalho, que aqui está sendo entendido como mediação, tornou-se objeto de interesse para o contexto desta investigação.

Ao tratar sobre mediação, os DOCUMENTOS apresentam o conceito na perspectiva da informação, tal como segue:

Definimos mediação da informação como um processo de interface de tecnologia, conteúdos e sujeitos sociais (usuários) na identificação das suas necessidades, das fontes de pesquisa, de seleção e de busca da informação, do uso das novas tecnologias e da construção de conhecimento em um contexto socioeconômico e cultural determinado. Esse processo deve estar adequado à realidade de determinado cidadão, de determinada comunidade, a partir de suas experiências e do seu momento histórico, e ser capaz de satisfazer suas necessidades informacionais e de gerar novos patamares de conhecimento. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004).

A mediação da informação, conforme apresentada pelos DOCUMENTOS, implica serem os “educadores sociais” preparados para uma mediação pedagógica, condição que entendo ser fundamental para que eles sejam capazes de identificar as necessidades dos usuários e os ajudem na construção de conhecimento. Assim, a mediação pedagógica deve ser entendida aqui na perspectiva freireana, ou seja, inserida na realidade dos usuários/educandos e orientada por um mediador/educador progressista (FREIRE, 2000), educador capaz de desafiar os educandos a pensarem criticamente a realidade, tanto política quanto histórica, de que são partes.

Embora reconhecendo a importância de um mediador nos espaços de promoção de inclusão digital, a Estação Digital, por exemplo, o EB1 chama a atenção para o fato de como deve ser a atuação do mediador. “*O mediador tem que ficar com as mãos dentro do bolso para evitar, quando ele encostar no computador para explicar alguma coisa meta a mão no teclado ou no mouse, que essa é um tendência natural daqueles que vão ensinar, você vai fazer pelo outro*”. Segundo EB1, esse distanciamento, evitar o toque na máquina, é condição para que se estabeleça o diálogo necessário entre quem ensina e quem precisa aprender, diálogo que se inicia por meio de uma pergunta que instigue a curiosidade e a reflexão.

A mediação como estratégia para o desenvolvimento de uma compreensão ampla sobre as possibilidades criadas pelas TDEs e como fator de inclusão para os sujeitos que ainda não a dominam nessa perspectiva é bem vista também pelo EB2. Todavia, assim como EB1, ele demonstra preocupação com a maneira como se dá essa mediação e vai além: revela preocupação com a forma como os educadores (mediadores) vêem as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, sobretudo o computador conectado à *Internet*. “*Os mediadores estão ainda numa perspectiva de que basta ter a máquina e você está incluído, basta aprender algum recurso e você já está incluído*”. Essa preocupação também é demonstrada por Streck (2007), para quem apenas trocar as notas do quadro negro por

lâminas de *power point* não significa inovação tecnológica e muito menos o desenvolvimento de condições para a inserção crítica na sociedade. Nessa perspectiva, o entendimento do EB2 sobre como deve ser o mediador de um processo que objetive inclusão digital merece reflexão.

O mediador precisa entender que a informática veio da contra-cultura, e a contra-cultura é por definição um movimento de inquietação com a tradição, com o autoritarismo, com conceitos fechados. É uma perspectiva bastante arrojada de convidar à dialógica, à participação, à colaboração, a idéia de obra aberta. Então esse mediador precisa estar imbuído dessas coisas todas. E precisa perceber que o computador é muito diferente da televisão e que, na verdade o computador é uma grande interface. Ali se encontram as pessoas, e, de fato, pode-se co-criar. Esse mediador tem que está atento a isso, teoricamente e tem que está atento a isso de estar experimentando software que permite isso e que ele esteja operando com essa possibilidade, que já tenha construído coisas em relação a isso. Não pode ser um neófito, não pode ser um principiante, tem que ser alguém que já tenha se emocionado, na utilização disso e utilização co-criativa. (EB2)

As características de um mediador, tal como apresentadas pelo EB2, só podem contribuir para fazer dele alguém com a necessária autoridade que deve ser perseguida por quem assume a função de ensinar. Para Freire (2006), a autoridade docente é fruto da competência profissional. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2006, p. 92). De acordo com essa premissa, o mediador ideal para promover a fluência digital para os seus educandos é aquele capaz de aliar autoridade e competência, sendo a primeira consequência direta da segunda.

Um outro aspecto a ser considerado por quem realiza a mediação nos centros de inclusão digital, segundo o EP1, é a forma como cada sujeito lida com o tempo. Segundo ele, as pessoas precisam ter oportunidade de gerir o próprio tempo de apropriação das tecnologias, dos aplicativos, daquilo que para elas faz sentido: “*elas chegam a conclusões interessantes, como por exemplo, que há ferramentas que servem para uma coisa e outras que servem pra outras, e são capazes de ter esse discernimento*” (EP1). Essa observação do EP1 remete a que se pense na mudança que o conceito tempo e interação com os demais sujeitos sofre no

contexto das TDEs⁸². O educador social precisa ter isso presente ao desenvolver o seu trabalho de mediação.

Para o ES1, o importante é motivar a turma, fazer com que os educandos não desistam, relato que encontra base em Lévy (2005), para quem o papel do professor no contexto das TDEs deve ser o de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O ES2 defende que o mediador deve estimular os seus educandos a usarem todas as ferramentas de que dispõem no universo virtual de forma consciente, opinião que é compartilhada pelo ES3, quando diz que *“o mediador deve ajudar os seus alunos a absorverem o máximo de informação possível e depois transformar as informações em conhecimentos para si próprio, para aplicá-lo em sua vida social profissional”*. Deve ajudar cada homem e cada mulher a se encontrar com a sua vocação, diria Streck (2003).

Parece evidente a compreensão do papel a ser assumido pelo mediador no desenvolvimento da sua ação educativa. Ele precisa se assumir como o animador da aprendizagem, dado que as informações já se encontram disponíveis nos meios a serem manipulados pelos educandos. Assim, o relato do E2 aponta para uma possível deficiência no trabalho desenvolvido pelos “educadores sociais” da Estação Digital Giga Comunidade, quando afirma: *“eles são preocupados com a nossa aprendizagem, não deixam a gente sair de lá com dúvidas. Eles são atenciosos e nos estimulam muito”* (E2). Embora seja evidente a intenção de elogiar a atuação dos educadores, o relato do E2 não permite concluir se a aprendizagem a que ele faz referência limita-se ao aspecto técnico ou se vai além, contemplando a compreensão crítica da realidade em que estão inseridos, tal como Freire (2000) defende ser uma das características do educador progressista. Vale destacar ainda que exaurir todas as dúvidas em um processo de aprendizagem, além de não parecer possível, pode contrariar um dos aspectos a ser considerado em um processo de aprendizagem: a inquietação.

As diferentes contribuições expressas pelos sujeitos desta pesquisa acerca da categoria mediação permitem concluir que ela assume a condição de aspecto importante em um processo que visa a promover a inclusão digital. Mas, para que a mediação se efetive nessa perspectiva, entendo ser necessário considerar opiniões como a de Pérez e Castillo (1991), para quem o ato educativo se realiza na participação e criatividade, por exemplo, ou seja, acontece em uma relação de partilha entre educadores e educandos. Opinião a ser destacada ainda é a apresentada por Tedesco (2004), quando se refere ao mediador como alguém com

⁸² Ver tópico 2.2 -Sociedade em rede, p. 33.

capacidade para selecionar as informações que interessam aos educandos e que faz com que elas cheguem a esses sem exclusões.

A análise dos DOCUMENTOS do PEDdaFBB permite concluir que os educadores sociais do programa foram pensados para assumir a mediação em acordo com características como as apresentadas por Freire (2000), quando trata do educador progressista; por Pérez e Castillo (1991), no que se refere à participação dos educandos no processo educativo; e a Tedesco (2004), no que tange à capacidade para selecionar informações e partilhá-las sem exclusão. Todavia, compreendo que a forma aligeirada a que a formação dos educadores está condicionada compromete negativamente o resultado da mediação.

5.4 A inclusão digital como fator de inclusão social

Pensado como uma estratégia para a promoção da inclusão social, o PEDdaFBB inspira questionamentos como o que está contido no interior dessa categoria. É possível promover a inclusão social por meio da inclusão digital? As respostas ao questionamento revelam diferentes compreensões quanto a essa possibilidade, o que reflete o caráter instigante do mesmo e aponta para a necessidade de ampliar a reflexão sobre o tema.

Do ponto de vista do programa Estação Digital, os DOCUMENTOS não deixam dúvidas quanto aos objetivos que perseguem com a iniciativa, conforme pode ser evidenciado por meio deste fragmento.

A Fundação Banco do Brasil atua em vários programas estruturados em todo o território brasileiro. Como forma de contribuir na melhoria das condições econômicas, sociais, culturais e políticas das comunidades, estamos inserindo o tema da Inclusão Digital como um instrumento que possa fortalecer essas comunidades para que disponham dos meios para o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Nosso objetivo é estimular o trabalho social comunitário e o empreendedorismo, propiciando formação e qualificação para o trabalho às comunidades atendidas de forma a minimizar a exclusão social existente na sociedade brasileira. (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2004).

As perspectivas de inclusão aqui apresentadas: econômicas, sociais, culturais e políticas remontam ao objetivo do programa de que elas confluem para um mesmo fim, a superação da exclusão social. No entanto, para que iniciativas como essas possam ser bem sucedidas, entendo ser fundamental levar em consideração a opinião de Streck (2007), quando afirma: “a inclusão digital é muitas vezes tratada como um fator capaz de garantir a superação da exclusão social, sem fazer referência à situação de desigualdade que está na origem da própria necessidade da inclusão” (STRECK, 2007, p. 8).

Ao referir os aspectos de inclusão que considera possíveis de serem atingidos pelo programa Estação Digital: “*estimular o trabalho social comunitário e o empreendedorismo, propiciando formação e qualificação para o trabalho*”, como consta nos DOCUMENTOS, o PEDdaFBB demonstra clareza quanto às situações de desigualdade que devem ser combatidas por meio da inclusão digital, sendo evidente o enfoque econômico, a geração de renda, ainda que os aspectos sociais, culturais e políticos também constem das preocupações apresentadas pelo programa. Nesse sentido, a iniciativa da Fundação atende a uma exigência apresentada por Castel (2004), quando o autor defende que o uso do rótulo exclusão deve ser capaz de expressar o tipo de exclusão em que ele é usado.

Ao ser interrogado sobre a possibilidade da inclusão digital propiciar a inclusão social, o EB1 refere acreditar no poder da inclusão digital como política de inclusão social; antes, porém, ele fez questão de ressaltar que usa o termo inclusão sócio-digital e explicou no que consiste, que é “*ter a possibilidade de oferecer para a população um mecanismo de manifestação, de protesto e de reivindicação*”, segundo ele, fundamental para o controle do sistema social, dado que “*a sociedade civil organizada ou desorganizada tem que estar atenta e cobrando os resultados dos governantes, dos governos e dos parlamentares*” (EB1).

O caráter político da inclusão, conforme apresentado pelo EB1, e que considero da maior importância, está contemplado no programa Estação Digital, embora no contexto do caráter econômico, o que reduz o seu prestígio, dado que não fica tão evidente quanto imagino ser necessário. Nesse sentido, entendo que o desprestígio do aspecto político da inclusão digital assume a condição de um limite para que se efetive a inclusão social que o programa objetiva, dado que é por meio do caráter político que um tema assume a condição de “questão social” (CASTEL, 2004), portanto, assumida pela sociedade, característica que, a meu ver, o tema inclusão digital ainda não apresenta com a contundência necessária, não obstante as muitas iniciativas voltadas para a promoção do acesso às TDEs, acesso que não pode ser confundido com inclusão digital.

Para o EP2, não é possível pensar em inclusão digital sem a inclusão social: “uma depende da outra”. Mas ele acredita ser possível usar a inclusão digital como política de inclusão social e sugere que isso passa pelo controle dos *softwares*, destacando a importância do uso de *software* livre⁸³ nos programas de inclusão digital.

É preciso fazer o software livre ser dominante nesses programas. É preciso desenvolver equipamentos suficientemente rústicos para darmos às nossas crianças e jovens, como é o caso do programa de um computador de U\$ 100,00 (cem dólares), que, se for uma coisa de sucesso, pode ter um impacto enorme. EP2

A consideração tecida pelo EP2, ainda que focada nos aspectos técnicos do acesso aos recursos oferecidos pelas TDEs, remete também ao caráter político a que os programas de inclusão digital devem observar. A decisão de usar *software* livre ou *software* proprietário, por exemplo, nas máquinas que são disponibilizadas por esses programas, é uma decisão política cujos fundamentos se encontram nos interesses econômicos, como evidencia Silveira (2004), quando afirma:

Como a tendência da economia capitalista é se tornar crescentemente baseada em informações e em bens intangíveis, a disputa pelo conhecimento das técnicas e tecnologias de armazenamento, processamento e transmissão das informações assume o centro estratégico das economias nacionais, Saber fazer programas de computador será cada vez mais vital para um país. Tudo indica que os softwares serão elementos de crescente utilidade social e econômica e de alto valor agregado. (SILVEIRA, 2004, p. 6).

De acordo com o exposto, disponibilizar *software* livre nos programas de inclusão digital é uma decisão política, dado que ele comporta o poder de emancipar os seus usuários em relação à dependência que caracteriza o *software* proprietário. A liberdade de copiar, modificar, aperfeiçoar, por exemplo, propiciada pelos *softwares* livres aos seus usuários é condição para que esses não sejam apenas usuários de uma tecnologia, mas também desenvolvedores dela, aspecto que entendo ser um estágio avançado de inclusão digital e que certamente tem muito a contribuir para que a inclusão social se efetive. O PEDdaFBB demonstra perseguir esses objetivos ao adotar o *software* livre como padrão, conforme

⁸³ *Software* Livre é Open Source. Open Source é um *software* que possui o código-fonte aberto. Refere à liberdade de os usuários executarem, copiarem, distribuírem, estudarem, modificarem e aperfeiçoarem o *software* (SILVEIRA, 2004, p. 13).

revelam os documentos: “78% das Estações Digitais usam software livre em seus computadores, dos mais variados modelos, versões e tipos de softwares livres, sendo o Linux Kurumin o mais utilizado”.

O ES2 entende que o caminho para que se promova a inclusão social por meio da inclusão digital é a inserção dos temas que dizem respeito à comunidade na pauta da unidade da Estação Digital, no caso desta investigação, a Estação Digital Giga Comunidade. Para ele, em uma comunidade onde a exploração sexual infantil acontece, o trabalho da estação não pode deixar de abordar isso. O mesmo pode acontecer em uma comunidade com índices de analfabetismo muito grandes: “*ali a estação pode ser um espaço de reforço escolar. Tudo isso é inclusão social*” (ES2). Nessa perspectiva, a inclusão social se dá por meio da intercomunicação, que se estabelece entre educadores e educandos, como diz Freire: “O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2005, p. 74).

Entendimento semelhante é defendido pelo ES3, que destaca uma das características do trabalho desenvolvido na estação Giga Comunidade com vistas à inclusão social. Ele afirma: “*Temos uma grande preocupação em trabalhar com os jovens para que não sejam vítimas da marginalidade, é o nosso papel social, não devemos apenas ensinar como se deve ligar e desligar o computador ou como digitar um texto*” (ES3). Essa afirmação traduz o engajamento de um educador que se reconhece como sujeito capaz de mudar a realidade na qual está inserido, ou seja, assume aspectos característicos de um educador progressista (FREIRE, 2000).

Para o E1, ter acesso a um curso de iniciação a informática na Estação Giga Comunidade não significa apenas aprender a ligar ou desligar o computador ou, ainda, a digitar um texto; segundo ele, é importante para abrir portas para o mercado de trabalho. Embora ele esteja desempregado, demonstrou segurança para procurar emprego: “*emprego está difícil, mas acho que o curso de informática vai me ajudar a conseguir um. Com certeza!*” A opinião revelada pelo E2 amplia ainda mais a compreensão apresentada pelo E1, pois, além da possibilidade de melhorar a luta por uma vaga no mercado de trabalho, ele entende que a qualidade da sua vida escolar também melhorou em decorrência do curso feito na Estação. Ela disse:

Torna tudo mais fácil. Como estudante, por exemplo, muda muito, pois antes quando a gente ia fazer um trabalho a gente procurava apenas a biblioteca pública e ficava limitada as informações que haviam lá, com o acesso a internet a gente pode pesquisar mais, encontra muitas informações. Facilita também na hora de procurar emprego, pois sempre exigem esse curso. (E2)

A diversidade de oportunidades oferecidas pelas TDEs, tal como referencia o E2, remete a que o “educador social” seja capaz de ajudar os seus educandos a selecionarem as informações que efetivamente comportam sentido para eles. Esse processo de seleção de informações desenvolvido pelo educador, em acordo com os seus educandos, é uma das ações que Tedesco (2004) atribui ao mediador em um processo de educação que faça uso das TDEs.

Pelas opiniões dos educandos, que refletem as suas experiências com a estação Giga Comunidade, eu concluí que, mesmo não sendo possível afirmar se os objetivos do programa Estação Digital estão sendo atingidos na comunidade, no que se refere a possibilitar que a comunidade supere os seus indicadores de exclusão, o ganho social vinculado ao aumento da auto-estima, por exemplo, para esses beneficiados pelo programa, é inegável, o que, certamente, pode ser computado como um elemento de sucesso da iniciativa.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

Ao desenvolver a investigação que apresenta como resultado esta Dissertação, sempre tive muito presente o pensamento de Freire, para quem pesquisar é uma forma de intervenção e de auto-educação. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”. (FREIRE, 2006, p. 32). Foi com base nessa premissa que estabeleci o diálogo entre o meu problema de pesquisa e os sujeitos dela participantes, problema que consiste em compreender, a partir da análise de documentos do PEDdaFBB referentes à formação proporcionada aos “educadores sociais”, se essa formação possibilita um entendimento que lhes permitam fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital.

Não procurei respostas acabadas, mas, por meio da análise possível sobre os documentos do PEDdaFBB e o entendimento dos sujeitos sobre a formação que lhes é propiciada, busquei compreender como ela contribuiu para que o objetivo do programa Estação Digital, a inclusão social por meio da inclusão digital, se concretizasse. Com esse intuito, tornou-se necessário desdobrar a questão principal em outras interrogações, como: Qual a compreensão que o PEDdaFBB apresenta sobre inclusão digital e inclusão social?

Foi curioso e enriquecedor perceber que a entidade mantenedora do programa não apresenta em seus DOCUMENTOS uma definição conceitual do que ela entende por inclusão digital, embora considere possível que, por meio dela, se alcance a razão de ser da entidade, a inclusão social.

A curiosidade se relaciona com a minha compreensão primeira de que o termo inclusão digital encontra-se imerso em um contexto (ou seria modismo?) que, de tão repetido, parece ser auto-explicativo. Seria essa a razão da ausência de uma conceituação do termo nos DOCUMENTOS do programa? Digo compreensão primeira, porque a investigação me permitiu entender que os termos inclusão e exclusão são demasiadamente complexos, entendimento que se fez possível a partir das “discussões”, das reflexões que realizei tendo

como subsídio autores como: Santos (2005), Lévy (2005), Silveira (2001, 2004), Castells (2004, 2005), Sawaia (2004), Lopes (2006), Martins (1997), Schwartz (2000), e Bonilla (2004), além da contribuição dos sujeitos participantes da pesquisa. A complexidade que envolve esses conceitos faz com que não seja possível considerar como incluído digital o sujeito que apenas tenha acesso à TDEs, por exemplo.

A compreensão de inclusão digital relacionada apenas ao acesso às tecnologias digitais, ainda que mediado pelo “educador social” previamente formado, parece constituir um limite, uma vez que deixa de lado outros importantes aspectos que envolvem a complexidade do tema, tais como analfabetismo, opção por não querer usar essas tecnologias, dentre outras.

Assim como a simples distribuição de livros e canetas, por exemplo, não pode ser entendida como condição suficiente para a alfabetização de quem é contemplado por esses materiais, de modo análogo acontece com o simples acesso aos computadores no que se refere à inclusão digital.

Portanto, apenas disponibilizar o acesso a essas tecnologias para as comunidades mais carentes economicamente, no meu entendimento, não pode ser aceito como uma política de inclusão digital. O acesso, por si só, deve ser aceito como o ponto a partir do qual se estrutura uma política de inclusão digital, mas jamais a sua culminância. Nesse contexto, a reflexão do EB1 é esclarecedora, quando afirma que, em geral, *“os programas de inclusão apenas dão aos filhos dos pobres o acesso a essas tecnologias para aprender planilhas de cálculos e processador de texto, ou seja, treina-os para resolver alguns problemas que vão apenas e mal lhes qualificar para ser um subempregado, digitando coisas”*. Essa resposta do EB1 mostrou-se, na minha ânsia de entender o que é inclusão digital, o aspecto enriquecedor a que fiz referência.

Compreendi que a incapacidade para formular uma resposta que dê conta da complexidade contida no termo inclusão digital não invalida o trabalho que é realizado no espaço denominado Estação Digital, mas ela parece ser reveladora de uma visão que considera mais importante o resultado do que o processo. Nessa perspectiva, a inserção nesse espaço contribuiu para o meu entendimento de que, para os envolvidos no programa Estação Digital, na unidade Giga Comunidade, em Itapecuru-Mirim, a capacidade ou incapacidade de usar o computador conectado à *Internet* para enviar um *e-mail*, por exemplo, define a condição de incluído ou excluído digital. Seria essa compreensão partilhada pelas demais

unidades do programa? Não há como afirmar. Eis uma das características do estudo de caso: não permitir generalizações para o resultado obtido.

Em resposta ao questionamento “Como a inclusão digital e a inclusão social, do ponto de vista do PEDdaFBB, são compreendidas pelos educadores sociais e educandos?”, constatei que tanto os educadores como os educandos beneficiados pelo programa relacionam a inclusão digital apenas ao acesso às tecnologias digitais, compreensão que, como disse antes, foge ao meu entendimento para o conceito.

Na perspectiva de pensar a inclusão digital como um instrumento de promoção de inclusão social, as informações que obtive sobre a questão “Como a inclusão digital precisa ser pensada para que se efetive uma inclusão social?” fizeram emergir as categorias que considero centrais neste trabalho: “educador social” e mediação. A expressão “educador social”, tantas vezes referida nos documentos do programa, mas, assim como inclusão digital, igualmente ignorada conceitualmente, permitiu-me explorar, até a medida do possível, o universo de teóricos como Freire, (2000, 2003, 2005, 2006), Becker (2005), Porcher (2003), Tedesco (2004), Fernandes (2004), Martinez (2004), Bonilla (2004), Rios (2002), Leivas (2001) e Streck (2003, 2007), além dos sujeitos da pesquisa, procurando fazer aproximações que me permitissem, ao final desta investigação, entender como pode ser definido o “educador social” de um programa de inclusão digital, aspecto que considero como a contribuição desta pesquisa para o conhecimento na área.

Assim, o “educador social” que emerge dessas aproximações pode ser, na minha compreensão, definido como o educador progressista, caracterizado por Freire (2000). Logo, a mediação a ser desenvolvida por ele insere-se no contexto das características que lhe são inerentes, ou seja, é um sujeito que, além de ensinar muito bem a sua disciplina, procura despertar o senso crítico dos seus educandos, numa articulação de esforços que visa a melhorar o mundo. O educador progressista não é alguém acomodado com a realidade tal como ela se apresenta, não é um determinista quanto às condições de vida da sociedade; ele sabe que elas são criadas e, por isso mesmo, podem ser transformadas.

A partir dessa definição, percebi que a formação, conforme pode ser entendida a partir da análise dos DOCUMENTOS (objeto da questão: como é estruturada a proposta formativa do PEDdaFBB para os educadores sociais que atuam no programa?), propiciada aos educadores sociais do programa Estação Digital, parece não ser capaz de oferecer-lhes os meios para atuarem de forma competente (RIOS, 2002), na difícil missão de aliar a fluência tecnológica digital à compreensão e superação das condições sociais de exclusão em que

educadores e educandos se encontram. Entendo que essa incapacidade passa por vários aspectos, sendo o tempo de formação inicial (Oficina Nacional de Capacitação), apenas uma semana, um dos mais importantes a considerar nesse momento e a partir dos dados a que tive acesso.

Com relação à questão “Considerando as três instâncias envolvidas no programa (coordenação do PEDdaFBB, educador social e educandos), como essa inclusão se efetiva na perspectiva de cada uma dessas instâncias?” Destaco que, por meio dos DOCUMENTOS, foi possível compreender que, do ponto de vista da coordenação do programa, a inclusão é entendida como a capacidade de as pessoas e comunidades atendidas pela iniciativa superarem as condições de exclusão, tais como: desemprego, falta de renda, desqualificação para o mercado de trabalho, dentre outras.

Para os “educadores sociais”, a compreensão de inclusão digital e social, conforme foi possível depreender por meio das entrevistas, se efetiva no acesso disponibilizado aos usuários, ou seja, a abertura de uma unidade do programa Estação Digital em uma comunidade propicia que essa esteja incluída digitalmente, e a inclusão social é a consequência direta desse acesso. Também de acordo com as entrevistas (dos educandos), é possível concluir que eles se sentem incluídos digital e socialmente, condição atingida pelo acesso que têm as TDEs.

Sobre a questão “Como o PEDdaFBB pode, nesse contexto e com essa configuração, constituir-se em uma iniciativa para a inclusão social?” Entendo que a superação das deficiências existentes no PEDdaFBB e apontadas nesta pesquisa passa por uma sinergia entre as três instâncias envolvidas na iniciativa: coordenação do programa Estação Digital, educadores sociais e educandos, condição sem a qual não imagino ser possível o alcance dos objetivos do mesmo.

Ao concluir esta investigação, reconheço que foi possível alcançar o objetivo anunciado como motivador para a mesma: compreender, a partir da análise de documentos do PEDdaFBB referentes à formação proporcionada aos “educadores sociais”, se essa formação possibilita um entendimento que lhes permita fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital. A minha compreensão a esse respeito é a de que, embora o programa seja estruturado de modo a atingir um objetivo que parece muito claro: contribuir para a superação da exclusão social por meio da inclusão digital nas comunidades onde o programa está sendo executado, a formação proporcionada aos “educadores sociais” parece não dar conta desse desafio.

Para que o objetivo de um programa como esse possa ser alcançado, entendo ser necessário tornar claro, desde a concepção do programa, o que cada uma das partes envolvidas (Fundação Banco do Brasil, “educadores sociais” e educandos) entende e defende como inclusão digital e inclusão social e o que deseja alcançar, sob pena de não promover mais do que o simples acesso às TDEs. Embora eu reconheça que a garantia do acesso seja um passo fundamental para que haja a inclusão digital, reconheço também que ele não é suficiente para que essa inclusão aconteça, pois não é capaz de gerar conhecimento emancipador, resultado que Freire chama de leitura do mundo, “leitura que deve ser ato de criação, capaz de desencadear outros atos criativos” (FREIRE, 2006, p. 112).

Assim, a inclusão social por meio da inclusão digital pode acontecer ao se articular o direito ao acesso de qualidade, (com *Internet* de banda larga, por exemplo, o que facilita a busca e o compartilhamento de informações na cibercultura) às TDEs; a formação de educadores/mediadores na perspectiva do educador progressista (FREIRE, 2000), o que não pode acontecer de forma aligeirada; e o envolvimento direto das comunidades beneficiadas na definição dos objetivos que se pretende com o programa. Não foi possível identificar essa articulação no programa Estação Digital; portanto, a constituição de uma experiência com essas características torna-se um desafio digno de ser verificado em outras pesquisas.

6.1 Por enquanto... uma imagem⁸⁴ e muitos links

A distância não é superior a 13 quilômetros, mas a velocidade do automóvel modelo Celta, de cor cinza e ano 2006 parecia ignorar essa realidade, pressa que talvez se justificasse pela necessidade de fazer o maior número possível de viagens ao dia e assim aumentar a renda do seu proprietário. Foi a uma velocidade superior a 90 km/h que vi a vegetação do percurso entre o povoado de Entroncamento e a sede do município de Itapecuru-Mirim ser deixada para trás naquela manhã de sol forte do final do mês de julho. O cenário composto por muito pasto, cercas de arame farpado, gado bovino e algumas casas parecia ser conhecido por aquele motorista havia muito tempo, tanto assim que ele nem comentava sobre isso; falou apenas sobre a falta de um ar condicionado para amenizar o calor que por volta das dez horas da manhã lhe provocava muito suor. De repente, depois de passarmos por algumas placas que

⁸⁴ Imagem em anexo – Anexo 13.

anunciavam estarmos próximos do destino final, a velocidade do automóvel foi sendo reduzida até ele atingir a condição de ser apenas auto, não mais fazendo sentido o sufixo móvel. Parou.

A imagem logo à minha frente era emblemática. Não foi o deslocamento de um rebanho bovino o responsável por estarmos ali parados, o que imaginei não ser difícil de acontecer naquela região marcada por fazendas. Também não foi um acidente, situação que, de tão corriqueira nos grandes centros urbanos, já nem chega mais a provocar gestos de solidariedade. Talvez ali, por ser uma pequena cidade do interior, acidentes ainda provoquem algum tipo de reação que não seja a indiferença, mas não tive como comprovar isso, pois não era um acidente a causa da interrupção da nossa viagem. É certo que muitas situações forçam uma parada no meio do caminho: uma batida policial, um problema mecânico, até mesmo uma pedra, como no poema de Drummond⁸⁵. Mas a razão da nossa parada foi de outra natureza; como disse antes, foi emblemática: paramos diante do “progresso”.

Sem que eu soubesse da existência daquela possibilidade, de repente estava diante da linha de ferro, Carajás – São Luís, pertencente à ex-Companhia Vale do Rio Doce, rebatizada recentemente com o nome de Vale⁸⁶. Com os seus 892 km de extensão, a linha é parte da grande rede tecida pela maior mineradora do mundo para escoar as matérias-primas que lhe permitem atingir o valor de R\$ 303 bilhões de reais, montante que certamente atrai muitos navegantes para a outra rede, a virtual. Naquele momento, o que passava na minha frente era um sem número de vagões carregados de combustível para alimentar as máquinas que escavam as jazidas de minérios responsáveis por fazer a Vale valer bilhões, mas na minha cabeça passava muito mais do que isso.

A relação entre a linha de ferro da Vale e as linhas que formam as redes virtuais foi inevitável. Ali tudo parecia auto-explicativo. Pensei no poder da Vale em obstruir a nossa passagem, ainda que momentaneamente. Pensei no que me esperava do outro lado daquela obstrução, um nó de outra rede cujos idealizadores imaginam ser capaz de fazer com que os seus beneficiados possam adquirir as condições para, ao invés de ficarem parados diante do trem, conduzi-lo. Pensei no poder desses nós, ações de inclusão digital, em construir outros trens, outras estações, outras linhas. Pensei no que estariam pensando as outras pessoas que estavam paradas ali. Se o trem da Vale tinha um tempo para chegar ao seu destino, qual o

⁸⁵ Carlos Drummond de Andrade, poeta mineiro, autor do poema “No meio do caminho”.

⁸⁶ Se o nome diminuiu e isso atende a estratégias de *marketing*, o mesmo não se pode dizer do valor da empresa. Privatizada pelo governo brasileiro no ano de 1997, pelo valor quase simbólico de R\$ 3,34 bilhões, passados dez anos, em outubro de 2007, o seu preço no mercado era de R\$ 303 bilhões.

“destino” das pessoas que agora perdiam o seu tempo diante do trem? Depois de pressionar o obturador da máquina fotográfica pela terceira vez, me detenho na cena final daquela travessia e leio no último vagão: “inflamável”.

A palavra “inflamável” apresentada naquele contexto remete ao poder de converter-se em chamas, incêndio, destruição pelo fogo, mas me fez pensar, sobretudo, no seu sentido simbólico, responsável por provocar em mim algumas interrogações que me seguem e perseguem desde aquele dia. São interrogações como estas: até quando aquela população vai assistir, parada e empobrecida, ao transporte de suas riquezas capazes de gerar lucros exorbitantes para acionistas que controlam os seus investimentos com o simples toque em teclas que grande parte daquela gente nem sabe que existe? Seria a Estação Digital Giga Comunidade capaz de despertar em seus educandos a consciência de que têm poder de combustão maior do que aquele que lhes faz parar diariamente diante de um trem e que as TDEs podem ser aliadas para isso? Se os vagões estão interligados, e a grandeza e a força do trem reside aí, no que consiste a grandeza e a força da comunidade que frequenta aquela Estação Digital?

Essas questões persistem porque não foi possível encontrar na unidade estudada as respostas para elas. Embora pensadas para serem espaços de promoção da inclusão social por meio da inclusão digital, ao “concluir” esta investigação fui tomado pela sensação de que a Estação Digital Giga Comunidade desenvolve um importante trabalho de aproximação da comunidade local em relação às TDEs, o que não é pouco nem pode ser ignorado, mas a promoção da inclusão social, tal como deseja o programa, não tem como ser verificada no curto espaço de tempo em que a unidade está desenvolvendo o seu trabalho. Quando for possível construir naquele espaço as respostas para as questões aqui apresentadas, certamente a Estação Digital Giga Comunidade terá superado a condição de escola de informática, condição a ser alcançada mediante a compreensão, por parte de todos os seus integrantes, de que por ali passam os sujeitos que detêm os meios para mudar o curso da linha, o tempo do trem, a ordem das paradas e o destino final da riqueza que ele transporta.

Uma unidade de inclusão digital que aponte nessa perspectiva precisa deixar-se inspirar pela beleza que alguns humanos conseguem transformar em poesia, porque, como disse Fernando Pessoa⁸⁷, “a arte é uma confissão de que a vida não basta”. Inclusão digital para a inclusão social parece ser o que Gil (2007) nos estimula a fazer por meio da sua música “banda larga cordel”. Que ela nos inspire!

⁸⁷ Fernando António Nogueira Pessoa (1888-1935, Lisboa), poeta e escritor português.

BANDA LARGA CORDEL

Pôs na boca, provou, cuspiu.
É amargo, não sabe o que perdeu
Tem o gosto de fel, raiz amarga

Quem não vem no cordel banda larga
Vai viver sem saber que o mundo é o seu
Tem um gosto de fel, raiz amarga
Quem não vem no cordel da banda larga
Vai viver sem saber que mundo é o seu
Uma banda da banda é umbanda
Outra banda da banda é cristã
Outra banda da banda é kabala
Outra banda da banda é alkoorão

E então, e então, são quantas bandas?
Tantas quantas pedir meu coração
E o meu coração pediu assim só
Bim-bom, bim-bim-bom, bim-bão

Todo mundo na ampla discussão
O neuro-cientista, o economista
Opinião de alguém que está na pista
Opinião de alguém fora da lista
Opinião de alguém que diz não
Ou se alarga essa banda e a banda anda
Mais ligeiro pras bandas do sertão

Ou então não, não adianta nada
Banda vai, banda fica abandonada
Deixada para outra encarnação

Ou então não, não adianta nada
Uma vai outra fica abandonada
Os problemas não terão solução
Piraí, Piraí, Piraí
Piraí bandalargou-se há pouquinho
Piraí infoviabilizou
Os ares do município inteirinho
Por certo que a medida provocou
Um certo vento de redemoinho

Diabo do menino agora quer
Um ipod e um computador novinho
O certo é que o sertão quer navegar
No micro do menino internetinho

O Netinho baiano e bom cantor
Já faz tempo tornou-se um provedor – provedor de acesso
À grande rede www

Esse menino ainda vira um sábio
Contratado do Google, sim sinhô
Diabliu de menino internetinho
Sozinho vai descobrindo o caminho
O rádio fez assim com o seu avô
Rodovia, Hidrovia,
Ferrovia e agora chegando a infovia
Pra alegria de todo o interior.
Meu Brasil, meu Brasil, bem brasileiro
O You Tube chegando aos seus grotões
Veredas dos Sertões, Guimarães Rosa
Ilíadas, Luzíadas, Camões

Rei Salomão no Alto Solimões
O pé da planta, a baba da babosa
Pôs na boca, provou, cuspiu
É amargo, não sabe o que perdeu
É amarga a missão, raiz amarga
Quem vai soltar balão na banda larga
É alguém que ainda não nasceu
É amarga a missão, raiz amarga
Quem vai soltar balão na banda larga
É alguém que ainda não nasceu...

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. The metamorphosis of learning in the information society. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000200002&lng=en&enrm=iso>. Acesso realizado no dia 18 de março de 2008.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor – o cotidiano da escola*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Educação e Inclusão Digital. Texto de Palestra. FAGED/UFBA. 2004. Disponível em <<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Bonilla+-+educa%C3%A7%C3%A3o+e+inclus%C3%A3o+digitalehl=pt-BR&lr=ebtnG=Pesquisar&lr=>>>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- BOUTIN, Gérald. GOYETTE, Gabriel; LESSARD-HÉBERT, Michelle. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Tradução: Maria João Reis, 2. ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- BRITO, Paulo Jorge Leal de. *Um tiro no escuro: as estratégias e incertezas da inclusão digital no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CASCANTE, L. G. M. (s/d). *Metodologia de la investigación: posibilidades de integración*. Disponível em <http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/metodologia_de_la_investigacion.htm>. Acesso em: maio 2007.
- CASTEL, Robert. *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CHAVES, José Henrique; COUTINHO, Clara Pereira. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. In. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 221-243. (2002) Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>>. Acesso em maio 2007.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos! – provocações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. *Professores e computadores – navegar é preciso!* Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. 7. reimp. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 41ª Ed. 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação – diálogos*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v. 2.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Estação digital – cidadania e informação, curso de formação de educadores sociais*. Brasília: 2004.

_____. *Estação digital, gestão – curso de formação de educadores sociais*. Brasília: 2004.

_____. *Estação digital, tecnologia e informação – curso de formação de educadores sociais*. Brasília: 2004.

GOMES, Maria João. *Educação a distância – um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

LEIVAS, Marta. In. SILVA, Mozart Linhares da. (Org.) *Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed – 5. reimp. São Paulo: 34,– 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Org.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005.

LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In. FÁVERO, Altair Alberto (Org.). *Sobre filosofia e educação – racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006.

LUBECK, Elisa. *A exclusão digital e a apropriação da Internet no contexto rural brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria - RS, 2004.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ministério da Ciência e Tecnologia. Livro verde – *Sociedade da informação no Brasil*. Brasília: 2000.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

_____. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Maria Jacinta. *As Tecnologias de informação e comunicação na educação: diagnóstico, reflexões e uma experiência com o e-mail numa escola de 3º ciclo*. Tese (Doutorado). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2006.

PÉREZ, Francisco Gutierrez e CASTILLO, Daniel Prieto. *La Mediación Pedagógica – Apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José - Costa Rica: RNTC, Colección Nº 1, 1991.

PESCUMA, D; CASTILHO, A.P.F de. *Projeto de pesquisa - O que é? Como fazer?* São Paulo: Olho d'água, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHO, Juana Maria e HERNÁNDEZ, Fernando. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAWAIA, Bader(Org.). *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 5ª Ed. 2004.

SCHLEMMER, Eliane. Conhecimento e tecnologias digitais no contexto da inovação: dos processos de ensino e de aprendizagem à gestão e estrutura da organização. In. GOMES, Péricles Varela; MENDES, Ana Maria Pereira Coelho (Orgs.). *Tecnologia e inovação na educação universitária: O MATICE da PUCPR*. Coleção Educação – Teoria e Prática, 7. Curitiba: Champagnat, 2006.

_____. O trabalho do professor e as novas tecnologias. In. *Textual*. Porto Alegre, p. 33-42, set. 2006.

SCHWARTZ, Gilson. Exclusão digital entra na agenda econômica mundial. *Folha de São Paulo*, 18.06.00. Disponível em: <<http://www.exclusao.hpg.ig.com.br/texto%20-%20schwartz02.htm>>. Acesso em: 4 nov. 2006.

SETZER, Valdemar W. *A miséria da computação*. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~wsetzer/miseria.html>>. Acesso em: 13 jan. 2008.

SILVA, Christian Luiz da (Org.). *Desenvolvimento sustentável – Um modelo analítico, integrado e adaptativo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, Mozart Linhares da. (Org.) *Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Software livre, a luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. *Exclusão Digital – a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

STRECK, Danilo Romeu. *Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico*. Trabalho apresentado na reunião da LASA (Latin American Studies Association), Montreal, 2007.

_____. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

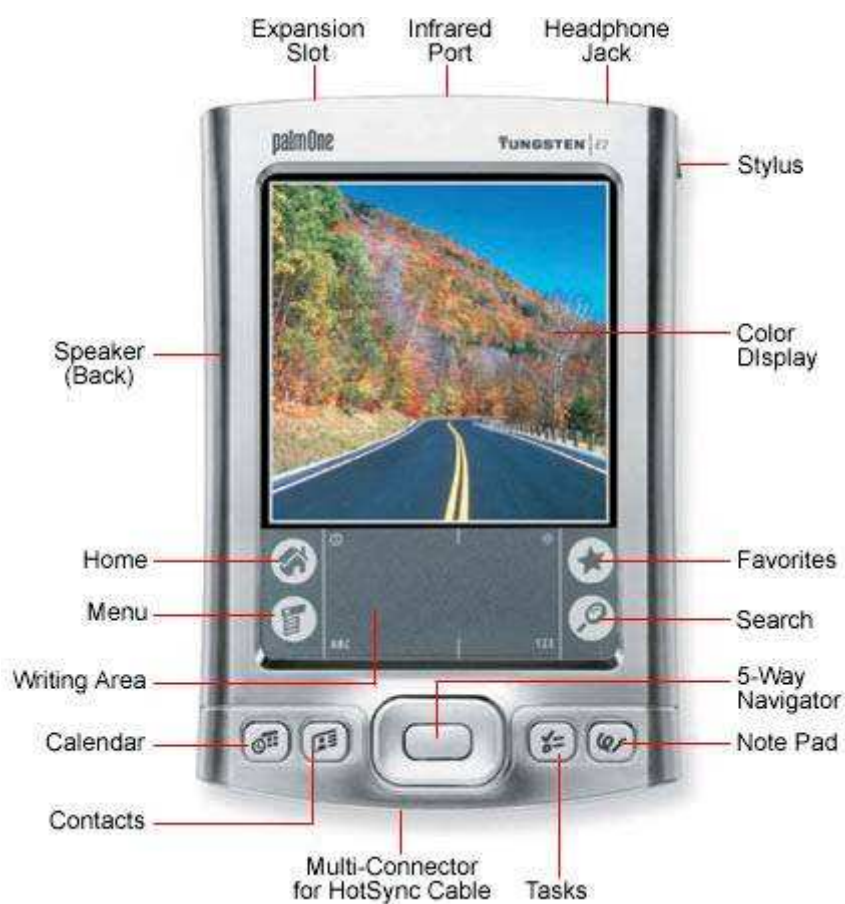
SUÁREZ, Maria das Neves Alva. *As novas tecnologias da informação e o novo paradigma educacional*. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. n.29, a. V. Disponível em: <<http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-03.htm>> Acesso em: 10 jan. 2008.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incertezas?* São Paulo: Cortez, 2004.

TRIGUEIRO, André. *Meio ambiente no século 21*. Campinas: Autores Associados LTDA, 2005.

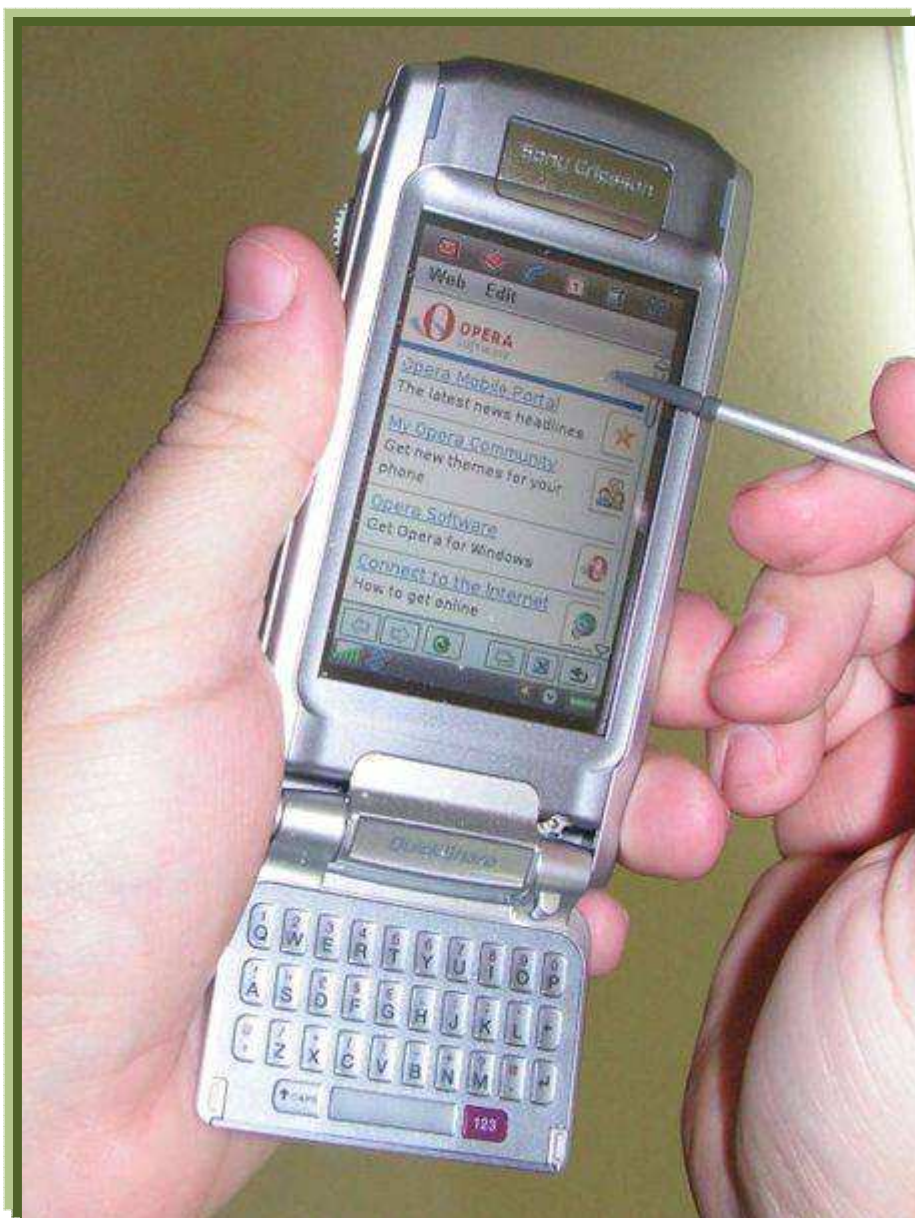
YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi, 3ª Ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO 1 – PDA - PERSONAL DIGITAL ASSISTANTS



Fonte: Disponível em < <http://www.tigerdirect.com/applications/SearchTools/item-details.asp?EdpNo=1541943&Sku=P175-1056>>. Acesso realizado no dia 26 de fevereiro de 2008.

ANEXO 2 – SMARTPHONE



Fonte: Disponível em < http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:SE_P910i.jpg> Acesso realizado no dia 26 de fevereiro de 2008.

ANEXO 3 – SECOND LIFE – SEGUNDA VIDA



Fonte: Disponível em <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://farm2.static.flickr.com/1035/1425701568_3a998152c0_m.jpg&imgrefurl=http://www.verbeat.org/inversus/reversus/lugares/&h=140&w=240&sz=20&hl=pt-BR&start=49&tbnid=P4dYjC4dNjxKM:&tbnh=64&tbnw=110&prev=/images%3Fq%3Dilha%2Bunisinos%2Bno%2Bsecond%2Blife%26start%3D36%26gbv%3D2%26ndsp%3D18%26hl%3Dpt-BR%26client%3Dfirefox-a%26rls%3Dorg.mozilla:pt-BR:official%26sa%3DN> Acesso realizado no dia 26 de fevereiro de 2008.



Fonte: Disponível em http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://farm2.static.flickr.com/1035/1425701568_3a998152c0_mjpg&imgrefurl=http://www.verbeat.org/inversus/reversus/lugares/&h=140&w=240&sz=20&hl=pt-BR&start=49&tbnid=P4dYjC4dNjx-KM:&tbnh=64&tbnw=110&prev=/images%3Fq%3Dilha%2Bunisin%2Bno%2Bsecond%2Blife%26start%3D36%26gbv%3D2%26ndsp%3D18%26hl%3Dpt-BR%26client%3Dfirefox-a%26rls%3Dorg.mozilla:pt-BR:official%260s+a%3DN. Acesso realizado no dia 26 de fevereiro de 2008.

ANEXO 4 – AVATAR –

Fonte: Disponível em < <http://www.updateordie.com/wp/wp-content/uploads/avatar.jpg>>. Acesso em: 26 fev. 2008.



Fonte: Disponível em < http://www.tothegame.com/res/game/6881/feature/2007-06-13/screen1_large.jpg>
Acesso em: 26 fev. 2008

ANEXO 5 – ESTAÇÃO DIGITAL

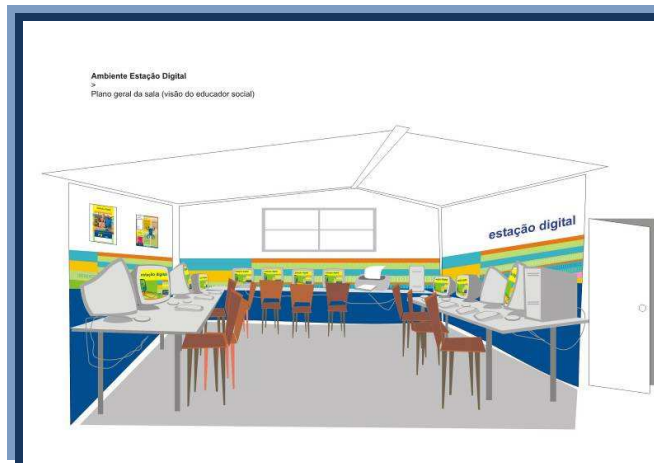


Interior da Estação Digital Giga Comunidade – Itaperuru-Mirim – MA



Fachada da Estação Digital Giga Comunidade – Itaperuru-Mirim – MA

ANEXO 6 – PADRONIZAÇÃO DAS ESTAÇÕES DIGITAIS

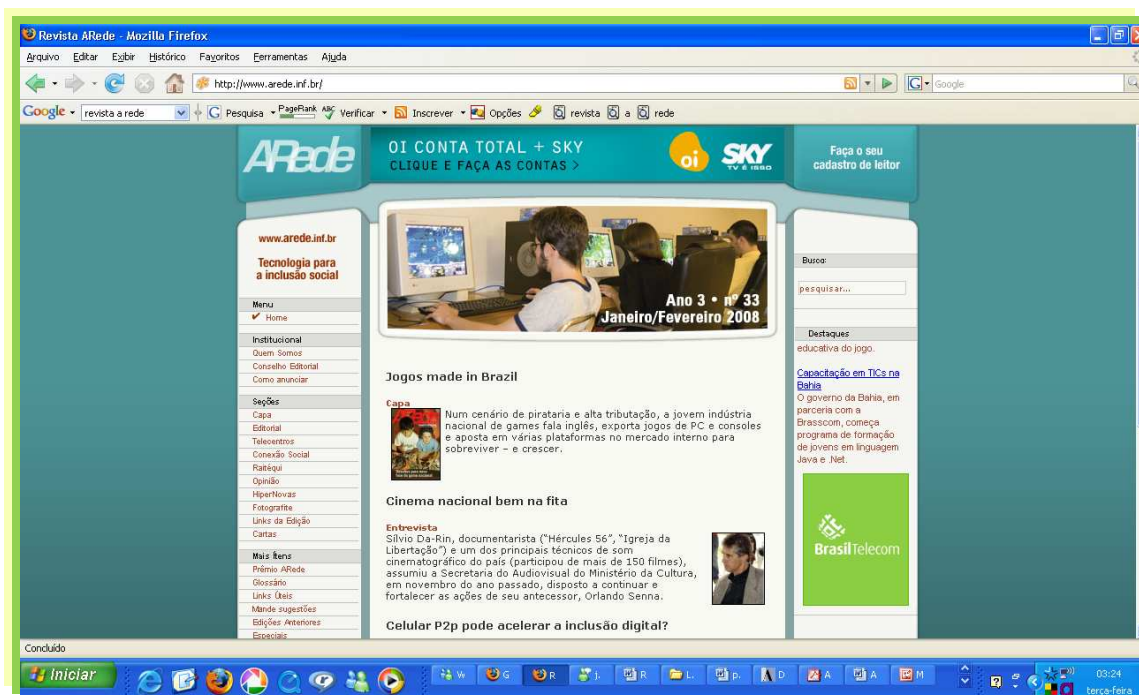


Proposta de interior das Estações Digitais



Padronização para telas dos computadores

ANEXO 7 – SITE DA REVISTA A REDE



Fonte: Disponível em: < <http://www.aredo.inf.br/>> Acesso em: 26 fev. 2008.



Fonte: Disponível em < <http://www.aredo.inf.br/>> Acesso em: 26 fev. 2008.

ANEXO 8 – CARTA PARA A COORDENAÇÃO DO PEDDAFBB

Timbre da Unisinos

São Leopoldo, 12 de dezembro de 2006.

Prezado senhor Marcos Fadanelli,

Na condição de orientadora do mestrando Francisco Domingos dos Santos, que desenvolve os seus estudos na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do programa de Pós-Graduação em Educação nesta Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, faço uso do presente instrumento para informar à V.S.^a sobre a relevância da pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Francisco, como ficou demonstrado por ocasião da aprovação da qualificação do seu projeto no último dia 11 do corrente e solicitar acesso aos instrumento para essa pesquisa.

A partir do tema: “A formação de educadores dos programas de inclusão digital como estratégia para a efetivação da inclusão Social por meio da inclusão digital”, o Francisco optou por analisar a experiência desenvolvida pela Fundação Banco do Brasil, o programa Estação Digital. Acredito que será um estudo da maior importância para o programa que V.S.^a coordena, bem como para a causa da inclusão digital, tema que ganha mais destaque a cada dia.

Assim, venho solicitar que sejam proporcionadas ao Francisco as condições de acesso aos instrumentos que consideramos serem necessários para a efetivação da pesquisa, a saber: documentos – planos de curso das atividades de formação dos educadores do programa, apostilas, folders, cartazes e impressos em geral que sejam de uso do programa para a formação; conteúdo textual disponível no site do programa Estação Digital; instrumentos de comunicação tais como carta-circular, convocações, relatórios, convites; recursos áudio-visuais.

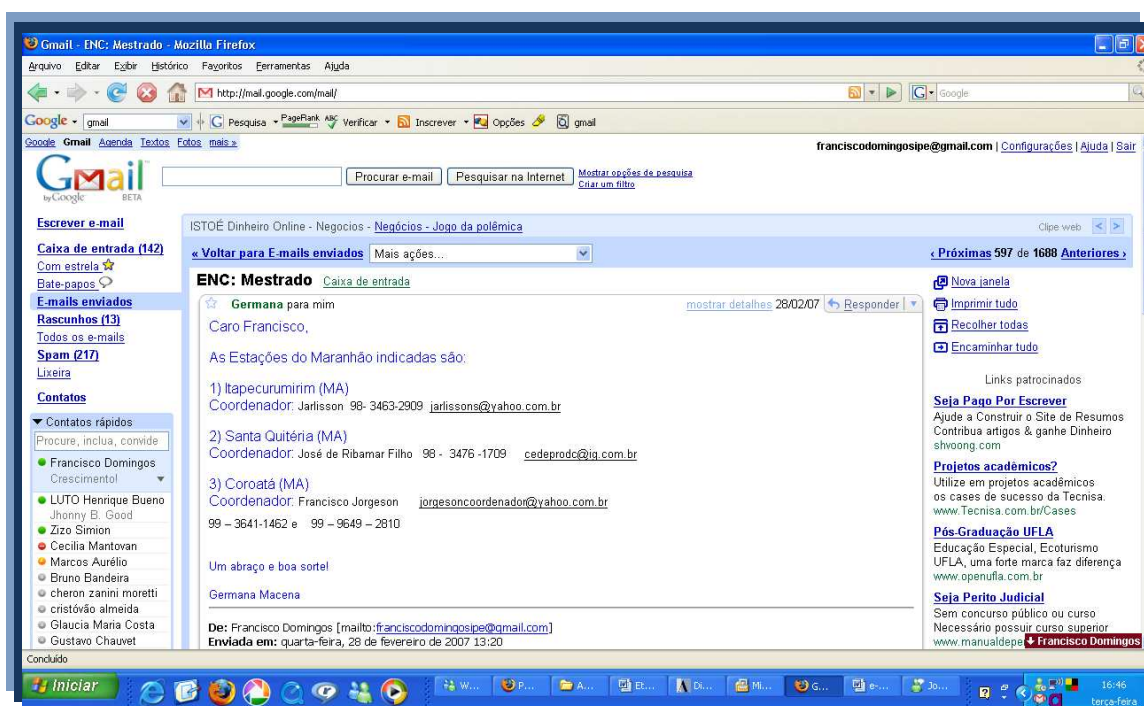
Informo ainda que a metodologia dessa pesquisa encontra no recurso entrevista outro importante instrumento para a sua realização. Consideramos serem necessárias a realização de sete entrevistas, assim distribuídas: coordenação do programa, três educadores sociais (de Estações diferentes) e três usuários (de Estações diferentes). As entrevistas devem ser realizadas por meio de questionários impressos e serem encaminhados aos entrevistáveis indicados pelo programa e deverão acontecer no mês de abril, após a leitura dos documentos.

Certa de que poderei contar com a sua contribuição para esse importante trabalho, manifesto cumprimentos de estima e apreço.

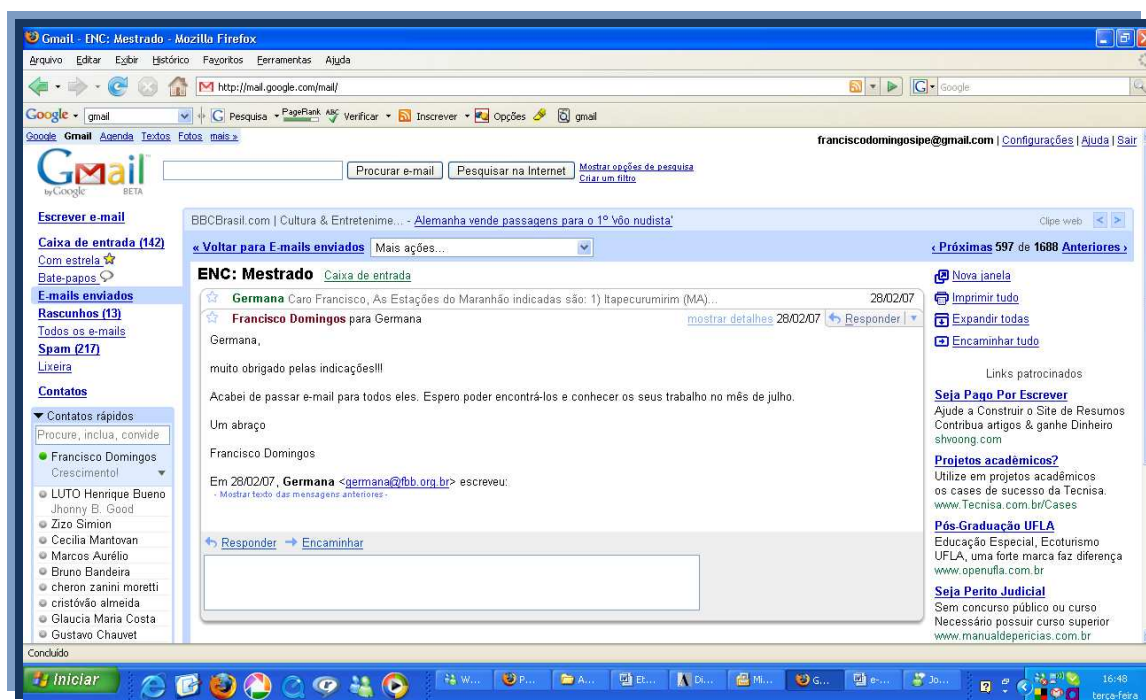
Atenciosamente,

Eliane Schlemmer

ANEXO 9 – CÓPIA DO E-MAIL ENCAMINHADO PELO PEDDAFBB

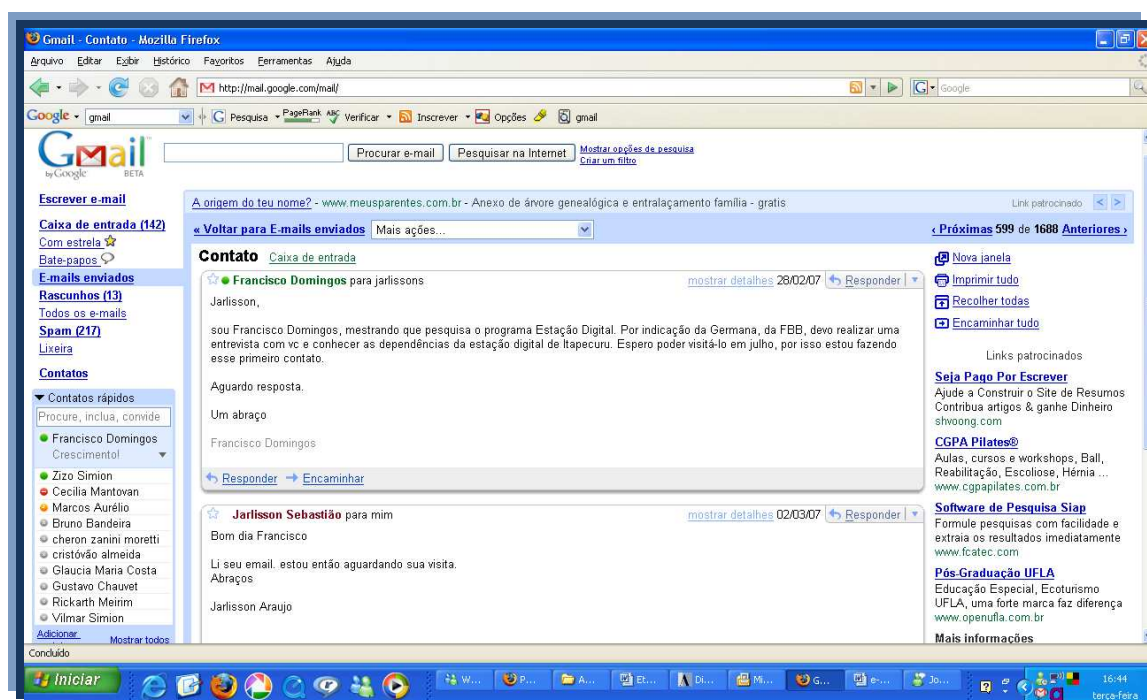


Mensagem do PEDdaFBB com a indicação das unidades que podiam ser pesquisadas.



Minha mensagem de agradecimento ao Programa pelas indicações.

ANEXO 10 – E-MAIL PARA A ESTAÇÃO GIGA COMUNIDADE

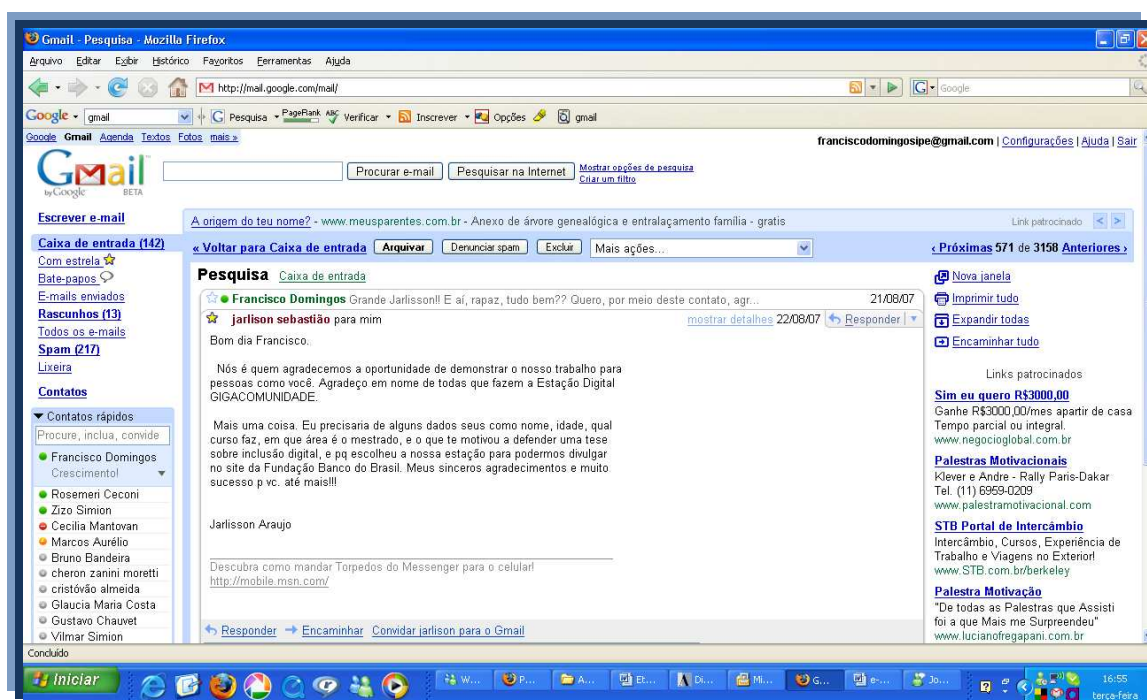


Meu primeiro contato com a Estação Digital Giga Comunidade e a sua resposta.

ANEXO 10.1 – E-MAIL DE AGRADECIMENTO



Mensagem de agradecimento à Estação Digital Giga Comunidade após a realização da visita à unidade e entrevista com os educadores sociais e educandos.



Resposta da coordenação das Unidades.

ANEXO 11 – PÁGINA DO SITE DO PROGRAMA ESTAÇÃO DIGITAL



Fonte: Disponível em <<http://www.fbb.org.br/estacaodigital/pages/publico/index.jsp>>. Acesso em: 26 fev. 2008.

ANEXO 12 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS

Roteiro para entrevista com especialistas portugueses e brasileiros sobre inclusão digital

1) Quais competências que devem ser dominadas por um sujeito para que ele seja considerado um incluído digital?

2) No seu entender, quais são as atitudes para a inclusão digital?

2.1) Por atitudes estou considerando a mediação tecnológica, social e cognitiva.

2.2) Como acontece a mediação?

3) Quais aspectos devem ser considerados no processo de formação de educadores que atuam em telecentros para que a aprendizagem propiciada aos usuários desses espaços favoreça a fluência digital?

4) Como é possível garantir, a partir de espaços não formais, telecentros, por exemplo, a construção colaborativa das narrativas digitais na perspectiva da formação ao longo da vida, um dos aspectos da inclusão sócio-cultural?

5) Além de prover o acesso universal às tecnologias digitais, o que mais compete aos governos, em todos os níveis, para que haja inclusão digital?

ANEXO 12. 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES SOCIAIS DA ESTAÇÃO DIGITAL GIGA COMUNIDADE – ITAPECURU – MA

- 1.^a) A FBB entende que esse trabalho que vocês educadores desenvolvem é um trabalho que propicia a inclusão digital? A partir da capacitação que vc recebeu, como é que vc define essa expressão, esse conceito, “Inclusão Digital?
- 2.^a) Além do acesso a tecnologia, o que mais é necessário para que haja a inclusão digital?
- 3.^a) Qual é o papel do educador social para que haja inclusão digital?
- 4.^a) você considera que uma pessoa que tem computador em casa e que acessa a *Internet* regularmente está incluída digitalmente?
- 5.^a) Como a estação digital contribui para que os usuários dela entendam o que é, inclusão digital?
- 6.^a) Qual a função da escola como espaço de promoção da inclusão digital?
- 7.^a) sobre os alunos que fizeram curso de iniciação em informática aqui na estação giga comunidade, você considera que eles saíram incluídos digitalmente?
- 8.^a) Por quê?
- 9.^a) Você considera que a estação oferece todas as condições para que a pessoa possa sair incluída digitalmente?
- 10.^a) O rendimento escolar (escola formal) dos alunos que passaram pela estação digital é diferente do rendimento daqueles que não passaram pela estação?
- 11.^a) Quais são as competências que uma pessoa precisa dominar para estar incluída digitalmente?
- 12.^a) Você considera que a formação oferecida pela Fundação Banco do Brasil faz com que vocês, educadores sociais, estejam aptos a cumprirem com o objetivo do programa Estação Digital, que é promover a inclusão social por meio da inclusão digital?

ANEXO 12.2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS DA ESTAÇÃO DIGITAL GIGA COMUNIDADE - ITAPECURU-MIRIM – MARANHÃO.

- 1.^a) A partir do que você aprendeu aqui na estação digital, o que você entende como inclusão digital?
- 2.^a) A expressão, Inclusão Digital, o que representa para você?
- 3.^a) Em algum momento durante o seu curso aqui na estação você ouviu alguém falar em inclusão digital e como isso foi dito?
- 4.^a) Daquilo que você aprendeu aqui na estação, o que você considera mais importante para a sua vida?
- 5.^a) Qual a utilidade, na sua vida, das coisas que você aprendeu aqui?
- 6.^a) Quando você fez o seu curso aqui na estação você já havia terminado o ensino médio?
- 7.^a) Você acha que se tivesse feito o curso de informática antes ou durante o ensino médio isso faria diferença na sua aprendizagem na escola?
- 8.^a) Durante o seu curso aqui na estação você observou alguma forma de discriminação de algum tipo seja com você ou com seus colegas? Por exemplo, os pobres são tratados diferente dos menos pobres, os alunos do interior são tratados de forma diferente dos alunos da cidade?
- 9.^a) O que você espera do futuro da estação digital de Itapecuru?
- 10.^a) Você se acha preparado para conseguir emprego depois que fez o curso da Estação Digital?

ANEXO 13 – UMA IMAGEM E MUITOS LINKS



Trem da Vale, ex-Vale do Rio Doce.