



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adam Alfred de Oliveira

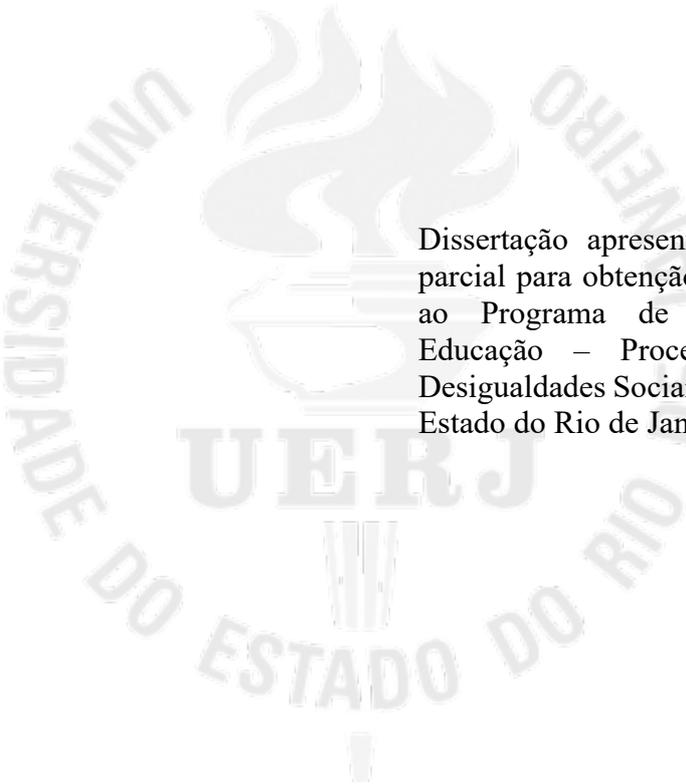
**Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas
não escolares em uma instituição não governamental no município de
Niterói-RJ**

São Gonçalo

2023

Adam Alfred de Oliveira

**Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas
não escolares em uma instituição não governamental no município de Niterói-RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

O48 TESE	<p>Oliveira, Adam Alfred de. Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas não escolares em uma instituição não governamental no município de Niterói-RJ / Adam Alfred de Oliveira. – 2023. 152f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Inclusão digital – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Educação – Inovações tecnológicas – Teses. I. Ferreira, Arthur Vianna. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CRB/7 – 6150</p> <p>CDU 371.3:6</p>
-------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adam Alfred de Oliveira

**Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas
não escolares em uma instituição não governamental no município de Niterói-RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Margareth Martins de Araújo
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Karine dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Faculdade de Educação – UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa Aline Gimenes e aos meus filhos Eric e Theo.
Minha vida, meus tesouros.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira pela confiança e por mostrar o caminho.

A Cleidy Nicodemos, Mônica Santos e Vicente Nunes pelo total suporte.

A Pablo Ramos e Fernanda Vieira pelo incentivo.

A todos os colegas do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula, principalmente nas pessoas de Lucas Salgueiro, Thiago Dias, Alan Navarro e Débora Ortman, pela amizade e parceria.

Você não pode ensinar às pessoas tudo o que elas precisam saber. O melhor que você pode fazer é posicioná-las onde elas podem encontrar o que elas precisam saber quando precisam saber.

Seymour Papert

RESUMO

OLIVEIRA, Adam Alfred de. *Representações sociais de inclusão digital nas práticas educativas não escolares em uma instituição não governamental no município de Niterói-RJ*. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta pesquisa, apresentada em formato de dissertação, busca desvelar as representações sociais de inclusão digital por parte dos educadores que atuam em duas unidades de um projeto socioeducativo localizado no município de Niterói-RJ. Essas unidades oferecem, além de diversos serviços, oficinas educativas em tecnologia para jovens, crianças e adolescentes das comunidades próximas. Os principais objetivos desta pesquisa são identificar as representações sociais de inclusão digital compartilhadas pelos educadores sociais dessa instituição e compreender como essas representações influenciam as práticas socioeducativas oferecidas. O estudo adota uma abordagem qualitativa e utiliza entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais da instituição, bem como diários de campo que registram o cotidiano, as práticas e as interações dos educadores. Esses diários são construídos com base em observações de campo, inspiradas na fenomenologia transcendental proposta por Edmund Husserl, e servem como instrumento de coleta de dados. A partir do material coletado, é realizada uma análise retórico-filosófica, fundamentada nas ideias de Aristóteles e Olivier Reboul, visando revelar o núcleo figurativo que está sendo reificado entre os profissionais participantes da pesquisa. Além disso, como principais referências teóricas, são utilizadas obras de Pierre Levy e Manuel Castells para compreender o contexto cibercultural, bem como de Mark Warschauer para compreender como a educação em tecnologia se direciona às camadas menos privilegiadas. No campo da Pedagogia Social, são consideradas as contribuições de Paulo Freire e Geraldo Caliman, e no campo da Teoria das Representações Sociais, são consideradas as teorias de Willem Doise e Serge Moscovici. Os resultados da pesquisa revelaram a presença de representações sociais de inclusão digital que retratam uma percepção de "necessidade de acesso", em que se configura uma noção rasa, que restringe inclusão digital à obtenção de dispositivos digitais e à conexão às redes temáticas. Conclui-se que essas representações sociais de inclusão digital compartilhadas pelo grupo investigado não contribuem efetivamente para a formação dos alunos. Outrossim, observa-se que os educadores tendem a priorizar seus próprios anseios e aspirações, o que influencia a organização e a constituição das ações educativas em tecnologia desenvolvidas na instituição.

Palavras-chave: Educação social. Inclusão digital. Representações sociais. Cibercultura. Aluno-pobre.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Adam Alfred. Social representations of digital inclusion in non-school educational practices in a non-governmental institution in Niteroy city. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This research, presented in the form of a dissertation, seeks to reveal the social representations of digital inclusion on the part of educators who work in two units of a socio-educational project located in Niterói-RJ city. These units offer, in addition to various services, educational technology workshops for young people, children and adolescents from nearby communities. The main objectives of this research are to identify the social representations of digital inclusion shared by the social educators of this institution and to understand how these representations influence the offered socio-educational practices. The study adopts a qualitative approach and uses semi-structured interviews with the institution's professionals, as well as field diaries that record the educators' daily life, practices and interactions. These diaries are built based on field observations, inspired by the transcendental phenomenology proposed by Edmund Husserl, and serve as a data collection instrument. From the collected material, a rhetorical-philosophical analysis is carried out, based on the ideas of Aristotle and Olivier Reboul, aiming to reveal the figurative nucleus that is being reified among the professionals participating in the research. In addition, as main theoretical references, the works of Pierre Levy and Manuel Castells are used to understand the cybercultural context, as well as Mark Warschauer to understand how education in technology is directed to the less privileged layers. In the field of Social Pedagogy, the contributions of Paulo Freire and Geraldo Caliman are considered, and in the field of Theory of Social Representations, the theories of Willem Doise and Serge Moscovici are considered. The research results revealed the presence of social representations of digital inclusion that portray a perception of "need for access", where a shallow notion of obtaining digital devices and connecting to thematic networks are constituents of digital inclusion. It is concluded that these social representations of digital inclusion shared by the investigated group do not effectively contribute to the formation of students. Furthermore, it is observed that educators tend to prioritize their own anxieties and aspirations, which influences the organization and constitution of educational actions in technology developed in this institution.

Keywords: Social education. Digital inclusion. Social representations. Cyberculture. Student-poor.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	SURGE UM <i>E</i>-EDUCADOR.....	12
2	ESPAÇO DE AÇÃO: O DESAFIO DA INCLUSÃO DIGITAL.....	20
2.1	Os desafios de educar na cibercultura e o contexto da exclusão/inclusão digital.....	20
2.2	Exclusão digital no município de Niterói.....	27
2.3	O papel do educador social e suas representações.....	29
2.4	O campo de investigação.....	32
2.5	A necessária crítica ao ‘terceiro setor’.....	36
2.6	A relevância da pesquisa.....	39
3	AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES COMO CAMPO DO SABER DA PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES.....	42
3.1	Entendendo a pedagogia social.....	42
3.2	A teoria das representações sociais.....	47
3.3	As teorias da cibercultura.....	53
4	METODOLOGIA DE PESQUISA: CAMINHOS PARA ENCONTRAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL.....	71
4.1	Educação como um fenômeno social.....	72
4.2	Fenomenologia: a ciência da experiência.....	74
4.2.1	<u>Os diários de campo.....</u>	78
4.2.2	<u>Entrevistas semiestruturadas.....</u>	84
4.3	O método da análise retórico-filosófico.....	88
5	ANÁLISE DE DADOS.....	98
5.1	Tema 1: ‘o aluno-zero’.....	100
5.2	Tema 2: ‘a necessidade da oportunidade’.....	108
5.3	Tema 3: ‘o certificado como objetivo’.....	120

5.4	Tema 4: ‘ter a tecnologia na sua mão’	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPRESENTAÇÃO DE INCLUSÃO DIGITAL ANCORADA NO ENTENDIMENTO DA “NECESSIDADE DE ACESSO”	137
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A - Base da entrevista semiestruturada.....	150
	APÊNDICE B - Mostra de uma tabela de figuras retóricas para base de análise	152

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa investigar as possíveis representações sociais de inclusão digital compartilhadas por educadores que atuam com tecnologias digitais, em oficinas ofertadas por uma organização não governamental que atende a crianças e adolescentes oriundos das camadas empobrecidas da população do município de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

O transcurso da investigação pauta-se nos seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos de inclusão digital, inclusão social e práticas educativas não escolares à luz da Pedagogia Social, voltada para as camadas empobrecidas da população; identificar, nos discursos dos educadores, as possíveis representações sociais de inclusão digital e averiguar como essas representações se configuram na práxis socioeducativa, de caráter inclusivo, oferecida às camadas empobrecidas da população.

O trabalho de educação digital tem ganhado relevância, ao longo do tempo, não só nos meios escolares, mas também nas instituições não escolares, que se caracterizam como aquelas que atuam com educação, porém não estão centradas nos processos formais de ensino. Com a pandemia de Covid-19¹, que se espalhou por vários países no mundo a partir de 2020 e causou grande impacto no Brasil e nas relações sociais, esse contexto se aprofundou. Professores, educadores, educandos e universidades foram forçados a integrar um cenário altamente digital, no qual as relações, sejam de trabalho, educacionais ou mesmo relacionais, em sua grande maioria, foram exercidas por intermédio das tecnologias digitais.

Mas essa realidade não foi experimentada por todos. As populações menos favorecidas foram as mais afetadas, tanto em termos de saúde quanto financeiros e educacionais, causados pela falta de acesso, dificuldades em lidar com as tecnologias ou mesmo pela ausência de recursos financeiros para adquirir e/ou manter dispositivos digitais, além da conectividade.

A pandemia passou, mas a emergência tecnológica não será amenizada. Ela veio para ficar, portanto, discutir a inclusão digital é de suma importância. Em um mundo permeado por tecnologias, qual é o critério que define quem é considerado cidadão? Dessa forma, estudar e compreender os educadores sociais e seu trabalho junto a instituições que têm como premissa a inclusão digital pode, de certa forma, auxiliar na compreensão desse caminho. Assim, um

¹ Doença relacionada ao SARS-Cov-2 (coronavírus relacionado à síndrome respiratória aguda grave).

trabalho de inclusão digital deve fornecer recursos para que as populações se desenvolvam e atuem digitalmente, em busca de inclusão social.

Desta forma, no primeiro capítulo, visa-se apresentar o caminho trilhado por este pesquisador ao longo do tempo, trazendo a jornada percorrida até o momento, culminando com o desenvolvimento desta pesquisa.

No capítulo dois deste estudo, intenta-se apresentar o espaço de pesquisa e o trabalho que será efetuado, além de apresentar algumas questões importantes sobre o município de Niterói e como a exclusão digital tem sido trabalhada pelo poder público. Este capítulo também visa trazer uma visão crítica sobre o terceiro setor, além de apresentar a relevância daquilo que está sendo estudado nesta investigação.

No capítulo três, busca-se aprofundar os conhecimentos sobre os diversos campos teóricos que estão sendo discutidos dentro da área da Educação, tendo como base os campos da Psicologia Social, Pedagogia Social e os estudos sobre o fenômeno da Cibercultura², além das contribuições de outras áreas que possam auxiliar na compreensão e no desenvolvimento no escopo deste trabalho.

O capítulo quatro discorre sobre a metodologia empregada neste trabalho, abrangendo o processo de coleta de dados por meio dos diários de campo e das entrevistas semiestruturadas. Além disso, são debatidos os pressupostos epistemológicos que fundamentam a visão científica. Da mesma forma, neste capítulo é descrito o método de análise retórico-filosófica e como se alcançam as representações por meio das análises retórico-filosóficas, utilizando figuras retóricas que contribuem para a revelação do campo figurativo das representações sociais.

No capítulo cinco, é realizada a análise do material coletado no campo, utilizando as entrevistas semiestruturadas e os diários de campo, à luz dos teóricos discutidos, com o objetivo de compreender como esses discursos e suas representações impactam o trabalho socioeducacional realizado pelos educadores sociais.

Por fim, no capítulo seis, são apresentadas as considerações finais que sintetizam os resultados do estudo realizado nesta pesquisa.

² ‘Cibercultura’ seria 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, 1999, p.17), influenciando, impactando, estruturando e transformando todas as sociedades que a ela estão conectadas.

1 SURGE UM *E-EDUCADOR*

Meu primeiro contato profissional com a educação se deu em 2001, após o ingresso na Guarda Municipal de Maricá, no estado do Rio de Janeiro; atuando no Grupamento da Ronda Escolar. Na guarda, meu trabalho consistia em zelar pelos bens, equipamentos e prédios públicos e serviços do Município, e como integrante da ronda, atuar mediante ações preventivas de segurança, zelando pelas escolas públicas do município e do seu entorno. Porém, nosso grupamento percebeu que isto não seria o suficiente, sendo constatada a necessidade de desenvolver ações educativas junto às unidades escolares municipais e estaduais, para colaborar com o processo educativo voltado para a segurança pública. Assim, além das funções habituais citadas, nosso trabalho se ampliou, pois foram desenvolvidos projetos pedagógicos que abordavam os mais diferenciados temas, perpassando pela educação do trânsito, segurança patrimonial, prevenção à violência e prevenção ao uso de álcool e drogas na infância.

Dessa forma, a Ronda Escolar começou a construir palestras, concursos com premiações e a organizar ações com o intuito de alcançar crianças e adolescentes, contribuindo com o processo educacional das escolas, além de promover a segurança pública como um todo. Um trabalho hercúleo, embrionário, organizado e desenvolvido por apenas quatro guardas com o auxílio de uma viatura para atender todo um município.

Apaixonado pela educação e diante do desenvolvimento constante das ações educacionais promovidas pelo grupamento e motivado pela proximidade com a comunidade escolar, regressei ao Rio de Janeiro para iniciar a formação em Pedagogia na Universidade Estácio de Sá, deixando a Guarda Municipal e ingressando na carreira de educador.

Na pedagogia, foi-me dada a oportunidade de entrar em contato com o ambiente acadêmico e com os conhecimentos basilares que me formaram como educador/professor, acreditando na utopia que se pode mudar uma sociedade através da educação. Em vista disso, Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Comênio, Montessori, Agostinho de Hipona, Piaget, Vygostsky, Wallon Freinet, Darcy Ribeiro e tantos outros começaram a fazer parte de meus estudos e de minha existência acadêmica. Estava no lugar certo.

Antes da conclusão da graduação, surgiu a oportunidade de integrar um espaço de educação não escolar, o Armazém de Ideias e Ações Comunitárias (AIACOM), constituído como uma instituição sem fins lucrativos e integralmente mantido pela SIC - Sociedade Inteligência e Coração, entidade civil dos Religiosos Agostinianos no Brasil. O AIACOM está localizado no bairro do Engenho Novo, no município do Rio de Janeiro, e já se consolidou

como uma referência junto às comunidades da região, através de um trabalho socioeducativo atendendo crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade, um trabalho diferenciado que, em 2022, completou seus 30 anos.

Voltando um pouco no tempo, no ensino médio, tive a oportunidade de fazer o curso técnico em processamentos de dados. Os conhecimentos informacionais adquiridos nas aulas e os inúmeros colegas, muito competentes, proveram-me de conhecimentos técnicos que carregou até os dias atuais. Portanto, nesse espaço educativo, e por conta dos conhecimentos informacionais acumulados ao longo do tempo, fui convidado a assumir a função de Educador Social de Informática, em que pude trabalhar com as ferramentas informacionais, permitindo que os alunos pudessem se apropriar das tecnologias e, em simultâneo, discutir assuntos relacionados à promoção da justiça social, direitos humanos, questões de gênero e temáticas étnico-raciais.

Educação e tecnologia são dois temas que sempre pensei distintamente. Porém, a partir dessa oportunidade de trabalho, a convergência dessas duas áreas se fazia presente e pude então trabalhar com meus alunos através das ferramentas informacionais, sendo uma oportunidade verdadeiramente ímpar.

Ao chegar à instituição, deparei-me com a sua forma singular de trabalho, constituído, naquela época, apenas de um Projeto Social, em que os alunos participavam das atividades no contraturno escolar, com oficinas que desenvolviam linguagens como dança afro, capoeira, ginástica rítmica, informática, artes, danças populares e tantas outras que promovem, em seu projeto educacional, um espaço de convivência pedagógica pautado em arte, cultura e educação. Além disso, a instituição carrega, em seus valores, a promoção da pessoa humana, uma “alfabetização” em direitos humanos, uma preocupação com a sustentabilidade, bem como a valorização perseverante da cultura negra e indígena.

Assim, o trabalho foi iniciado com os jovens, em uma faixa etária que se estendia dos 09 aos 18 anos. Nunca havia exercido o ofício de professor³ de informática, portanto, baseei-me nos planejamentos antigos que foram disponibilizados, os quais, para mim, apresentavam dois sérios problemas: eram demasiadamente técnicos e dialogavam pouco com as necessidades e com a realidade dos alunos. Paulo Freire faz um alerta neste sentido, no qual salienta a importância da realidade do aluno na construção dos processos de ensino e aprendizagem:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência

³ Na época, entendia-me apenas como professor. Mas, na realidade, estava exercendo o ofício de educador social.

existencial dos educandos vem sendo, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa inclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 2004, p. 57).

Dessa forma, trazer os conteúdos informacionais para aquilo que os alunos estavam vivendo, pensando e discutindo poderia contribuir significativamente para um processo educacional. Assim, fui desenvolvendo o meu trabalho buscando esses dois pontos, além de convergir com os valores propagados pela instituição. Os resultados alcançados são bem avaliados pelos jovens e responsáveis nas devidas avaliações periódicas, além dos bons resultados alcançados nas aferições realizadas pela coordenação da instituição.

Em 2010, outra importante experiência se deu com a promoção das aulas livres de Informática Inclusiva à terceira idade. Uma vivência em “alfabetização informacional”, que foi significativa para a comunidade escolar da época. Muitos dos alunos presentes tinham enormes dificuldades, que foram sendo sanadas ao longo do tempo. Trabalhar com adultos segue por outra dinâmica. Além de proporcionar conhecimentos informacionais para os participantes, propiciou a construção de saberes que não foram possíveis no seu tempo regular e formal de educação. Buscar, de certa forma, garantir essa base, tanto técnica, quanto escolar, enriqueceu-me como professor e, principalmente, como ser humano.

Com a transformação do AIACOM em uma escola regular, em 2011, houve o convite para lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um desafio ímpar e de forte impacto na minha trajetória de educador, vindo a compreender os desafios e as necessidades do que é educar em uma escola. Dessa forma, tempo, hora-aula, diário, bimestre, presença, relatórios, matéria dada, aprovado, reprovado, formatura, uma profusão de itens, normas e rituais começaram a fazer parte de minha construção até então. Esse contato proveu-me conhecimentos oportunos na caminhada instrucional, na qual pude perceber o desenvolvimento de dois processos educacionais distintos, um escolar e outro não, que são complementares do ponto de vista de um grande sistema educacional, assim como defendido por Caliman (2011). Algo que se encontra em defasagem, e por vezes ignorado em nosso País, principalmente quando ofertados às populações menos favorecidas.

Em 2012, sentindo a necessidade de aprofundar os conhecimentos acadêmicos para uma melhor prática docente, iniciei o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação com Aplicação da Informática – EDAI, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Campus Maracanã), coordenado pela Professora Dr^a Edméa Santos. Com a vivência desse processo formativo, foi-me possível ampliar a compreensão das relações de ensino e

aprendizagem sob a mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Esses estudos contribuíram para a percepção de outra forma de promover coletivamente processos sociais e educativos, entrando em contato com teóricos que auxiliaram significativamente na formação da práxis educativa em um mundo permeado por essas novas tecnologias.

Ao longo da pós-graduação, tive a oportunidade de refletir sobre os impactos das tecnologias digitais que atualmente não estão dissociadas das relações humanas, laborais, políticas e educativas. Os estudos do advento da cibercultura levantados por Castells (1999, 2002) e Lévy (1993, 1999) auxiliaram na emergência educacional que a humanidade vem atravessando, por conta da ampliação da influência das redes. Além disso, os desafios surgidos na educação avindos da mudança no paradigma comunicacional/informacional e bidirecional, permitindo-me desenvolver uma sala de aula interativa, como debatido por Silva (2010).

Tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a aula centrada em informações. Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo receitas, copiando e prestando contas. Assim tem sido a pragmática comunicacional da sala de aula: falar /ditar do mestre. (SILVA, 2010, p. 25).

Para Silva, o “espírito do tempo” trouxe um “novo espectador”. Nesse atual paradigma educacional, as telas dos computadores não são “um plano de irradiação, mas um espaço de manipulação, de cocriação, com ‘janelas’ móveis e abertas a múltiplas conexões.” (SILVA, 2010, p. 25). Logo, o jovem, dentro dessa nova lógica, é menos passivo e mais intuitivo, subvertendo então os modelos clássicos educacionais. Porém, para Silva, a educação, infelizmente, ainda não conseguiu transformar a sua prática comunicacional.

Assim, durante o período da formação lato-sensu, o *e-Learning* (*e=electronic; learning=aprendizagem*) - a aprendizagem eletrônica, despontava como uma modalidade educativa desenvolvida com o apoio das tecnologias digitais (TDICs). O termo *e-Learning* suscita algumas interpretações, sob a influência de diversos fatores levantados por teóricos que refletiram sobre ele, como apresentado por Moreira e Schlemmer, destacado na seguinte citação:

Isto justifica o fato de haver diversas definições que enfatizam ora a tecnologia e o processo de separação física entre o professor e os estudantes, *ora o processo de aprendizagem, ora a relação midiática entre os fatores humanos e tecnológicos*. Disto são exemplos a definição de Masie (2001) que considera que o *eLearning* é o uso da tecnologia para gerir, desenhar, distribuir, seleccionar, transacionar, acompanhar, apoiar e expandir a aprendizagem e de Paulsen (2002) que destaca a disponibilização

de conteúdos através de tecnologias em rede (Internet, Intranet) ou em suporte local (CD-ROM). (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 15, grifos meus.).

Por conseguinte, a partir de uma prática pedagógico/educativa compromissada com as transformações sociais e com os estudos levantados na pós-graduação, na promoção de processos educativos mediados por tecnologias digitais, não poderia restringir a minha práxis pedagógica a de um educador social, precisaria ir além para atender ao espírito do “novo aluno”. Precisaria me constituir enquanto um educador social digital. Surge, portanto, um *e*-educador.

Em 2016, recebi o convite para ser Coordenador Pedagógico voluntário do Ler & Saber na Comunidade⁴ (LSC), situado no complexo de favelas do morro Buriti-Congonha, localizado entre os bairros de Turiaçu, Vaz Lobo e Madureira, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Constituído em 2015 como uma organização sem fins lucrativos, o LSC tem por intuito promover atividades educacionais e recreativas, além permitir o acesso à literatura infanto-juvenil com o objetivo de contribuir no desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças das comunidades.

O relatório PISA⁵ de 2018, realizado pela OCDE⁶, demonstra que o Brasil, de um total de 79 países, encontrava-se na 54ª colocação no quesito “leitura”. Além disso, o estudo também demonstrou que havia um verdadeiro abismo nas habilidades de leitura entre as camadas mais favorecidas e os estudantes mais pobres, sendo a terceira maior diferença dentre os 79 países estudados. Uma diferença de classe que infelizmente ainda é evidente, mesmo com um avanço de cinco colocações em relação ao mesmo relatório PISA de 2015.

A importância desse trabalho voluntário se traduz na emergência do relatório do Banco Mundial (WORLD BANK, 2018, p. 3), que afirma que seriam necessários 260 anos de ininterruptos trabalhos para que os alunos brasileiros tivessem as suas habilidades em leitura equalizadas com a proficiência de alunos dos países mais ricos. Isso, claro, mantendo-se os números atuais de crescimento nesse quesito.

Logo, entendo que esse contexto prejudica significativamente o pleno desenvolvimento escolar, além de dificultar o acesso futuro à universidade bem como a melhores condições de

⁴ Disponível em: <www.leresaber.org>.

⁵ *Programme for International Student Assessment*, livremente traduzido como ‘Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes’. Um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE. O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Fonte: <mec.gov.br>.

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Cúpula composta por países que buscam meios para melhorar políticas públicas nas áreas da política econômica, comércio, ambiente, ciência e tecnologia e educação. Fonte: <ocde.org>.

emprego/salário e o exercício pleno da cidadania e democracia. Assim, nosso trabalho no LSC buscou construir ações que promovessem uma geração de jovens leitores, mas também no desenvolvimento de estratégias extraescolares que contribuíssem na alfabetização na idade ideal e no combate ao analfabetismo funcional.

Trabalhar quatro anos na Coordenação Pedagógica foi uma experiência muito importante, primeiramente por estar em um espaço pedagógico onde desenvolvíamos ações em prol de crianças submetidas a intensa vulnerabilidade. Enfatize-se que a biblioteca estava instalada no alto do morro, criada e gerida por moradores e ex-moradores. Um trabalho autônomo, sem nenhum investimento e apoio estatal ou de qualquer outra das grandes instituições filantrópicas brasileiras. A falta de recursos sempre foi compensada pela vontade de nossa Coordenadora Geral e de toda a equipe em desenvolver o trabalho. Dessa maneira, a criatividade sempre esteve presente para driblar a falta de dinheiro. Como, a título de exemplo, no dia em que desejamos levar alguns de nossos alunos para a Feira Literária de Paraty (FLIP) e para conseguirmos tal intento, montamos uma excursão em que cada pessoa que participasse teria a ciência de que estaria colaborando para que crianças conhecessem a maior feira literária do Brasil. O sucesso dessa atividade foi tão significativo que, com a venda das passagens, conseguimos garantir recursos para ida e a volta das crianças, almoço, lanche e a compra de um livro. Afinal, se estávamos em uma feira literária, a criança precisava garantir o seu exemplar.

Outra experiência significativa foi a proximidade com a comunidade. Estar em suas casas, ouvir histórias, desenvolver parcerias, criar conexões e principalmente agir em conjunto, foram vivências singulares de educação popular e comunitária que se tornaram inesquecíveis.

Durante esse período, uma das minhas preocupações não foi impor nem simplesmente apresentar minha visão sobre "fazer educação", mas sim ouvir, pensar e construir em conjunto. Assim, por meio desse diálogo com a comunidade, surgiu a necessidade de desenvolver um trabalho em tecnologia com os jovens. A partir desse desejo, refleti sobre a importância do letramento digital com o grupo do LSC. Em um mundo conectado pelas tecnologias, nossos alunos não poderiam apenas entrar em contato com as letras, mas também precisavam desenvolver habilidades com os "códigos" das tecnologias digitais. Após algumas reuniões, criamos um minilaboratório utilizando computadores e laptops que obtive por meio de uma campanha de doação, com o objetivo de promover alfabetização/letramento e inclusão digital.

Com o passar do tempo, ao entrar em contato com outros profissionais que trabalham em instituições não escolares e estão envolvidos em oficinas e núcleos de tecnologia digital, percebi a angústia de alguns educadores e coordenadores em relação à postura educacional de alguns colegas. Essas posturas foram classificadas como "desleixadas", "pouco

comprometidas", "inapropriadas" e até mesmo "elitistas", e foram desenvolvidas em aulas e projetos sociais que não promoviam a inclusão. Nesse sentido, Freire argumenta que:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. (FREIRE, 2002, p. 109).

Essa percepção se acentuou enquanto era professor em um curso livre de informática situado na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Um dos supervisores deste curso também desenvolvia um trabalho de coordenação em um espaço que utilizava tecnologias digitais em uma instituição não governamental do Leste Fluminense, atuando com jovens em vulnerabilidade social e/ou provenientes de comunidades empobrecidas. Este supervisor lamentava a falta de comprometimento de alguns educadores que ele coordenava no processo educativo voltado para a inclusão digital, não conseguindo entender como esses profissionais, que têm como base a promoção de processos inclusivos de educação através das tecnologias digitais, não desenvolviam um trabalho para este fim. Dessa forma, perceber a falta de compromisso desses profissionais que estavam sob sua orientação o fazia questionar qual problema afetava esses educadores em relação ao público atendido.

A partir dessas experiências compartilhadas, refleti sobre o papel e a importância dos educadores que atuam com tecnologias digitais, especialmente voltados para alunos pobres. O que poderia explicar a falta de comprometimento no ato de educar? Qual seria a razão deste problema? Seria o descaso? A falta de formação, falta de consciência política, insatisfação com os salários, falta de solidariedade ou talvez o desconhecimento da importância de suas funções? Quais motivos poderiam ser desalentadores para um profissional que tem como premissa atuar na construção do conhecimento e não desenvolver de forma satisfatória o seu trabalho?

Com esses questionamentos, comecei a pesquisar cursos que, de certa forma, pudessem me auxiliar nos caminhos que permitissem a construção de conhecimentos no sentido de desvelar essas questões. Logo, defini que o curso que fizesse deveria tratar dos seguintes pontos: discutir sobre os alunos oriundos das camadas empobrecidas da população; debater a educação não escolar, já que não atuava em espaços formalizados de educação; permitir a pesquisa sobre as tecnologias digitais e abordar, de certa maneira, o comportamento humano, suas crenças, símbolos e atitudes. Essa busca me levou ao mestrado do Programa de Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da FFP/UERJ, ao qual submeti um projeto de pesquisa que foi aprovado ainda durante a pandemia.

Ao ingressar no curso, comecei a participar do Grupo de Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula. Assim, tive a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica de um educador social, pois, para mim, até então, não havia distinção entre as funções exercidas por um professor e um educador social. A importância desses dois profissionais é enorme em um amplo sistema educacional, mas não são equivalentes e não partem das mesmas atribuições, principalmente quando nos referimos àqueles que atuam com tecnologias digitais, inseridos em um processo educacional não escolar, com o intuito de se estabelecerem percursos pedagógicos em que se objetiva a inclusão digital.

Além disso, no mestrado, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978, p. 26), que tem por função o entendimento dos comportamentos construídos através da comunicação entre os indivíduos de um determinado grupo social. Para Moscovici (1978), é na relação a partir do conhecimento socialmente elaborado que se formam as representações sociais, gerando os sistemas, imagens e descrições que os grupos possuem sobre um determinado objeto, construindo conceitos, ideias, consensos ou dissensões. Essa teoria poderia auxiliar, e muito, no que intenciono para a minha pesquisa, pois segundo Ferreira (2012), as representações sociais compartilhadas por um determinado grupo profissional afetam as relações de alteridade entre os sujeitos, influenciando, dessa forma, as práticas educativas. Assim, essa teoria pode contribuir para desvelar as percepções e entendimentos que esses profissionais têm sobre o seu próprio trabalho, realizado e oferecido a alunos advindos das camadas empobrecidas.

Da mesma forma, compreende-se o compromisso ético dos educadores sociais em uma perspectiva de inclusão digital voltada para essas populações. Ao final, cabe perguntar: como as representações sociais que porventura existam neste grupo profissional interferem no ato educativo, seja para desenvolver potencialidades ou para aprofundar um processo de exclusão? Nesta perspectiva, desenvolvo a presente pesquisa com intuito de encontrar estas representações e compreender se elas interferem nos caminhos que auxiliem os educadores sociais a desenvolver perspectivas de trabalho que propicie a autonomia, a criatividade, a solidariedade e a liberdade.

2 ESPAÇO DE AÇÃO: O DESAFIO DA INCLUSÃO DIGITAL

Este capítulo tem o objetivo de estabelecer a compreensão do tema de pesquisa e apresentar o espaço de investigação, além de tecer algumas reflexões relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Em primeiro lugar, serão discutidos os desafios da educação no contexto cibercultural, em que as tecnologias moldam as relações humanas, laborais, afetivas e educacionais. Na sequência, será abordada a questão da exclusão digital no município de Niterói, onde a instituição está localizada, e como esta relação tem afetado a população atendida.

No momento seguinte, será abordado o papel do educador social e a sua importância no trabalho de educação fora do contexto escolar. Adiante, será abordado o espaço de investigação propriamente dito, ou seja, a instituição na qual está sendo realizado o trabalho de inclusão digital através das oficinas de tecnologia.

Além disso, será realizada uma análise crítica do terceiro setor, considerando como suas ações estão relacionadas a interesses maiores e questões econômicas mais profundas. E, por fim, será apresentada a relevância deste trabalho em relação ao recorte dos temas que estão sendo abordados no escopo desta pesquisa.

2.1 Os desafios de educar na cibercultura e o contexto da exclusão/inclusão digital

Em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio do Conselho dos Direitos Humanos, declarou, através de um relatório, que o acesso à rede mundial de computadores se configura como um direito humano básico. No texto, o relator especial para a questão, Frank La Rue, trata da importância do tema, em conformidade ao artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde é apresentado o direito “à liberdade de opinião e expressão” (ONU, 1948). Nesse artigo, inclusive, é garantido o direito de receber e transmitir informações, seja por qualquer meio, entre qualquer pessoa e, sobretudo, através das fronteiras.

No relatório, o Conselho entende o poder revolucionário da Internet e sua potencialidade de compartilhar ideias e informações, pois pode-se conferir na citação traduzida que:

[...] ao contrário de qualquer outro meio de comunicação, como rádio, televisão e publicações impressas baseadas em transmissão de informações, a Internet representa um salto significativo como meio interativo. De fato, com o advento dos serviços Web 2.0, ou plataformas intermediárias que facilitam o compartilhamento participativo de informações e a colaboração na criação de conteúdo, os indivíduos não são mais destinatários passivos, mas também editores ativos de informações. (ONU, 2011).

Em suma, o acesso à internet, conforme a ONU, é notado como um direito humano. Na mesma medida, no Brasil, o “Marco Civil da Internet”, uma legislação de 2014 que tem por princípio regular o uso da rede mundial de computadores em território nacional, em seu artigo 7º, salienta a importância da internet enquanto “essencial para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2014), visto que em um mundo permeado pelo digital, o não acesso à internet pode aprofundar os abismos sociais.

Mesmo ante as garantias de direitos, sejam internacionais ou nacionais, a questão do acesso à internet ainda é um grave problema para uma faixa significativa da população. A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra que um em cada quatro brasileiros acima dos dez anos não tem acesso à internet, representando, 21,7% da população nesta faixa etária que estão alijados da conexão com a rede mundial de computadores, o que corresponde a quase 40 milhões de pessoas.

Com a emergência cibercultural e os novos paradigmas sociais, econômicos, culturais e educacionais impostos às sociedades, a tecnologia digital (em toda a sua amplitude de aplicativos, dispositivos, softwares, conectividade, automatismo etc.) afeta e reconfigura as relações, as impressões e as formas de se ver e estar no mundo (LÉVY, 1999).

A popularização da internet na década de oitenta e início de noventa do século passado, em determinados lugares, trouxe transformações sociais significativas que se originaram com a expansão e a popularização do ciberespaço. De acordo com Rüdiger (2013), mesmo com a ampliação das redes, a própria criação dos computadores pessoais, nas décadas de 60/70, já se constituía em uma manifestação cibercultural. Assim, a cibercultura:

[...] pode ser entendida como uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio, mas, também, um campo de interrogação intelectual pujante, dividido em várias tendências de interpretação. (RÜDIGER, 2013, p. 7).

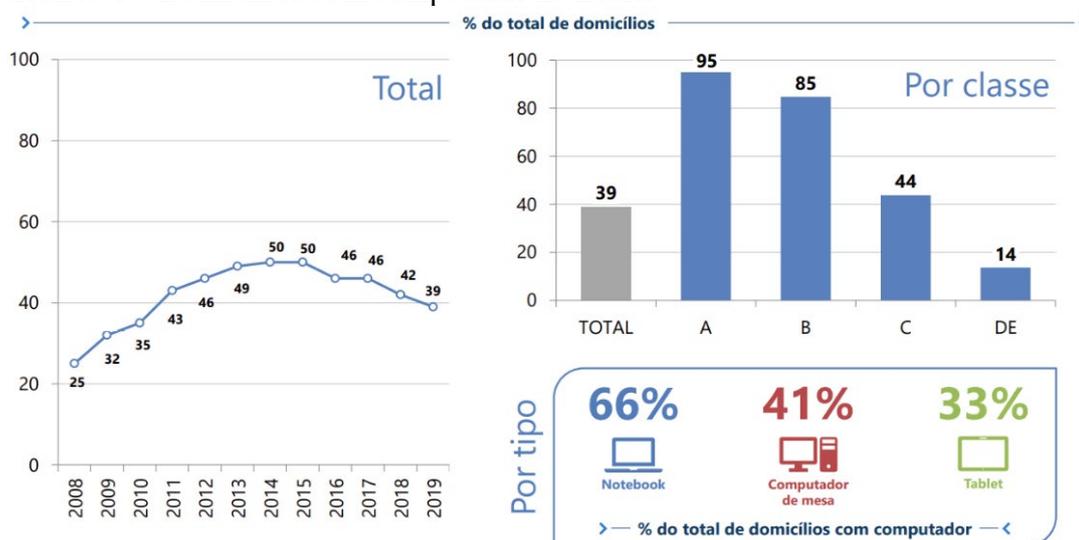
Logo, pode-se afirmar que a cibercultura, como um campo de estudo, apresenta várias visões diferentes, ora conflitantes, ora convergentes, que estudam os mais diversos fenômenos

– culturais, financeiros, políticos, laborais, dentre outros – causados pela ampliação das redes de comunicação digital.

Em relação a este contexto, com o avanço destas tecnologias, o surgimento da Internet 4.0⁷ e seus impactos na produção, a chamada Indústria 4.0, caracterizada por uma nova forma de produção, de logística e de gerenciamento, fortemente marcada pela entrada maciça de robôs operados por inteligência artificial (VALENTE, 2018), promoveu transformações na produção, na cultura e nas relações humanas, ocasionando pressões e tentativas de se acompanhar estas transições na esfera educacional, percebendo-se, portanto, um cenário complexo e desafiador. “Se as pessoas não estiverem preparadas para lidar com essa complexidade elas terão muita dificuldade para navegar no mar de informações e de novas situações que estão surgindo” (VALENTE, 2018, p. 18).

Para ter-se um panorama deste desafio em nível nacional, a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - Cetic.br⁸ (2020) informa que cerca de 20 milhões de domicílios não têm acesso à internet, o que correspondente a cerca de 28% dos lares brasileiros. O estudo também aponta que, nas classes sociais D e E, 50% dos lares não possuem conexão com a rede mundial de computadores.

Gráfico 1 – Domicílios com computador no Brasil



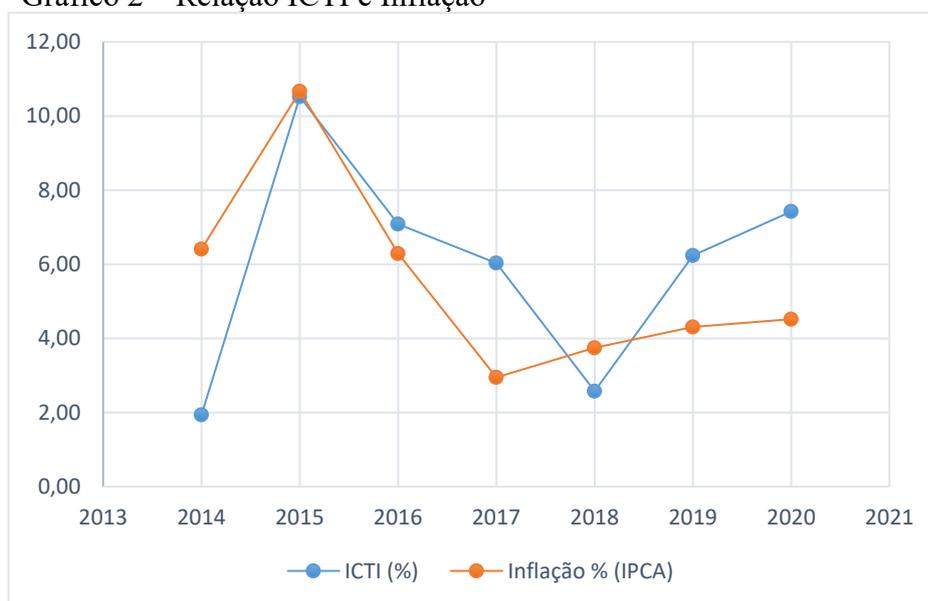
Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGL.BR/NIC.BR, 2020).

⁷ Transformação do sistema mundial de computadores como um grande sistema operacional, dinâmico, permeado pela inteligência artificial operando para promover, propor ou auxiliar tomadas de decisão.

⁸ Instituição ligada a UNESCO que pesquisa o desenvolvimento das tecnologias digitais na educação.

De acordo com o Gráfico 1, sobre a relação entre computadores domésticos no Brasil, realizado em 2019, constata-se que, atualmente, apenas 39% dos domicílios brasileiros possuem computadores e esta média ainda é mais baixa nas classes D e E, em que apenas 14% dos lares têm acesso ao equipamento. Na classe C, os dados demonstram números melhores, mas ainda não chegaram à metade da população desta faixa, correspondendo a 44% dos domicílios. Esta pesquisa também apresenta uma queda contínua da presença dos computadores nos lares ao longo dos últimos seis anos. Os números apresentados mostram que, desde 2014, quando se chegou a 50% dos lares com computadores, os números vêm caindo chegando ao patamar de 39%, em 2019.

Gráfico 2 – Relação ICTI e Inflação



Fonte: IPEA, Carta Conjuntura 2022; IBGE. Elaborado pelo autor.

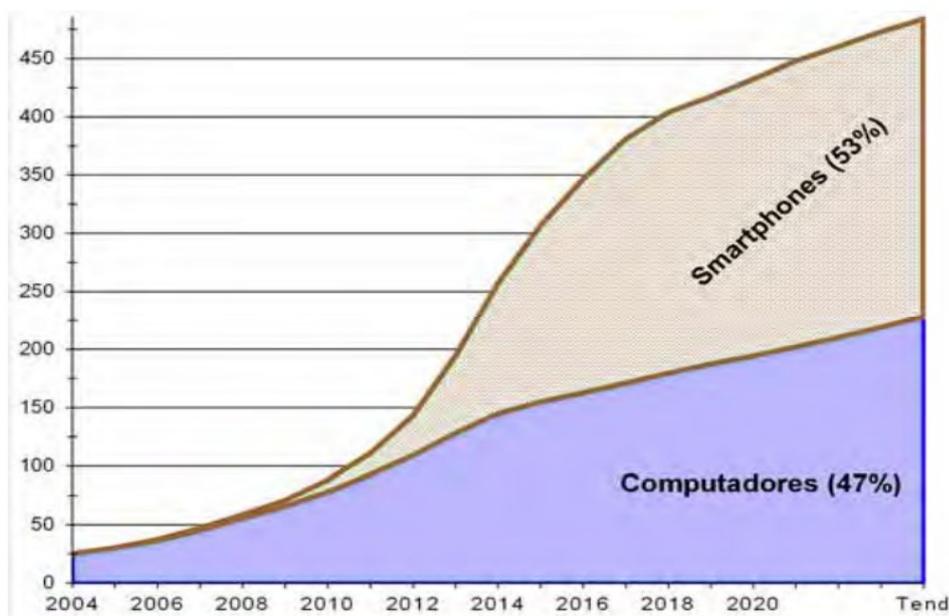
Tal fato pode estar ligado ao aumento dos preços dos itens de informática, como mostrado pelos dados presentes no Gráfico 2, que compara o Índice do Custo da Tecnologia da Informação⁹ – ICTI com o Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo – IPCA (IPEA, 2022), em que a partir de 2015 há um salto de um pouco mais de 10% no custo dos insumos e serviços nas áreas de tecnologia, tendo um reajuste não abaixo dos 6% a cada ano desde então,

⁹ ICTI – O Índice de Custo da Tecnologia da Informação (ICTI), calculado pelo Instituto de pesquisas aplicadas (IPEA).

com exceção do ano de 2018, ou seja, um aumento significativo dos preços ao longo dos últimos anos, e quase todos acima do valor da inflação com base no IPCA¹⁰.

Com o encarecimento dos equipamentos informacionais e a diferença de valor entre os computadores e dispositivos móveis, além do desenvolvimento da usabilidade *easy way*¹¹, uma extensa gama de aplicativos e serviços voltados para os *smartphones* acabou por permitir a expansão destes aparelhos sobre os computadores. Isso pode ser constatado na pesquisa “Uso da TI - Tecnologia de Informação” realizado pela FGV/EASP (2021) presente no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Dispositivos em uso no Brasil – Smartphones e Computadores
(Milhões)



Fonte: Uso da TI - Tecnologia de Informação (FGV/EASP, 2021).

A pesquisa demonstra que dos 440 milhões de dispositivos digitais, hoje presentes no Brasil, mais do que a metade é composta por celulares (53%). Desta maneira pode-se inferir que o empobrecimento da população tem afetado o acesso das pessoas aos computadores, alargando o acesso aos aparelhos móveis.

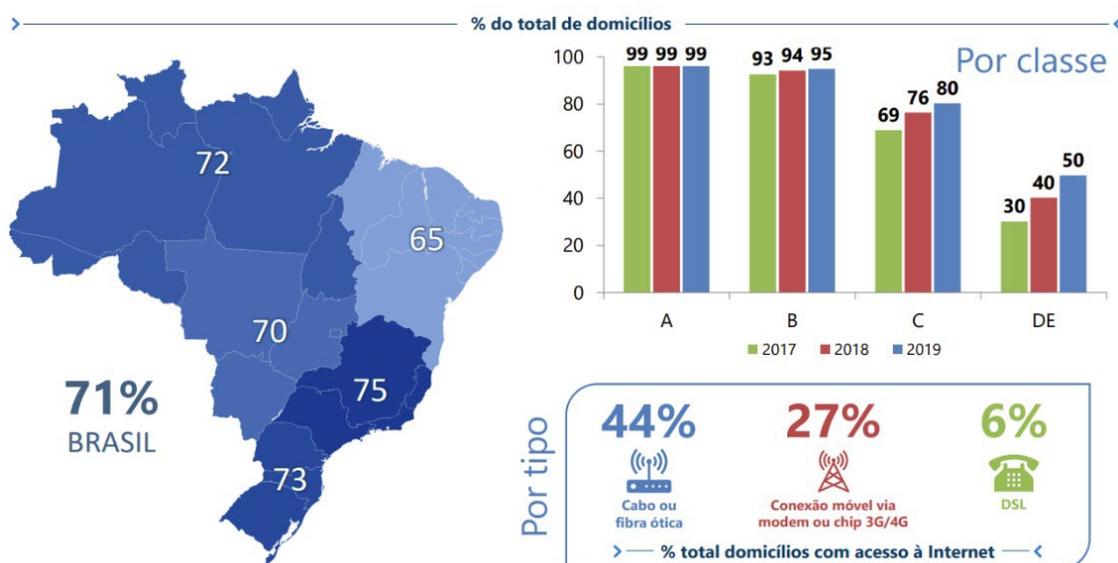
¹⁰ IPCA – Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo. Controlado pelo IBGE, indica a inflação no Brasil. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplio.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

¹¹ Termo utilizado no desenvolvimento da operacionalidade de aparelhos, de forma a facilitar a sua utilização mesmo que o usuário entenda muito pouco de tecnologia.

Com a expansão dos *smartphones*, da mesma forma, pode se perceber o avanço da conectividade em território brasileiro presente no Gráfico 4, alcançando 99% da classe A, 95% na classe B e 80% na classe C.

Conforme o gráfico, 71% dos lares têm acesso à rede mundial de computadores. Infelizmente, o abismo está nas faixas D e E, alcançando 50% dos lares com internet. O gráfico demonstra ainda que houve um avanço a partir de 2017, saltando de 30% para 40% em 2018, e outro salto em 2019, chegando aos 50%. Mas mesmo assim, percebe-se que o acesso à internet está claramente relacionado a questão de classe, sendo as camadas D e E as mais prejudicadas neste sentido.

Gráfico 4 – Domicílios com acesso à internet



Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGI.BR/NIC.BR, 2020).

A pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.BR/NIC.BR, 2020) também demonstra que uma entre quatro pessoas, no campo, não acessa as redes digitais, chegando ao número de 47 milhões de brasileiros desconectados, cerca de 26% da população total. O levantamento também apresenta o celular como o aparelho mais utilizado para o acesso à internet, chegando à 99% dos usuários. Desses, 58% acessam somente por estes aparelhos, enquanto as classes D e E possuem o índice de 85%, utilizando o celular de forma exclusiva para navegar nas redes.

É importante frisar que os dados apresentados pela TIC Domicílios 2019 convidam a refletir e a fazer certas inferências. Uma delas é a presença forte do celular como o único aparelho a ser utilizado para o acesso à internet. Isto mostra a capilaridade destes dispositivos e a sua maior presença na população rural (79%), do Norte e Nordeste (66%), feminina (63%),

de indígenas e pretas (75% e 66%, respectivamente), de crianças e idosos (65%) e das classes D e E (85%), ou seja, todas as populações mais vulneráveis, de acordo com a estratificação apresentada, possuem uma maior dependência destes aparelhos para o acesso às redes. É importante considerar que o acesso à internet pelo celular, em certo ponto, facilita as interações e a troca de informações das mais diversas áreas. Porém, o celular – salvo os modelos de alto padrão – ainda não dispõe de todas as capacidades produtivas, principalmente em relação ao estudo, à criação de conteúdos informacionais mais complexos, à edição de vídeos mais elaborados, à capacidade de armazenamento, à elaboração de grandes textos e à criação de programas e aplicativos. A tecnologia tem avançado com o tempo, mas os dispositivos de alto padrão ainda não são amplamente acessados pelas camadas empobrecidas. Ainda que, com o barateamento dos dispositivos móveis, os modelos mais básicos possam ser facilmente adquiridos por estes indivíduos, ocorre que as tarefas realizadas com computadores são mais assertivas por conta da capacidade de processamento, armazenamento e usabilidade. Percebe-se esta realidade nos números que se mostram mais generosos com as camadas privilegiadas, a exemplo da classe A, em que somente 11% usam a internet exclusivamente pelo celular.

Para ampliarmos este panorama, em outra pesquisa realizada pelo IBGE (2019), o ‘PNAD Continua TIC 2019’, dos lares que não possuem conexão com a internet, três motivos chamavam a atenção: a falta de interesse em acessar a Internet (32,9%), o serviço de acesso ser considerado custoso (26,2%) e nenhum dos ocupantes da residência saber usar as redes (25,7%). Também foi constatado o motivo do serviço não estar disponível na área do domicílio (6,8%).

Gráfico 5 – Professores, formas de atualização sobre o uso de tecnologias



Fonte: TIC Educação 2019 (CGI.BR/NIC.BR, 2020).

Outra pesquisa, o TIC Educação 2019 (Gráfico 5), também realizado pelo Cetic.br (2020), corrobora com o nível de exclusão e o desafio que deverá ser enfrentado na área da Educação. Segundo a pesquisa, além de apresentar problemas como a falta de computadores, equipamentos obsoletos, entre outros, somente 33% dos profissionais de educação afirmam que passaram por algum curso de educação continuada no uso de computadores e tecnologias digitais. Além disso, a pesquisa também demonstra que a grande maioria dos professores tem se atualizado sozinhos, com outras pessoas ou com a ajuda informal de outros colegas para poderem se atualizar, em alguma medida, no uso das tecnologias digitais.

Uma importante reflexão necessita ser feita pois, afinal, as pesquisas realizadas, em sua maioria, tratam de espaços escolares, ou seja, das redes regulares de ensino formal. Portanto, pode-se fazer uma fria reflexão: se esta é a realidade enfrentada por professores nas instituições escolares onde costumam ter aportes regulares, tanto de investimento quanto de estrutura, vide a existência de secretarias, conselhos e o próprio ministério da educação, qual seria a realidade enfrentada por educadores sociais quando o único aporte que possuem costuma ser a instituição em que trabalham ou a comunidade que os apoia? De certa forma, as pesquisas demonstram, principalmente o último quadro, a vulnerabilidade em que se encontram os educadores sociais.

2.2 Exclusão digital no município de Niterói

Para termos a compreensão em nível local, Lima (2016) demonstra que o município possui um alto índice de conectividade, chegando a 62,5% dos lares com acesso à internet. Este alto número configura Niterói como a quinta cidade mais conectada do País.

Este índice expressivo é refletido em investimentos de políticas públicas de acesso às redes. Um desses programas é o “Niterói Digital”, que possui a premissa de construir telecentros¹² para o acesso da população, com o objetivo de democratizar a conectividade e o uso das tecnologias da informação e comunicação. Este programa tem sido realizado com foco nas localidades mais vulneráveis, contando atualmente com catorze unidades disponíveis à população, nas mais diversas partes do município.

Além destes, os dados apresentados no Mapa da Inclusão Digital (MID), demonstram que a Niterói possui mais trinta e nove pontos de acesso, resultando em cinquenta e três polos

¹² Espaços públicos de acesso à internet. Disponível em: <<https://cienciaetecnologia.niteroi.rj.gov.br/projetos/telecentros/>>.

de inclusão ao todo. Projetos que partem não somente do governo, mas contribuem para o trabalho realizado por instituições não governamentais. O MID foi criado em 2005 em uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT), com o objetivo de acompanhar os avanços dos pontos de acesso à rede mundial de computadores, além dos espaços de formação e capacitação para esse fim. Assim, o MID oferece o mapeamento dos Pontos de Inclusão Digital disponíveis no Brasil, iniciativas que abarcam programas, projetos e ações desenvolvidos pelos governos municipais, estaduais e federais. Ele também registra os projetos produzidos pela sociedade civil, catalogando, em sua base de dados, os pontos de inclusão, as estatísticas, projetos e ações de inclusão digital em todo o território brasileiro.

O IBICT, responsável pelo MID, é um instituto que tem como prerrogativa a promoção da “competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2022), um órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Para termos a compreensão do esforço do município, Niterói decretou o dia 25 de junho como o Dia Municipal da Inclusão Digital, através da Lei nº 2462, de 19/07/2007, tendo o objetivo, de acordo com a Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia, de “fortalecer a ideia de que o uso da Internet e o domínio dos recursos tecnológicos constituem um direito de todos e uma privilegiada forma de acesso ao mundo globalizado” (NITERÓI, 2022).

Mas, se conferir os dados levantados por Lima (2016), Niterói possui um expressivo número de 37,5% dos lares ainda não conectados à rede mundial de computadores, um quadro de exclusão de quase quarenta por cento.

Mesmo ante tal esforço coletivo, visando democratizar o acesso e o uso das tecnologias digitais por parte dos governos do município de Niterói, vale ressaltar que um processo de inclusão digital, segundo Sorj (2003, 2005) e Warschauer (2006), não está ligado somente a conectividade, ou seja, ao acesso da população às redes telemáticas, nem tampouco à operacionalidade de equipamentos eletrônicos e digitais. Além do acesso, faz-se necessária a apropriação de competências e conhecimentos que permitam aos cidadãos e usuários usufruir das latentes potencialidades trazidas pelos impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação, como: a troca rápida e quase instantânea de informações, a capacidade virtualmente infinita de pesquisa, as transformações promovidas no mundo do trabalho, da produção, na pesquisa científica, na educação, na cultura, na governança e na saúde (SORJ, 2003, p. 42-50). Neste sentido, é necessário um profissional importantíssimo para corresponder às necessidades presentes: o educador social.

2.3 O papel do Educador Social e suas representações

A essencial presença e a participação de educadores comprometidos nos espaços que oferecem iniciativas de inclusão digital, se dá pela realização de uma prática socioeducativa que não se limite aos meros preceitos técnicos e operacionais, mas ofereça conhecimentos e fomenta as potencialidades advindas das redes, trilhando por caminhos de emancipação e solidariedade, com profissionais éticos e engajados com a transformação social.

Diante disso, torna-se evidente que, no âmago da prática docente, encontra-se a relação entre educadores e seus alunos. Conforme defendido por Paulo Freire (2004), essa construção promovida pelos educadores deve estar impregnada de profunda responsabilidade, buscando a emancipação e a prática da liberdade.

Mas no que consiste esta liberdade levantada por Freire? Para o pensador, a resposta está, de início, em um esforço na construção de relações entre educador e educando. Uma relação que abole as hierarquias e se apresenta horizontalmente. Uma relação em que o educador é, ao mesmo tempo, aquele que ensina e aquele que aprende, na construção de processos que permitam, aos educandos, a sua leitura de mundo e nele intervir positivamente na sociedade (FREIRE, 2015).

Segundo Freire (2004), um processo educacional bancário, no qual o educador deposita seus conhecimentos naqueles que aprendem, acaba por ser um processo profundamente autoritário, em que se rechaça o companheirismo, destinando-se, por fim, a domesticar o aprendiz. Para o autor, um educador que se entende como igual, que se compreende como povo, desenvolve um caminho de saber com os educandos, à medida que estes sabem com ele. Dessa forma, não estaria mais a serviço de um processo de desumanização e opressão, mas sim, a serviço da liberdade (2004, p. 36).

Essa observação é de grande importância, pois para Freire, o objetivo de uma educação emancipadora “é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção ‘bancária’, sob pena de se contradizerem em sua busca” (FREIRE, 2004, p. 38).

A liberdade, assim defendida por Freire, se realiza na consciência dos indivíduos de sua própria existência e na percepção da relação de opressão em que se encontram. Nesse processo de conscientização, na relação solidária, dialógica e problematizadora, os indivíduos vão se apropriando da realidade histórica e, dessa maneira, são capazes de transformá-la, indo além das condições em que se encontram. (2004, p.107). Logo, para o célebre educador:

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires... (FREIRE, 2004, p.43).

Logo, *a liberdade*, para Freire, é um conceito que se constitui em coletivo, no qual o ser humano se torna sujeito de seu próprio agir, em contraponto às lógicas opressoras e desumanizantes, em que os sujeitos se acham “quase coisificados” pelas situações limites¹³ (FREIRE, 2004, p. 95).

Superando as situações limites, a humanização se contrapõe à coisificação em um processo de transformação. Por isso, a humanização se caracteriza, para Freire, como um processo de liberdade.

Freire (2002) não se deixa cair na inocência e entende que a educação sozinha não é capaz de alterar uma realidade, e que educadores precisam ter a consciência que seus programas educacionais não transformarão o País, mas o processo educacional tem o seu dever de anúncio, seja em qualquer espaço onde se dê processos ensino-aprendizagem, no sentido de desafiar “os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (2002, p. 89), mostrando que a mudança é possível, um compromisso que Freire define como político-pedagógico.

Frequentemente, a obra do renomado educador brasileiro está voltada para o ambiente escolar, mas o pensamento freiriano transcende essa esfera e permeia todas as relações de ensino e aprendizagem, onde quer que ocorram. Dessa forma, o trecho anterior instiga a reflexão do compromisso ético de um educador social e seu trabalho educativo em instituições não escolares que possuem a perspectiva de transformar uma realidade.

Assim, o profissional da educação não escolar, ou seja, aquele que se dedica às práticas educativas em instituições socialmente compreendidas como não formais e informais de educação, necessita se preocupar com a sua prática, podendo esta ser considerada docente, visto que há uma relação educador-educando, valendo-se de uma didática e de um determinado conteúdo, segundo a argumentação de Ferreira (2018a). Para o professor e pesquisador, a docência está “nas mais diversas práticas educativas articuladas no interior das relações sociais, pois em qualquer ambiente onde se estabeleçam práticas educativas [...] são necessárias práticas pedagógicas” (FERREIRA, 2018a, p. 39) e, portanto, docentes.

¹³As “situações limites”, segundo Freire (2005), são causadas pelo subdesenvolvimento que geram processos de dependência e opressão.

Assim, a Pedagogia Social se constitui como campo teórico que ajuda a entender a prática dos educadores sociais em instituições não escolares, buscando a formação e o desenvolvimento do indivíduo como ser humano e cidadão. Dessa forma, no capítulo três deste trabalho, será abordado esse campo teórico, considerando-o a base das atividades educacionais que atuam com os indivíduos acometidos de certas vulnerabilidades.

Em outra medida, também se pretende construir entendimentos sobre a exclusão/inclusão social, um desafio complexo, vide as inúmeras conceituações, variando conforme a época, autor e contexto. No entanto, para o contexto deste trabalho, será apoiado nos pressupostos de Pereira (1998), com base em um panorama próximo ao cenário em que se está inserido. Para a pesquisadora, a inclusão social parte de um esforço na promoção da cidadania que “só pode ser entendida a partir da discussão e da compreensão do caráter e da dimensão atual do seu oposto: a exclusão social” (PEREIRA, 1998, p. 123). Em vista disso, a exclusão social se manifesta por:

[...] um fenômeno moderno, ou melhor, pós-moderno, que no bojo do processo de globalização da economia e de desregulamentação do trabalho, da produção e da proteção social, vem impondo um novo tipo de clivagem entre nações e entre indivíduos e grupos dentro de uma mesma nação. Esta clivagem não aponta tão somente para a tradicional divisão entre ricos e pobres ou entre os que têm e os que não têm bens e riquezas, mas indica principalmente a separação entre os que estão dentro e os que estão fora do circuito das possibilidades de acesso usufruto de bens, serviços e direitos que constituem patrimônio de todos. (PEREIRA, 1998, p. 124).

Diante desse quadro, é importante questionar a real responsabilidade de um educador atuante em uma instituição que oferece um trabalho que, em seu discurso, pretende promover a inclusão digital como perspectiva de mudança de uma realidade. Da mesma forma, é importante questionar a postura ética dos profissionais que se propõem a esse fim.

Para compreender essa questão, poderia se recorrer às mais diversas teorias, mas para o desenvolvimento deste trabalho entende-se que a visão de mundo, crenças, anseios, entendimentos, valores e preconceitos dos educadores podem ser investigados e compreendidos através da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Sendo um campo da Psicologia Social, as representações sociais são um filtro sociocognitivo de articulação entre os seres e a sua compreensão permite entender a lógica de ação dos sujeitos na construção de seus trabalhos; no caso desta pesquisa, investiga-se o socioeducativo. Em suma, as representações sociais, segundo Jodelet (2001), são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Proposto pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978), esta teoria se fundamenta no contexto interrelacional entre sujeitos e objetos e como este fenômeno permite a construção dos conhecimentos que são, ao mesmo tempo, coletivos e individuais. Para o criador da teoria, as RS são, antes de tudo, um conhecimento do senso comum. Dessa maneira, são nos conhecimentos compartilhados entre os indivíduos que se encontram as possíveis representações sociais. Assim, esta pesquisa visa, ao longo de seu desenvolvimento, encontrar o núcleo figurativo dessas representações compartilhadas por educadores sociais, pois elas modificam e influenciam as práticas educativas desses educadores. Em suma, este trabalho pretende compreender se essas representações podem ou não interferir em um processo educacional de inclusão digital em uma instituição que tenha a premissa da inclusão social.

Com as reflexões levantadas, apresenta-se a seguinte problemática: de que maneira as representações dos educadores sobre inclusão digital, sendo elas sociais, interferem no processo educativo das oficinas que atuam com as tecnologias digitais no Instituto pesquisado?

A importância de se compreender esta questão parte da reflexão de que os educadores que atuam com tecnologias e suas interfaces encaram o desafio quando exercem um trabalho junto aos educandos de populações empobrecidas e excluídas dos meios econômicos e dos meios digitais. Logo, o papel de um profissional atuante com as novas tecnologias de informação e comunicação na perspectiva da inclusão digital é de dupla responsabilidade. Por esse prisma, pesquisar as representações sociais pode contribuir na compreensão de um panorama em que o trabalho de inclusão digital vem sendo realizado.

2.4 O campo de investigação

O Instituto (nome genérico e fictício) é uma iniciativa financiada pelo poder público executivo de uma das três esferas do Estado brasileiro, e gerida por uma grande instituição do terceiro setor¹⁴, contando também com parcerias de várias autarquias e agências de Estado e do poder judiciário.

¹⁴ Mesmo os autores fazendo uma longa digressão sobre o tema, em suma, seria o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais, sem objetivar o lucro para seus associados. (CALEGARE; SILVA JUNIOR, 2009). Mesmo ante tal afirmação, não se pode ter um entendimento inocente em relação ao terceiro setor. Portanto, é preciso fazer uma análise crítica sobre este assunto que será retomado no capítulo 2.5.

A instituição possui duas unidades, ambas no município de Niterói. Uma está situada no bairro do Fonseca, Região Norte, a outra está situada no bairro do Cantagalo, Região de Pendotiba, localizadas na segunda e terceira regiões administrativas respectivamente, ambas atendendo aos moradores das diversas comunidades presentes nos dois bairros. Importante ressaltar que Niterói está situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, sendo, de acordo com o último Censo do IBGE (2010), a quinta maior cidade do estado e a 43ª maior cidade do País em termos populacionais. Além disso, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2010), o município figura com a nota 0,837 no índice de desenvolvimento humano (IDH), considerado muito alto, tendo a sétima colocação no ranque dos melhores municípios do Brasil para se viver.

Nesse contexto, o Instituto atende, atualmente, das 07 às 21 horas, de segunda à sábado, contando com cerca de 500 educandos matriculados nas mais diferenciadas oficinas pedagógicas e esportivas, como: teatro oficina de leitura e produção de texto, construção de móveis com material reciclado, futsal, vôlei, basquete, capoeira, jiu-jitsu, tecnologias digitais e inovação. Além da inserção de cinco projetos de prevenção desenvolvidos pelo município e inseridos nas ações do espaço, sendo eles: o Poupança Escola – um incentivo financeiro para que os alunos permaneçam na escola até a conclusão do ensino médio; o Escola da Paz – um projeto de prevenção a violência nas escolas, que potencializa capacidades socioemocionais para professores e alunos do município; o Escola da Família – que visa reduzir a violência familiar; o Banco de Oportunidades – projeto que oferece vagas de emprego aos jovens do município; e o Rede Acolher – que visa prevenir a reincidência de egressos do sistema prisional.

A instituição recebe crianças, adolescentes e jovens dos 6 aos 29 anos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social oriundos das camadas empobrecidas da população, encaminhados pelos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Núcleo de Assistência Especializado da Criança e do Adolescente (NAECA), unidades escolares e demais órgãos da rede pública dos bairros adjacentes.

O Instituto tem por objetivo promover a qualidade de vida, a relação comunitária, a construção da cidadania e a formação de projetos na perspectiva de ressignificar a história da população atendida, utilizando-se como método de trabalho o engajamento em trilhas pedagógicas construídas pelas oficinas da instituição. Tais trilhas incluem atividades de esporte, cultura, empregabilidade, desenvolvimento educacional e inclusão, buscando estratégias de prevenção em face da vulnerabilidade social e da exposição à violência que a faixa etária acolhida pela ONG está cronicamente submetida.

No *locus* da pesquisa, este trabalho será desenvolvido através da observação das práticas dos educadores que tenham a tecnologia digital no escopo de trabalho, com o intuito de pesquisar a existência de possíveis representações sociais de inclusão digital que influenciam a prática socioeducativa destes profissionais em uma perspectiva de inclusão social.

As oficinas que utilizam a tecnologia no seu cerne pedagógico, dentro do Instituto, são duas, a oficina de informática e a de inovação, que tem como premissa desenvolver processos de inclusão digital. As duas modalidades estão em ambas as unidades, sendo ministradas por quatro profissionais e gerenciadas pelo mesmo coordenador, ou seja, um professor de informática e outro de inovação, para a unidade do Cantagalo, e outros dois profissionais, que atendem as mesmas oficinas, na unidade do bairro do Fonseca.

A oficina de informática tem o seu caráter tradicional. Realizada em um laboratório com 12 laptops de boa qualidade, os educadores atuam com aulas tradicionais, ensinando a utilização de programas de escritório como tabelas, editores de texto e programas de apresentações, aprendizagem de sistemas operacionais e utilização de internet e programação. Os laboratórios de informática das duas unidades são amplos, bem pintados e conservados. Contam com projetores, lousas, máquinas e mobiliário novos, uma sala espaçosa e climatizada com ar condicionado.

A oficina de inovação atua com projetos que passam pela criação de jogos e vídeos, robótica e cultura *maker*¹⁵. Um projeto que visa desenvolver a criatividade e inventividade através de recursos eletrônicos e informacionais de forma lúdica e interativa, voltado para os alunos matriculados nesta oficina.

As salas de inovação são amplas e bem iluminadas, tanto com a luz natural quanto artificial quando necessário, com uma grande mesa onde se encontra um computador, além de diversas peças de eletrônica, kits de robótica, fios, transistores, pequenas lâmpadas leds e pequenos motores. Também se encontram ferramentas de solda, alicates, tesouras, fita isolante e diversos utensílios e ferramentas de eletrônica que auxiliam no desenvolvimento das atividades.

Todas as oficinas são desenvolvidas em módulos com periodicidade trimestral, tendo uma pequena avaliação ao final do processo. Concluído o módulo, os alunos estarão aptos a seguir para a próxima fase em seus estudos.

Durante a pandemia, as atividades presenciais foram paralisadas, mas os profissionais

¹⁵ Um movimento cultural que tem promovido reflexos educacionais. O termo *maker* poderia ser traduzido como faça você mesmo, estimulando “as pessoas comuns a construírem, modificarem, consertarem e fabricarem os próprios objetos, com as próprias mãos” (SILVEIRA, 2016, p. 131), sejam eles analógicos, eletrônicos ou digitais.

foram incentivados a gravar vídeos e disponibilizá-los pela internet para que os alunos pudessem, minimamente, fazer suas atividades e manter o vínculo social e afetivo com a instituição. Após a volta das atividades presenciais, em meados de 2021, muitos alunos não haviam retornado, uma perspectiva que, segundo a coordenação da instituição, pretendia-se reverter ao longo de 2022, o que infelizmente não ocorreu.

Nas oficinas, cada educador atua com uma média de 40 alunos distribuídos em pequenos grupos no decorrer da semana – de segunda à sábado – com aulas que duram cerca de duas horas. Importante salientar que mesmo se tratando de uma instituição não escolar, o Instituto não utiliza o termo “educadores sociais” para referenciar os profissionais que ministram as oficinas em seu processo educativo, mas sim a palavra “professores”.

É importante salientar, que no contexto do retorno das atividades pós-pandemia, foi observado, através da presença no campo, que os trabalhos realizados pelas oficinas que atuam com as tecnologias digitais estiveram, por um momento, mais voltados para a recreação e o passatempo, em uma tentativa de atrair os jovens de volta ao espaço.

Dessa forma, somente o acesso às tecnologias e às redes, em um aspecto recreativo, também não se configura em um processo de inclusão digital. Em vista disso, dar prosseguimento à pesquisa é de fundamental importância para desvelar as representações sociais compartilhadas por esses educadores e como têm se estruturado as práticas educativas de inclusão digital. Compreender como estas representações se constituem no desenvolvimento da prática educativa, vai ao encontro do que Moscovici (2007) aborda dentro de sua teoria das Representações Sociais.

O senso comum, o conhecimento popular [...] oferece-nos acesso *direto* a representações sociais. São, até certo ponto, as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar um sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém. Elas são tão “naturais” e exigem tão pouco esforço que é quase impossível suprimi-las. (MOSCOVICI, 2007, p. 198-199).

Em um mundo interligado e altamente conectado por conta do desenvolvimento das redes e das tecnologias digitais, a importância do desenvolvimento de trabalhos de inclusão digital insere-se como poderoso auxílio aos processos de inclusão social, tal como será visto, por intermédio da compreensão dos campos teóricos desenvolvidos ao longo deste estudo.

2.5 A necessária crítica ao ‘terceiro setor’

Em certa medida, é necessário debater como o ‘terceiro setor’ vem se organizando no Brasil ao longo do tempo. Afinal, a instituição pesquisada é uma organização não governamental (ONG), e compreender o contexto em que as ONGs se apresentam no cenário político brasileiro nos ajuda a traçar criticamente o desenvolvimento dessa realidade.

Com o desmonte das políticas de bem-estar social e o aprofundamento do ideário neoliberal durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve graves reflexos na esfera governamental, política, econômica e social.

Camargo (2019, p. 615) argumenta que as instituições do terceiro setor, geralmente chamadas de organizações não governamentais (ONGs) de forma genérica, fazem parte de uma agenda neoliberal mais ampla que visa responsabilizar os indivíduos e a própria sociedade pelas pautas sociais, estabelecendo um formato organizacional privado de implementação da 'gestão social' como um setor distinto, tanto do governo quanto da sociedade. Dessa forma, cria-se a percepção de que é possível resolver as contradições existentes dentro do capitalismo sem confrontar a raiz de seus problemas.

Segundo Montaña (2010), o termo ‘terceiro setor’ tem sua origem nas teorias estruturalistas, positivistas e funcionalistas que entendem a sociedade de forma fragmentada, dividindo-a em três camadas: o estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor), cada um com suas responsabilidades, características e atuações bem definidas. No entanto, segundo o autor, esse conceito é problemático e reducionista, pois restringe a política somente à esfera do estado, a economia às questões de mercado e as questões sociais somente à sociedade civil, temas que são extremamente complexos e que não se limitam a uma única parte da sociedade (MONTAÑO, 2010, p. 53).

O autor também afirma que o conceito de ‘terceiro setor’ apresenta algumas deficiências conceituais que mais confundem do que esclarecem. Para Montaña, o termo foi cunhado nos EUA em 1978 pelo filantropo John D. Rockefeller III, chegando ao Brasil pela Fundação Roberto Marinho. Desta forma, o termo já demonstra uma ligação tácita com os interesses da alta burguesia. A partir desses pontos, o autor argumenta que esta nomenclatura carece de rigor teórico e está distante da realidade social, o que acarreta deficiências conceituais na bibliografia hegemônica sobre o tema.

Uma das deficiências estaria no próprio termo. Para o autor, há uma contradição em se denominar a sociedade civil como terceiro setor, posto que, como é da própria sociedade civil

organizada que se originam as instituições, não deveria, portanto, ser ela o primeiro setor? Essa reflexão está apresentada no seguinte trecho de sua obra:

Se o Estado está em crise e o mercado tem uma lógica lucrativa, nem um nem o outro poderiam dar resposta às demandas sociais. O "terceiro setor" seria a articulação/intersecção materializada entre ambos os setores; o "público porém privado", atividade pública desenvolvida pelo setor privado. [...]
 Porém, ao identificar Estado, mercado e sociedade civil respectivamente como primeiro, segundo e terceiro setores, alguns autores observam que o "terceiro setor" na realidade "é o primeiro setor". Claro, se este é identificado com a sociedade civil e se, historicamente, é a sociedade que produz suas instituições, o Estado, o mercado etc., há clara primazia histórica da sociedade civil sobre as demais esferas;" O "terceiro setor" seria na verdade o "primeiro". (MONTAÑO, 2010, p. 54).

Outra debilidade está na falta de acordo entre os teóricos e pesquisadores sobre instituições e entidades que fazem parte deste setor. Conforme Montaño, para alguns pesquisadores, fazem parte do terceiro setor as organizações formais, para outros, estão incluídas também as atividades informais e individuais. Para outros autores, as atividades empresariais devem ser excluídas, enquanto os "sindicatos, os movimentos políticos insurgentes, as seitas etc. ora são considerados pertencentes, ora são excluídos do conceito" (MONTAÑO, 2010, p. 55).

Segundo o pesquisador, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Indígena de Chiapas no México e as Forças Armadas Revolucionárias Colombianas (FARC) fariam parte do terceiro setor? Com base nestas reflexões, fica "então a dúvida, conceitual da maior relevância, e parece não haver consenso sobre sua resposta" (MONTAÑO, 2010, p. 56).

A terceira debilidade estaria na integração das organizações não governamentais (ONGs), organizações sem fins lucrativos (OSFL) e organizações da sociedade civil (OSC) na categoria de terceiro setor, e se somariam a elas as instituições filantrópicas, associações de moradores e comunitárias, associações de profissionais, categorias, clubes, instituições culturais e religiosas. Para Montaño, nesta visão, o terceiro setor congregaria entidades com interesses, agendas, espaços e significados sociais dos mais diversos, contrários e inclusive contraditórios.

A terceira fragilidade reside no âmbito "não governamental", o que, de acordo com Montaño, revela-se uma inverdade. Quando o Estado escolhe uma instituição em detrimento de outra, ou assume compromissos com uma entidade para a prestação de um serviço, este movimento é seletivo e se dá dentro de uma política governamental.

Outro problema está no entendimento deste setor como não lucrativo. Segundo Montañó (2010), as organizações sem fins lucrativos (OSFL), mesmo que não envolvam remunerações financeiras diretas, têm interesses que perpassam pelo retorno em imagem, isenção de impostos e ações propagandísticas de uma marca (vide Fundações McDonalds, Bradesco, Bill Gates e Roberto Marinho, dentre outras) deixando evidente o seu claro interesse econômico.

Com base nestas questões, para o autor, o termo “terceiro setor” não abarcaria o mínimo consenso em suas características, condizendo com a realidade apenas em um nível fenomênico. Por conta da falta desta interlocução com a realidade, o termo acaba por conter as mais variadas interpretações, dificultando-se o conceito.

No atual contexto, não se pode romantizar o terceiro setor, muito menos a atuação de muitas destas instituições, pois elas não rompem com a lógica capitalista. Mesmo assim, segundo Machado (2012), “não se pode homogenizar as ações de tais organizações, como se não existisse nenhuma que realizasse práticas compatíveis com um perfil progressista” (MACHADO, 2012, p. 11). Muitas promovem ações críticas inclusive contra o neoliberalismo, ou seja, não são motores de transformação, e tampouco podem ser consideradas maquinais neoliberais. Segundo a autora, estas instituições são a unidade dos opostos e, portanto, carregam em si a contradição, pois estas instituições podem, de certa forma, revitalizar as lutas de reivindicação social em parceria com os movimentos sociais de base.

Com base nessa visão, Machado debate a importância das ONGs no contexto vigente, ao apontar que:

... o restabelecimento da articulação entre as ONGs e os movimentos sociais, nos permite destacar aquelas que nascem apoiando ou assessorando os movimentos sociais por meio da Educação Popular na perspectiva freiriana, visto que passam a interferir diretamente nas opiniões e visões de mundo dos sujeitos sociais que recebem seus serviços, reproduzindo uma educação crítica, problematizadora, que segue na perspectiva emancipatória. (MACHADO, 2012, p.12).

Portanto, a luta por políticas públicas locais é de suma importância. Com base nisso, compreendidas ao mesmo tempo como cidadãs e progressistas, a participação compromissada de algumas destas instituições apresenta limites que devem ser transpostos para a superação do sistema neoliberal capitalista e não para sua reformulação.

2.6 A relevância da pesquisa

As transformações sociais geradas pela cibercultura criaram um novo paradigma social, a ponto de considerarmos a contemporaneidade indissociável do mundo digital. Além da exclusão social e econômica já impostas pelo capitalismo, a exclusão digital também se apresenta como uma realidade a ser debatida em uma sociedade hiperconectada. Esta exclusão não está necessariamente ligada ao acesso às tecnologias da informação e comunicação. Para esta questão, Sorj nos traz uma importante reflexão quando afirma:

A exclusão digital possui forte correlação com as outras formas de desigualdade social, e, em geral, as taxas mais altas de exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda. A desigualdade social no campo das comunicações, na sociedade moderna de consumo de massas, não se expressa somente no acesso ao bem material – rádio, telefone, televisão, Internet –, mas também na capacidade do usuário de retirar, a partir de sua capacitação intelectual e profissional, o máximo proveito das potencialidades oferecidas por cada instrumento de comunicação e informação. (SORJ, 2003, p. 59).

Para ocorrer a inclusão digital, além do acesso a equipamentos e conexões à rede mundial de computadores, deve-se somar a governança de informações e o que se pode obter delas como potencialidades. Sob esta ótica, a inclusão estaria assim, atrelada a questões econômicas e sociais, no que concerne ao acesso à educação, ao mercado de trabalho, a programas sociais, mas também a práticas de luta, emancipação, liberdade e de mudança. Para o pesquisador, estes aspectos acabam sendo oriundos da própria exclusão e das vulnerabilidades impostas às populações empobrecidas. Logo, é preciso ter a consciência de que somente o acesso à tecnologia ou a sua operacionalização mecânica - pouco ou nada reflexiva - não implica em inclusão digital. Contudo, o que se pretende debater e propor é o compromisso ético dos educadores que atuam com as tecnologias digitais ante a promoção destas potencialidades.

Nessa perspectiva, toda inovação tecnológica de relevância é apropriada rapidamente pelas camadas socialmente abastadas, aumentando a desigualdade entre classes (SORJ, 2003). Portanto, a inclusão/exclusão social surge de questões muito profundas, que estão para além do mero acesso às tecnologias digitais e se escondem nas raízes do sistema capitalista. Todavia, é importante frisar que sem a inclusão digital, em uma sociedade permeada pelo contexto cibercultural, em que as tecnologias digitais são estruturantes, uma efetiva inclusão social será dificultada ou mesmo impedida para as populações empobrecidas. Em suma, esta pesquisa pretende discutir e lançar luz sobre o problema da exclusão digital, a fim de se compreender uma das muitas transformações e ações necessárias para uma sociedade mais inclusiva.

Desta forma, compreender as dinâmicas de exclusão que podem advir destas possíveis representações, principalmente daqueles que têm em sua premissa a educação como sinônimo de inclusão, é fundamental para uma sociedade que se digna a diminuir os seus abismos sociais, ainda mais quando parte de docentes presentes em instituições não escolares na área da tecnologia, onde possivelmente se tornam a última fronteira educacional.

Por mais que uma instituição possua vultuosos recursos, alunos sedentos de saberes e tecnologias digitais de ponta, não seria suficiente para um projeto emancipatório educacional de inclusão digital se as representações sociais dos profissionais atuantes não favorecerem uma práxis socioeducacional inclusiva, ou seja, que não contribua com o desenvolvimento integral das potencialidades de seus educandos.

Tem-se plena ciência que não serão resolvidos todos os problemas concernentes a inclusão digital através do desvelar destas representações a serem pesquisadas. Mas podem se elaborar entendimentos sobre essas questões, com o potencial de contribuir, de certa maneira, para se conhecer uma realidade dada e iniciar um processo de diminuição da dupla exclusão imposta aos grupos menos favorecidos.

Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais desempenha um papel fundamental neste trabalho, uma vez que os estudos de Moscovici e de outros teóricos que se seguiram nesse campo constituem-se como um recurso teórico-metodológico que auxilia na compreensão dos processos sociais e educacionais. Em tal percurso, tem-se por base também a Psicologia Social, que tem se destacado como um campo de estudo relevante na área educacional, conforme apontado por Gilly (2005), Souza (2002), Alves-Mazzotti (2008) e especialmente por Ferreira (2012), no contexto da educação não escolar.

Segundo Souza (2002), na busca de uma teoria que ajudasse na correção das desigualdades sociais presentes na esfera educacional, ao final da década de 1980 e início de 90, iniciaram-se investigações englobando tanto a esfera individual quanto a social. Sendo assim:

É nesse contexto que a "descoberta" da teoria das representações sociais, pelos educadores, surge como uma das possibilidades teóricas relevantes da área da psicologia, possibilitando a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para a análise de dinâmicas subjetivas. Essa teoria, que está na interface da sociologia e da psicologia, responde pelo sujeito e seu contexto, evidenciando que existe uma indissociabilidade entre eles. (SOUZA, 2002, p. 286).

Desse modo, os fenômenos que influenciam os educadores sociais, ante a questão da inclusão social, poderiam ser investigados sob a ótica das mais diferenciadas teorias e campos

do saber. Porém, neste trabalho, optou-se por estudar estes fenômenos pelo prisma da Teoria das Representações Sociais, pois estudar essa área do saber perpassa a compreensão dos processos de alteridade no campo social e a manifestação das práticas destes agentes nos processos educativos.

Portanto, o estudo da TRS permite, ao pesquisador, um entendimento psicossocial mais abrangente sobre os fenômenos a serem compreendidos e investigados, oferecendo “um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (GILLY, 2001, p. 321). Por conseguinte, a maneira pela qual o outro é reconhecido em um processo de identificação pelos educadores resultará em uma prática institucionalizada de legitimação e na forma como esse grupo reagirá, ou não, em relação aos seus educandos e aos demais grupos sociais.

Logo, compreender as dinâmicas das representações sociais de inclusão digital compartilhadas por educadores que atuam em instituições não escolares, diante de alunos provenientes de camadas empobrecidas da população, e a maneira como essas interações desenvolvem processos de inclusão/exclusão social, pode ser um passo importante para a realização de outros estudos e para a compreensão dos processos de inclusão social. Isso contribui para a elaboração e ampliação de novos projetos de pesquisa, construção de políticas públicas na área da educação não escolar, capacitação, treinamentos e, sobretudo, para o estímulo de uma educação que promova a transformação, emancipação e liberdade.

3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES COMO CAMPO DO SABER DA PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS REPRESENTAÇÕES

O presente capítulo pretende abordar o arcabouço teórico que sustenta este estudo, visando apresentar as teorias às quais este trabalho se afilia. Inicialmente, são discutidas a pedagogia social, sua origem e as contribuições destes estudos para a construção de um entendimento do processo educacional voltado para as camadas menos favorecidas da população. Em seguida, é apresentada a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1978) e expandida por Doise (2001), com o propósito de fornecer uma importante base teórica para a interpretação da realidade psicossocial.

Por fim, as teorias da cibercultura serão discutidas em relação aos processos de ensino e aprendizagem em uma realidade permeada pelas tecnologias digitais, abordando seus desafios e potencialidades. Nesta seção, são analisadas as contribuições de teóricos como Lévy (1999), Castells (1999) e Warschauer (2006), que auxiliam na compreensão dos desafios e possibilidades de uma sociedade em constante transformação, construída em rede e envolta em um grande desafio: construir relações socioeducacionais que incorporem as tecnologias digitais, em processos que auxiliem aos indivíduos excluídos a construir caminhos de transformação social.

3.1 Entendendo a pedagogia social

Em primeira análise, cabe apresentar o que entende-se por educação não escolar e, em seguida, será discorrido sobre a importância do campo da Pedagogia Social para a compreensão da atuação dos educadores sociais e dos projetos e ações desenvolvidos nas instituições não escolares, sendo essa uma questão relevante para o desenvolvimento desta pesquisa. Em vista disso, pretende-se compreender o trabalho que está sendo desenvolvido pela instituição a ser pesquisada, à luz das teorias e dos preceitos da Pedagogia Social. Consequentemente, objetiva-se entender, nos parágrafos seguintes, a gênese desse campo pedagógico, como essa área do conhecimento tem se desenvolvido no território brasileiro e o entendimento dessas instituições promotoras de educação, que não estão ligadas ao sistema regular de ensino.

Para tal, é necessário compreender que a “educação não escolar” refere-se a todas as

práticas educativas que não estão ligadas ao sistema regular de ensino. Práticas estas dotadas de intencionalidade, apresentando objetivos e apoiadas em metodologias e em didática que estruturam a ação formativa presente nos mais diversos espaços (bibliotecas comunitárias, museus, explicadoras de bairro, medidas socioeducativas, instituições do terceiro setor, dentre outros) que promovem educação, mas não são escola.

É importante salientar que é comum alguns teóricos, a título de uma didatização, se referirem a educação não escolar como “não formal e informal”. Esta pesquisa se afastará dessas interpretações, pois:

Dessa forma, queremos trazer à tona que não comungamos com a ideia clássica da educação em dividir os campos dos saberes em formal, não formal e informal. Este tipo de classificação, por muitas vezes, desvaloriza os processos de ensino-aprendizagem acontecidos fora do ambiente escolar e tão necessários para o desenvolvimento do ser humano. [...] Ao defendermos os espaços não escolares (chamados tradicionalmente de não formais e informais) a começar por uma reflexão contra a nomenclatura dada pelos livros e manuais de educação, queremos suscitar a outros educadores que possam realizar o mesmo manifesto e, a partir da vivência educacional prática, buscarmos meios de valorizar esses outros espaços educacionais que falam de uma realidade mais objetiva. (FERREIRA, SIRINO, MOTA, 2020, p.593).

Nesse sentido, opta-se pelo termo “educação não escolar” para referenciar o fazer pedagógico que está presente nos espaços educativos fora da sala de aula. Com base nessa compreensão, cabe discutir o campo da Pedagogia Social que nos auxilia a compreender as ações pedagógicas que podem ser realizadas nos espaços não escolares.

Historicamente, a Pedagogia Social é um ramo das ciências pedagógicas surgido na Europa, mais precisamente na Alemanha, no início do séc. XIX, consolidando-se na busca em discutir problemas sociais a partir de uma abordagem pedagógica. Desse modo, este campo inicia a sua trajetória buscando solucionar pedagogicamente problemas sociais na teoria e na prática, baseando-se na “crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais através da educação” (OTTO, 2011, p. 31).

Otto (2011) afirma que, embora a Pedagogia Social e o trabalho social estejam unificados sob uma perspectiva moderna, este campo teórico se constitui de perspectivas e visões próprias. Assim, a Pedagogia Social busca:

[...] responder perguntas a respeito do processo de integração do indivíduo à sociedade, tanto dos pontos de vista teórico como prático. Ela busca aliviar a exclusão social. Trata dos processos do crescimento humano que amarram as pessoas aos sistemas, às instituições e às comunidades que são importantes para o seu bem-estar e para a gestão de suas vidas. A ideia básica da Pedagogia Social é promover o funcionamento social da pessoa: a inclusão, a participação, a identidade e a competência social como membros da sociedade. Seus termos de referência

particulares aplicam-se aos problemas de integração e de gerência da vida que os povos têm em diferentes fases do seu desenvolvimento. Essa orientação busca desenvolver uma abordagem pedagógica para responder aos problemas e necessidades sociais, que são, por sua vez, conectados aos processos da integração do indivíduo à sociedade. (OTTO, 2011, p. 37).

Constituída enquanto campo teórico, a Pedagogia Social pretende transformar a sociedade em um aspecto pessoal, no que tange à moral e à cultura, e no trabalho social em relação a questões existenciais, valores e significados, buscando a cidadania, o crescimento pessoal, a identidade, o desenvolvimento humano, a consciência crítica e a emancipação social.

Outra questão importante abordada e defendida pela Pedagogia Social é o trabalho educacional construído intencionalmente para ajudar as pessoas a construir atitudes e experiências, para que construam conhecimentos, valores que orientem e proporcionem dignidade para a vida (CALIMAN, 2011), um pressuposto intimamente ligado a dilemas éticos.

Mesmo com tamanha responsabilidade, Otto (2011) defende que a Pedagogia Social não seria uma categoria profissional, mas sim um arcabouço teórico, uma disciplina ampla com a sua própria orientação teórica. Esta perspectiva compreende a aplicabilidade e o campo de auxílio nas mais diversas áreas do social, sem necessariamente uma profissão ligada a ela, da mesma forma que a psicologia não necessita ser estudada somente por psicólogos.

Já em solo brasileiro, a dimensão prática da educação social, segundo Caliman (2010), sempre foi muito intensa, principalmente desde a década de 70. Porém, um esforço para a sistematização da pedagogia social brasileira se deu através das experiências do que estava sendo desenvolvido na Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia. Assim, a Pedagogia Social começou a ter maior abrangência, respaldo, estudo e sistematização a partir dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social, realizados pela Universidade de São Paulo – USP – nos anos de 2006, 2008 e 2010, por intermédio de um grupo de nove pesquisadores, entre estrangeiros e brasileiros.

De acordo com Caliman (2010), não há uma hegemonia nas concepções da Pedagogia Social que se sucederam ao longo do tempo. O autor afirma a existência das mais variadas abordagens que se construíram sobre este campo ao longo do tempo, tal como:

- (a) a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;
- (b) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;
- (c) como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à “sociabilidade” humana, particularmente dentro das escolas;
- (d) Pedagogia social de base antroposófica e inspirada em Rudolf Steiner, entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente

no Brasil e não coincide com nossa concepção;
 (e) como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;
 (f) como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social. (CALIMAN, 2010, p. 344).

Entre essas concepções, a que tem ganhado mais espaço no Brasil nos últimos anos é a Pedagogia Social crítica, tendo por base as práticas destinadas a grupos em vulnerabilidade social e submetidos a processos de exclusão. Nessa abordagem, busca-se promover mudanças significativas para indivíduos e sociedade. Ela se inspira nos trabalhos de Klaus Mollenhauer, da Alemanha, e de Paulo Freire, do Brasil, sendo esta a base deste trabalho. Mollenhauer, segundo Caliman, fornece à Pedagogia Social crítica a perspectiva de uma conscientização das pessoas na busca pela transformação social, como nota-se a seguir:

Não se trata de trabalhar somente na socialização/adaptação do indivíduo, mas de infundir neles uma atitude crítica capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Não se trata de promover adaptação e acomodação à sociedade, mas de promover a mudança na mesma. Para o autor, não basta cultivar a relação entre educador e educando, mas de modificar as condições sociais geradoras de conflito; não se trata de exercer um papel de controle social sobre a juventude, mas fazer com que os jovens sejam participantes da própria educação. (CALIMAN, 2010, p. 350).

Também sendo uma das grandes influências da Pedagogia Social crítica, tem o seu pensamento freiriano orientado para uma Educação Social (prática) voltada para a mudança de uma realidade, através de uma de mentalidade, em que as pessoas se libertem das visões de mundo que perpetuam processos de opressão. Para Caliman, Freire “não teoriza uma Pedagogia Social mas, com sua prática, conseguiu influenciar o estilo de fazer educação social no Brasil.” (CALIMAN, 2011, p. 492).

Outra questão importante em se abordar é a diferenciação entre dois conceitos muito similares, mas bem diferentes entre si: a Pedagogia Social e a Educação Social. Conforme Caliman, a Pedagogia Social é um campo de conhecimento que se caracteriza por ser teórico, normativo e descritivo. Seu objetivo principal é orientar a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos que necessitam de apoio e ajuda em suas demandas sociais e educacionais, enquanto a Educação Social seria o campo prático de intervenção da Pedagogia Social. Deste modo:

A Pedagogia Social emerge, no Brasil, como uma ciência que oferece as bases metodológicas e teóricas para a Educação Social. A Educação Social, por sua vez, constitui-se em uma dimensão prática onde acontece a aplicação das técnicas, metodologias, dinâmicas geradas no diálogo com a Pedagogia Social. Se uma se

associa à teoria, a outra se associa à prática. No entanto as duas devem caminhar juntas assim como a reflexão e a ação: uma constrói e alimenta a outra. Sem prática não tem teoria; sem teoria a prática arrisca a se tornar um ritual sem sentido. (CALIMAN, 2010, p. 351-351).

Assim, a Educação Social é uma vertente prática da Pedagogia Social, que se desenvolve por meio de ações preventivas extracurriculares, realizadas em espaços educativos que englobam atividades como esportes, música, dança e teatro, entre outras. Essas atividades educacionais fazem parte da educação não escolar, integrando um processo educativo estudado pelos teóricos da Pedagogia Social. Desse modo, não há uma separação radical ou dicotômica entre a Pedagogia Social e a Educação Social, pois ambas estão intimamente relacionadas, sendo a segunda o campo prático da primeira.

Esse campo de estudo não está necessariamente ligado ao sistema de ensino regular, mas, da mesma forma, pesquisa e atua na busca de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Importante salientar que esta abordagem não visa se contrapor e muito menos suplantar a educação escolar, mas sim atuar em uma perspectiva conjunta, na construção de um sistema educacional maior, como defendido por Caliman:

Entretanto, fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes. Em muitos casos a população socialmente excluída, especialmente crianças, adolescentes e jovens, encontra em organizações sociais de outros ambientes mais ou menos formais o apoio indispensável para superar as suas condições. São associações, clubes, obras sociais e uma infinidade de locais onde têm experiências relativas à educação, ao esporte, ao trabalho, ao lazer e à cultura, por meio de uma riqueza de metodologias, projetos e ações. Em outras palavras, a escola é indispensável, mas não suficiente, isto é, não se pode jogar sobre seus ombros toda a luta contra a exclusão social. (CALIMAN, 2011, p. 485).

Logo, a Pedagogia Social nos fornece um lastro, ou seja, um possível caminho de condições para que a educação possa ser desenvolvida através de uma dimensão ética e crítica do que se faz, almejando, finalmente, a emancipação e a transformação social, ou seja, ela precisa possuir um recorte de classe.

Dessa forma, cabe destacar que a educação não escolar e a Pedagogia Social não são sinônimas. A primeira se refere aos processos educacionais que ocorrem fora do contexto escolar, ao passo que a segunda está atrelada a um campo de conhecimentos pedagógicos comprometidos com a crítica ao sistema vigente e com a transformação social de indivíduos acometidos por alguma vulnerabilidade.

Com base nos conhecimentos levantados sobre as instituições não escolares e o lastro teórico que pode ser balizado pela Pedagogia Social, cabe avançarmos para a compreensão da

teoria que pode auxiliar a compreender como se dão os processos educacionais que são construídos a partir dos entendimentos, conceitos, percepções, imagens e conhecimentos que estão sendo compartilhados pelos educadores: a Teoria das Representações Sociais.

3.2 A teoria das representações sociais

Para averiguar as representações sociais de inclusão digital, será utilizada a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici (1928-2014), que surge como um ramo da Psicologia Social. As RS são definidas, portanto, como um conhecimento que parte do senso comum, estruturam uma realidade e, de certa maneira, influenciam o meio social.

As representações sociais, segundo Moscovici (1978), são formas de pensamento e comunicação que são construídas e compartilhadas pelos membros de um grupo social para compreender e explicar o mundo ao seu redor. Elas são construídas a partir das experiências, valores, crenças, normas e estereótipos que são compartilhados pelos membros do grupo, e são influenciadas pelas características históricas, culturais e sociais desse grupo.

Moscovici considera que as representações sociais são uma forma de conhecimento prático e cotidiano, que permite às pessoas dar sentido às informações que recebem do mundo ao seu redor, e que têm um papel importante na formação das identidades individuais e coletivas. Elas são uma forma de tornar familiar e compreensível aquilo que é novo e desconhecido, permitindo que as pessoas se comuniquem e interajam umas com as outras.

As representações sociais são influenciadas por vários fatores, como a cultura, a linguagem, as experiências individuais e coletivas, a mídia e as instituições sociais, desta forma elas podem ser usadas tanto para reforçar a coesão e a identidade de um grupo quanto para justificar e reforçar a exclusão e a discriminação.

Moscovici faz referência a Weber ao discutir a relação entre conhecimento comum e comportamento dos indivíduos para desenvolver a sua teoria. Ele argumenta que Weber descreve um "saber comum, que tem o poder de se antecipar e de prescrever o comportamento dos indivíduos, de programá-lo" (MOSCOVICI, 2001, p. 47). Dessa forma, Moscovici usa a teoria de Weber como base para sua argumentação sobre as representações sociais e sua influência no comportamento das pessoas. Apesar disso, o psicólogo romeno, radicado na França, afirma que o sociólogo e psicólogo social francês Émile Durkheim foi o primeiro a

trazer a discussão sobre as representações, definidas por representações coletivas.

Segundo Durkheim (*apud* FERREIRA, 2012), as representações em suas dimensões coletivas são homogêneas e vividas por todos os membros de um grupo, permanecendo por gerações e imprimindo uma certa pressão sobre os indivíduos. Mas Moscovici constrói a sua teoria objetivando um avanço em relação às representações coletivas. De acordo com o psicólogo romeno, estas “representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Logo, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos” (FERREIRA, 2012, p. 131).

Por conseguinte, as representações sociais de Moscovici contemplam a “modalidade de conhecimento particular e tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Ao construir representações, os indivíduos não constroem suas próprias concepções sobre um objeto, algo ou alguém, mas elas são elaboradas e transmitidas das mais variadas fontes, misturando a classe geral de ideias e crenças às experiências individuais da realidade à qual está inserida.

Este entendimento gera uma imagem, um modelo mental que não se distancia das opiniões e percepções do indivíduo, mas parte de um meio social através da comunicação e o retroalimenta.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Para o psicólogo social, é na relação do conhecimento socialmente elaborado nos processos comunicacionais que se formam as representações sociais, gerando os sistemas, imagens e descrições que os grupos possuem sobre o outro, construindo um arcabouço de conceitos e ideias que é elaborado através de dois processos distintos, dando origem às representações sociais: os da objetivação e ancoragem.

Segundo Moscovici, objetificar “é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”, enquanto ancorar “é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (2013, p. 61). Algo que não é conhecido e não possui nome se apresenta como algo ameaçador. Assim, o primeiro passo para superar a resistência a uma pessoa ou objeto é enquadrá-lo em uma categoria familiar, relacionando o novo ao pré-existente, atribuindo valores, sentidos, significados, dentro de um sistema hierárquico, e dando-

lhe, em seguida, um nome conhecido. Ao classificar e rotular em categorias e nomes se construirão representações.

Além dos estudos da TRS de Moscovici (1978), três outros teóricos ampliaram com as suas contribuições as pesquisas em representações sociais: Denise Jodelet, com sua abordagem processual ou sociogenética; Jean-Claude Abric, com a abordagem estrutural, e Willem Doise (2001a), que desenvolveu estudos em relação à abordagem societal. Estas abordagens não são excludentes entre si, mas trazem diferentes perspectivas, olhares e estudos que ampliam o entendimento sobre o campo de estudo das representações sociais.

Quadro 1 – As três abordagens clássicas da Teoria das Representações Sociais

Abordagem Processual Denise Jodelet	Abordagem Estrutural Jean-Claude Abric	Abordagem Societal Willem Doise
Jodelet acredita que as representações são fenômenos determinados pela prática; portanto, o fenômeno deve ser teorizado a partir da experiência concreta constatada na pesquisa empírica. A sua preocupação é de assegurar a ampla base descritiva dos fenômenos da representação social e os seus suportes estão veiculados na vida cotidiana. A autora analisa as alternativas de apropriação teórica e aponta a preocupação com a análise processual de cada representação social.	Para Abric, as representações sociais são estudadas a partir de um olhar estrutural de sua formação como tal, o que o fará ser o único a sistematizar uma teoria própria e correlata à de Moscovici, que é a Teoria do Núcleo Central. Nela, o autor propõe que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e em um sistema periférico. O primeiro traria o significado global da representação e o segundo asseguraria a situação e as práticas concretas do grupo social.	Em Doise, surge a preocupação sobre as condições em que são produzidas as representações e por onde elas circulam na sociedade. Dessa maneira, a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se tornam um determinante principal de suas representações. O autor leva em consideração que a ancoragem se dá em relação a um sistema de pensamento já existente, portanto, esta representação se constitui dentro de uma determinada posição no campo social, levando-o a interpretar o conceito de ancoragem em relação ao extrato social em que ela é construída.
"Elas (as representações) recebem muitas funções: apresentar ao pensamento uma realidade, interpretar esta realidade definindo sua natureza, sua origem e seu funcionamento; organizar as relações que os humanos mantêm entre si e com a natureza; legitimar estas relações ou retirar sua legitimidade." (JODELET, 2009, p. 111, grifo nosso)	"O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ela só se transforma radicalmente - muda de significação - quando o próprio núcleo central é posto em questão." (ABRIC, 2001, p. 163, grifo nosso)	"As representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre os atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre os indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo." (DOISE, 2001, p. 193, grifo nosso)

Atualmente, ainda existem outras abordagens, contudo, este trabalho terá como base a abordagem societal de Doise (2001a), por ser considerada a mais pertinente a esta pesquisa.

Neste sentido, a compreensão da abordagem societal de Doise se torna importante, pois para o autor, certas operações cognitivas podem surgir das interações sociais dos indivíduos, organizadas a partir das representações que vão sendo produzidas no decorrer do processo e que funcionam no interior das sociedades, sendo então partilhados pelos grupos sociais. Estas representações sociais têm por função conectar os sujeitos a um grupo, sendo construída uma relação do indivíduo com o meio social.

De acordo com Ferreira (2012), na abordagem societal:

As representações sociais vão ganhando função de conectar o indivíduo ao coletivo, buscando uma articulação do individual com a ordem societal. Deste modo, as representações sociais passam a ser vistas como processos cognitivos que auxiliam os indivíduos a funcionarem socialmente, orientados por dinâmicas sociais compostas de interação, posições, valores e crenças em geral. (FERREIRA, 2012, p. 144).

Assim sendo, este entendimento é de grande importância para essa pesquisa de estudo das representações dos educadores sociais que atuam com tecnologia, pois nas dinâmicas de interação e comunicação é onde surgem as representações sociais dos grupos em relação a um determinado objeto e, nesse caso, a inclusão digital.

Desse modo, à medida que os indivíduos se identificam ou não com determinado grupo, seguindo determinadas categorias de representações, inclusive as sociais, eles também participam das representações sociais que este grupo possui sobre determinadas realidades experienciadas

Conforme Doise, o mais importante para a compreensão de uma representação social é o processo de ancoragem, o qual “consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (2001a, p. 190). Portanto, os indivíduos possuem vínculos com as categoriais sociais de que são oriundos, “os ricos, os artistas, os desequilibrados, as mulheres ou as crianças” (2001a, p. 190). Doise afirma que este é o caminho para quem pretende compreender a relação entre o psicológico e o sociológico.

Destarte, as representações sociais que ocorrem nas relações entre os sujeitos são catalisadoras das tomadas de posição simbólica realizada pelos grupos sociais em suas interações. Um processo ligado a um sistema de pensamento já existente e determinado pelo campo social do qual os indivíduos são oriundos. Logo, a ancoragem tem estreita relação com o extrato social de onde ela está sendo construída.

Assim, estudar a ancoragem nas posturas das relações sociais e a forma pela qual são

geradas é estudá-las como representações sociais. Estas representações não estão dissociadas das estratificações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos, ou seja, a posição social que ocupam interfere na construção de suas representações. O processo de ancoragem se dá em um esquema de pensamento prévio, oriundo da sua classe social. Neste contexto, a abordagem societal de Doise (2001a, 2001b) ressalta a importância da compreensão das representações sociais, não apenas pelo que é construído por um grupo específico, mas também pelo que é compartilhado.

Na visão de Almeida (2007), Doise compreende que as representações emergem dos conflitos sociocognitivos gerados nas interações que os sujeitos constroem dentro de seus próprios grupos, em que constituem parte de uma sociedade. Estes conflitos advindos da interação social são frutos de um progresso cognitivo.

Dessa forma, surge um conflito sociocognitivo quando:

[...] em uma mesma situação [de interação social], são produzidos socialmente diferentes enfoques cognitivos para o mesmo problema. Em condições adequadas, a presença desses diferentes pontos de vista pode favorecer sua coordenação dentro de uma nova solução mais complexa, porém mais conveniente que qualquer dos enfoques prévios considerados isoladamente. (DOISE, 1991, p. 15 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 720).

Nos estudos sobre o conflito sociocognitivo, Doise constrói o conceito de “*marcação social*”, definido quando, em uma dada situação, as regulações sociais “podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação” (DOISE, 2001b, p. 314), ou seja, a ‘marcação social’ compõe uma correlação cognitiva a se construir e, ao mesmo tempo, convenções, normas e regras que criam divisões entre os sujeitos em interação real ou simbólica. Estas convenções não implicam necessariamente que elas comandem diretamente a relação interpessoal entre parceiros de uma determinada interação.

Para o autor, três aspectos definem a marcação social:

1. A marcação social define qualquer situação onde se dá uma correspondência entre as respostas que derivam das regulações sociais e as respostas que resultam da organização dos esquemas cognitivos /.../;
2. para dar lugar a um desenvolvimento cognitivo, esta correspondência deve levar o sujeito a comparar efetivamente respostas de diferentes naturezas;
3. o mecanismo pelo qual a marcação social garante a elaboração de novas respostas cognitivas é o conflito sócio-cognitivo (SIC), ou seja, é a confrontação de respostas contraditórias que pode dar lugar a novas respostas. (DOISE, 1991a, p. 17 *apud* ALMEIDA, 2007, p.721).

Ferreira (2012, p. 144) ressalta que a presença de "marcadores sociais" no processo de

composição das representações, em relação aos grupos de pertença e sua correlação com os objetos que interagem socialmente, demonstram que estas representações são capazes de serem observadas como “marcas identitárias” que correspondem com ‘marcações sociais” surgidas dos conflitos sociocognitivos vivenciados por um determinado grupo em comparação a outro do mesmo domínio social.

Com base nos esforços de Doise, é importante estudar as representações sociais no processo de negociação identitária para compreender as interações sociais, normas e representações estabelecidas nas relações vivenciadas pelos agentes sociais.

Segundo Almeida (2009), analisar as representações sociais auxilia na compreensão dos princípios geradores de tomada de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nestas relações.

Para Doise, as representações sociais são sempre tomadas de posição simbólica e organizadas de outras maneiras, assim como:

[...] opiniões, atitudes ou estereótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes. De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações. E as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo. (DOISE, 2001a, p. 193).

As possíveis representações sociais e os laços construídos através das interações entre o processo identitário profissional e os grupos sociais se tornam óbvios a partir do modelo tridimensional, proposto por Doise para o estudo das representações sociais em sua abordagem societal. (FERREIRA, 2012, p. 145).

Para o autor, o “paradigma das três fases” ou “modelo tridimensional” se constitui em três hipóteses distintas.

A primeira hipótese é que há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, visto que as RS se constroem em relações de comunicação que supõem linguagem e referências comuns àqueles que estão implicados nessas trocas simbólicas. Estudar as RS nesta fase significa identificar os elementos dessa base comum e a forma como eles se organizam, ou seja, tratar-se do *campo comum das representações sociais*.

A segunda hipótese refere-se à natureza das diferenças, das heterogeneidades nas tomadas de posições em relação a um dado objeto de representação. Trata-se de explicar como e por que os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com esses objetos de representação. Nesta fase, estudar as representações equivale a identificar os *princípios organizadores das variações individuais*.

A terceira hipótese considera que as RS, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também

caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. Elas se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição. Nesta fase, a ênfase do estudo das RS recai sobre a *ancoragem das diferenças individuais*. (ALMEIDA, 2009, p. 728, grifos do autor).

Para Doise, são estas fases que auxiliam na compreensão e organizam, orientado os estudos das representações sociais com base em crenças no campo simbólico comum das representações, compreendidas com suporte das crenças “dos princípios de tomadas de decisão e da ancoragem das relações entre os grupos nos remetem à atribuição-para-si atribuições para o outro do processo básico de negociação identitária” (FERREIRA, 2012, p. 146).

Mesmo que a abordagem de Doise, segundo Almeida (2009), seja a mais completa e auxiliar significativamente na descrição dos processos representativos, as explicações do tipo societal (posicional e ideológica) na Psicologia Social ainda são minoria neste campo de estudo.

Ao se concluir esta breve explicação, a teoria das representações sociais auxilia a compreender como os sujeitos se movimentam socialmente. Ao se entender que o campo da educação é formado pelas interações sociais construídas a partir das representações que se recebe a todo momento, desde a mais tenra infância, e que se move a partir das escolhas dos sujeitos sociais.

Dessa forma, os estudos das representações sociais visam principalmente compreender as dinâmicas dos relacionamentos no campo social, considerando o poder dessas representações em retratar o mundo, as interações pessoais e o pertencimento a um grupo social específico.

Para fins deste trabalho, a abordagem societal de Doise sobre as representações sociais pode auxiliar a elaborar entendimentos sobre as possíveis representações compartilhadas por educadores sociais e quais as influências dessas representações no ato educativo dos sujeitos. Estes estudos não devem ser construídos isoladamente, mas serem apoiados por outras áreas de conhecimento como a Pedagogia Social, a Sociologia, os estudos em cibercultura, a fim de se construírem sentidos em um mundo em constante mudança e permeado por tecnologias digitais.

3.3 As teorias da cibercultura

Dando sequência aos referenciais teóricos, com o intuito de compreender as transformações geradas pelas redes e pelas tecnologias digitais, tem-se como marco teórico

seminal as contribuições de Pierre Lévy (1999), Rüdiger (2013) e Manuel Castells (1999) no que concerne aos atuais arranjos sociais criados pela disseminação das redes e das tecnologias digitais.

De acordo Lévy (1999), as redes vêm permitindo o surgimento de novos paradigmas que alteraram profundamente a nossa sociedade, moldando uma nova forma de ser e estar no mundo. Ou seja, uma nova cultura, uma cultura permeada pelas tecnologias digitais: a cibercultura.

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. 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. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui 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, 1999, p. 17).

Para Rüdiger (2013), em via de regra, o próprio ciberespaço é um produto da cibercultura e concomitantemente um fenômeno histórico, prático e simbólico, que se expande cotidianamente com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, a cibercultura seria:

[...] a expressão que serve à consciência mais ilustrada para designar o conjunto dos fenômenos cotidianos agenciado ou promovido com o progresso das telemáticas e seus maquinismos. Afinando o conceito um pouco mais, poderia bem ser definida como a formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação. (RÜDIGER, 2013, p. 11).

Para o professor, a confluência do progresso tecnológico com a expansão e os interesses do capital permitiram a exploração, no campo da informática, da comunicação com produtos interativos convergindo em bens de consumo em massa. Nesse contexto, estão configuradas as bases para a cibercultura que corresponderia a um estágio onde a convergência deixa de fazer parte de uma esfera especializada (técnicos, acadêmicos e entusiastas) e passa a ser orientada à base do fruto da transformação dos computadores em aparelhos domésticos. Um “fenômeno de costumes democráticos, na linha de fuga sistêmica e de expressão molecular da sociedade capitalista” (RÜDIGER, 2013 p. 12)

Da mesma maneira, Castells afirma que as transformações existentes são latentes e serão aprofundadas, com o passar do tempo, moldando as formas pelas quais as sociedades e as pessoas vêm construindo as suas relações.

Nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 2000, p. 414).

Dessa maneira, o pensador demonstra que essas transformações terão profundos reflexos na economia e na sociedade e que os avanços tecnológicos interconectarão os seres de forma ilimitada, mas serão construídas e conduzidas pelos detentores do poder. Estas novas configurações da sociedade surgem da revolução tecnológica e do reordenamento do capitalismo global, emergindo naquilo que se intitula como uma sociedade em rede.

Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão de obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida mediante a criação de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (CASTELLS, 1999, p. 17).

O pesquisador argumenta que o sistema capitalista e suas transformações tecnológicas só compreendem a lei da oferta e da procura, construindo suas bases e ampliando os mercados a nível global. Para Castells, neste sentido, os movimentos do mercado financeiro são:

[...] o resultado de uma combinação complexa de leis de mercado, estratégias empresariais, regulamentos de motivação política, maquinações de bancos centrais, ideologia de tecnocratas, psicologia de massa, manobras especulativas e informações turbulentas de diversas origens. (CASTELLS, 1999, p. 147).

Segundo o sociólogo, os fluxos de capital resultantes dos interesses financeiros são operados e transmitidos na velocidade da luz, mas o resultado dessas decisões será sentido, imprevisivelmente, por cada mercado local afetado por estas decisões. Estes investidores usam seus supercomputadores para tentar gerar modelos baseados em padrões e hipóteses. Por consequência, estes operadores geram capital de capital, elevando significativamente os valores de seus papéis, concentrando renda e gerando valor “em uma rede global de fluxo de capital administrado por redes de sistema de informática, e seus serviços auxiliares” (CASTELLS, 1999, p.147). Esta seria a espinha dorsal dos mercados financeiros globais com único e simples objetivo: gerar lucro.

Todo este sistema, atualmente, só é possível pelos avanços que possibilitaram o surgimento da Internet, um sistema global que interliga todas as redes, o alicerce de uma

comunicação mundial baseada em computadores (CMC). Para Castells (1999, p. 441), essa tecnologia “moldou de forma definitiva a estrutura do novo veículo de comunicação [...], na cultura de seus usuários e nos padrões reais de comunicação”, mas causou uma forte desigualdade social, gerada pela falta de acesso.

Assim, cabe refletir sobre os impactos desta nova configuração social interconectada, permeada pelas tecnologias digitais e produtora de um novo processo de exclusão.

Para Lévy (1993), os meios telemáticos, principalmente a internet, são um caminho inédito para se obter informações, mas sob um outro olhar, o filósofo compreende que mesmo que se tenha acesso, a sua funcionalidade pode ser prejudicada por aqueles que não dispõem dos conhecimentos básicos para a sua operacionalidade. Assim, o filósofo enfatiza que estamos explorando um grande mapa de forma fragmentada, como se nunca pudéssemos desdobrá-lo por completo.

Dessa forma, o pensador reconhece a possibilidade da existência de uma exclusão gerada pela disseminação das tecnologias digitais quando afirma que “cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita” (LÉVY, 1999, p. 242). Portanto, o filósofo assume que a cibercultura geraria processos de exclusão, em outras palavras, as populações excluídas social e economicamente enfrentam um outro desafio, um ponto crucial desta pesquisa: a exclusão digital.

Este termo surge no final da década de noventa do século passado e prolifera no início do século XXI, em uma tradução literal dos termos *digital divide* e *digital apartheid*, muito utilizados pelas grandes empresas de tecnologia e pela grande mídia do mundo desenvolvido, referindo-se àqueles que, por questões econômicas estruturais ou comerciais, não tinham acesso às redes telemáticas, computadores e, por conseguinte, aos serviços online (SILVEIRA, 2008).

Para Silveira (2008), Lévy apresenta três elementos dentro da possibilidade de exclusão na cibercultura.

[...] “primeira, é preciso observar a tendência de conexão e não seus números absolutos”; “segunda, será cada vez mais fácil e barato conectar-se”; “terceira, qualquer avanço nos sistemas de comunicação acarreta necessariamente alguma exclusão.” (LÉVY, 1999, p. 236–237 In SILVEIRA, 2008, p.45).

Silveira afirma que, mesmo compreendendo a possibilidade de exclusão gerado pelo fenômeno cibercultural, Lévy a naturaliza e minimiza seus efeitos, compreendendo-a como um reflexo natural, fragilizando “a ideia de que é possível lutar contra esse processo uma vez que ele é quase que inerente a todo surgimento de uma nova tecnologia de comunicação”

(SILVEIRA, 2008, p. 46), apresentando, assim, uma postura otimista diante das populações inseridas em um contexto cibercultural. Mas, da mesma maneira, o sociólogo argumenta uma certa ambiguidade no discurso de Lévy em face do fato de exclusão. Mesmo que o filósofo a entenda como algo inerente aos avanços tecnológicos, Silveira destaca o seguinte trecho do filósofo extraído de sua obra seminal:

[...] Mas o problema do ‘acesso para todos’ não pode ser reduzido às dimensões tecnológicas e financeiras geralmente apresentadas. Não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso antes de mais nada estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço. [...] Em outras palavras, na perspectiva da cibercultura assim como das abordagens mais clássicas, as políticas voluntaristas de luta contra as desigualdades e a exclusão devem visar o *ganho em autonomia* das pessoas e grupos envolvidos. Devem, em contrapartida, evitar o surgimento de novas dependências provocadas pelo consumo de informações ou de serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma ótica puramente comercial ou imperial e que têm efeito, muitas vezes, desqualificar os saberes e as competências tradicionais dos grupos sociais e das regiões desfavorecidas. (Lévy, 1999, p. 238 In SILVEIRA, 2008, p.45, grifos do autor).

Neste trecho, Lévy destaca dois pontos cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, ele salienta que o acesso às tecnologias e às redes não é o bastante para superar a exclusão social. Em segundo lugar, ele ressalta a importância da atuação de indivíduos e instituições (tanto governamentais quanto não governamentais) como agentes políticos de mudança da realidade, visando promover a autonomia das populações marginalizadas no contexto cibercultural.

Consequentemente, é necessário aprofundar o conceito da exclusão digital e ampliar o entendimento sobre esta questão. Para o pesquisador Mark Warschauer (2006), somente o acesso às tecnologias e o fornecimento de computadores não garante a inclusão digital. Nesse contexto, deve se inserir “um complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais” (WARSCHAUER, 2006, p. 21). Logo, o autor postula sobre a importância da articulação desta questão, uma visão mais profunda do que a aceção entre aqueles que têm acesso ou não e, neste sentido, qualquer ação que busque mitigar a exclusão não poderá ignorar os aspectos como a educação, a faixa etária, a etnia, a região ou quaisquer outras informações que contribuam no entendimento da população que está em processo de exclusão.

Para Warschauer, o termo exclusão digital não seria um termo adequado, pois carrega em si a ideia de que basta prover equipamentos (*hardware*) e conexão em banda larga para que o problema fosse equalizado. Neste viés, se olharmos a exclusão digital somente pelo prisma

da conexão e do acesso às TDICs, as questões relacionadas com a autonomia, “as estruturas comunitárias e institucionais, o aprendizado, o incentivo à criatividade, o letramento, a produção de conteúdo e até mesmo a apropriação tecnológica, entre outras” (WARSCHAUER *apud* SILVEIRA, 2008, p. 42) ficariam de fora.

Assim, esta questão se configuraria em uma relação direta e bipolar, algo que na realidade seria muito mais complexo. Do ponto de vista político, segundo Warschauer, o trabalho com as populações marginalizadas não deveria ser voltado para a inclusão digital, mas para inclusão social. Diante disso, o pesquisador propõe o uso da expressão “tecnologia para a inclusão social”.

Avançando em seu pensamento, Warschauer argumenta que mais importante do que o acesso às TDICs não “é tanto disponibilidade do equipamento de informática ou da rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso desse equipamento e dessa rede, envolvendo-se em práticas sociais significativas” (WARSCHAUER, 2006, p. 63-64). Em vista disso, tem-se um ponto importante da reflexão deste pensador: a ideia do letramento. Para ele, o letramento ocorre quando “o acesso à TIC inclui uma combinação de equipamentos, conteúdo, habilidades, entendimento e apoio social, a fim de que o usuário possa se mover e desenvolver-se socialmente através do uso das potencialidades advindas das redes.

É importante fazer uma observação sobre a questão do ‘letramento’ neste momento. Magda Soares, uma pesquisadora renomada em alfabetização, destaca que o letramento se refere ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47). Com base nisso, a pesquisadora ressalta que este conceito está para além da alfabetização, ou seja, um estado ou condição de quem interage com os mais diferenciados estímulos de leitura e escrita, capaz de apreciar, compreender e produzir diversificados gêneros literários, cumprindo a função social que a leitura e a escrita podem desenvolver em uma sociedade.

De forma análoga, pode-se abordar o termo “letramento digital”, pois se refere muito além de simplesmente se saber utilizar uma máquina, englobando o que Moita Lopes (2010) aborda ao defender possibilidades de discussão, de reinvenção social e inclusive de transgressão, levando-se os usuários além do papel passivo de consumidores, assumindo também o papel de produtores de conteúdo dentro do *ethos* colaborativo das redes.

Retornando ao pensamento de Warschauer, em meio ao mar de informações e ao vasto universo aberto pela telemática, o pensador argumenta que é necessário um conjunto de habilidades que os usuários precisam dispor. Entre elas, Warschauer cita: o desenvolvimento de significativas perguntas para a pesquisa, encontrar espaços confiáveis e relevantes para a

busca de informações, avaliar o resultado de uma pesquisa, determinar a confiabilidade dos dados pesquisados através de uma análise crítica das fontes, guardar informações relevantes e citar quais são e suas localizações (WARSCHAUER, 2006, p. 157).

Não se pode negligenciar que a maior parte desse entendimento já se fazia presente antes do advento das redes e, dado o contexto atual, torna-se ainda mais significativo, vide a profusão de notícias falsas, sites e blogs de informações duvidosas, além do disparo em massa de postagens em sites e aplicativos de relacionamentos. Warschauer segue no mesmo sentido quando argumenta:

Muitas dessas habilidades críticas mais amplas também eram importantes na era pré-internet, mas assumiram maior importância nesse momento, devido à grande quantidade de informações disponíveis on-line, muitas das quais de qualidade duvidosa. (WARSCHAUER, 2006, p. 157).

Mesmo diante de tão significativos questionamentos, Silveira entende que Warschauer ignora o fenômeno dos diversos bloqueios de acesso a equipamentos e às redes digitais de informação, afinal, este não parece ser o foco principal do seu pensamento. Em vista disso, é importante fazer a crítica, compreendendo que um não se configura sem o outro.

Nesse sentido, Silveira levanta a seguinte reflexão:

Sem dúvida, somente o acesso às redes não implica em uma série de habilidades que os cidadãos necessitam construir para que a comunicação se realize e para que exerçam seus direitos e organizem seus interesses nas redes digitais. Contudo, é preciso reconhecer que sem o acesso aos intermediários que asseguram a comunicação digital, a máquina de processar, a conexão e a infraestrutura de banda larga, todas as outras questões ficam prejudicadas. Apenas o acesso não garante a equidade social e cultural, do mesmo modo que somente a democracia não implica em desenvolvimento. Mas, lutar pela democracia é vital para a cidadania, do mesmo modo que combater a exclusão digital é um dos fundamentos de uma cidadania na era informacional. (SILVEIRA, 2008, p. 56).

Na mesma linha, Sorj (2003) não só afirma a importância do acesso às redes como também a sua universalização. Segundo o professor, este processo está praticamente concluído nos países desenvolvidos, mas no Brasil ainda não forma universalizados, mesmo com significativos avanços. Para cada salto tecnológico nos países centrais do capitalismo, os países em desenvolvimento se esforçam para alcançar um patamar satisfatório, que em seguida se distancia novamente pelo advento de uma nova tecnologia que surge nas economias desenvolvidas.

Para se alcançar esta universalização, é necessária uma série de medidas que incluem: a constante atualização de infraestrutura; o subsídio de insumos e equipamentos por parte dos

governos; o acesso a equipamentos individuais; a promoção de computadores de baixo custo; e a criação de telecentros destinados aos mais diferentes serviços, como acesso às redes, informação de serviços governamentais, de produção de conteúdo e apoio às comunidades, além do treinamento e da capacitação intelectual de seus usuários. (SORJ, 2003, p.66-68)

Conforme o pensador, universalizar o conhecimento e o acesso a computadores e internet é fundamental para limitar os impactos negativos que estas transformações possam infligir nos mais pobres. Para se ter uma ideia, os conhecimentos mais básicos de internet e computação tem se tornado requisitos principais para a aquisição de emprego.

Essas políticas de universalização de acesso devem estar em confluência com as complexidades que estão relacionadas com a apropriação dos conhecimentos informacionais pelas camadas mais empobrecidas da população. Para Sorj e Guedes, a importância desse efetivo processo de informação, advindo das redes e das TDICs, dependerá da capacidade dos usuários de refletir, compreender e interpretar. Para os autores, a “informação só existe na forma de conhecimento, e conhecimento depende de um longo processo de socialização e de práticas que criam a capacidade analítica que transforma *bits* em conhecimento” (SORJ; GUEDES, 2005, p. 115-116). Assim, segundo os autores, para se combater a exclusão digital, o acesso às tecnologias é de fundamental importância, mas soma-se a isso a capacidade dos indivíduos de usufruírem ao máximo, a partir das competências intelectuais e profissionais, o que cada dispositivo de informação e comunicação tem para oferecer. (SORJ, 2003, p. 59)

Para auxiliar a compreender e delimitar a questão da exclusão digital, Sorj apresenta cinco características que determinam este processo:

A exclusão digital depende de cinco fatores que determinam a maior ou menor universalização dos sistemas telemáticos: 1) a existência de infraestruturas físicas de transmissão; 2) a disponibilidade de equipamento/conexão de acesso (computador, modem, linha de acesso); 3) treinamento no uso dos instrumentos do computador e da Internet; 4) capacitação intelectual e inserção social do usuário, produto da profissão, do nível educacional e intelectual e de sua rede social, que determina o aproveitamento efetivo da informação e das necessidades de comunicação pela Internet; 5) a produção e uso de conteúdos específicos adequados às necessidades dos diversos segmentos da população. (SORJ, 2003, p.63).

Para Sorj e Guedes (2005), não se pode deixar perder a compreensão de que a busca pela inclusão digital é uma luta contra o tempo, pois as novas tecnologias e seu constante avanço aprofundam as desigualdades sociais e, desta forma, “a universalização do acesso não é mais do que uma luta por um novo nivelamento de condições” (2005, p. 116).

É importante fazer uma análise ante a questão do termo que está se fazendo a reflexão. Mesmo com anos de debate frente a exclusão digital, muitos são os que compreendem a

exclusão apenas como o não acesso aos recursos digitais e, subvertendo tal visão limitada, vem sendo demonstrado no desenvolvimento deste trabalho que a compreensão de exclusão digital necessita ser ampliada. Por isso, Warschauer esclarece suas preocupações ante o problema:

Certos autores tentam, como tentei no passado, ampliar a noção de exclusão digital para incluir esse amplo conjunto de fatores e de recursos. Nesse sentido, a exclusão digital caracteriza-se não apenas pelo acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que permitem que as pessoas utilizem a tecnologia de modo satisfatório. No entanto, é difícil que o sentido original de exclusão digital – que atribui importância dominante à disponibilidade física de computadores e conectividade, e não questões de conteúdo, língua, educação, letramento ou recursos comunitários ou sociais – seja superado pelas pessoas. (WARSCHAUER, 2006, p. 21).

Segundo Schwartz (2006), os entendimentos construídos acerca desse problema não foram suficientes para proporcionar a inclusão digital almejada. Desde a década de 90, o debate foi latente, com a criação de fóruns, artigos e algumas ações em nível governamental como apresentados por Schwartz em seu artigo, mesmo assim, poucos são os dados disponíveis e, muitas vezes, o debate se encerra quando o acesso se concretiza.

Mesmo ao promover o acesso coletivo à internet e a formação básica na utilização de ferramentas tecnológicas, os efeitos dessas ações para a melhoria das condições de aprendizado e de acesso a oportunidades de emprego e renda dos participantes é um tema em aberto – faltam indicadores, tudo parece esgotar-se após o esforço de instalação de equipamentos. (SCHWARTZ, 2006, p. 126).

Da mesma forma que Warschauer, Schwartz propõe uma nova expressão para o enfrentamento da exclusão digital.

É a insatisfação com esse padrão de inclusão digital que nos leva a propor o conceito de emancipação digital como forma de potencializar os resultados obtidos pelos projetos tradicionais de inclusão digital ou mesmo para redesenhá-los. Processos de emancipação digital buscam promover o deslocamento do paradigma da ‘sociedade da informação’ para um que tenha a ‘sociedade do conhecimento’ como horizonte, fazendo do acesso apenas um dos elos, necessário mas insuficiente, na cadeia produtiva de informação que poderá dar sustentabilidade à emancipação econômica, social e cultural dos cidadãos. (SCHWARTZ, 2006, p. 1).

Em uma análise de Silveira (2008) sobre o artigo de Schwartz, a ideia de uma emancipação é de fundamental importância. Além do acesso às redes, computadores e programas, essas populações necessitam do controle dos processos produtivos de conteúdo digital. A emancipação se dá quando as comunidades podem agir e construir seus projetos a partir de suas próprias necessidades. Logo, a expressão inclusão digital não abarcaria “as

exigências de apropriação tecnológica e as habilidades necessárias a transformar informação em conhecimento” (SILVEIRA, 2008, p. 61). Portanto, faz-se necessária a criação de um novo conceito: a emancipação digital.

Quadro 2 – Relação de possibilidades entre inclusão digital e emancipação digital

CONCEITO	FOCO CENTRAL	REQUISITO	CONSEQUÊNCIAS
Inclusão digital	Acesso à infraestrutura e aos recursos das TIC	Recursos públicos e privados para montar unidades de acesso gratuito nas áreas carentes	Inserção dos cidadãos na rede e garantia do direito à comunicação informacional
Emancipação digital	Acesso ao conhecimento sobre a produção tecnológica e de conteúdos	Infraestrutura tecnológica e formação educacional e cultural necessárias	Permitir a produção de conteúdos e tecnologias pelas comunidades

Fonte: Silveira, 2008, p. 62 com base no texto de Schwartz (2006).

Segundo Silveira, conforme postulado por Schwartz, as políticas de inclusão digital pretendem universalizar o acesso às redes. No entanto, a emancipação digital busca o conhecimento econômico e cultural, que possa ser utilizado pelas comunidades por intermédio das redes.

É evidente que sem o acesso e a estrutura necessária, o conceito de emancipação digital não se concretiza. Mas é importante ter a noção que “o fato de uma comunidade de bordadeiras ter acesso às redes não a torna, em si, economicamente sustentável” (SILVEIRA, 2008, p. 62). A sustentabilidade emancipatória só se dará em consequência do domínio construído em relação às tecnologias e das interações e o engajamento que esta comunidade conseguirá tecer pelo intermédio das redes.

Em vista disso, o termo emancipação digital é apresentado em uma proposta de autonomia na sociedade em rede. A inclusão digital, por outro lado, pode ser compreendida apenas como a inclusão de consumidores de produtos informacionais e de telecomunicações. Para Silveira, muitos dos programas de inclusão priorizam somente a conectividade ou a operacionalização rasa de seus usuários e não observam o desenvolvimento da “cidadania e da capacidade de apropriação e uso autônomo das tecnologias” (SILVEIRA, 2008, p. 62).

Para Schwartz (2006), superar a sociedade da informação é um passo importante para ingressar na sociedade do conhecimento. Para isso, a educação precisa fazer parte desse processo, com o objetivo de transpor o uso passivo das tecnologias. Para o autor é importante que se construam espaços de vida, troca de experiências e de aprendizado, em que a construção colaborativa faça parte da formação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de

cidadania e gerando oportunidades de trabalho, emprego e renda.

Neste sentido, um educador comprometido com a transformação, emancipação e liberdade é o que aproxima Schwartz do que é defendido nos escritos de Paulo Freire. Segundo Schwartz (2006), o pensamento freiriano está na formação de uma identidade de um sujeito problematizador, dando “sentido tanto ao objeto de conhecimento quanto ao processo de produzir (e não apenas ‘receber’) informação” (SCHWARTZ, 2006, p. 132).

Em outras palavras, o educador é aquele que não somente educa, mas ao educar está sendo educado, em uma troca constante com o educando, e este ao educar-se, também educa. Sob o prisma de Paulo Freire, tanto educador quanto educando fazem parte de um processo de ensino/aprendizagem onde constroem os seus conhecimentos conjuntamente, assim, superam a lógica bancária, entendendo que os homens não são apenas espectadores do mundo, pois rompem a lógica da aprendizagem mecânica e estática.

Para o pensador, o educando sob uma perspectiva bancária é transformado em recipiente, que obtém de seus professores conhecimentos e valores que são narrados, transmitidos e transferidos, ou seja, depositados com o intuito de “enchê-los” de conteúdo. Para Freire, esta lógica depositante necessita ser superada. Dessa forma, Schwartz argumenta que é “fácil de dizer, difícil de fazer: resta saber se as redes digitais, com seu caráter não-linear, colaborativo e aberto, podem dar nova densidade ao desafio pedagógico freiriano” (2006, p. 132).

Schwartz afirma que, para uma:

[...] educação como prática de emancipação digital exige uma aguda consciência em relação à natureza cultural das máquinas e suas linguagens, assim como atuação permanente na capacitação de cada indivíduo para a criação de conteúdo digital, estágio que se poderá alcançar apenas na medida em que simultaneamente ocorrer a crítica dos conteúdos já publicados na rede global [...] e um compromisso com o livre acesso a informações em todas as áreas. A emancipação digital depende da ampliação e do adensamento das redes públicas de projetos de produção de conhecimento. Infelizmente, não é o que se vê, clica e escuta por aí. (SCHWARTZ, 2006, p. 132).

Debater a inclusão digital dentro de um contexto não escolar é de fundamental importância. Isso é posto, pois bibliotecas comunitárias, ONGs, iniciativas autônomas, dentre outras que promovem ações educacionais mediadas por computadores ou por equipamentos informacionais, podem estar contribuindo com processos de desenvolvimento de habilidades, conceitos e condições tecnológicas. Isso é algo que transcende o uso mecânico ou instrucional das tecnologias.

Nesse sentido, Warschauer argumenta que mais importante do que o acesso às TDIC's

não “é tanto disponibilidade do equipamento de informática ou da rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso desse equipamento e dessa rede, envolvendo-se em práticas sociais significativas” (WARSCHAUER, 2006, p. 63-64). Essa questão é levantada pelo pesquisador para debater o letramento.

Segundo o pensador, o letramento é um conjunto de práticas sociais, e para a sua aquisição, necessita-se dos mais diversos recursos para atingir esse fim. O primeiro deles são os “artefatos físicos”, sendo eles livros ou equipamentos que estejam disponíveis para os educandos para o exercício da leitura e da escrita, sejam eles individuais ou compartilhados. O segundo se refere à importância dos conteúdos. Para o pesquisador, a relevância desses conteúdos é de suma importância para o desenvolvimento do letramento.

De acordo com Warschauer, “Paulo Freire e outros autores debatem que o ensino referente ao letramento é mais eficaz quando envolve conteúdo que diz respeito às necessidades e às condições sociais dos alunos” (2006, p. 72), no intuito de que a aprendizagem faça sentido para a realidade do estudante. Em terceira medida, está o desenvolvimento das diferentes habilidades, conhecimentos e atitudes. Em quarto e último recurso, estão o ato social e as práticas sociais, em que o letramento se dá através da interação, discussão, aprendizado, prática e engajamento social, isto é, agindo socialmente em relação aos estudos construídos, ou seja, um chamado para a ação.

Neste momento, é importante resgatar o que Magda Soares fala sobre a questão do “letramento”, conforme já citado, ressaltando-se que letramento está para além da alfabetização, ou seja, para além de saber ler e escrever (SOARES, 1998, p. 47).

Trata-se de um estado ou condição de quem interage com os mais diferenciados estímulos de leitura e escrita, capaz de apreciar, compreender e produzir diversificados gêneros literários, cumprindo a função social que a leitura e a escrita podem desenvolver em uma sociedade.

Warschauer argumenta que as transformações econômicas, sociais e tecnológicas têm gerado novos tipos de letramentos, o que ele denomina como letramento eletrônico (WARSCHAUER, 2006, p. 153), que seriam um grupo de letramentos genéricos advindos de aspectos tecnológicos surgidos de um cenário social amplo onde a tecnologia está inserida. Segundo o pesquisador, o letramento não é uma “habilidade neutra em valor e isenta de contexto; pelo contrário, a condição de ser letrado sempre se refere a ter domínio sobre processos, por meio dos quais a informação culturalmente significativa está codificada” (WARSCHAUER, 2006, p. 68), permitindo que um indivíduo tenha poder de ação dentro de um contexto social.

Do mesmo modo que Warschauer, outros autores também afirmam a importância dessa habilidade, mas sendo denominada de “letramento digital”.

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. (AQUINO, 2003, p. 1-2 *apud* ARAÚJO; GLOTZ, 2009, p.13-14.).

Dessa forma, quando se utiliza o termo “letramento eletrônico/digital”, trata-se muito além de saber utilizar uma máquina, mas cumprir a função social que os usos desses dispositivos podem proporcionar para as populações que as utilizam. Por esta razão, Moita Lopes (2010) vai além e defende as possibilidades de discussão, de reinvenção social e, inclusive, de transgressão, como já citado.

Nesse sentido, uma instituição não escolar, junto aos seus educadores sociais que atuam com as tecnologias digitais, deve estar preparada para o letramento digital na perspectiva da inclusão digital – e os caminhos apresentados até o momento podem auxiliar para esse fim.

Sob essa análise, a participação compromissada desses espaços, que oferecem iniciativas de inclusão digital, se dá pela realização de uma prática socioeducativa que não se limite aos meros preceitos técnicos e operacionais, mas que ofereçam conhecimentos e fomentem as potencialidades advindas das redes, trilhando por caminhos de emancipação e solidariedade, com profissionais éticos e compromissados com a transformação social.

Logo, o desafio que se apresenta ante a inclusão/emancipação digital necessita de um compromisso ético dos educadores que estão nessa área. Desafios que, a cada mudança tecnológica e a cada nova transformação, seja de estrutura, softwares, comportamentos e conceitos que se transformam com a velocidade das redes em um contexto cibercultural, se abrem em outros desafios que necessitarão ser trilhados pelos educadores.

Para Freire, estar aberto ao novo é um compromisso ético ante a novas experiências, diferenças e desafios. Segundo o patrono da educação brasileira, esta é uma condição importantíssima para a docência: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (FREIRE, 2002, p. 21). É óbvio que Freire não está tratando de tecnologia, mas destaco este trecho para trazer a importância de se estar aberto ao

novo, ainda mais em se tratando de um contexto cibercultural impulsionado pelas dinâmicas fluidas e quase instantânea das redes. Dentro deste quadro, o inusitado se apresenta a cada dia. Para o célebre educador, toda mudança implica na necessidade de aquisição de outros conhecimentos, pois somos seres inacabados. Enquanto houver vida, desenvolve-se um constante processo de aprendizagem, pois “na inconclusão do ser, (...) que se funda a educação como (um) processo permanente” (FREIRE, 2002. p. 24). Assim, um educador social, dentro do seu compromisso ético de educar por intermédio das tecnologias digitais, precisa se renovar a cada instante.

Freire (2000) também debate sobre os avanços tecnológicos e os desafios que se apresentam ante a modernização, trazendo cada vez mais mudanças rápidas e inesperadas. Dessa maneira, o educador aponta que é preciso enfrentar esse assunto de tal maneira que se superem os perigos de se causar danos maiores. A educação que precisa ser construída deve formar pessoas críticas e capazes de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras e não pode e nem deve ser voltada para o exercício da memorização mecânica dos educandos. Não deve ser uma educação que treina, em lugar de formar, tentando depositar conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas, pelo contrário, deve ser um processo educacional que os desafie a pensar.

Com base nisso, o renomado educador convida a refletir sobre a tecnologia não como algo negativo ou que apenas trará as vantagens e o conforto da modernidade. Para o pensador é preciso desenvolver um olhar crítico sobre os avanços tecnológicos. Quanto mais as tecnologias vão se integrando e fazendo parte da nossa sociedade, tem-se 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. 46).

Uma ressalva necessita ser feita com relação a esse assunto, pois Freire não está debatendo o contexto cibercultural. Seus questionamentos vão ao encontro de processos profundos, de uma crítica para com tecnologia e a para quem os seus grandes avanços têm servido. Portanto, pensar o contexto educacional e as tecnologias, segundo Freire, é pensar criticamente e ressignificar o conhecimento durante o processo educacional. De “pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 46). Este pensamento mostra a genialidade do patrono da educação brasileira, pois mesmo não se tratando do massificado contexto cibercultural, que ainda estava

distante em sua época¹⁶, esta reflexão freiriana junto ao avanço da tecnologia não poderia ser mais pertinente.

Em uma outra abordagem, Santos (2019) afirma o quão os profissionais que operam os processos educativos permeados pelas tecnologias precisam se dar conta do *espírito do tempo* para poder agir e atuar nele. Antes de realizar um trabalho de perspectiva de inclusão/emancipação digital, o educador necessita estar incluído ciberculturalmente. Para a pesquisadora, estes profissionais precisam:

[...] ir além da inclusão digital, entendida como habilidade no uso do computador, dos *softwares*, do *site*, do portal, da consulta *online*, do *e-mail*, do *upload* e do *download*. Ele precisará de inclusão cibercultural capaz de prepará-lo para fazer mais do que meramente subutilizar as potencialidades da *web 2.0* e da mobilidade ubíqua. Precisarão lançar mão desses novos recursos para potencializar o seu ofício.

[...]

Inclusão digital supõe percepção e engajamento profundos dos usuários em autoria e interatividade com o computador e congêneres, se o termo “digital” for considerado com o devido rigor, em distinção ao termo “analogico”(...) supõe, portanto, deslocamento cultural do mundo analógico – o real, compreensível e palpável fisicamente – para o universo definido essencialmente como plasticidade combinatória de 0 e 1, onde os usuários experimentam “um novo e sem precedente paradigma” que supõe sua autoria diante do conteúdo midiático “infinitamente modificável”, “facilmente manipulável”. Algo “realmente extraordinário” porque, diferentemente da condição de espectadores e consumidores própria da mídia analógica, na mídia digital eles “podem dar forma à sua própria prática”. Inclusão digital supõe apropriar-se ou apoderar-se do novo paradigma técnico midiático para empoderar-se como sujeitos autorais e participativos no espaço e no ciberespaço. Algo mais do que meramente oportunizar acesso às tecnologias digitais. Algo mais do que “treinar pessoas para o uso [instrumental] dos recursos tecnológicos de comunicação digital.” (SANTOS, 2019, p. 45-46).

Mesmo a expressão inclusão digital abarcando um contexto teórico e técnico, Santos promove o conceito de inclusão cibercultural. Para a pesquisadora, um outro contexto se apresenta com o surgimento das tecnologias portáteis, da internet sem fio e de alta velocidade. Essa internet mais dinâmica e interativa é a principal base dos novos desafios técnicos e sociais. Nela, o indivíduo incluído ciberculturalmente “é o praticante cultural capaz de apropriar-se ou apoderar-se da dinâmica autoral, colaborativa e móvel para empoderar-se como cidadão nas cidades e no ciberespaço” (SANTOS, 2019, p. 46).

Os avanços tecnológicos têm tido um impacto significativo na educação, exigindo que os professores desenvolvam habilidades digitais para integrar efetivamente as tecnologias em suas práticas de ensino. Além disso, a aprendizagem em rede está adquirindo crescente relevância em um mundo cada vez mais conectado. Portanto, os professores precisam entender

¹⁶ Paulo Freire falece em 2 de maio de 1997. Apenas sete anos antes, a *World Wide Web* (Rede Mundial de Computadores) estava sendo criada. No Brasil, a internet chegaria em maio de 1995.

as complexidades, as interconexões, a interatividade e a colaboração em rede para aproveitar ao máximo as tecnologias disponíveis, no sentido de fortalecer a prática docente.

Assim, o profissional estará atuando em consonância com o progresso das redes, especialmente no contexto das novas gerações. Uma abordagem educacional pautada na participação e colaboração possibilita a conexão entre indivíduos e ambientes físicos e virtuais. Dispositivos digitais conectados à internet global impulsionam e ampliam essa dinâmica. Esses recursos tecnológicos favorecem e potencializam a interação, permitindo uma prática educativa mais engajada e enriquecedora.

Desta forma, para Santos:

[...] a prática docente capaz de contemplar a dinâmica baseada em mobilidade, ubiquidade, autoria, conectividade, colaboração e interatividade deverá propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências e provocar situações de inquietação criadora e colaborativa. Mais especificamente, o professor precisará:

- (a) acionar a participação-intervenção do discente, sabendo que participar é modificar, é interferir na mensagem;
- (b) garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam;
- (c) disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferecem-se informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
- (d) engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre discentes e docentes como cocriação;
- (e) suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades no presencial e nas interfaces *online*, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia;
- (f) garantir no ambiente de aprendizagem multimodal uma riqueza de funcionalidades específicas, tais como: intertextualidade (conexões com outros *sites* ou documentos). (SANTOS, 2019, p. 48-49).

De acordo com a pesquisadora, os princípios mencionados na citação anterior têm a capacidade de fortalecer a prática educacional e docente diante do perfil comunicativo das novas gerações, que emergem da expansão das redes. Portanto, os professores podem promover uma mudança paradigmática e qualitativa em sua prática de ensino, além de reinventar a sala de aula para o contexto atual, favorecendo uma aprendizagem mais efetiva.

Em suma, percebe-se que, apesar dos esforços de alguns autores, a inclusão digital se refere ao acesso aos meios telemáticos e *hardwares*, porém pode-se compreender que, para um processo de inclusão seja profícuo, necessita-se desenvolver conhecimentos que permitam maior autonomia, liberdade, apropriação de conhecimentos em processos educacionais e mobilização social. Por isso, surge a ideia de emancipação digital como defendido por

Schwartz, imbricando em conhecimentos específicos e necessários que permitam às populações gerir, desenvolver-se criticamente, econômica e socialmente em um contexto cibercultural. Dessa forma, os conhecimentos serão compartilhados, abertos, dinâmicos e ressignificados constantemente.

Diante dessa questão, não se pode esquecer dos processos educacionais que estarão atrelados a este projeto emancipatório e a responsabilidade ética dos profissionais professores/educadores de não só atuarem como reprodutores de conteúdos, mas atualizarem-se constantemente para a realização desta função em um contexto cibercultural. Tentar estar ciente e em conformidade com os últimos avanços é um desafio inerente aos que atuam com as tecnologias informacionais. Assim, todas estas questões são conjuntas e não devem ser observadas isoladamente nesta nova realidade socioeducacional permeada pela cibercultura se se deseja superar a exclusão digital.

Nessa medida, as mais diferentes visões e interpretações defendidas pelos autores e os novos termos cunhados trazem o esforço dos pensadores em elucidar o tema e desenvolver conceitos que se adequem às novas realidades. Dessa maneira, para fins de entendimento, optar-se-á, neste trabalho, pelo termo inclusão digital, porém em um sentido ampliado remetendo a lógica emancipatória, de acordo com o apresentado por Schwartz (2006), e dentro dos preceitos de uma educação em tempos de cibercultura, como defendidos por Santos (2019). Ainda em prol de auxílio à compreensão, caso haja referências somente ao acesso às tecnologias e às redes, optar-se-á pelo termo “acesso” e/ou “conectividade”.

É importante perceber que, mesmo passado tanto tempo, desde o início dos debates sobre a inclusão/emancipação digital, este tema não se tornou esgotado em nossa sociedade, e entende-se que necessita, cada vez mais, ser debatido e aprofundado. A pandemia deixou óbvias as dificuldades que as populações mais vulneráveis, econômica e socialmente, possuem para poder se prevenir contra o vírus (SANTOS, 2020), empurradas para condições ainda mais difíceis, por conta da crise sanitária. Pode-se perceber uma fração dessa realidade na matéria do jornal Folha de São Paulo, lançada em maio de 2021, em que o repórter Douglas Gavras afirma que, segundo um levantamento do Instituto Getúlio Vargas, 20% dos entrevistados da classe D e E que buscaram, não conseguiram se inscrever no programa e receber o auxílio emergencial por conta da falta de acesso a um celular. Nas demais classes, o índice esteve nos 7%. Além disso, 28% informaram que não haviam conseguido operar o aplicativo da Caixa. Entre os mais vulneráveis, os pesquisadores relataram, inclusive, que muitos tiveram problemas para conseguir o auxílio por conta de dois motivos, os que não sabiam baixar o programa ficaram em 18% e os que tiveram problemas de espaço em seus aparelhos, estavam nos 23%

(GAVRAS, 2021). Dessa forma, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer.

Na mesma medida é importante ampliar a questão de inclusão/emancipação digital sob uma esfera educativa. Conforme Sorj (2008):

A rede multiplica as possibilidades do trabalho intelectual e profissional, mas, pelo menos até o momento, não substitui as qualificações intelectuais básicas. Pelo contrário, seu potencial efetivo depende delas. Assim, a desigualdade social expressa nos desníveis educacionais se reproduz e é aprofundada pelo uso da Internet. Enquanto parte importante da população dos países em desenvolvimento continuar mergulhada no analfabetismo e semi-analfabetismo, a universalização do acesso à Internet, independentemente da expansão das infra-estruturas, será uma quimera. (SORJ, 2008, p. 68).

Logo, não se pode debater esse processo de exclusão sem entender as responsabilidades, potencialidades e dificuldades que perpassam pela educação regular e formal de ensino e, conseqüentemente, como um trabalho de educação não escolar pode e deve complementá-lo. No entanto, é importante salientar que esta pesquisa busca expandir a visão desses autores para uma abordagem psicossocial da temática da inclusão digital - objetivo principal deste trabalho dissertativo. Portanto, é imprescindível compreender como as possíveis representações sociais compartilhadas por esses profissionais - no caso deste estudo, dentro do Instituto - afetam ou interferem no processo socioeducativo oferecido aos indivíduos em situação de vulnerabilidade social dentro de uma instituição não escolar.

Para Sorj e Guedes (2005), a adaptação dos professores/educadores ante este desenvolvimento constante das tecnologias é um processo que leva tempo, tanto para o desenvolvimento de *softwares* e aplicativos de caráter educacional e processos educacionais eficientes, quanto ao surgimento de projetos e processos de formação que tenham em suas ementas o uso crítico das TDICs diante dessa nova realidade. Sob esta ótica, tudo o que é apresentado até o momento não está apartado da ação educativa e da formação profissional.

Nesta perspectiva, compreender as possíveis representações sociais de inclusão digital desses educadores pode auxiliar na compreensão de como um trabalho está sendo realizado e se ele tem eficácia em seu projeto de inclusão digital.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA: CAMINHOS PARA DESVELAR AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO DIGITAL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a base epistemológica e os caminhos metodológicos utilizados neste processo de investigação, visando mostrar as bases científicas e justificar o processo utilizado para coletar, analisar e interpretar os dados apresentados ao final deste trabalho. Assim, esta investigação foi desenvolvida em uma pesquisa qualitativa, pois busca traçar um "estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem sobre a forma como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam" (MINAYO, 2014, p.57).

Com base nessa ampla abordagem, optou-se pela base epistemológica da fenomenologia, pois essa abordagem filosófica/científica fornece as ferramentas necessárias para a investigação, concentrando-se na descrição e análise dos fenômenos conforme eles são vividos, experimentados, relatados e investigados. Nesse sentido, os pressupostos da fenomenologia se configuram como uma pesquisa qualitativa essencialmente, pois têm o objetivo de interpretar o mundo com base na consciência dos sujeitos e é formulada a partir de experiências vivenciadas.

Ao empregar princípios da filosofia fenomenológica na pesquisa de representações sociais, tem-se o objetivo de compreender a construção dessas representações a partir das vivências dos indivíduos e suas inter-relações na formação do conhecimento. Através da análise dos relatos e discursos dos participantes de um estudo, é possível identificar as maneiras pelas quais as representações sociais são formadas e mantidas, bem como discernir as divergências e convergências entre as diversas perspectivas dos sujeitos envolvidos.

A fenomenologia possibilita explorar as sutilezas das experiências compartilhadas pelos indivíduos e suas influências na construção de representações sociais. Além disso, a abordagem fenomenológica pode contribuir ao revelar a complexidade das representações sociais, suas dimensões afetivas, simbólicas, conflituosas e culturais, e como essas dimensões são mobilizadas na construção dessas representações. Portanto, a fenomenologia consiste em uma útil abordagem, para compreender de que maneira as representações sociais são formadas e mantidas, pois os seus pressupostos constituem formas de análise apoiadas nas experiências e vivências dos indivíduos em sua relação com o mundo social e cultural em que estão inseridos.

Sendo assim, este capítulo tem o intuito de discorrer sobre a corrente fenomenológica

na qualidade de concepção científica e o seu método investigativo, além de apresentar os instrumentais que foram utilizados para a apreensão da realidade do *locus* de pesquisa. Esta abordagem científica visa cumprir os objetivos deste trabalho, a fim de desvelar as possíveis representações sociais de inclusão digital, compartilhadas por educadores sociais que atuam em uma instituição não governamental do Leste Fluminense.

Condicionado por este direcionamento, será discutida, em primeiro momento, a compreensão da educação enquanto um fenômeno e a importância desta acepção nas pesquisas desenvolvidas em educação e psicologia social.

Em segundo lugar, será discutido o método fenomenológico como prática científica, que se baseia na concepção de pesquisa e metodologia apresentadas por Husserl e outros teóricos que se dedicaram a esse tema. Esta concepção de pesquisa será explorada a fim de se compreender a metodologia empregada no processo de investigação deste trabalho.

Em terceiro, serão sistematizados os ferramentais utilizados, construídos na inspiração do método fenomenológico, sendo eles: os diários de campo e as entrevistas semiestruturadas. Estes dispositivos investigativos se constituem como importantes instrumentais de estudo para a captação dos dados que se apresentam no campo. Em seguida, será contemplada a fundamentação teórica da análise retórico-filosófica, conforme apresentado por Aristóteles (2019) como uma ferramenta de estudo psicossocial, tal como proposto por Ferreira (2012) com base nos estudos de Reboul (2004) e Mazotti (2003).

Estes referenciais têm como propósito descortinar as representações sociais de inclusão digital, compartilhadas pelos profissionais que atuam na instituição estudada e que oferece, em sua grade, oficinas que abordam as tecnologias digitais, objetivo maior desta pesquisa.

4.1 Educação como um fenômeno social

Segundo Ferreira (2021), a educação é algo eminentemente social, seja pela sua origem ou pelas funções que desempenha no seio de uma sociedade, operada de forma tanto individual quanto coletiva. Ferreira sustenta esta afirmação a partir dos estudos de Dewey (1952) e Dilthey (1954), em que afirmam “que a educação é uma função da sociedade, como um cimento decisivo que constrói a vida social” (FERREIRA, 2021, p.3). Neste sentido, a sociedade não se organiza em uma relação orgânica entre os indivíduos, mas em um conjunto dos diversos grupos sociais que se relacionam entre si, mesmo ante as estruturas de poder e a força da lei. Desta

forma, até mesmo as vivências grupais e as particularidades que são experienciadas em uma micro dimensão constituem o tecido social. Em suma, Ferreira argumenta que:

De fato, o que se constitui é uma conexão entre as relações de comunidades e as vontades dos indivíduos dentro desses grupos. A esse tipo de relação denominamos, no senso comum, de sociedade. E, ainda mais, essa forma de ver a sociedade, estampada não somente nas consciências, mas também nos discursos sociais e políticas públicas que constituem a nossa realidade contemporânea, são as que tentam atender, através da educação, esses sujeitos, com tudo o que possa existir de subjetividade – e objetividade – nas relações sociais. (FERREIRA, 2021, p.3).

Por consequência, a educação constituída como cultura socializada não é desenvolvida e incorporada de forma homogênea. Em sua natureza social, a educação não necessariamente se incorporará ou se desenvolverá de maneira uniforme nos grupos sociais. Na verdade, as diferenças dos grupos sociais – marcadas por suas culturas internas – estão ligadas entre si dentro de uma mesma sociedade e pelos elementos educacionais que também fazem parte da cultura social. Logo, são produtos da negociação socialmente conduzida. Este procedimento terá por finalidade manter ou resguardar uma realidade – ou não – que será compartilhada pelos grupos sociais. Desse modo, o papel social da educação vai além da ordem da negociação individual e grupal, incluindo também a transmissão de valores culturais idealizados pelas instituições educativas e pelos seus profissionais da educação, que esperam concretizar este objetivo por meio de seus processos instrucionais guiados por suas políticas e currículos.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um fenômeno que se manifesta para os indivíduos por meio da experiência daquilo que a sociedade espera que eles vivenciem, desenvolvam e construam para si mesmos. Dessa forma, a expectativa de transmitir esses símbolos sociais ocorre por meio de um processo educativo.

Ao evidenciar a educação como um fenômeno que se apresenta nas relações dos grupos sociais, Ferreira (2021) salienta a necessidade de se destacarem três importantes pontos que precisam ser observados na esfera da Educação Social:

[...] a busca pela compreensão dos processos de negociações existentes entre os sujeitos e os seus grupos de pertença; as escolhas realizadas pelos sujeitos para manutenção, ou não, das estruturas que sustentam a sua existência dentro das relações com outros grupos sociais; e, a valorização da subjetivação no processo empírico de entender a realidade social, por vezes impostas por aqueles que detêm o poder, como totalizantes ou “normalizantes” das realidades dos sujeitos em seus grupos sociais. De maneira especial, aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e pobreza em suas múltiplas dimensionalidades. (FERREIRA, 2021, p.4).

Portanto, ao compreender a educação como um fenômeno, cabe adotar a proposta

metodológica da fenomenologia para o desenvolvimento de pesquisas em educação, seguindo a filosofia de Edmund Husserl. Essa abordagem serve como suporte inspirador para o desenvolvimento de investigações científicas na compreensão dos fenômenos psicossociais. O objetivo é estabelecer um percurso metodológico baseado na fenomenologia para abordar a questão da doação de sentido em relação ao conhecimento construído a partir da realidade. A relação entre os sujeitos envolvidos nos fenômenos educacionais é considerada fundamental, especialmente em relação aos fenômenos educacionais não escolares, que são o foco principal deste trabalho.

A fenomenologia como uma abordagem metodológica é fundamental para a compreensão do que é fazer ciência, podendo ser usada como referência na organização dos processos investigativos. A perspectiva fenomenológica busca explorar a relação entre os sujeitos envolvidos nos fenômenos educacionais, o que requer uma elaboração metodológica específica e rigorosa. É importante ressaltar que, neste trabalho, essa elaboração é centrada no contexto dos fenômenos educacionais não escolares, que constituem o foco principal deste estudo.

4.2 Fenomenologia: a ciência da experiência

A fenomenologia é um estudo epistemológico, em que a apropriação do conhecimento parte da experiência vivida, ou seja, da experimentação, observação e da compreensão de um fenômeno. Esta corrente de pensamento é desenvolvida em contraposição aos pressupostos do positivismo e do psicologismo, ocorridos na transição do séc. XIX para o séc. XX, com o intuito de conduzir “os indivíduos à essência das coisas, de modo consciente, a partir de experiências vivenciadas pelos mesmos”. (FERREIRA; DIAS, 2021, p. 47)

Seu grande expoente e divulgador foi o filósofo Edmund Husserl (1859-1938), que concebeu a fenomenologia como um método de investigação desenvolvido para a compreensão da realidade através da relação entre a consciência, o saber humano e os objetos presentes no mundo.

Nascido em 1859 na Região da Morávia, na época pertencente ao Império Austro Húngaro – hoje se encontra dentro das fronteiras da República Tcheca –, o pensador austríaco empreendeu estudos na matemática e na filosofia. Seus trabalhos fizeram seguidores entre as mais diferenciadas nacionalidades como Heidegger, Fink e Max Scheler, na Alemanha; e

Lévinas, Merleau-Ponty, Ricoeur e Derrida, na França, dentre outros (FERREIRA, 2021, p. 5).

Com a pretensão de sistematizar esta filosofia, Husserl objetivou apresentá-la como um lastro de pensamento para a construção de uma ciência rigorosa, desenvolvendo seu método como um modelo de pesquisa constituído segundo aquilo que se apresenta à consciência, concebido, desta maneira, para que fosse um instrumento de investigação que pudesse ser utilizado nas mais variadas áreas de conhecimento.

Desta forma, Husserl busca responder um problema filosófico de sua época, que entendia a consciência como detentora de uma existência isolada, independente, ou seja, de uma consciência em si e a relação de uma vivência psíquica dos indivíduos com os conhecimentos que surgem de sua relação com a existência. Para o filósofo, os conhecimentos advindos das experiências vividas em interação com os objetos observados correspondem indiscutivelmente com a realidade do mundo, pois cabe à consciência atribuir sentido a estes objetos. Dessa maneira, a própria consciência se manifesta por meio dos fenômenos, logo, todo o conhecimento é também autoconhecimento. Sujeito e objeto, nesta perspectiva, tornam-se uma mesma coisa, pois o significado de um objeto só é possível levando em conta a consciência que o atribui.

Para o filósofo, a consciência é sempre a consciência de alguma coisa e não a consciência em si na qualidade de substância. Deste modo, a consciência não pode ser compreendida como existente por si só, ela é consciência de algo, um processo intencional e fenomenológico. Portanto, algo que acontece (um fenômeno) se apresenta aos sentidos sendo, assim, interpretado pela consciência. Logo, para Husserl, ela é um dos fundamentos da própria realidade.

Tais são, pois, os problemas do dar-se, os problemas da constituição das objectalidades de toda a espécie no conhecimento. A fenomenologia do conhecimento é ciência dos fenómenos cognoscitivos neste duplo sentido: ciência dos conhecimentos como fenómenos, manifestações, actos da consciência em que se exibem, se tornam conscientes, passiva ou activamente, estas e aquelas objectalidades; e, por outro lado, ciência destas objectalidades enquanto a si mesmas se exibem deste modo. A palavra 'fenómeno' tem dois sentidos em virtude da correlação essencial entre o aparecer e o que aparece significa efectivamente «o que aparece» e, no entanto, utiliza-se de preferência para o próprio aparecer, para o fenómeno subjectivo... (HUSSERL, 1975, p. 34-35).

O termo fenomenologia é construído com base em duas palavras: “fenômeno” e “logos”. Conforme Bicudo (1994), fenômeno vem do grego, *fainomenon ou phaenomenon* (φαινόμενον) que deriva do verbo *fainestai/phainesthai* (φαινέσθαι), que significa ‘o que se mostra’, ‘o que aparece’, ‘o que se manifesta’. Da mesma maneira, ‘logos’ expressa o sentido de

‘conhecimento’, ‘estudo’, em suma, fenomenologia seria o estudo do que se apresenta, daquilo que se mostra à consciência.

Para a fenomenologia husserliana, a realidade é vista de acordo com os fenômenos que se manifestam e que se revelam à consciência, tanto imanente quanto transcendente ao indivíduo e à realidade experienciada. “Portanto, a experiência que temos da realidade determina dentro de nós não apenas a forma como conhecemos o mundo, mas também como nos moveremos nele” (FERREIRA, 2015). Nesta acepção, a consciência não é passiva, mas interessada, age, movimenta-se, percebe e interpreta o mundo a partir de suas experiências daquilo que se demonstra.

Avançando na compreensão destes pressupostos, entende-se que a realidade parte da intencionalidade da consciência ante os fenômenos que a interrogam. Desta forma, a realidade, segundo Bicudo (1994, p.18), “é o compreendido, o interpretado e o comunicado”. Sob esta ótica, pode-se aferir que não há somente uma realidade, mas tantas quantas se depararem com o fenômeno. Este problema perspectivo, suscita um importante questionamento: como manter o rigor científico da pesquisa ante um objeto manifestado fenomenicamente que, dependendo dos observadores, se torna tão diverso?

Husserl responde esta questão, trazendo dois importantes conceitos para o entendimento do método fenomenológico na busca de um conhecimento apodítico¹⁷, são eles: a *epoché* ou redução eidética e a intersubjetividade. O primeiro trata da necessidade de se fazer uma suspensão, um exercício de pensamento em que será construída uma observação desinteressada, distante e disposta de conceitos prévios (preconceitos), para que se encontre a “coisa mesma”. Conforme Cavalcanti (2014), esta redução parte da suspensão das verdades estabelecidas, dos conhecimentos até então observados, dos juízos previamente estabelecidos e das certezas em relação a um objeto posto. É importante frisar que não se trata de negar o mundo, nem tampouco cair nos ceticismos, mas alcançar a essência, a ideia (*eidós*) de um fenômeno, assim como será exposto adiante.

Se a partir da *epoché* pode-se alcançar a essência de um fenômeno, a intersubjetividade, por conseguinte, garante a validação de um conhecimento pela descrição de outros sujeitos,

¹⁷ O *conhecimento apodítico* é aquele que se origina diretamente da experiência consciente, sem a intermediação de suposições ou inferências, caracterizado pela evidência absoluta e indubitável que o acompanha.

participantes do mundo-vida¹⁸. Logo, a intersubjetividade se constitui na relação entre a consciência individual e a consciência dos outros seres que, em conjunto, compartilham de uma mesma experiência fenomenológica, dando sustentação a um conhecimento válido.

Assim, a validade e a universalidade do conhecimento são garantidas pela *intersubjetividade*. Transportando para o campo da pesquisa, dizemos que a verdade do fenômeno não é a minha interpretação individual, subjetiva e isolada enquanto pesquisador, ela é apenas uma percepção, uma perspectiva, que iluminará junto com outras perspectivas de outros sujeitos, outros pesquisadores, o fenômeno estudado. (CAVALCANTI, 2014, p. 993).

É fundamental destacar que, ao se utilizar da fenomenologia como uma importante ferramenta de investigação, não se tem a pretensão de plasmá-la literalmente, nem trazer os debates mais profundos de todos os pressupostos abordados por Husserl e seus seguidores, mas sim, desenvolver processos investigativos inspirados no método fenomenológico, conforme Ferreira (2015, 2020, 2021) vem discutindo, ao longo do tempo. Com isso, o que se almeja é criar um caminho para o uso destas concepções, com o intuito de se desenvolver uma nova perspectiva sobre as realidades educacionais a serem investigadas nos processos de pesquisa em educação.

Considerando o que foi apresentado, esta releitura busca um importante pressuposto fenomenológico que é a intencionalidade da fundação do saber a partir da variação eidética, apresentada por Husserl como elemento central de seu método. De acordo com Salanskins (2006, *apud* FERREIRA, 2021), o adjetivo *eidético* é construído com base no grego *eidōs*, que significa ‘a essência’ e, ao mesmo tempo, ‘a idealidade’. Assim, o *eidōs* é a idealidade onde cada experiência se dá, e sendo reconhecido em sua singularidade como as experiências de pensamentos que resultam da doação de sentidos oriundos de um objeto em particular. Então, a variação eidética tem por objetivo “explorar, pela imaginação, todo o tipo de deformações, possibilidades e configurações fenomenológicas em que um objeto se desenha, ao mesmo tempo, denota a sua ocorrência” (FERREIRA, 2021, p. 7). Este conceito, para tanto, se configura em um esforço de adaptar as percepções e desvelar as infinitas possibilidades de projeções que se apresentam, segundo um dado experienciado.

Sob esta ótica, Depraz (2011) salienta a importância da variação (ou ‘redução’, segundo a tradução da autora partindo do alemão) eidética, que consiste em uma experiência de

¹⁸ O *mundo-vida* (do alemão: *Lebenswelt*) é o mundo da experiência cotidiana, que é dado diretamente pela percepção sensorial, sendo moldado pelas crenças, valores e interesses. Nesse sentido, o mundo-vida não se configura apenas como um conjunto de objetos e eventos isolados, mas como um horizonte de sentido que entrelaça todas as atividades experienciadas, sendo o campo da própria intuição, e que dá coerência e significado à existência.

modificação daquilo que está a volta, com a finalidade de se interromper o curso natural dos pensamentos e da atenção habitual e corriqueira.

Este exercício, para Depraz, é a decorrência de um processo de busca do *eidós*, os “espaços-sujeitos” da manifestação dos fenômenos, resultando em dois pontos fundamentais: O corpo (*noema*) e a carne (*noese*). Estes dois componentes são importantes na apreensão da realidade através das experiências humanas que atravessam os sujeitos, elementos que ajudarão a compreender as razões e as motivações da doação de sentido que se encontram interiorizadas nos indivíduos, tanto quanto em seus grupos sociais, assim como apresentado por Depraz:

[...] a percepção externa da coisa espacial é entendida como corpo objetivo, que se situa no plano de uma análise intencional estática de tipo noemático, enquanto a vivência interna da sensação experimentada em minha carne dá lugar à explicação da gênese sensível dessa vivência noética, carnal e íntima. (DEPRAZ, 2011, p. 59).

Este exercício mental suscitará a criação dos diários de campo de inspiração fenomenológica, conforme construídos ao longo deste trabalho, com o intuito de se alcançar o *eidós*, a essência dos fenômenos que se apresentam no processo de investigação, como apresentado a seguir.

4.2.1 Os diários de campo

Para se aprofundar nos fenômenos que se revelam na investigação, serão utilizados os diários de campo como um instrumental de coleta de dados, permitindo-se a abertura de um panorama das interações presentes no campo da pesquisa. Este instrumental permitirá compreender questões ligadas ao contexto cultural, complementando os dados colhidos no decorrer das entrevistas, além de permitir aprofundar os conhecimentos sobre as dinâmicas e o funcionamento da instituição que está sendo pesquisada.

O diário de campo possibilitará a sistematização daquilo que foi percebido pelo observador mediante o seu olhar fenomenológico da realidade, daquilo que se apresenta em um espaço-tempo, ou seja, a organização e o registro do que está sendo apropriado de uma experiência e suas interações. Esta ferramenta auxilia na compreensão do que se apresenta ao pesquisador, como observado pela fenomenologia. Assim, a interpretação que parte da observação transcrita nos diários, auxilia a entender:

[...] os elementos que a estruturam, a maneira como esses elementos se relacionam, quais os que têm um papel determinante sobre os outros, que funções desempenham nessa cultura, qual a sua dinâmica, etc. Só dessa forma o sentido dessas práticas sociais pode ser reconstruído e compreendido pelo pesquisador. Interpretar significa assim reconstruir o sentido dos fenômenos observados, a partir da compreensão desses como elementos de um sistema mais amplo de significado, relacionando-os com outros elementos do sistema. E seu papel nesse sistema mais global que lhes dá significado. (MARCONDES, 2010, p. 28).

Segundo Marcondes (2010), para uma análise mais completa, o pesquisador deve descrever o máximo possível do espaço investigado, envolvendo-se nos hábitos sociais, rituais, práticas cotidianas, além da cultura do ambiente que está sendo investigado. Uma participação orientada pelos seus objetivos teórico metodológicos, a fim de construir um registro considerando esta visão seletiva. A finalidade seria reconstruir a realidade a partir de suas significações científicas, no sentido de atingir os objetivos da pesquisa e não somente participar e se integrar a uma dada experiência.

Soma-se a isso a necessidade da compreensão das conexões existentes entre a “vivência subjetiva psicológica e a realidade nela apreendida” (HUSSERL, 1958, p. 107) e plasmada nas relações sociais, construindo a percepção de um cenário existente dos fenômenos em andamento e que poderão ser analisados pelo pesquisador e por seus pares.

Para a apreensão da realidade da forma mais confiável possível, Ferreira (2015, 2020, 2021) propõe o exercício descritivo do *noema* e da *noese*, presentes nas observações do campo educacional, com o intuito de levar a compreensão de uma *variação eidética*, conceito fenomenológico chave, como debatido anteriormente. Dessa maneira, os diários serão construídos seguindo a estrutura básica de inspiração fenomenológica - *noema*, *noese* e *variação eidética* – tal qual demonstrado por Depraz (2011) e organizado por Ferreira (2015; 2020, 2021), com base na teoria fenomenológica de Husserl (1975), através das interpretações e das vivências observadas e extraídas no *locus* da pesquisa.

Em vista disso, é importante salientar também que este não é um elemento de análise, mas sim um importante método de organização e registro dos fenômenos que estão sendo observados, construindo “um olhar fenomenológico sobre a realidade educacional com o objetivo de recolher um material a ser analisado, posteriormente, pelos investigadores em suas pesquisas” (FERREIRA 2015, p. 12).

Depraz (2011) argumenta que o método fenomenológico deve ser descritivo. É necessário que a descrição seja a mais completa possível, sem ignorar nenhum aspecto do espaço estudado. Segundo a filósofa, descrever faz parte efetiva da experiência do sujeito que a descreve, pois não há uma transliteração da realidade, mas sim uma busca pela fidelidade ao

objeto de pesquisa. Portanto, trata-se de uma experiência singular, caracterizada por muita autenticidade e transparência, tanto em relação ao pesquisador quanto ao campo de estudo e a si mesmo.

Na mesma medida, Martins e Bicudo (1989) debatem a importância desse olhar, pois a observação não constitui, teoricamente, a realidade em si, mas auxilia a se cercar de todas as informações disponíveis, das mais variadas formas que o fenômeno se mostra. Assim como pode-se conferir na seguinte citação:

[...] o pesquisador em Educação defronta a tarefa de desvelar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente. (MARTINS, BICUDO, 1989, p.76 e 77).

Fundamentados nesses conceitos, os diários de campo foram construídos em três camadas, três estruturas que buscam decompor a realidade em um exercício mental, na busca de sentidos daquilo que se mostra no campo. Ao se coletarem estes três níveis diferenciados de um mesmo fato e de como ele se apresenta, objetiva-se chegar à essência da experiência vivida tentando capturar, em certa medida, um recorte mais fidedigno do ambiente pesquisado.

Conforme tal escopo, o primeiro recorte a ser descrito é o *noema*, um relato constituído com base em uma descrição objetiva da vivência de como o fenômeno se descortina aos olhos do observador. É uma análise fria, imparcial e direta do ocorrido, construída de forma detalhada e mais genuína possível, diante dos fenômenos que se apresentam. Além disso, não se pode descartar o tempo, a história social e individual de todos os que contribuíram para o surgimento das experiências vividas no campo de observação.

Abaixo, segue um exemplo de um trecho de um *noema* retirado de um diário de campo, enquanto registro daquilo que foi observado no espaço da pesquisa, baseado nas características que foram apresentadas nessa estrutura narrativa.

O pesquisador chegou ao local da reunião de apresentação às 08:45 e se reportou à portaria, onde lhe indicaram que se dirigisse à secretaria, onde seria aguardado pelas representantes da mantenedora da instituição a ser pesquisada. A reunião estava marcada para as 9h. Na frente da instituição a um grande gramado. As cores amarelas do prédio da instituição se contrasta com o verde do jardim. Ao chegar à secretaria, o pesquisador foi recebido por um coordenador, que foi questionado sobre a presença das representantes da mantenedora. No entanto, o coordenador informou que suas colegas ainda não haviam chegado. Logo em seguida, as representantes informaram por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas que se atrasariam devido ao trânsito intenso na ponte Rio-Niterói, o que fez com que o pesquisador tivesse que esperar por cerca de uma hora. Após a chegada das representantes, foram feitas as devidas apresentações e todos foram encaminhados para a biblioteca da instituição.

Ao chegar na biblioteca, o pesquisador deparou-se com uma sala octogonal muito limpa e bem pintada, com as carteiras dispostas em círculo para acomodar os três ocupantes, e assim a reunião teve início. (Diário de campo 01, *Noema*, p.01).

Diferentemente do *noema*, a *noese* expressa as apreensões pessoais e os sentidos carregados de subjetividade. Relata de que forma o ser é afetado no momento da experiência e descreve também as devidas manifestações daquilo que é percebido pelo pesquisador, conforme inserido no processo de ação durante a apropriação dos dados. Em suma, relata-se uma construção, em primeira pessoa, das reações e impressões daquilo que o observador viu, sentiu, agiu e experienciou, tendo como referência os fenômenos que se manifestaram em campo.

Em seguida, será apresentada uma parte de uma *noese* extraída de um dos diários de campo, tomando como referência o relato pessoal registrado pelo pesquisador em decorrência do que foi observado no espaço de investigação.

Cheguei ao local da reunião de apresentação às 08:45 e me reportei à portaria, onde me indicaram que deveria me dirigir à secretaria, para aguardar pelas representantes da mantenedora da instituição que seria pesquisada. A reunião estava marcada para as 9h. Ao entrar, me deparei com um belo gramado, a instituição é toda pintada de um amarelo claro. Um espaço verdadeiramente bonito. Cheguei à secretaria, fui recebido por um coordenador, a quem perguntei sobre a presença das representantes da mantenedora. No entanto, o coordenador informou que suas colegas ainda não haviam chegado. Fiquei receoso, afinal, se elas não aparecessem, atrasaria o início da pesquisa. Logo em seguida, as representantes informaram por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas que se atrasariam devido ao trânsito intenso na ponte Rio-Niterói, o que fez com que eu tivesse que esperar por cerca de uma hora. Fiquei aliviado pois elas viriam, mas teria que esperar, o que não era nenhum problema. Após a chegada das representantes, foram feitas as devidas apresentações. As representantes foram muito simpáticas. Se apresentaram e fomos todos encaminhados para a biblioteca da instituição. Ao chegar na biblioteca, deparei-me com uma sala octogonal muito limpa e bem pintada, com as carteiras dispostas em círculo. Tudo muito bem cuidado e limpo. Percebi que aquela instituição tinha verba e esmero com as suas instalações. Nos acomodamos nas carteiras e assim teve início a reunião. (Diário de campo 01, *Noese*, p.02).

Na última abordagem nesse processo, de decomposição e de organização dos relatos das experiências vividas, está a ‘redução’ ou *variação eidética*, que trata das percepções de como o objeto reagiu à experiência fenomenológica, ou seja, uma “reflexão da ação a partir do olhar dos outros agentes envolvidos no acontecimento. Nesse sentido é ‘o momento da fenomenologia se colocar no lugar do outro’” (LOPES; FERREIRA, 2019, p. 13).

A importância da fenomenologia, nesse conceito, é evidente. Assim, será feita uma reflexão a contar das análises de Depraz (2011) sobre o trabalho de Husserl, em que o filósofo entende que esta é uma das partes mais significativas do experimento fenomenológico, que se apresenta em três formas, cada uma com a suas especificidades: a conversão reflexiva; a *epoché*

transcendental e a variação eidética (utilizada nesta pesquisa).

A conversão reflexiva parte de uma experiência prévia da realidade que cerca o pesquisador. A consciência da existência surge de uma autoconsciência, de uma consciência em si, sendo ainda dividida em dois pontos: a intencional e a reflexiva.

Entende-se por *epoché* transcendental como a estrutura invariável, um primeiro pressuposto que parte de uma anulação da existência acarretando uma hipótese radical, e que os sentidos dos objetos precederiam os seres. Trata-se de uma visão extrema de redução, em que o mundo é exterior a nós mesmos.

Com as duas formas de redução apresentadas, será discorrido sobre a variação eidética, na construção do ferramental de pesquisa. Esta forma de redução é quando se tem a oportunidade de se inserir, em um exercício imaginativo, outros caminhos de se interpretar o fenômeno. Depraz salienta que “o que está em jogo na operação concreta da redução é a experiência de uma modificação de nossa relação com aquilo que nos cerca, mesmo de nossa relação conosco mesmo” (DEPRAZ, 2011, p. 38). Em suma, esta é a oportunidade de conceber aspectos das experiências vividas por outros agentes presentes no campo de investigação, óbvio que, construído a partir do olhar do observador em um exercício de se projetar no objeto. Esta figura de redução, segundo Lopes e Ferreira (2019), é a mais significativa para as pesquisas em educação, pois constrói um exercício altruístico, abrindo inúmeras possibilidades de interpretações com base no que foi vivenciado.

Logo abaixo, está um exemplo da construção de uma variação eidética, retirado de um diário de campo, como um registro alusivo das percepções, ações, sentimentos e intenções dos presentes, observado pelo pesquisador durante o processo de investigação.

A reunião de apresentação do pesquisador estava marcada para as 09h, mas até o horário marcado, as representantes da mantenedora ainda não haviam chegado. Logo enviaram uma mensagem para o pesquisador para avisar que demorariam por conta de um engarrafamento na ponte Rio-Niterói. Ao chegar estavam desconfortáveis e um pouco sem graça por conta do atraso. Pediram desculpas, e seguirem, junto ao pesquisador para a biblioteca, para o início da reunião. Mais à vontade depois das devidas apresentações, Tania (nome fictício) se apresentou como doutoranda em Sociologia na UFRJ e participante do departamento de pesquisa da mantenedora. Preocupada e interessada em como se desenvolveria a pesquisa, Tânia indagou ao pesquisador quais seriam os referenciais teóricos que seriam utilizados no desenvolvimento do trabalho e quanto tempo seriam necessários para o desenvolvimento da pesquisa. (Diário de campo 01, *Variação eidética*, p. 04).

Sob esta perspectiva, estas três camadas sob um mesmo acontecimento, relatado nos diários de campo, contribuem para a captura da essência de um fenômeno. A maior contribuição destas três esferas de apreensão da realidade, construídas através da inspiração no método

fenomenológico, seria abrir as portas da percepção daquilo que se descortina ao pesquisador, principalmente quando se trata dos complexos processos educacionais, estando a eles imbricados os mais diversos atores (professor, aluno, tempo-espaço, sociedade etc.).

Conforme Lopes e Ferreira (2019), ao se destringir a realidade, a partir das observações presentes nos diários de campo, percebe-se o número quase infinito de possibilidades que este método, porventura, pode propiciar a um atento pesquisador.

Em relação ao que foi apresentado, é compreendido que os diários de campo são uma importante ferramenta para a pesquisa, pois têm como função organizar, sistematizar e registrar as experiências observadas e vividas pelo observador/pesquisador em campo, a fim de auxiliar as análises que serão realizadas tomando como referência o material coletado.

O registro foi realizado com um celular, utilizando o aplicativo “*ColorNote*¹⁹”, que permite fazer anotações em um dispositivo móvel, substituindo a necessidade de uma prancheta, caneta e papel. A cada dia, os acontecimentos foram registrados pelo pesquisador, com autorização dos professores, à medida que estavam em andamento. Nos momentos que este registro necessitava de celeridade, foram efetuadas gravações em áudio, com transcrição posterior das mesmas nos diários de campo. Ao final do dia, de posse dos tópicos escritos no aplicativo e dos momentos capturados em áudios, o pesquisador podia relatar, em um texto corrido, as suas impressões, dividindo-as em três camadas da realidade experienciada (*noema, noese e variação eidética*), como descrito anteriormente. Estes diários corridos foram construídos no programa *Word* (*software* de produção de texto). Não foi realizado nenhum tipo de registro fotográfico do espaço pois, além de não haver autorização da instituição mantenedora para tal, este trabalho visa resguardar a imagem e a integridade, seja da instituição ou de alunos, educadores e profissionais técnicos, consoante o termo de compromisso assinado entre os profissionais da instituição e o pesquisador.

Estes dados captados foram anotados organicamente, de acordo com o ocorrido no dia a dia da instituição, com base na interação dos professores com os jovens, nas dúvidas que surgiam do pesquisador durante as dinâmicas, nas falas dos alunos, dentre outros momentos. Este procedimento rendeu 20 diários construídos na relação espontânea entre o pesquisador, os professores, os alunos, o corpo técnico e todos os atores que compuseram o campo de pesquisa. As informações dispostas nestes diários permitiram construir o perfil da instituição, além de subsidiar entendimentos que auxiliam na análise dos dados obtidos nas entrevistas, conforme será apresentado no capítulo cinco.

¹⁹ Aplicativo disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.socialnmobile.dictapps.notepad.color.note&hl=pt-BR>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Encerrada a apresentação dos diários de campo como um recurso alusivo à captação do que se manifesta no espaço de pesquisa, pretende-se, no próximo tópico, discorrer sobre o instrumento mais importante deste trabalho, o qual se revelará determinante para a compreensão das representações sociais compartilhadas pelos profissionais educadores no seio da instituição investigada: as entrevistas semiestruturadas.

4.2.2 Entrevistas semiestruturadas

As observações registradas nos diários de campo ajudam a compreender aquilo que se apresenta aos sentidos do pesquisador no espaço de investigação, enquanto as entrevistas semiestruturadas capturam, de forma mais aprofundada, as dimensões psicológicas e sociais. Estas possibilitam um registro daquilo que está sendo construído, discursado e compartilhado pelos participantes de uma determinada investigação, particularmente neste caso, os educadores sociais. Essa ferramenta é altamente valiosa para as pesquisas psicossociais.

Estas entrevistas são importantíssimas, pois apresentam os discursos construídos pelos educadores e fornecem importantes informações (dados) que poderão ser analisadas, a fim de se desvelarem as representações que estão sendo pesquisadas. De certa forma, as entrevistas são os instrumentais determinantes para o que se almeja neste processo de investigação.

A quantidade produzida de dados relevantes, compostos por esta ferramenta, é muito significativa pois é dela que se estabelece “uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto” tendo “papel fundamental no processo de investigação ao interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 38), principalmente naquilo que tange as dimensões mais íntimas do ser, que se atrelam às crenças, aos entendimentos e às atitudes dos indivíduos, sendo estas dimensões psicossociais compreendidas como fenômenos.

Por conseguinte, a partir desses fenômenos, principalmente os discursos proferidos pelos educadores sociais, será possível produzir um processo de desvelamento das prováveis representações sociais de inclusão digital e, da mesma forma, compreender a relação que este discurso se transfigura em práticas educativas sociais. Posto isto, é necessário compreender que uma entrevista não se constrói com perguntas simplesmente apresentadas a um grupo ou a um único indivíduo, necessita-se de um rigor técnico e assertivo, direcionado aos objetivos acadêmicos do trabalho que está sendo realizado. Desta forma:

[...] o trato metodológico da entrevista exige, por parte do pesquisador, a busca de compreensão conceitual e de procedimentos diversos, que requer leitura de base epistemológica e metodológica, assim como um trabalho de reflexão sobre a lógica de produção da pesquisa. (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 37).

Além da responsabilidade metodológica assumida com a pesquisa na utilização de tal ferramental, é necessária a responsabilidade humana e uma ética profissional. As vidas presentes nestas transcrições não são apenas interpretações de um pesquisador, pois, por vezes, podem apresentar as falas mais diretas e profundas dos profissionais que estão sendo pesquisados.

Em virtude disso, "assumir responsabilidade na e com a pesquisa é reconhecer a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão" (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 13). É um compromisso ético do pesquisador, não apenas em relação ao trabalho e sua relevância, mas também no que diz respeito ao sigilo na obtenção de informações e à preservação da integridade dos participantes da pesquisa. Além disso, é necessário que o pesquisador possua a qualificação técnica adequada para conduzir essa investigação da melhor maneira possível.

Por conta de sua profundidade, este instrumental também permite ao pesquisador organizar as ideias do discurso do entrevistado através de uma estratégia metodológica, dialógica e interativa, possibilitando a captura de dados subjetivos e sociais, assim como valores, sentimentos, representações e emoções. Logo, este instrumental se constitui como um importante recurso para a realização de pesquisas qualitativas em educação, considerando-a em três dimensões, sendo elas a social, a histórica e a cultural.

Existem vários modelos e formatos de entrevistas, porém, para atingir os objetivos necessários neste trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada. Este instrumental é um procedimento de coleta de dados para pesquisas que combina perguntas fechadas e abertas, concebido segundo um roteiro estabelecido. Na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado e de acordo com o que está sendo apresentado. Da mesma forma, o entrevistado possui maior liberdade de posicionamento, podendo responder de forma favorável, ou não, sobre um determinado assunto abordado, sem estar necessariamente preso à pergunta realizada.

Para Trivinos (1987), a flexibilidade deste formato de entrevista se dá pelas situações, contextos e conjunturas que são apresentados pelo entrevistado em conformidade com o tema a ser pesquisado, permitindo ao informante, seguir "a linha de seu pensamento e de suas experiências em torno do assunto tratado, ser coparticipante na estruturação da pesquisa" (*apud*

OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p. 46).

Da mesma maneira, Manzini afirma que:

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador' como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de "entrevista". É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz emergindo, assim, de forma mais livre. (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Apresentado o referencial teórico de construção das entrevistas semiestruturadas, será passado então para a descrição de como este ferramental foi construído e aplicado.

Em um primeiro momento, foram cunhadas 18 perguntas a fim de se encontrar o núcleo das representações, mas, em seguida, foram ampliadas para 23 (Apêndice A) no sentido de melhor se apropriar dos discursos proferidos pelos educadores. Estas perguntas foram divididas em 3 blocos com objetivos distintos.

O primeiro bloco tem por finalidade apresentar o entrevistado, o que poderia ser definido como um "quebra gelo". Muitos profissionais se sentem desconfortáveis com a pesquisa e, por vezes, se tornam refratários. Sob este entendimento, o bloco em questão auxilia a acessar os aspectos mentais de sua formação, seus desejos, questões mais simples e nostálgicas ligadas à juventude e aos objetivos tenros de seu primeiro contato como profissional em educação, dentre outros. É comum aos entrevistados sorrirem quando acessam as suas memórias nesta parte da entrevista, permitindo ao pesquisador conhecer melhor o seu histórico e de onde partem as suas motivações. Este bloco também tem por objetivo "desarmar" o entrevistado, permitindo que o entrevistador acesse informações que partem das crenças, entendimentos e observações que os profissionais afirmam e entendem sobre o que é fazer educação.

No segundo bloco, a entrevista pretende acessar o objeto da pesquisa, com perguntas que auxiliam a compreender como os educadores, de certa forma, pensam sobre os assuntos que são relevantes, neste caso, a inclusão digital. Esta dinâmica corrobora para a compreensão do que está sendo afirmado por estes profissionais. As afirmações que partem dos conceitos, entendimentos e crenças proferidos pelos educadores contribuem na construção das temáticas, abrindo-se caminho para o desvelar das representações sociais daquilo que é compartilhado e reificado entre estes profissionais. No capítulo cinco, tem-se a oportunidade de se explicar melhor este processo, a partir das análises constituídas com base no material coletado.

E, por fim, no terceiro bloco, estarão as perguntas que possuem um caráter subjetivo, que apresentam as metáforas que permitirão compor um quadro, um recorte daquilo que está sendo afirmado pelo grupo dos educadores pesquisados.

As entrevistas foram realizadas através de um agendamento junto ao profissional entrevistado, dentro de um horário que melhor lhe prouvesse. Algumas entrevistas foram feitas remotamente, visto a dificuldade do tempo livre de alguns profissionais para esse fim. Já as realizadas presencialmente, foram feitas em uma sala privada, contendo somente a presença do pesquisador e o profissional entrevistado, gravadas por um laptop e armazenadas na data de sua realização. Um termo de compromisso foi assinado entre as três partes: o pesquisador, o entrevistado e o orientador da pesquisa, no intuito de resguardar os nomes e cargos dos participantes, além de deixar claro que os participantes estão cedendo as suas falas, argumentos e impressões, com a finalidade de contribuir com a pesquisa desenvolvida.

Após a realização das entrevistas, devidamente gravadas e arquivadas, esse material foi submetido à transcrição, com o cuidado de substituir os nomes por pseudônimos, conforme acordado com cada participante. Este processo foi realizado com as falas sendo reproduzidas *ipsis litteris*, pois uma pausa, um respiro, um engasgo ou uma ênfase, são dados importantes para a construção da análise, como será visto no capítulo seguinte. Por meio desse procedimento metodológico, será possível identificar os valores, pensamentos, convicções e outros elementos que contribuirão para a compreensão da subjetividade desses profissionais. Por este caminho, intenta-se acessar as dimensões coletivas e encontrar os foros temáticos que nos permitirão acessar o núcleo figurativo da representação social pesquisada.

A partir da análise desse material, será iniciado o processo de investigação, de acordo com o que será detalhado no capítulo cinco desta pesquisa. Para tanto, a literalidade nestas transcrições preserva todas as peculiaridades linguísticas, como: contrações, expressões faciais, maneirismos, gírias e vícios de linguagem. Cada aspecto observado durante a entrevista constitui informações valiosas que devem ser devidamente transcritas. Esses fenômenos representam elementos importantes para o registro da percepção da realidade, tal como se manifestam aos sentidos do pesquisador.

Encerrada a presente parte, o próximo tópico discorrerá sobre a análise retórico-filosófica, o método de análise dos discursos presentes nas entrevistas que auxiliarão no desvelar das representações sociais de inclusão digital que estão sendo estudados no escopo deste trabalho.

4.3 O método da análise retórico-filosófica

Neste tópico pretende-se discorrer sobre a fundamentação teórica que será utilizada na análise, a partir das atitudes e dos discursos presentes nos diários de campo e nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuam com as tecnologias na instituição pesquisada. Este referencial teórico/metodológico tem por objetivo permitir acessar as dimensões coletivas daquilo que está sendo reificado entre os pares, para acessar as representações sociais de inclusão digital, assim como estão sendo manifestadas por este grupo laboral.

Para que possa ser feita a análise de todos os dados coletados, foi utilizado um olhar retórico-filosófico, desenvolvido por meio do trabalho de Aristóteles (2019), que define os gêneros discursivos, a fim de se encontrarem as figuras retóricas (Apêndice B) debatidas por Reboul (2004), sendo as figuras de sentido as mais relevantes, principalmente as metáforas segundo descrito por Mazzotti (2003) e ampliadas por Ferreira (2012) como indícios de possíveis núcleos figurativos das representações sociais partilhadas através dos discursos proferidos pelos sujeitos no interior dos seus grupos de pertença.

Nessa perspectiva, será destacada a contribuição de cada pensador para a construção dessa metodologia, com a intenção de se apresentar a sua relevância como um importante recurso de análise nas pesquisas psicossociais voltadas para a área da educação.

Para tanto, a análise deste material parte dos estudos realizados da retórica, que tem seu berço na Grécia antiga, desenvolvida pelos sofistas, mas sistematizada de forma mais rigorosa pelo filósofo Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.), sendo esta arte compilada em 3 livros denominados “Arte da Retórica”. Nestes escritos, o filósofo debate estes conhecimentos como uma técnica “própria do espírito homem enquanto ser racional que, ao possuir capacidade de raciocínio (*noûs*) e de produzir discurso (*lógos*), se movimenta a partir de figuras de convencimento e persuasão no convívio social” (FERREIRA, 2018, p. 321).

Na *polis* ateniense, a retórica era considerada uma das artes mais importantes e valorizadas. Ela consistia na técnica de persuadir e convencer através da palavra, sendo utilizada como uma ferramenta para a participação na vida política e democrática da cidade. Em Atenas, a retórica desempenhava um papel fundamental nas assembleias e tribunais, onde os cidadãos utilizavam suas habilidades para defender suas ideias, convencer os demais e influenciar nas decisões que seriam tomadas.

Um bom orador, segundo Aristóteles, utilizando-se dessa arte, consegue apresentar/comunicar uma mensagem ou apresentar uma realidade (ou o que se pretende projetar que seja

real) aos auditórios com o intuito de se posicionar socialmente nos contextos da época.

Segundo Ferreira (2012, 2018), o entendimento e a construção da técnica da retórica possuem um objetivo prático, apresentando-se como um manual que pode ser aprendido e repassado. Por intermédio desta técnica, é possível ao orador identificar os tipos de discurso apresentados pelos sujeitos e, da mesma forma, organizar o próprio discurso em uma construção lógica para que seja recebido pelos mais diferenciados auditórios de acordo com os grupos (e seus interesses) que compõem uma sociedade.

É importante ressaltar que Aristóteles não define a arte da retórica como mera "persuasão", mas sim como algo mais profundo. Ele inclusive critica os autores que abordam a retórica dessa maneira simplista, como pode ser verificado no seguinte trecho:

Ora, os autores dos atuais tratados de retórica elaboraram apenas uma pequena porção dessa arte. Os meios de persuasão são os únicos autênticos elementos constituintes da arte, tudo o mais não passando de acessório. [...] O despertar da aversão, da compaixão, da cólera e de similares paixões da alma nada tem a ver com o próprio assunto, não passando de um recurso pessoal dirigido ao juiz que cuida do caso. (ARISTÓTELES, 2019, p. 38).

Nesta perspectiva, para o filósofo, a retórica não trata somente de convencer um auditório, mas compreender, interpretar e “discernir os meios de persuasão em cada caso, como ocorre com as demais artes” (ARISTÓTELES, 2019, p. 41), interpretando, principalmente, quando o indivíduo estiver sendo submetido a um argumento proferido. Aristóteles inclusive faz uma comparação com a medicina. Para o pensador grego, esta “não é simplesmente tornar alguém absolutamente saudável, mas colocá-lo o máximo possível no caminho que conduz à saúde” (p. 47).

No livro, Aristóteles argumenta que são três os elementos que compõem um discurso: O orador (*éthos*), ou seja, aquele que fala, o assunto (*logos*), que seria a questão a ser proferida e a pessoa (*pathos*), o ouvinte a quem o discurso está sendo destinado e, logo, dissuadido.

Segundo Ferreira (2012), o orador de um discurso organiza logicamente o seu argumento com o objetivo de dissuadir um ouvinte para que possa convencê-lo de que o seu argumento (pelo menos é o que se intenta) condiz com a realidade de algo (ou com a aparência de realidade)

Ferreira, sobre a retórica aristotélica, afirma:

Aquele que ouve o discurso possui o papel de “*expectador e juiz*” simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo em que ele escuta o discurso proferido pelo orador, ele julga se o conteúdo do discurso é relevante ou não, pois, uma vez que o sujeito adere a um determinado conteúdo, partilha, diretamente ou indiretamente, de um conjunto de

significados e de representações, sobre determinados assuntos, com os sujeitos presentes em seus grupos de pertença. (FERREIRA, 2012 p. 188).

Além dos três elementos que compõem o discurso, abordados anteriormente, a retórica também possui três espécies, ou seja, três gêneros argumentativos que se destinam a diferentes finalidades dentro de uma sociedade: o gênero deliberativo (*symbouleutikón*), o gênero judiciário (*dikamkón*) e o gênero epidíctico (*epideiktikón*). Deste modo, cada auditório necessita de um discurso específico para que o orador tenha êxito em sua argumentação. “Neste caso, o estudo da retórica permite o melhor conhecimento das ferramentas argumentativas utilizadas para a persuasão do auditório sobre determinado assunto” (FERREIRA, 2012, p. 189).

Com base na sistematização dos elementos e gêneros da retórica, é possível compreender que cada auditório (situação) necessita de um discurso, e cada discurso é construído de acordo com o que se pretende comunicar. Então, em posse destas ferramentas argumentativas de compreensão, é permitido adentrar a intenção a partir daquilo que é proferido (*logos*) por estes educadores sociais e como as suas ideias se organizam.

A fim de se identificarem as representações sociais, será enfatizado o discurso *epidíctico*, também conhecido como "demonstrativo", pois é por meio desses discursos que os indivíduos compreendem a realidade, celebrando a coragem, a justiça, a sabedoria, entre outros atributos. Portanto, o discurso epidíctico seria “aquilo que é elogiável no contexto do orador e do ouvinte” (FERREIRA, 2012, p.189), ou seja, aquilo que é considerado preferível pelo orador tanto para si quanto para o grupo.

Para Aristóteles (2019), a análise desse gênero discursivo revela o lugar comum que um orador ocupa e, assim, como está organizada a sua prática. O gênero *epidíctico*/demonstrativo, por vezes, pode não corresponder à realidade, mas é aquilo que um orador compreende como tal, ou aquilo que ele gostaria que fosse real, a fim de convencer a plateia de uma realidade que não seja a verídica. A intenção deste gênero discursivo é validar o assunto que o orador manifesta ao ouvinte.

Ao público cabem duas reações: a censura ou o elogio, ou seja, adesão ou exclusão da plateia a quem profere o discurso. Este gênero discursivo tem por premissa o apoio do tempo presente, pois mesmo que o orador acesse lembranças do passado ou projete o futuro, aquilo que será anunciado, enquanto elogio ou censura, parte dos acontecimentos presentes.

Seguindo por este raciocínio, existem dois pontos que foram argumentados por Aristóteles (2019) referentes ao gênero *epidíctico* que precisam ser destacados: os signos de elogio e o recurso de amplificação.

Para Aristóteles, os signos (*semeîe*) são obras e/ou lugares comuns que são identificáveis

em um discurso que parte da admiração, do elogio, trazendo em si marcas das virtudes e dos valores sobre um determinado tema e que são compartilhados pelo grupo a fim de gerar uma comoção digna de ser reverenciada por todo o grupo. E que este signo apresenta algo belo e bom, sendo compartilhado como uma marca identitária de virtude e capaz de gerar entendimento e identificação de um grupo a um determinado discurso que aborde certo assunto/temática.

Somado a isso, os recursos de amplificação (*aúxesis*), segundo Aristóteles, são uma das formas mais utilizadas no discurso *epidictico*. Se os signos são as virtudes compartilhadas entre os sujeitos, a própria conduta pessoal do indivíduo necessita ser valorada. Para o filósofo, este recurso é o que melhor atende a este gênero discursivo, pois os fatos já estão presentes nas virtudes compartilhadas, cabendo, agora, adornar com grandeza e beleza as próprias realizações. Logo, a amplificação é, nada mais nada menos, que a ligação das virtudes compartilhadas com os feitos do próprio indivíduo.

Um outro mecanismo, a “comparação”, está atrelado ao mesmo tempo da “ampliação”, sendo disposto nas mais diversas figuras utilizadas no discurso *epidictico* com o intuito de construir uma exaltação, um elogio ou censura, daquilo que está sendo proferido pelo orador. A ampliação tem por objetivo exaltar virtudes ou aparentar mérito, permitindo ao auditório que faça um paralelo, uma correlação das exaltações que estão sendo expostas pelo orador, possibilitando ao auditório aderir ou refutar aquilo que está sendo exposto, argumentado e discursado.

O entendimento deste recurso se faz importante, pois através dos discursos proferidos pelos educadores (orador), a fim de tentar demonstrar a sua prática, atitudes e crenças (*logos*), se utilizarão da retórica no gênero demonstrativo (*epidictico*), com a intenção de apresentar os signos (*semeíe*) e amplificações (*aúxesis*) e/ou comparações, para expor ao pesquisador (público/plateia) que a sua prática (no presente) é constituída de virtudes, tentando demonstrar o lugar comum (*topói kónoi*) ao qual fazem parte e expressam em dimensões subjetivas e grupais advindas do coletivo que estes profissionais pertencem.

O logos do discurso dos educadores sociais expressa como eles conseguem organizar a sua vivência com os grupos sociais formadores de sua identidade. E para isto eles se utilizam de amplificações do discurso com o intuito de convencimento da importância de suas escolhas e pertença grupal. Esta amplificação, como diz Aristóteles, servirá para o educador social como uma forma de associar a virtude das obras (*areté*) com a própria individualidade (*psiché*) de cada um. Portanto as figuras do discurso utilizadas pelos educadores organizam, não somente o seu conceito sobre o seu grupo, mas falam da sua relação pessoal e da pertença grupal deste sujeito. (FERREIRA, 2012, p. 194).

Para Reboul (2004), os discursos proferidos pelos educadores que circulam no ambiente social têm muitos objetivos. Um deles é convencer um ouvinte da importância, veracidade e das virtudes de um assunto qualquer, portanto, estes discursos têm um caráter persuasivo e podem não ser construídos de maneira inocente. Persuadir é fazer o outro entender que algo é factível, ou seja, é fazer com que o ouvinte acredite em alguma coisa. Desta forma, a importância dos objetivos da arte da retórica não está apenas na construção de bons argumentos a fim de se convencer uma plateia, mas também na apropriação dos subsídios para defender-se do que está sendo apresentado por um orador.

Por um outro ponto, é importante destacar que os discursos retóricos não garantem a aderência de um ouvinte ao que foi proferido pelo orador, nem tampouco é capaz de forçar um auditório a acreditar que um determinado argumento seja preferível, passível e/ou verdadeiro. Para Reboul (2004, p.194), não há argumento infalível, pois eles sempre podem ser desconstruídos por um outro argumento, mas podem ser melhor construídos por quem domina esta arte da retórica com este objetivo.

Não obstante, uma argumentação só fará sentido se construída para um determinado auditório que esteja propenso a aceitá-lo (ou não), organizado e proferido em uma linguagem que esteja ao alcance do público, e que resguarde uma coerência que se aproxime daquilo que é a realidade para este grupo. Como, por exemplo: seria muito difícil a um orador trazer argumentos da ordem do imaginário e fantasioso para convencer um grupo de cientistas experimentais. Um exemplo extremo, mas que ilustra bem o que se pretende exprimir.

Dando prosseguimento, segundo Reboul (2004), a retórica é constituída de dois elementos: a oratória e a argumentação. A oratória, para o pensador, é mais eficiente conforme a urgência de um determinado assunto, de outra forma, a argumentação parte de elementos lógicos que se encadeiam à medida que são apresentados para a plateia. Dessa maneira, são elencadas cinco características fundamentais da argumentação: “1) dirige-se a um auditório; 2) expressa em língua natural; 3) suas premissas são verossímeis; 4) sua progressão depende do orador; 5) suas conclusões são sempre contestáveis” (REBOUL, 2004, p.92).

Por ser construída sem urgência, uma argumentação pode ser trabalhada em uma sucessão de encadeamentos lógicos, permitindo o surgimento das “figuras discursivas”. A aplicabilidade destas figuras foge ao uso comum da língua, com o propósito de marcar, dar ênfase e/ou expressar, com veemência e adequação, aquilo que está sendo comunicado.

Para Ferreira (2012, p. 196), os objetivos das figuras que permeiam a argumentação e que formam o discurso permitem ao orador expressar melhor suas colocações, com o intuito de assegurar um processo persuasivo. Neste sentido, as figuras como a “analogia” e a “matáfora”

são importantíssimas na construção das justificativas.

Utilizada na argumentação para destacar o que está sendo comunicado, a analogia constrói uma semelhança de relações que partem das semelhanças para fazerem relações de comparação, com a intenção de ampliar o que está sendo exposto, potencializando a capacidade de convencimento daquele que profere o discurso.

Já a metáfora é uma forma de argumento que condensa uma analogia, de forma mais convincente e direta pois ela anula as diferenças, a fim de buscar uma semelhança com o que está sendo argumentado. De acordo com Ferreira, “a metáfora se constitui uma das figuras discursivas privilegiadas na constituição dos argumentos utilizados pelo orador para convencer o auditório da verossimilhança da realidade” (FERREIRA, 2012, p.196). Assim, as metáforas podem, em sua lógica argumentativa, trazer outras metáforas que auxiliam a compreender aquilo que se configura nos espaços de atuação dos indivíduos.

A compreensão básica do que foi proposto por Aristóteles, enquanto uma arte do convencimento, serve de base para a metodologia que será empregada na análise das entrevistas e dos diários de campo. Para tanto, é importante compreender que a construção de uma argumentação parte de um discurso retórico que se constitui como um dispositivo para que os indivíduos expressem seus conceitos, visões de mundo, significados e valores, ou seja, um “lugar do preferível” que pode ser comunicado e apropriado pelos participantes dos grupos sociais que fazem parte de seu cotidiano. Estas impressões, constroem as representações que, de certa forma, justificam as relações, as interações e as atitudes que permeiam o contexto social de um determinado grupo.

Portanto, Mazzotti (2003) defende que durante o processo de verificação dos discursos dos sujeitos, através de uma análise retórica, as metáforas encontradas auxiliam na busca das representações sociais, pois estas aglutinam os modelos figurativos das representações presentes nos discursos do grupo pesquisado. As metáforas, nesse sentido, são um espaço onde os significados se encontram, um local comum daquilo que é compartilhado entre os membros de um determinado grupo social, local ou laboral.

Elas revelam aquilo que está sendo reificado entre os pares, pois estão repletas de significados, condensando o que é preferível (lugar comum). Desta maneira, as metáforas podem contribuir em um vislumbre das ações e justificar uma boa parcela do que é compartilhado entre os sujeitos em seus grupos de pertença, “refletindo muito de sua prática social, seja a respeito de suas atividades no interior do grupo, seja ao relacionamento dos grupos sociais” (FERREIRA, 2012, p. 202-203).

A partir do momento que os grupos desenvolvem suas representações, por conta do

contato comunicacional e conversacional, construído ao longo do tempo, vindo a acomodar novos entendimentos sobre algo, e construído novas representações, então faz-se necessário avaliar os processos argumentativos dentro dos grupos e, da mesma forma, avaliar as representações sociais por intermédio das figuras argumentativas, como apresentado por Mazzotti (2003, p. 91). Segundo o pesquisador, as metáforas não são as representações sociais em si, mas elas carregam processos cognitivos que exemplificam determinados temas, os núcleos figurativos, que são compartilhados pelos grupos com base naquilo que é conhecido, apropriado e internalizado pelos sujeitos (MAZZOTTI, 2008, p.138 *apud* FERREIRA, 2012, p. 203).

Em vista disso, para Ferreira:

[...] não basta identificar as metáforas que caracterizam determinado grupo social, mas sim deve haver uma investigação cuidadosa das significações das mesmas, junto aos entrevistados que a ele pertencem. Esta investigação pode – e deve – auxiliar no processo de análise, para que se encontre a predicação presente na metáfora, e o pesquisador verifique a atitude do grupo em relação ao que foi preferível ou não pelo grupo, e que se encontra expresso nas metáforas usadas em seu discurso. (FERREIRA, 2012, p. 203).

Desta forma, Mazzotti (2003) afirma que é necessário fazer uma rigorosa investigação das metáforas proferidas pelos indivíduos em um processo argumentativo e, dos significados que a eles estão atrelados, para que se possam encontrar as figuras de argumentação presentes em um discurso. Assim, por serem analogias condensadas, as metáforas podem ser conferidas de maneiras que viabilizem uma interpretação mais verossímil dos argumentos construídos pelos entrevistados. Isto permite uma maior percepção e controle das interpretações que serão analisadas por um pesquisador em relação aos indivíduos conforme aquilo que está sendo reificado e preferível – ou não – dentro de um grupo social.

Além das metáforas utilizadas por Mazzotti (2003), Ferreira argumenta que as metonímias também são figuras expressivas para auxiliar no encontro dos núcleos figurativos das possíveis representações sociais. Segundo Reboul (2004), nomear estes recursos de “figura retórica” não constitui uma redundância, pois existem vários outros tipos figurativos, como a figura poética, a figura humorística, dentre outras. Porém, uma figura só pode ser considerada retórica quando o objetivo do argumento de um discurso for a persuasão.

As figuras são um modo de se expressar, uma fruição, um modo de construção estilístico dos argumentos, preparado para facilitar a sua aceitação por parte de um ouvinte. “Se o argumento é o prego, a figura é o modo de pregá-lo (REBOUL, 2004, 114). Nesse contexto, as figuras retóricas não se limitam somente às metonímias e às metáforas, mas se dividem em

quatro grandes grupos classificados de acordo como estes se alinham ao discurso. São eles: as “figuras de palavras”, as “figuras de sentido”, as “figuras de construção” e as “figuras de pensamento”.

Estas figuras retóricas, organizadas por Reboul (2004, p. 114-115), se caracterizam da seguinte forma: as ‘figuras de palavras’ são construídas a partir dos sons que são empregados nas rimas e nos trocadilhos que permitem a construção de frases de efeitos, slogans ou mesmo provérbios, possuindo uma fruição sonora que potencializa a função argumentativa; as ‘figuras de sentido’ consistem na utilização de um termo, ou até mais de um, cujo o sentido não é habitual e corriqueiro, enriquecendo o sentido das palavras e do argumento que está sendo expressado (nestas figuras de sentido, residem as metáforas e as metonímias); as ‘figuras de construção’ dizem respeito à construção dos discursos, que podem suceder por subtração, por repetição ou permutação (nelas estão a elipse e a antítese); e por último estão as ‘figuras de pensamento’, que remetem aos discursos proferidos pelos indivíduos em relação aos próprios sujeitos ou aos objetos (nesta figura retórica estão a alegoria, a ironia e a epanortose).

Todas as figuras retóricas serão significativas para a construção da análise retórico-filosófica a ser constituída com base nos diários de campo e nas entrevistas, pois as utilizações destas figuras, pelos educadores sociais, amplificam a construção de um discurso e aquilo que está sendo compartilhado entre estes profissionais. Mesmo assim, as “figuras de sentido”, das metáforas, para Mazzotti (2003), e as metonímias, conforme Ferreira (2016), serão determinantes neste trabalho, a fim de encontrar os núcleos figurativos, indicativo das possíveis conexões entre os indivíduos e as suas representações sociais construídas no espaço educacional, dentro de seu grupo de pertença.

Em vista disso, as manifestações discursivas dos educadores sociais, amplificadas pelas figuras retóricas, se organizam para sustentar as crenças, atitudes e posicionamentos dos educadores sociais. Desta forma, será observado como estas figuras se apresentam, em temáticas que estruturam o núcleo figurativo das devidas representações sociais compartilhadas pelos educadores participantes deste estudo.

Doise (2001a) afirma que a busca das representações sociais é uma tentativa de medir as atitudes dos sujeitos por meio dos julgamentos que os indivíduos fazem sobre as suas opiniões, crenças e atitudes.

Os julgamentos que as pessoas emitem sobre condutas, enunciações ou crenças sociais são sempre atos sociais que se inscrevem na dinâmica total de um campo social. Portanto, não é surpreendente que as múltiplas diferenciações deste campo se reflitam nestes julgamentos, acentuando contrastes quando várias dinâmicas congruentes os sustentam ou diminuindo-os quando dinâmicas incongruentes se anulam. Os

juízos são, no nível do indivíduo, instâncias pelas quais suas atitudes atualizam relações sociais e organizam-se em representações sociais. (DOISE, 2001a, p. 200).

As atitudes, que são reflexos das ancoragens destas relações, e os juízos aglutinados nas categorias temáticas auxiliam a desvelar as representações sociais que estão sendo compartilhadas pelos indivíduos. Ferreira (2012) trata a necessidade da compreensão das temáticas sociais que determinam as conexões dos sujeitos para a compreensão de como estes indivíduos se conectam e se movimentam em uma determinada representação.

Esta ‘categorização figurativa’, segundo Ferreira (2012), ou *kinésis* (do grego, movimento/movimentação) pode ser compreendida como ‘foros temáticos’ ou simplesmente ‘temáticas’. Estes foros surgem a partir dos significados e representações daquilo que é devidamente compartilhado entre os indivíduos e se movimenta a um determinado assunto. Com estas temáticas reunidas, surge o vislumbre do núcleo figurativo de uma dada representação, assim como será detalhado no capítulo cinco desta pesquisa.

Para se chegar às temáticas que compõem o núcleo figurativo de uma representação social, Ferreira (2012) enfatiza a necessidade do agrupamento das figuras retóricas em um determinado foro, ou seja, em temáticas que se aglutinam em um determinado assunto que está sendo proferido pelos participantes da investigação. Encontrar as metáforas e as metonímias do que está sendo argumentado deve ser o foco principal, mas todas as figuras retóricas proferidas são determinantes para o agrupamento destas temáticas, que compõem o núcleo figurativo das representações que serão desveladas.

Aglutinar estas temáticas faz parte de um grande trabalho de análise, pois precisam ser encontrados temas comuns nos discursos para que possam ser agrupados e, em seguida, analisados de acordo com os argumentos apresentados através das figuras de linguagem. Para Moscovici (2009, *apud* FERREIRA, 2012), compreender uma representação social é algo, na mesma medida, difuso e coerente, sendo necessário identificar o “núcleo figurativo” dos discursos através das figuras de linguagem (principalmente as metáforas e metonímias), sendo constituído a partir dos foros temáticos, daquilo que está sendo vinculado a uma imagem. Segundo Ferreira, esse é um momento crucial para o desvelamento destas representações, pois:

[...] o discurso pode servir como um catalisador das imagens criadas pelos sujeitos sociais, que se encontram como modelo figurativo das representações sociais, justificando, assim, a importância de uma análise retórica do discurso em função da busca destas imagens e metáforas indicativas de representações. (FERREIRA, 2012, p. 208).

Sendo assim, através dos *noemas* e das *noeses* dos diários de campo e das entrevistas

semiestruturadas, serão identificadas as temáticas que surgem através dos argumentos proferidos pelos educadores. Desta maneira, espera-se encontrar o máximo de figuras retóricas possíveis, dando preferência às figuras de sentido, expressas nas metáforas e metonímias, mas sem descartar as demais, para a construção dos foros temáticos. Esta identificação auxiliará no desvelar do núcleo figurativo das possíveis representações de inclusão digital, com o intuito levantar questões de como estas representações podem, porventura, interferir no trabalho educacional em tecnologia e as relações de alteridade dos profissionais atuantes junto ao grupo de alunos da instituição pesquisada.

Segundo Doise (2001a), estas representações são propulsoras de tomadas de posição simbólicas realizadas por grupos dentro de uma sociedade que interferem em suas interações sociais. Neste sentido, as práticas conduzidas por educadores sociais voltadas para a educação em tecnologia, orientadas à inclusão digital, desenvolvidas no interior de uma instituição não escolar, podem ser compreendidas. Logo, a análise retórico-filosófica junto à teoria das representações sociais de Moscovici, sob a abordagem societal, pode desvelar como estas representações, estão presentes nas práticas educativas.

Assim sendo, a Teoria das Representações Sociais não se destina a resolver um problema presente no campo. Ao se aplicar esta técnica investigativa, balizada com abordagem societal das representações sociais, torna-se possível auxiliar a compreender uma realidade, um registro momentâneo do que está sendo vivido, pensado e compartilhado pelos indivíduos em um determinado espaço social. Desta forma, o trabalho permite construir um vislumbre, um registro, um “raio-x” daquilo que está presente no campo psicossocial e como, de certa forma, estas relações podem contribuir - ou não - em um processo de ensino e aprendizagem. Esta análise, somada a várias outras ferramentas diagnósticas, podem ajudar as lideranças institucionais a tomarem decisões pedagógicas para a resolução de um problema, caso seja diagnosticado.

Dada por encerrada a apresentação de todo o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, teve-se, portanto, a intenção de demonstrar a importância deste método como uma ferramenta de análise investigativa na área psicossocial. No próximo capítulo, será discorrida a análise do material colhido no campo de investigação, a fim de se encontrar o núcleo figurativo de inclusão digital segundo a metodologia disposta neste capítulo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo visa construir a análise retórico-filosófica, propriamente dita, a partir da análise das entrevistas semiestruturadas e os diários de campo, a fim de desvelar as representações sociais de inclusão digital e, como estas representações interferem nas práticas de educadores sociais que atuam no campo das tecnologias digitais.

Desta forma, este trabalho encontrou sinais de representações sociais de inclusão digital nos discursos compartilhados por educadores sociais da instituição pesquisada. Estas representações, como visto no capítulo anterior, apoiam e fundamentam as práticas educativas destes profissionais, afetando as relações de alteridade para com o público atendido. Este público, em sua maioria, é oriundo das camadas empobrecidas, moradores das comunidades que fazem parte do território onde as unidades da instituição pesquisada estão inseridas

As representações que partem das interações sociais surgem no dia a dia dos educadores e foram alcançadas com base em quatro temáticas, ou seja, quatro foros compartilhados por dois ou mais educadores, que auxiliam a constituir o núcleo de uma representação.

Segundo Doise (2001a), estas categorias temáticas se aglutinam conforme o engajamento de um grupo pesquisado em relação à representação que está sendo estudada. Quanto mais engajado um grupo, mais coeso serão os seus argumentos, e em menos temáticas os discursos se moverão. Para o pesquisador, os sujeitos menos engajados se utilizam, em média, de cinco categorias para a distribuição de seus julgamentos, que são as ancoragens, ou seja, a função social de uma representação e como elas contribuem para constituir as relações sociais.

A averiguação destes instrumentais de pesquisa, constituídos pelas práticas e interações presentes no campo, observadas e devidamente registradas nos diários de campo e principalmente nas entrevistas semiestruturadas, permitem a análise dos elementos retórico-filosóficos argumentados pelos educadores sociais.

As representações de inclusão digital, que estão sendo pesquisadas, possuem o campo figurativo (ou núcleo) centrado no termo metafórico de ‘pessoa necessitada de acesso’. Esta concepção será descortinada no decorrer da análise desenvolvida neste capítulo.

Participaram desta pesquisa oito profissionais, entre educadores, coordenadores e diretores da instituição pesquisada, que contribuiram com as suas visões, crenças, entendimentos e argumentos que foram registrados nos instrumentais de investigação. Seus nomes não serão identificados nem tampouco será correlacionado nenhum profissional às suas

falas no decorrer da pesquisa. Qualquer nome que, porventura, seja utilizado, estará sendo apresentado por meio de pseudônimo, a fim de cumprir com o termo da cessão da entrevista que resguarda a identidade de todos os profissionais participantes deste trabalho.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

<i>Função institucional</i>	<i>Formação</i>	<i>Faixa etária</i>
Supervisor de tecnologias	Administração	50
Auxiliar pedagógico	Pedagogia	30
Auxiliar pedagógico	Pedagogia	30
Professor de Informática	Processamento de dados	40
Professor de Informática	Ensino médio	30
Professor de Inovação	Ensino médio	20
Gestor pedagógico	Pedagogia	40
Coordenador	Filosofia	40

Fonte: O autor, 2022.

O campo figurativo “pessoa necessitada de acesso” está estruturado a partir de um conjunto de discursos ordenados em quatro foros, ou seja, quatro temáticas comuns, desveladas em relação ao material colhido em campo e aglutinado segundo o que está sendo compartilhado entre os profissionais.

Estas temáticas estão presentes, direta ou indiretamente, nos discursos dos profissionais que atuam na instituição e, de certa forma, podem influenciar no desenvolvimento das práticas dos educadores presentes nas oficinas de tecnologia da instituição pesquisada. Eis, no quadro abaixo, os foros comuns que organizam o campo figurativo das representações.

Quadro 4 – Foros temáticos

Foros temáticos das análises dos discursos retóricos	
01.	‘o aluno-zero’
02.	‘a necessidade da oportunidade’,
03.	‘o certificado como objetivo’
04.	‘ter a tecnologia na sua mão’

Fonte: O autor, 2022.

Assim, nas próximas linhas, ter-se-á a oportunidade de se compreender como os discursos retóricos se articulam entre si para a sistematização destas categorias, que a partir de sua análise, desvelam um núcleo figurativo da representação de inclusão digital. Este processo é construído a partir de uma desarticulação dos discursos, uma espécie de decomposição dos argumentos de cada profissional, para em seguida ser alocado nos determinados foros temáticos (*kinésis*) que apontam para o campo figurativo (núcleo) de uma determinada representação.

A análise destas temáticas pode demonstrar a intenção das práticas educativas e como a instituição vem construindo a sua compreensão sobre a inclusão digital por intermédio daquilo que está sendo compartilhado pelos seus profissionais. Portanto, em seguida, será apresentada a construção de cada temática, a partir das figuras retóricas argumentadas e os elementos que se articulam para o desvelamento da representação social de inclusão digital.

A partir dessa análise, busca-se compreender os discursos proferidos e como estas representações se organizam na forma com a qual os educadores sociais relatam os seus processos socioeducacionais com os educandos. E, conseqüentemente, a compreensão sobre o que estes profissionais entendem sobre inclusão, fazendo um paralelo com os processos educacionais emancipatórios. Para isso, utilizar-se-á o que foi defendido por Freire (2000, 2002, 2004, 2015) e Warschauer (2006), além de outros teóricos que, em determinado momento, possam contribuir para o debate levantado.

Os pressupostos de Freire corroboram para a reflexão deste trabalho, pois o educador é conhecido por sua teoria da educação crítica, que enfatiza a importância da compreensão das estruturas de poder na sociedade e de engajar os alunos em um processo crítico/reflexivo de ação sobre a realidade em que vivem. Já Mark Warschauer é um especialista em tecnologia educacional e se concentra mais na forma como a tecnologia pode ser usada para melhorar o acesso à educação e promover a inclusão social.

Apesar de suas diferenças, ambos os educadores contribuem para o desenvolvimento de abordagens educacionais emancipatórias e democráticas, que valorizam o diálogo, a participação ativa dos alunos. Visões diferentes, mas complementares, que podem trazer significativos avanços no uso da tecnologia, a fim de promover a igualdade de oportunidades através da educação.

5.1 Tema 1: ‘o aluno-zero’

Nesta temática, está expresso o que os profissionais da instituição pesquisada compreendem sobre os alunos, ou seja, aquilo que está sendo compartilhado entre eles em relação aos jovens que participam das oficinas de tecnologia.

Este assunto aglutina os discursos proferidos em que expressam um sentido de ‘falta’, construído a partir do entendimento da pobreza que estes profissionais estão tecendo em comparação à compreensão da pobreza à qual os jovens estão sendo acometidos.

Discurso - Profissional 'A'

Pergunta: Você acha que a exclusão digital, de alguma forma, interfere no seu trabalho?

Resposta: Eu não sei se isso chega a ser uma interferência, mas... Os alunos não chegam com base... E afeta porque eu não consigo ir direto, né... Vamos dizer... Chegar e dar aula de programação... Eu tenho um tempo para dar aqueles conteúdos né, costuma ser três meses... Às vezes, são conteúdos extensos e eu tenho que dar aula de... de Informática antes de dar Inovação... Então acaba que eu tenho que dar tudo e eu tenho que correr, eu tenho que correr... (Entrevista 01, p. 06)

Discurso – Profissional 'E'

Contexto: Foi perguntada a importância do objetivo do trabalho deste profissional.

Resposta: [...] Molecadinha, tu vê também que sai de um estágio totalmente... zero. E aí avança com relação a mexer no mouse, a... entrar no Google, também na parte de lógica também. Então assim, esse é o grande objetivo, né? [...]

Contexto: Qual a maior dificuldade para execução do trabalho.

Resposta: ali... você tem que botar aluno para dentro, né? Então a gente peca um pouco na qualidade. (Entrevista 05, p. 10)

A metonímia²⁰ ‘os alunos não chegam com base’ demonstra a dificuldade que este (ou esta) profissional ‘A’ possui em relação à ausência de conhecimentos informacionais, mesmo os mais simples, obtidos pelos jovens. Segundo o argumento deste educador, isto faz com que o trabalho seja dificultado. A metáfora²¹ ‘eu não consigo ir direto’ deixa claro que o profissional percebe a adversidade imposta a estes estudantes e, portanto, este apartamento técnico acarretaria uma dificuldade na execução de seu trabalho. Este argumento é corroborado pela segunda metonímia “eu tenho que dar tudo”, em diálogo com a epanalepse²² ‘eu tenho que correr, eu tenho que correr’, deixando clara a necessidade que este profissional possui em acelerar os seus conteúdos para dar conta das dificuldades que os jovens possuem com a tecnologia.

Da mesma forma, o profissional ‘E’, quando afirma o objetivo de seu trabalho, argumenta através da tapinose²³ ‘sai de um estágio totalmente... zero’, ficando mais uma vez explícita por este profissional a ‘visão de falta’ que vai sendo construída em relação ao seu

²⁰ *Metonímia* é uma figura de sentido que consiste em designar um objeto pelo nome de outro que tem com ele um vínculo habitual. Designa uma coisa pelo nome de outra que lhe está habitualmente associada. Seu poder argumentativo é, antes de tudo, o da denominação, que ressalta o aspecto da coisa que interessa ao orador.

²¹ *Metáfora* é uma figura de sentido que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra que se lhe assemelha. Designa uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança em um sentido, muitas vezes, comparativo.

²² *Epanalepse* é uma figura de construção de repetição pura e simples. Propõe um duplo problema, o da correção e o da utilidade.

²³ *Tapinose* é uma figura de sentido quando a hipérbole amplia em sentido negativo ou depreciativo.

aluno, um estado que poderia ser categorizado de quase ‘indigência tecnológica’, rumando para uma relação de mais presença e intimidade com a tecnologia, segundo o seu argumento.

Em meio a esse cenário, os profissionais buscam se resguardar das responsabilidades em relação às possíveis intempéries causadas pelas condições que os jovens apresentam ao entrar na instituição. Este quadro é reforçado pela metáfora ‘você tem que botar aluno para dentro’, acompanhado da litote²⁴ ‘Então a gente peca um pouco na qualidade’, em que o profissional se exime do trabalho e atribui uma dificuldade às condições que os jovens chegam em suas oficinas.

Com estes dois argumentos apresentados, pode-se inferir o que está sendo compartilhado para o auxílio no desvelamento do núcleo figurativo das possíveis representações pesquisadas. Para tanto, Ferreira (2012) salienta que uma representação organiza as relações simbólicas entre os grupos sociais. Nestas interações, a ancoragem assume um papel importante, pois os indivíduos ancoram os seus entendimentos e crenças a partir dos diversos grupos a que estes sujeitos pertencem. Estas interações sociais de trocas simbólicas também acabam por ancorar as suas relações com os outros grupos em um sentido hierárquico, sendo constituídas no campo social. Segundo o pesquisador, estas imagens produzidas pelas representações sociais compartilhadas entre os sujeitos vão se organizando em uma identidade grupal, um campo figurativo que interferirá não só com a relação intragrupo, mas também extra grupo, ou seja, com o outro, nas formas de relacionamento, identificação, legitimação e também no campo profissional.

Essas trocas simbólicas interferem na formação desse educador e na sua relação institucional. Assim, essa imagem feita do outro forma a sua própria imagem profissional, “com o propósito de protegê-lo das possíveis frustrações, angústias e decepções que o seu trabalho com o educando-pobre²⁵ pode ocasionar” (FERREIRA, 2012, p. 155). Neste ponto é importante fazer uma ressalva, pois não se pode fazer uma análise maniqueísta de penalização dos profissionais, mas um discurso construído pelas representações surge daquilo que é preferível, daquilo que é mais aceito e compartilhado entre os indivíduos em um ambiente social, onde todos, em maior ou menor grau, estão sujeitos a elas.

²⁴ *Litote* é uma figura de sentido que consiste em substituir um significado por outro mais forte. Contrário da hipérbole.

²⁵ *Educando-pobre* – Segundo Dias e Ferreira (2022), refere-se a indivíduos que são afetados pelo processo de (ou que se atribui) empobrecimento em suas relações interpessoais com os membros de um determinado grupo socioeducacional em que estão incluídos, especialmente pelos educadores que prestam atendimento a eles.

A visão de ‘falta’ e de precariedade, percebida por estes profissionais referente ao aluno-pobre, está presente também naqueles que constroem seus argumentos na tentativa de se equalizar esta visão, como pode-se conferir:

Discurso – Profissional ‘D’

Pergunta: Hoje, você vê que o seu trabalho, lá na instituição, tem quais pontos positivos?

Resposta: Positivo, eu vejo como essa possibilidade, é... de levar aos alunos do instituto né... que são de comunidades, de baixo poder aquisitivo, os mesmos recursos, para as oficinas é... na área de... de tecnologia, né, de robótica, os mesmos recursos que eu trabalho com crianças em outras escolas né... de alto nível, de alto poder aquisitivo, eu posso levar para o pessoal do instituto também. Isso é muito positivo. (Entrevista 04, p. 08)

A percepção deste profissional em relação à precariedade vivida pelos jovens é apresentada na metalepse ‘são crianças de comunidade, de baixo poder aquisitivo’. Esta figura retórica é composta de duas metonímias seguidas, ou seja, o profissional intenta demarcar, com afínco, a pobreza dos alunos matriculados. Além disso, nesse trecho, pode se perceber a amplificação²⁶ do discurso *epidictico*, em que esse educador tenta trazer os mesmos recursos que são disponíveis aos alunos mais abastados, caracterizados então pela metáfora ‘alto nível’. Nesta argumentação, da mesma maneira que o profissional “A” e “E”, o profissional ‘D’ deixa explícita a defesa argumentativa de seu trabalho, partindo do fato de que os mesmos recursos e equipamentos que são disponibilizados para os jovens de alto poder aquisitivo também são oferecidos ao aluno da instituição considerado como o aluno-pobre.

É obvio e latente que não há problema em oferecer aos alunos-pobres os mesmos recursos disponibilizados às camadas favorecidas, mas isso demonstra a necessidade de se proteger dos possíveis insucessos, pois os recursos de ponta, de acordo com o argumento deste profissional, estão sendo oferecidos da mesma forma.

Ao se destrincharem estes argumentos, tem-se a clareza do compartilhamento de um discurso da falta, da ausência e, por conta dela, a tentativa da equalização, três percepções que estão ligadas à pobreza. O termo em si não foi utilizado, mas fica evidente que os discursos estão se referindo aos alunos oriundos de camadas empobrecidas. Segundo Ferreira (2017), a pobreza é um termo polissêmico, ou seja, que suscita as mais diversificadas interpretações, dependendo da área de pesquisa à qual um trabalho está afiliado, no entanto, para esta investigação, a pobreza será observada a partir de uma ótica psicossocial. Assim, Ferreira cunha

²⁶ *Amplificação* – Segundo Aristóteles, consiste no orador associar as virtudes com a sua própria individualidade, a fim de apresentar as suas ações como belas, úteis e virtuosas para um auditório (ARISTÓTELES, 2019, p. 219).

os termos aluno-pobre/educando-pobre, que designam aqueles que, de certa maneira, sofrem os efeitos do empobrecimento em relação a um outro grupo social que, no caso, são os educadores sociais. Desta forma, os educadores veem estes alunos como um outro grupo social, ou seja, aqueles que serão atendidos e beneficiários por seus serviços.

O termo 'educando-pobre' não carrega em si o sentido discriminatório negativo em relação a outros sujeitos do campo educacional. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações, sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade. (...) O termo 'educando-pobre' traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos (FERREIRA, 2017, p. 277).

E quais seriam as necessidades atendidas? Poderiam ser inúmeras: econômica, cognitiva, afetiva, social ou qualquer outra que seja partilhada entre um grupo social e observada na necessidade de outro grupo. No caso desta pesquisa, tem-se a relação entre educadores e seus alunos a partir da necessidade do acesso às tecnologias digitais.

Neste sentido, Ferreira (2012, 2016, 2017) propôs o conceito de "aluno-pobre" em suas pesquisas sobre a identidade profissional do educador social, em 2012, 2016 e 2017. Ele destaca representações sociais de pobreza atribuídas a grupos de educandos empobrecidos, dentro ou fora do ambiente formal de educação. Algumas manifestações psicossociais percebidas e descritas por Ferreira são relevantes para a análise dos discursos desta pesquisa. Dentre essas manifestações, Ferreira (2012, p. 151) cunhou o termo 'esteganalteridade', que está relacionado à 'cegueira institucional', ou seja, uma dificuldade em perceber quem o outro realmente é. Assim, 'esteganalteridade' é um importante conceito formado por dois termos: 'estegano', que tem o sentido de 'esconder' e/ou 'mascarar', e 'alteridade', entendido como 'o diferente'. Logo, refere-se às ações em que os educadores não percebem as verdadeiras necessidades dos educandos e oferecem um serviço pedagógico que não atende efetivamente a esse público, mas sim aquilo que os educadores entendem que o outro está precisando.

As representações sociais criadas podem impedir que os educadores percebam as necessidades dos alunos, fazendo com que os profissionais pensem que sabem o que os estudantes precisam e não atendam às suas verdadeiras demandas. Isso pode criar um falso conceito do aluno, um 'pseudoeducando', levando estes profissionais a idealizar uma imagem da pobreza. Quando os educadores se relacionam com os alunos, portanto, estas posturas atendem mais às expectativas pessoais e às necessidades de pertença do grupo laboral, em vez de suprir as necessidades dos jovens.

Nesta perspectiva se percebe a ‘correria’ apresentada pelo profissional ‘A’, ‘o aluno zero’ do profissional ‘E’ e a tentativa de equalização do profissional ‘D’. Compartilham elementos da falta, da ausência da tecnologia na vida do educando-pobre e, desta forma, defendem com argumentos as suas práticas, no sentido de apresentar um quadro onde o trabalho está sendo realizado. Porém, nesse sentido, o trabalho realizado não está suprindo, verdadeiramente, as necessidades dos educandos. Pode-se perceber esta realidade no seguinte trecho transcrito nas entrevistas abaixo:

Discurso – Profissional ‘F’

Pra além disso, as oficinas de informática e tecnologia, elas foram assim, na inauguração um fenômeno assim, elas não tinham vaga, que desse conta e daí, ao mesmo tempo, foram as oficinas em que os alunos tiveram mais dificuldade de se vincularem. Porque eu acho que eles chegam com muita expectativa, que eles vão chegar com uma oficina, uma aula em que eles vão poder fazer uso do que eles já fazem né da internet, como se fosse uma *lan house*... Aí eles chegam na aula e se deparam com um conteúdo denso que é técnico, muitos chegando com problemas de leitura [...] então, como que a gente usa a tecnologia pra enfrentar um problema, por exemplo real, que a gente tem que são alunos que não são alfabetizados né... (Entrevista 06, p. 08).

Discurso – Profissional ‘E’

E pra você Pedro, quais são as maiores dificuldades que você enfrenta na instituição?
P: Regularidade da frequência dos alunos. É uma dificuldade. A gente tem... quer dizer... eles faltam muito. Aparecem quando querem. Isso é um pouco da desorganização do próprio Instituto, né? Não tem experiência ainda nessa parte, enfim... e ali... você tem que botar aluno para dentro, né? Então a gente peca um pouco na qualidade. Tem que primar pela quantidade e não pela qualidade. É isso aí, não tem como o professor fazer diferente, entendeu? (Entrevista 05, p.03).

O profissional ‘F’ descreve a grande procura das oficinas pelos jovens com a metáfora ‘fenômeno’, porém esta grande procura é esvaziada, ao longo do tempo, pela dificuldade dos jovens em se adequarem à oficina. A defesa do trabalho é argumentada com a símile²⁷ ‘como uma *lan house*²⁸, onde o profissional explicita os interesses dos jovens, sendo o divertimento e a recreação e não os interesses educacionais em relação à tecnologia. Este último argumento está presente na figura retórica hiperbólica²⁹ “conteúdo denso”, deixando explícito o motivo pelo qual os alunos se desinteressam pela oficina e acrescentando as dificuldades de leitura

²⁷ *Símile* é uma figura de sentido que consiste em uma comparação entre termos heterogêneos.

²⁸ Espaço onde os indivíduos pagam para acessar a internet, participar de jogos *online* e imprimir documentos.

²⁹ *Hipérbole* é uma figura de sentido que exagera para exprimir melhor, apresentando-as bem acima ou bem abaixo do que são.

sofrida pelos jovens, que em seu argumento acabaria por dificultar a aprendizagem dos jovens ante conhecimentos informacionais mais profundos e técnicos.

No mesmo sentido, o profissional ‘E’ não deixa dúvida da defesa de seu trabalho com a metonímia ‘aparecem quando querem’, deixando transparecer que os alunos não comparecem pelo desinteresse da oficina tecnológica. Segundo este profissional, o problema também seria compartilhado com a instituição que não se organiza em relação às constantes faltas dos alunos. A constante ausência dos jovens, de acordo com o argumento proferido, acarretaria a necessidade da instituição em matricular qualquer aluno, independentemente dos conhecimentos e interesses informacionais que porventura os jovens possam expressar, matriculando quem quer que seja. Um movimento institucional que acaba por prejudicar, segundo o seu discurso, o trabalho realizado. Este argumento é fortemente expresso em três figuras retóricas seguidas: a metáfora, ‘você tem que colocar o aluno para dentro’, a litote ‘a gente peca um pouco na qualidade’, fechando o seu discurso através da alegoria³⁰ ‘tem que primar pela quantidade e não pela qualidade’.

No mesmo sentido, o profissional ‘H’ também compartilha as agruras vividas pelos seus alunos. Um entendimento que parte da necessidade e das dificuldades sofridas, como pode-se perceber através do seguinte discurso.

Profissional ‘G’

A gente tem alunos, ali que são pessoas vulneráveis e suas famílias também. Vulnerabilidades sociais, assim, enormes... Pessoas que às vezes não têm o que comer. Pessoas que... alunos que estão superatrasados na escola. Alunos que já têm um número de evasão escolar muito grande. Uma entrada precoce no mercado de trabalho, sobretudo informal. É... alunos que dependem muito dos programas sociais de Niterói ou do próprio Governo Federal. É... coisas melhores para o futuro deles, sabe? E tentar também... fazer daquele espaço um contraturno escolar. Um lugar que eles possam se sentir seguros, um lugar que eles possam passar mais tempo no espaço de educação, porque quando a gente compreende a educação, né... e aí a gente pensa, né... que é no seio escolar, na família, né... na comunidade. Então, quanto mais tempo eles passarem no instituto, né... mais conhecimentos em comum assim... eles vão absorver, né? Então, eles estão menos expostos à violência da comunidade. (Entrevista 08, p.03).

A gradação³¹ ‘A gente tem alunos ali que são pessoas vulneráveis e suas famílias também. Vulnerabilidades sociais, assim, enormes... Pessoas que às vezes não têm o que comer. Pessoas que... alunos que estão superatrasados na escola. Alunos que já têm um número de evasão escolar muito grande. Uma entrada precoce no mercado de trabalho, sobretudo informal.

³⁰ *Alegoria* é uma descrição ou uma narrativa que enuncia realidades conhecidas, concretas, para comunicar metaforicamente uma verdade abstrata.

³¹ *Gradação* é uma figura de construção que consiste uma sequência de termos, ideias e expressões em ordem crescente, seja por extensão dos significantes, seja pela importância dos significados.

É... alunos que dependem muito dos programas sociais de Niterói ou do próprio Governo Federal’ demonstra um encadeamento de ideias, o que esse profissional entende sobre as dificuldades que estão sendo sofridas pelos seus alunos e o tamanho do desafio a ser enfrentado.

Com base nesta análise, pode-se inferir o entendimento compartilhado por estes profissionais em relação ao aluno-pobre, sendo visto enquanto um ser da falta que, nesse caso, é evidenciado pela carência do acesso à tecnologia, caracterizando a essência do trabalho a ser realizado. Porém, da mesma forma, a falta do acesso por parte dos alunos também se constitui na razão pela qual o trabalho é dificultado, ou seja, o problema está no outro, e as ações realizadas estão salvas guardadas de acordo com estes argumentos compartilhados. A esteganalteridade se apresenta na medida que os educadores prescrevem aquilo que entendem ser o melhor para os seus alunos, mas não aquilo que seus alunos realmente anseiam, desejam e se interessam, em outras palavras, aquilo que verdadeiramente os alunos necessitam.

Despertar o interesse dos estudantes precisa ser um desafio enfrentado por estes profissionais, para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para os jovens. É importante utilizar técnicas e estratégias adequadas para ajudar os alunos a adquirirem novos conhecimentos, que podem ser relacionados ao que já sabem e que podem ser modificados para se tornarem novos encadeamentos cognitivos.

A aprendizagem deve ser um processo ativo, onde os alunos se tornem participantes do processo de ensino e aprendizagem e se envolvam com aquilo que está sendo construído pelos educadores, a partir de seus conhecimentos prévios. A mera prescrição de conteúdos precisa ser evitada. Ausubel *et al.* chamam este processo de aprendizagem significativa, afirmando que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos” (AUSUBEL *et al.*, 1980, p.137).

A aprendizagem é fortemente influenciada pelo conhecimento prévio do indivíduo, portanto, seria importante começar com o que o aluno já compreende para que o processo seja significativo. Isso ocorre porque os conhecimentos prévios fornecem uma base para novos conhecimentos.

Freire segue no mesmo sentido, quando propõe os saberes oriundos das camadas excluídas, tendo a experiência social como ponto de partida para a construção de conhecimentos por parte de profissionais que se propõem a esse fim:

[...] os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder

público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2002, p.33).

A perspectiva freiriana auxilia nesta percepção e, desta forma, o trabalho realizado pode ser muito mais significativo do que correr três meses para dar um determinado conteúdo ou a cessão de certificados que cumprirão apenas uma função mercadológica, assim como argumentado pelos profissionais.

Nesta medida, percebe-se que os discursos destes profissionais se conectam e constroem um consenso em relação aos seus alunos. Esta imagem de ‘falta’ projeta e organiza os trabalhos educativos a serem realizados ante o aluno-pobre. A partir disso, pode se compreender uma construção representativa e compartilhada entre os profissionais, que determina as práticas educativas prescritivas, acarretando o pouco interesse do alunado.

Em razão disso, ante aquele que nada tem, é necessário construir uma ação que permite o acesso às oportunidades, sendo a segunda temática que auxiliará a compor o quadro da representação que está sendo investigada e como elas interferem nas práticas educativas dos profissionais que vêm atuando junto a este alunado.

5.2 Tema 2: ‘a necessidade da oportunidade’

Esta temática está associada àquilo que os profissionais compartilham em relação às oportunidades que podem advir do contato dos alunos com as tecnologias digitais. De certa forma, o acesso a estas oportunidades condiciona o trabalho destes entrevistados, fazendo com que construam as suas ações, com o intuito de mitigar ou mesmo superar a pobreza à qual os jovens estão submetidos.

Em alguns discursos, a ‘oportunidade’ pode estar relacionada à chance de os alunos estarem matriculados na instituição e participando das oficinas de tecnologia. Em outra medida, há argumentos construídos cujo interesse está em auxiliar os participantes a alcançarem melhores condições de vida e empregabilidade a partir de um trabalho de inclusão digital.

Em ambos os discursos, a realidade dos jovens, segundo os entrevistados, é capaz de ser modificada através do contato com estas tecnologias, favorecendo, em certa medida, o público atendido. O aluno-pobre, percebido como o ‘ser da falta’, conforme visto na temática anterior,

necessita da equalização para corrigir um problema latente que são as próprias mazelas de ser/estar pobre. Neste sentido, a oportunidade de estar presente, matriculado no instituto e participar das oficinas de tecnologia podem, segundo os argumentos construídos, proporcionar melhores condições de vida, fomentar a cidadania e a empregabilidade.

Para compreender o cenário aludido dentro desta temática, serão apresentados os discursos compartilhados em relação às oportunidades que os profissionais intentam promover em suas ações pedagógicas em tecnologias.

Profissional ‘A’

Pergunta: Entendi. Como que sua prática se configura como inclusão digital e por quê?

Resposta: Eu acho que na oportunidade e na educação. Para utilizar essa ferramenta e no “porque” de utilizar essa ferramenta e no “como” utilizá-la. A área tem um leque imenso. Essa questão de... ajudar na iluminação da exclusão digital.

Pergunta: Você entende que inclusão digital e educação tem alguma relação? Por quê?

Resposta: Com certeza, porque nessa pandemia, por exemplo, vimos o impacto da tecnologia que pode ser utilizada na educação contra o trabalho. Então a tendência é essa mesmo... É seguir por aí. Se continuar essa exclusão digital muitos desses da periferia, não vão ter acesso e também não vão conseguir se encaixar naquele mercado. E eu acho que a tendência com a robótica e tudo mais, é a mão de obra pesada ir diminuindo, um tipo de trabalho que costuma ficar com essa galera da periferia, né. (Entrevista 01, p.07).

Profissional ‘H’

Pergunta: Para você hoje, qual é a maior motivação de estar aqui nesse espaço?

Resposta: E eu busco muito, da minha aula de informática, preparar ele para ele fazer um Jovem Aprendiz na Caixa Econômica, através do CIEE ou através da própria prefeitura, [...] né? Aproveitar esse atendimento que a gente dá aqui, né... para os nossos alunos, para ele fazer um estágio que ele tenha uma experiência, né? E para diversas funções, né... que possa ter, né? De usar um computador, né... para ele... para ele, é... poder usar de uma forma satisfatória, né... ou para ele empregar em algo que ele possa estar desenvolvendo um trabalho, né... ou algo parecido. (Entrevista 08, p.03).

A metonímia ‘a área tem um leque imenso’, proferida pelo profissional ‘A’, tem por finalidade salientar o valor das inúmeras oportunidades que poderiam ser abertas em razão do acesso às tecnologias digitais, com o objetivo de serem usufruídas pelos alunos. A este argumento é somada também a metonímia ‘ajudar na iluminação da exclusão digital’, em que o profissional constrói o seu discurso no que diz respeito a um contato iluminado com estas tecnologias. Nesse contexto, a iluminação aqui evidenciada se caracteriza pela oportunidade concedida aos alunos-pobres que, no sentido aludido, estão em completa escuridão. Portanto, ao analisar o discurso deste profissional, a forma de alcançar o acesso, ou seja, a iluminação, estaria sendo garantida pela inclusão digital. Esta é uma visão dualística (luz/trevas, ter/não ter, acesso/não acesso) e problemática que será retomada com mais detalhes no tópico 5.4.

Ao continuar o seu discurso, o profissional ‘A’ utiliza a metonímia ‘se continuar essa exclusão digital muitos desses da periferia’, não restando dúvidas de que o entrevistado não se coloca no mesmo patamar em relação a quem está sendo referenciado, que são, neste sentido, os alunos-pobres e os moradores da periferia. Este argumento é complementado pela segunda metonímia “não vão ter acesso e também não vão conseguir se encaixar naquele mercado”, em que o profissional expressa a sua preocupação com a dificuldade que os alunos teriam caso não lograssem êxito na obtenção dos conhecimentos informacionais. Segundo este argumento, o contato com a tecnologia auxiliaria em melhores oportunidades laborais pois, de acordo com a sua linha de raciocínio, a informática e a robótica retirarão empregos ditos pesados, que são mais comumente oferecidos às populações empobrecidas. Assim, de acordo com o que está sendo argumentado por este profissional, adquirir conhecimentos informacionais poderia auxiliar na redução deste problema.

Na mesma medida, o profissional ‘H’ também traz consigo a caracterização da importância do acesso aos conhecimentos informacionais em relação às oportunidades de trabalho. Desta maneira, percebe esta relação através da hipérbole ‘e eu busco muito, da minha aula de informática’, enaltecendo, com afinco, uma finalidade educativa, um esforço em relação às ações que estão sendo construídas pelo seu trabalho dentro da oficina. Esta hipérbole é complementada pela metonímia ‘preparar ele para fazer um Jovem Aprendiz na Caixa Econômica, através do CIEE ou através da própria prefeitura’. A partir desse argumento, o profissional evidencia as suas intenções, no sentido de que seu alunado obtenha acesso às oportunidades de trabalho e emprego como consequência do ofício realizado e com base nos conhecimentos adquiridos através do acesso ofertado pelas oficinas de tecnologia.

Não obstante, em concordância com os profissionais ‘A’ e ‘H’, o educador ‘E’ também argumenta sobre a importância da empregabilidade que, da mesma forma, está presente em seu discurso:

Profissional ‘E’

Contexto: Quando perguntado sobre os objetivos do seu trabalho e argumentando sobre a importância de um propósito objetivo social em suas ações.

Resposta: Não... é... eu entendo que é quando você consegue dar condições de uma criança e futuramente, um adolescente e um adulto, é... conquistar um emprego, né... baseado nas tecnologias que foi ensinada ali... que foram ensinadas. Então, isso aí pra mim é... traz, né... aproxima esse... esse jovem favelado de uma... de uma cidadania, né? O que nós conhecemos como cidadania, sendo um cidadão de bem, que trabalhe e pague seus impostos. Então, dessa forma a gente vai apresentando para eles esse tipo de coisa, até porque, dentro das aulas também, a gente visita alguns sites que falam sobre isso. Vídeos também que falam sobre a parte da cidadania. Então a gente vai colocando aos poucos ali. É... inculcando ali na mente de cada um deles é... a

importância de ser um.... um bom cidadão. Tá.... então é dentro dessa parte aí, é o que a gente consegue fazer, não mais do que isso né... (Entrevista 05, p. 06).

Quando perguntado sobre os objetivos de seu trabalho, surge a metonímia ‘é... conquistar um emprego, né’, evidenciando os objetivos deste profissional ante a atuação com seus alunos. Desta forma, pode-se perceber que há uma adesão ao discurso das oportunidades laborais que estão sendo compartilhadas pelos profissionais e que, de certa maneira, influenciam os trabalhos realizados no âmbito das oficinas, como será visto mais adiante. Isto demonstra que há uma tomada de posição reificada entre os seus pares, deixando evidente o conflito sociocognitivo que está sendo compartilhado.

Em outra medida, o profissional também relaciona a questão da empregabilidade com a cidadania. Este argumento apresenta a metonímia ‘o que nós conhecemos como cidadania’, em que o profissional faz a correlação entre o trabalho e um conjunto de direitos e deveres condicionados ao ‘ser cidadão’. Segundo o seu argumento, para ‘ser cidadão’, é necessária a obtenção de um emprego. Em seguida, continua a sua linha de entendimento através da conglobação³² ‘sendo um cidadão de bem, que trabalhe e pague seus impostos’. Nesta conglobação, destaca-se a metáfora “cidadão de bem” que, segundo este profissional, contribui para a sociedade com o valor do seu trabalho, que paga devidamente os seus impostos com o intuito de colaborar com a sua parcela para o tecido social.

Ante o que foi argumentado por este profissional, é necessário fazer um questionamento em relação àquilo que está sendo verbalizado, pois se torna um ponto de indagação, afinal, de acordo com o seu entendimento, o ‘cidadão-de-bem’ se constitui como os indivíduos que trabalham. Assim, o discurso desse profissional se torna excludente, pois não abarca as crianças e adolescentes, os doentes, as donas de casa, os aposentados, os desempregados que, segundo o seu argumento, não poderiam ser considerados cidadãos.

Costa (2021) afirma que a imagem do aludido "cidadão de bem" se estabelece na estratégia de um discurso ideológico que demonstra uma patologia social referenciada no entendimento da excludente cidadania brasileira. Para o pesquisador, a contradição fundamental do "bom cidadão" não reside na imagem do ‘bandido’ ou de um ‘marginal’, mas no ideal de universalização da cidadania, ou seja, para o cidadão-de-bem a cidadania não é para todos, o que já carrega em si uma gritante contradição. Consequentemente, esta expressão está carregada de ideologia, por se tornar fatidicamente um anticidadão e, logo,

³² *Conglobação* é uma figura de pensamento que consiste em acumular os argumentos em favor de uma mesma tese.

podendo colocar a democracia em risco por ignorar (ou rechaçar) o conceito de cidadania para todos.

A força dessa representação deriva da capacidade de ocultar contradições e problemas que lhes são constitutivos ao mesmo tempo em que reforça preconceitos e hierarquias sociais historicamente constituídas. Dialeticamente, a contradição fundamental do “cidadão de bem” não é em relação à figura do “bandido” ou “vagabundo”, mas ao próprio ideal de universalização da cidadania. O uso retórico da figura do “cidadão de bem” – seja por autoridades públicas, por intelectuais ou no senso comum em geral – é revelador da distância entre a linguagem dos direitos e sua efetivação como forma de vida. Enquanto o discurso da cidadania não for crítico de suas próprias contradições, ele poderá servir para ocultar a divisão real entre privilégios e luta por dignidade. Desse modo, a crítica imanente da figura do “cidadão de bem” necessariamente nos conduz a uma crítica de uma sociedade fraturada e hierarquizada entre cidadãos de primeira e segunda categoria. (SANTOS, 2021, p.08).

Portanto, realizar um trabalho que atrele a ‘cidadania’ ao ‘trabalho’ se torna uma distorção que pode gerar preconceitos e afetar a relação educativa, ainda mais quando referenciada ao cidadão-de-bem, que possibilitaria dificuldades nas relações entre o profissional e seus alunos. Nessa acepção, o conflito sociocognitivo preconizado por Doise está aqui presente.

Como pode-se observar, o profissional ‘E’ compartilha com os demais educadores, dentro desta temática, a finalidade de seu trabalho, ou seja, os motivos pelo qual ele é realizado. Tão logo, fica explícito que a oportunidade de emprego é um elemento importante nos argumentos comuns que estão sendo comunicados. Por isso, pode-se perceber o conflito sociocognitivo, assim como definido por Doise (2001a), em seu modelo tridimensional das Representações Sociais em uma abordagem societal. Esta hipótese demarca como indivíduos se relacionam com os objetos e expressam o que fazem e pensam em relação a eles, partindo de suas crenças comuns. Desta forma, segundo Ferreira, as “representações passariam a fornecer informações sobre a organização das tomadas de posições de um grupo em sua dinâmica social” (FERREIRA, 2012, p.146).

Com base neste entendimento, estes profissionais estão argumentando que o trabalho deve, em certa medida, preparar os alunos-pobres para a empregabilidade enquanto uma oportunidade de se escapar da pobreza. É óbvio e salutar que a oportunidade gerada pela empregabilidade é algo de extrema relevância para a subsistência de todos os indivíduos na sociedade (mesmo com todas as suas distorções) à qual estão inseridos. Neste sentido, é bem provável que os profissionais engajados nesta tarefa se encontram imbuídos das mais admiráveis intenções. Mas aferir a oportunidade de emprego como objetivo máximo de todo um trabalho educativo em tecnologia chama a atenção, pois acaba por limitar as inúmeras

possibilidades geradas pelas tecnologias digitais e pela dinâmica das redes em prol de um único projeto.

Deste modo, a temática da oportunidade exemplificada pelos argumentos construídos pelo profissional ‘A’ ‘não vão ter acesso e também não vão conseguir se encaixar naquele mercado’, somado aos argumentos do profissional ‘H’ iniciando com ‘e eu busco muito, da minha aula de informática’ preparando-os para um trabalho mesmo através de um programa de jovem aprendiz, além do profissional ‘E’, que através do trecho ‘conquistar um emprego, né’, mostra que estes discursos naturalizam a oportunidade de trabalho como objetivo máximo da ação socioeducativa, construindo, no entanto, as relações de alteridade que são constitutivas das relações educacionais.

Como visto no capítulo três, a abordagem societal das representações sociais busca compreender o seu aspecto dinâmico nas relações desenvolvidas socialmente, não apenas ao que é partilhado entre o grupo, mas também aquilo que está sendo construído em relação ao outro. Para Doise, “não significa que a representação apenas segue – adaptando-se e justificando – o encadeamento da interação, mas ao contrário, ela intervém, antecipando-o ativamente, na determinação deste encadeamento” (DOISE, 1972, p. 210 *apud* ALMEIDA, 2009, p.725).

É importante salientar que as relações de alteridade permeadas por estas representações sociais acabam por justificar as ações desenvolvidas, sejam elas sociais ou educativas, em detrimento das necessidades reais do outro. Estas representações, inclusive, podem gerar uma desvalorização do educando presente, de suas reais necessidades e anseios, em favor de uma prescrição (no sentido de prescrever, recomendar, aconselhar), ou seja, de uma ação construída a partir de uma suposição daquilo que o outro necessita. Assim, como viu-se na temática anterior, as ações educacionais serão realizadas a partir do ‘estegano-outro’, constituindo, portanto, a sua relação de alteridade. Então, as demandas do ‘outro’ presente fatidicamente não serão necessariamente atendidas, pois as ações desenvolvidas terão como base o que estes profissionais compreendem, acham, intentam, almejam que os alunos estão precisando, mas não necessariamente aquilo que os alunos verdadeiramente precisam.

A adesão ao discurso da ‘necessidade da oportunidade’ também reflete na marcação social dos indivíduos. Isto fica evidente no trecho das seguintes entrevistas:

Profissional ‘A’

Pesquisador: E hoje, o que te chama mais a atenção dentro da instituição?

Resposta: É essa oportunidade que eles dão para os alunos. O que me motiva bastante a estar, é essa parte de dar oportunidade ‘praqueles’ que não têm o acesso né... e tudo mais.

Pesquisador: Então você entende que este é o maior potencial da instituição?

Resposta: É... Além da oportunidade né, é eu acho que é dar um caminho para os alunos. Eu acho que todos nós aqui professores, todos nós temos um papel de sermos mentores dos alunos, de... Para além da área de tecnologia. Não é chegar e dar a sua aula somente, é você buscar entender o aluno e ajudar ele num caminho. (Entrevista 01, p. 04 - 05).

Neste argumento, a ‘oportunidade’ se relaciona a esta temática, apesar de não tratar especificamente da empregabilidade condicionada às chances que estão sendo oferecidas pelo Instituto, a fim de participar das atividades com o intuito de se alcançar melhores condições de vida. Desta forma, conforme o discurso do profissional ‘A’, chama a atenção a metonímia ‘eu acho que é dar um caminho’ quando tratando de sua ação, ou seja, de prescrever, de sugerir e apontar o caminho a ser seguido pelos seu alunado. Este entendimento é completado pela metáfora ‘Eu acho que todos nós aqui professores, todos nós temos um papel de sermos mentores dos alunos’. Este argumento demonstra como o profissional se coloca em relação ao seu grupo, ou seja, segundo os argumentos construídos, é a partir de sua mentoria que um caminho seria traçado.

De acordo com a abordagem societal de Doise em relação às representações sociais, pode-se perceber o paradigma das três fases - ou modelo tridimensional - mais uma vez presente. Na intenção do profissional de se apresentar como “um mentor”, alguém a fim de “mostrar um caminho”, pode-se perceber a terceira fase de uma representação, que consiste na estruturação de uma marca identitária, uma autopercepção do indivíduo, ou seja, de como ele se identifica ante uma representação social. Esta percepção, vista no capítulo três, é denominada marcação social, em que o grupo de pertença constrói uma função comparativa em relação a outro grupo, ou seja, uma ancoragem social.

Neste sentido, Ferreira afirma que:

O conceito de “marcação social”, presente no processo de constituição de representações sociais feitas pelos grupos sociais em sua relação com os objetos de interação social, vem ratificar a nossa intuição de que as representações sociais podem ser vistas como “marcas identitárias” que coincidem com ‘marcações sociais’ que surgem dos conflitos sociocognitivos vividos pelos grupos sociais em relação a outros grupos do mesmo campo social. (FERREIRA, 2012, p. 144, grifo do autor).

Esta visão, também presente no discurso do Profissional ‘G’, pode ser conferida através do seguinte argumento:

Profissional ‘G’

Contexto: Quando perguntado sobre o que mais motiva em seu trabalho.

Resposta: Transformação da vida dos alunos. Assim... o que eu percebo como... como cidadão e como profissional da educação, né? [...] Enfim... criando oportunidades ali, sabe? [e segue descrevendo uma série de atividades ofertadas pelas instituição e pela oficinas tecnológicas] Mas já é uma diferença que a gente faz na vida de alguém, não é? E fora as várias relações, as trocas, o carinho. Né? Eles se sentirem cuidados por nós ali, e nós também. Como não só como profissionais, mas como pessoas, né? Sentir de volta esse carinho é muito importante também. Então eu acho que... O instituto tem essa capacidade, uma capacidade de... de modificar a vida das pessoas assim e por isso que... Eu acredito, e por ser Público, né? É, eu acho isso maravilhoso, público e gratuito, né? Me faz, ficar encantado e motivado para trabalhar ali. (Entrevista 07, p.03).

Através da metáfora ‘transformação da vida dos alunos’, o profissional ‘G’ salienta a importância do seu trabalho e o tamanho da responsabilidade que ele se impõe. Este argumento é corroborado pela metonímia “criando oportunidades ali”, em que o profissional destaca a importância da oportunidade que o seu trabalho pode oferecer de acesso ao seu alunado.

Nesse contexto, os profissionais ‘A’, ‘E’, ‘H’ e ‘G’ estão se colocando como mentores, no intuito de idealizar/projetar um caminho para os jovens e, da mesma forma, os três primeiros projetam, especificamente dentro desta mentoria, o preparo para o mercado de trabalho. Esta tomada de posição se constitui como uma marca identitária de um grupo sobre o outro. Ao se imbuir da intenção de ‘dar um caminho’, oportunizar ‘os acessos’, seja pelos conhecimentos oferecidos pela instituição ou mesmo no objetivo de viabilizar a entrada no mercado de trabalho, demonstra-se a clara posição, ou seja, a marcação social que estes profissionais se colocam ante os seus alunos.

Assim, a empregabilidade aqui ansiada se constitui como uma tomada de posição que parte mais dos interesses destes próprios profissionais, do que dos verdadeiros afetados pelas suas ações, que são os jovens. Neste sentido, o que está sendo compartilhado entre os entrevistados pode explicar, em certa medida³³, o desinteresse dos alunos pelas propostas tecnológicas, resultando em uma grande quantidade de faltas, conforme apresentado pelos profissionais em seus discursos anteriores. Logo, pode-se inferir que este alunado está demonstrando certa resistência com relação a estas oficinas. Seus anseios e necessidades, portanto, podem não estar sendo atendidos, mas sim, supostamente supridos por aquilo que os outros entendem que eles necessitam.

³³. Faz-se esta afirmação pois a pesquisa não visa os discursos e os motivos que partem dos alunos. Assim, o desinteresse relatado pode advir de outros fatores, além do que foi apresentado.

As faltas, o desinteresse e a resistência por parte do alunado matriculado nestas oficinas de tecnologia, aparecem em alguns momentos, tanto do diário de campo quanto das entrevistas, como pode-se conferir.

Profissional ‘E’

Contexto: Quando indagado sobre o que chama a atenção no trabalho desenvolvido.

Resposta: Uma característica que eu vejo ali, e isso é muito claro para mim é... eles têm a lei do... da comunidade, que é a, lei do tráfico, e é muito claro. A lei que é que é imposta a eles, é uma lei que não... não cabe discussão. Se for falado: olha... todo mundo agora não pode mais usar branco, ninguém mais usa branco, e se usar branco vai se dar mal. Ah! Amanhã eu não quero ninguém na rua... após às oito horas da noite, não vai ter ninguém na rua após oito horas da noite. Quando eles chegam pra gente, eles têm a oportunidade de se posicionar, de falar não... de transgredir. E eles usam esse poder, então, tem que ser uma coisa muito trabalhada. Sabe... se um lugar eu... eu não posso fazer nada, ali... é um momento que eu posso é... desrespeitar alguém e não morrer por causa disso. Então, isso é muito claro para mim. Acontece muito isso. (Entrevista 04, p.03).

Em relação ao que foi relatado pelo profissional ‘E’, pode-se perceber um ponto de tensão. Algo que está acontecendo e não está contribuindo para relações educacionais profícuas. Desta forma, o seguinte *noema* contribui com mais algumas informações a serem compreendidas:

O professor estava na mesa central da sala, cinco alunos o acompanhavam, mostrando como construir este apetrecho tecnológico. Ele pegou o sensor de umidade e começou a passar as orientações de como ele se ligaria a placa lógica e como fazer as devidas conexões através dos fios. A ideia, é que pudesse acionar uma pequena bomba de água ligada a um cano ou um reservatório, umedecendo a planta que estava em um pequeno vaso. Algumas vezes, o professor solicitou para que os alunos não conversassem, ou parassem de brincar. A todo o momento, ele tentava buscar a atenção dos jovens que, muitas vezes, se distraíam com brincadeiras e dispersões, mesmo ante disposição do profissional em tentar continuar dando a sua aula. (Diário de Campo 10, *Noema*, p.02)

Além do *noema*, a *noese* pode auxiliar com mais algumas informações que apresentam a dificuldade do professor em desenvolver um trabalho, como verifica-se a partir dos elementos destacados.

A proposta apresentada era muito interessante. Fiquei fascinado com a ideia. Um dispositivo criado a partir de um pequeno sensor e uma placa lógica de Arduino e ligada a uma bomba parecida com as utilizadas em aquarismo. A ideia seria um dispositivo de regar uma planta automaticamente a partir do momento que o sensor registrasse a baixa umidade da terra. Durante a aula, não estavam muitos alunos, cinco ao todo. A sala poderia comportar muito mais. No momento da apresentação da proposta, senti a falta de uma maior sensibilização dos jovens por parte do professor, ou seja, como e onde o dispositivo seria utilizado e como esta proposta seria ressignificada e reelaborada dentro da vida destes jovens. Percebi que a proposta acabou ficando ‘quebrada’ pois não houve nenhuma troca e nenhuma estratégia de apresentação para gerar um engajamento. Traria algum benefício? Economizaria água, tempo ou outras coisas? Os alunos poderiam levar para casa? Infelizmente não

houve uma sensibilização, um preparo ou mesmo o convite para esta proposta. O professor iniciou a aula diretamente com a apresentação do que seria feito naquele dia e partiu para a execução. Apesar da ideia ser bem interessante, senti que a proposta não funcionaria pedagogicamente pois estava deslocada daquilo que poderia ser significativo para os jovens. Uma proposta completamente descolada de sentidos, pois não foi construído nenhum, portanto, não haveria como os jovens se colocarem curiosamente ou significativamente ante àquela iniciativa. O resultado não tardou a aparecer. Os alunos brincavam, riam e pouco se interessaram pelo projeto, mesmo com a tentativa do profissional para esse fim. (Diário de Campo 10, *Noese*, p. 05).

Neste sentido, cabe fazer uma reflexão, pois os dados recolhidos apresentam um determinado quadro, que se configura preocupante, em relação ao trabalho realizado com as oficinas de tecnologia. O desinteresse e a resistência presentes nos relatos dos profissionais, tanto na temática anterior quanto nesta, podem estar ocorrendo pela aprendizagem não ser significativa ao olhar dos alunos matriculados. Isto pode estar ocorrendo pela falta da didática ou pela dificuldade em atrelar os conhecimentos debatidos nas oficinas de tecnologia com as suas aspirações, visões de mundo, signos sociais etc. Para um trabalho efetivo de educação na área social, o componente social/cultural não pode ser ignorado.

Desta forma, Baptista (2005), em sua ética da hospitalidade³⁴, aborda o conceito do ‘negativo da educabilidade’, em que um educador precisa ter a noção clara que nem sempre as ações pedagógicas desenvolvidas terão êxito ou serão bem aceitas.

De acordo com a pensadora, os ‘atores’ educacionais precisam se dedicar e se envolver plenamente no processo educacional, mesmo que encontrem resistências. No entanto, é preciso ter em mente que nem sempre os trabalhos realizados atingirão os seus objetivos, conforme foram construídos, planejados e organizados. É importante considerar que, nas relações sociais que estão sendo construídas e estabelecidas com os alunos, não se está convivendo e desenvolvendo um trabalho com objetos inanimados, nem com indivíduos nos quais se possam depositar conhecimentos, técnicas, conteúdos, anseios e objetivos de vida. Os alunos são seres que, em sua liberdade, possuem o direito de negar, desafiar e de resistir.

Isto é, o reconhecimento de que o trabalho pedagógico nem sempre é bem-sucedido mas que ainda assim é preciso continuar a acreditar. Nem sempre os nossos actos obedecem à intenção que lhes preside e, concretamente neste caso, há que contar que no outro polo da relação educativa está um sujeito, detentor, enquanto tal, do poder de interpelação, de contestação e de resistência. (BAPTISTA, 2005, p. 78).

³⁴ Segundo Baptista, a ética da hospitalidade se baseia em três princípios basilares: o reconhecimento da perfectibilidade do humano; a crença incondicional na educabilidade; a aceitação da ética do ‘negativo da educabilidade’.

Portanto, pode-se inferir que estes jovens estão sinalizando que não desejam participar de uma educação em tecnologia. Que não desejam participar de um processo cujo conhecimento esteja sendo disposto de forma tecnicista³⁵ e voltada para o mercado de trabalho. No entanto, os discursos compartilhados pelos profissionais demonstram esta intencionalidade, o que pode estar dificultando a construção de relações pedagógicas mais emancipatórias.

Pode-se fazer um paralelo do negativo da educabilidade de Baptista com o princípio da liberdade defendida por Freire (2002). Para o pensador, o processo educacional deve ser construído para que os alunos exerçam as suas potencialidades e não para serem condicionados a um determinado fim, seja ele o mercado de trabalho ou qualquer outro.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tornem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. Não valem argumentos imediatistas como: “Já imaginou o risco, por exemplo, que você corre, de perder tempo e oportunidade, insistindo nessa idéia maluca???” A idéia do filho, naturalmente. O que há de pragmático em nossa existência não pode sobrepor-se ao imperativo ético de que não podemos fugir. O filho tem, no mínimo, o direito de provar a “maluquice de sua idéia”. (FREIRE, 2002, p. 119).

Se Freire exorta aos pais para que permitam a liberdade de escolha de seus filhos, mesmo com todas as dificuldades e incertezas que isso pode acarretar, em que posição se encontram os educadores para afirmar que o seu maior intento é oportunizar a empregabilidade aos seus alunos, principalmente em se tratando dos alunos mais novos?

É importante salientar que sob nenhuma hipótese está-se defendendo um *laissez-faire*³⁶ educacional em relação a um processo que tenha as tecnologias digitais no seu escopo de trabalho. Não está se defendendo que os profissionais devam deixar suas atividades sem direções e objetivos, pelo contrário, o célebre educador faz a reflexão em que não se pode confundir liberdade com licenciosidade. Assim, o trabalho educativo precisa estar preparado para incluir a decisão e a autonomia dos alunos em seu fazer pedagógico, pois a autonomia não surge quando o aluno alcança a fase adulta ou em certa época da juventude. Só se aprende a

³⁵ Conforme relatado no capítulo 5.1 pelo profissional ‘F’.

³⁶ *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente "deixar fazer". No caso, significaria deixar os alunos decidirem o que fazer, sem objetivos, o que certamente acarretaria desordem, desorientação e dispersão.

escolher, escolhendo; a se decidir, decidindo. Para Freire, o sentido de uma pedagogia desenvolvida para construir processos de autonomia necessita estar baseada nas diversas competências que estimulem a decisão, que permitam o desenvolvimento da responsabilidade e das “experiências respeitadas de liberdades”. (FREIRE, 2002, p.120).

Dias (2011) argumenta que é crucial aos profissionais envolvidos no trabalho de inclusão digital, que desenvolvam habilidades críticas, pois eles são os responsáveis por atender às necessidades dos usuários. Desta forma, para que o processo educacional seja efetivo, é essencial contar com indivíduos habilitados para trabalhar com a tecnologia, e que possam utilizá-la de maneira alinhada aos objetivos e interesses dos indivíduos que estão sendo incluídos.

Segundo a pesquisadora, um dos principais desafios na capacitação de educadores e gestores é fornecer ferramentas para que estes profissionais sejam capazes de atuar de forma efetiva na inclusão digital. Aprender a usar essas novas tecnologias deve ser um meio, e não o foco do processo. Para isso, a obtenção do conhecimento técnico não seria o suficiente. É preciso criar processos que estimulem a criatividade e a capacidade de utilizar as potencialidades digitais das mais diversas formas.

Portanto, buscar o interesse destes jovens e a sua bagagem cultural pode ser uma forma de auxiliar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e que não seja lastreado pelos objetivos esteganos (aquilo que os educadores intentam para o futuro dos seus alunos, mas não correspondem aos interesses deles próprios) dos educadores, que mesmo podendo estar bem-intencionados, não tem contribuído para uma aprendizagem emancipadora em tecnologias digitais.

Logo, para um educador social que atue com as tecnologias digitais, a bagagem sociocultural não pode ser negligenciada e precisa fazer parte do escopo pedagógico, para o aproveitamento da curiosidade enquanto gatilho do desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, utilizando-se dos mais diversos estímulos que possam ter o meio social como ponto de partida, com o intuito de gerar engajamentos e processos educativos, contando com a verdadeira participação dos educandos.

De acordo com o que foi demonstrado no capítulo dois, Warschauer (2006) argumenta que muitos projetos em tecnologia ao redor do mundo visando a inclusão digital falharam por não observar os quatro recursos que contribuem para o acesso às tecnologias e, neste sentido, os recursos sociais³⁷ não podem estar dissociados deles.

³⁷ Os recursos sociais consistem em estruturas comunitárias, institucionais e da sociedade que apoiam um processo educacional em relação a estas novas tecnologias.

Assim, com a segunda temática concluída, será dado prosseguimento aos estudos das representações sociais de inclusão digital existentes entre os profissionais que atuam com as tecnologias, a partir do terceiro foro temático desvelado: ‘certificado, o grande objetivo’.

5.3 Tema 3: ‘o certificado como objetivo’

Esta temática está atrelada ao discurso da necessidade de acesso a certificados que são oferecidos aos alunos em virtude do trabalho realizado nas oficinas de tecnologia. Segundo os discursos destes profissionais, a certificação entregue tem por objetivo remediar, em certo ponto, a pobreza à qual estes jovens são submetidos. Desta forma, os educadores intentam cumprir a sua função, através da prática educativa em tecnologia, para desenvolver um resultado significativo do trabalho docente em relação à vida dos alunos, tornando-os aptos para o mercado de trabalho.

Em certa medida, os discursos apresentados estão interligados com a temática anterior, pois o acesso à oportunidade da empregabilidade perpassa também pela certificação. Assim, obter este documento confere um sentido, ou seja, um objetivo para as oficinas em relação ao trabalho desenvolvido por estes profissionais. Da mesma forma, a adesão a este discurso, por parte dos educadores, tem por função proporcionar a estes alunos-pobres condições mínimas, para que possam se desenvolver econômica e socialmente, a partir daquilo que está sendo entendido como pobreza.

Em continuidade, para apresentar esta temática, seguem os discursos destes profissionais, junto à análise retórica dos argumentos construídos.

Profissional ‘E’

Contexto: Quando perguntado qual seria o maior objetivo do trabalho.

Resposta: Então, rapaz, o meu objetivo ali assim, porque ali eu já... eu já concedi certificados. Ali a gente certifica alguns alunos, alunos que têm condições de receber o certificado. Eu não faço avaliação, porém, eu avalio o tempo todo. Aí quando vai chegando nas últimas aulas, eu passo a atividades como se fosse exercícios e ali eu consigo avaliar se o aluno tem condições ou não. E assim... é... o objetivo é esse, é certificar o maior número de pessoas dentro dos meus critérios, né? Respeitando os critérios.

Pergunta: Entendi... Então... assim, só para ver se entendi bem. É... no caso, o seu objetivo de trabalho lá no Instituto seria certificar os alunos que têm compromissos... que têm as capacidades, dentro dos seus critérios, de conseguir... de atingir uma certificação. Então, no caso, o Instituto e você, dentro desse seu trabalho, é... pretendem gerar certificações para esses alunos, para que eles sigam a vida, tenha empregabilidade e por aí vai. Seria isso, né Pedro?

Resposta: Isso. Esse é o objetivo, né? Esse é o grande objetivo. (Entrevista 05, p. 05).

Profissional ‘G’

Contexto: Quando perguntado sobre as dificuldades no trabalho.

Resposta: É... tipo assim, tipo a informática. A informática... Ela dá a uma pessoa uma qualificação no currículo, por exemplo, né? Então, ela já consegue uma coisa diferente de alguém que não tem, que tem uns que seja um certificado mínimo. World a pacote Office ou sei lá alguma coisa assim, sabe? Então os alunos ali, eles já apresentam muito essa demanda e a gente não consegue dar conta e principalmente os adultos, eles, eles vão lá, bota o nome na lista de espera, pô, a gente quer criar uma lista de espera aí... “Cria pra gente, por favor, porque a gente quer fazer curso de informática. A gente quer entrar no mercado de trabalho”. (Entrevista 07, p. 07).

O profissional ‘E’, através da metonímia ‘os alunos que têm condições de receber o certificado’, traz a intencionalidade de conceder aos estudantes que se dedicam uma certificação. A entrega deste documento, segundo o argumento deste educador, oportuniza o acesso a uma propensa carreira profissional ou provê a melhoria, de alguma forma, das condições de vida dos alunos.

A antítese³⁸ ‘Eu não faço avaliação, porém, eu avalio o tempo todo’ está atrelada a uma avaliação balizada em alguns critérios subjetivos, não por uma prova formal, mas por uma avaliação formativa. Neste sentido, o educador expressa que não elabora um momento formal de avaliação³⁹, um momento único de aferição, mas busca, durante o processo, avaliar seus alunos conforme as atividades que se desenvolvem. Esse argumento é acompanhado da símile ‘eu passo a atividade como se fosse exercícios’, evidenciando a sua preocupação de avaliar os jovens segundo as suas percepções, aferindo se estes alunos estão aptos ou não para receber a certificação.

A centralidade e a preocupação com o acesso à certificação está presente na hipérbole ‘certificar o maior número de pessoas’, expressando a disponibilidade e o esforço deste profissional para este fim, demarcando o filtro sociocognitivo que é compartilhado por outros profissionais, cada um à sua maneira, segundo a abordagem societal de Doise.

Este filtro fica evidente na auxese⁴⁰ ‘Esse é o grande objetivo’ após a indagação do pesquisador sobre a intenção de conceder certificados para que os jovens sigam suas vidas e tenham empregabilidade. Esta auxese sacramenta o discurso, pois salienta que oportunizar o acesso a este certificado seria de valor significativo para este profissional, para que o aluno

³⁸ *Antítese* é uma figura de construção que ressalta uma contradição colocando-a no interior de uma repetição.

³⁹ Para Luckesi (1996), a prova/exame não se trata exatamente de uma avaliação, mas de uma aferição, realizada em uma determinada hora e em um determinado lugar para validar os conhecimentos obtidos por um aluno em um determinado momento.

⁴⁰ *Auxese* é uma figura de sentido que se configura como uma hipérbole quando ampliada em sentido positivo.

possa se desenvolver e ter acesso a melhores oportunidades. Assim, está presente mais uma vez a *estegano-alteridade*.

Da mesma forma, o profissional ‘G’ justifica o seu discurso, afirmando que os conhecimentos informacionais auxiliam na formação, através da metonímia ‘a informática... ela dá a uma pessoa uma qualificação no currículo’, deixando explícita a sua visão de relação destas oficinas tecnológicas com um projeto que prepare estes alunos para o mercado. O profissional avança no seu discurso afirmando, inclusive, que a comunidade solicita para que sejam ampliadas as aulas através da hipérbole ‘eles apresentam muito essa demanda’, complementando com a metáfora ‘a gente não consegue dar conta’, ou seja, esta solicitação por parte da comunidade, principalmente dos indivíduos mais velhos, torna-se significativa. O profissional ‘G’ fecha seu argumento com a hipotipose⁴¹ ‘Cria pra gente, por favor, porque a gente quer fazer curso de informática. A gente quer entrar no mercado de trabalho’, salientando a intenção de exprimir a dramaticidade de uma situação a ponto do auditório se sentir parte daquilo que está sendo discursado. Portanto, este argumento se mostra como algo significativo para o entrevistado e evidencia a dramaticidade e a impossibilidade de se atender a toda esta demanda.

Cabe destacar as necessidades que surgem de uma procura da comunidade, em que o profissional deixa explícita a solicitação da ampliação de cursos, principalmente dos adultos, por sentirem o peso da responsabilidade financeira. Este sentido de urgência também está manifestado no diário de campo, como pode-se conferir no seguinte trecho:

O professor estava sentado e as crianças, neste dia, estavam jogando. A atividade era livre, não estava sendo dada nenhuma aula. O professor perguntou ao pesquisador se ele poderia ajudar com a impressora 3D que estava com problemas, pois não aceitava não estava aceitando o filamento de plástico. O pesquisador deu uma olhada e viu que a passagem do fio de plástico, que é utilizado para fazer a impressão parecia estar entupida. O pesquisador informou ao professor que talvez fosse necessário desmontar para fazer a retirada do material que porventura estivesse promovendo a interrupção da passagem do fio. O professor disse que mandaria uma mensagem ao coordenador e ele não demorou a chegar. Ele entrou conversou com o professor, conferiu a impressora, disse que realmente precisaria dar uma conferia e traria uma outra igual para substituir. Antes de sair ele perguntou se o outro professor havia aparecido, mas o professor disse que não o havia visto. O coordenador disse que estava tudo bem e perguntou como estava tudo na sala, porque mais tarde passaria para conversar sobre o plano de aula e que montaria um modelo do certificado, para dar a quem tem que dar, fazendo uma ênfase nesta pequena frase. Após passar estas informações o coordenador se retirou. (Diário de Campo 09, *Noema*, p. 02).

⁴¹ *Hipotipose* é uma figura que consiste um acontecimento de modo tão vivo que o auditório acredita tê-lo diante dos olhos.

No referido dia, a *noese*, enquanto um relato das impressões pessoais do pesquisador, contribui com outras informações em relação ao cenário que está sendo investigado.

Achei curioso o professor me pedir auxílio com a impressora 3D. Prontamente levantei e fui tentar ajudar. Parecia ser um filamento PLA (um filamento um pouco mais rígido e que não deforma ao se aplicar força ao material. Por não ser flexível ele se quebra com mais facilidade). Com a ajuda da lanterna do meu celular dei uma olhada na entrada da extrusora (um componente da impressora 3D que empurra o filamento para ser aquecido e depositado pelo bico ejetor, fazendo a impressão). Parecia haver algum pedaço de filamento preso dentro do cabeçote deste componente, não permitindo a passagem do fio. O professor chamou o coordenador que chegou, deu uma olhada, constatou o problema e disse que trocaria o equipamento. Antes de sair ele se virou para o professor perguntou da presença do outro professor e ele respondeu que não sabia. O coordenador prosseguiu, afirmando que mais tarde passaria os planejamentos de aulas e o modelo do certificado para dar a quem precisaria dar. Em seguida se despediu e saiu da sala. Achei aquilo curioso, pois demonstrou em sua fala e na sua expressão, um sentido de urgência, como um débito a ser pago, vide que alguns alunos ainda não haviam recebido o seu certificado. (Diário de campo 09, *Noese*, p. 06).

Com este relato do diário de campo, pode-se perceber a importância que estes profissionais estão atribuindo à certificação, além do sentido de urgência para que fosse concedida com certa celeridade. A necessidade de um certificado, por vezes, fez com que aulas fossem desenvolvidas com exclusividade técnica, pouco dialogando com a diversidade dos alunos, sendo evidenciado no seguinte trecho:

Eram nove alunos matriculados, mas neste momento estavam apenas três jovens na sala e um rapaz. Logo, o rapaz saiu, pois identificou que essa não era sua aula, afinal, nesse momento o horário era voltado para alunos iniciantes e maiores de 18 anos. O professor iniciou a aula falando sobre o Planilhas, um programa online pertencente ao pacote Google de aplicativos de escritório. Este programa é bem semelhante ao Excel da Microsoft, porém com menos funcionalidades.[...] Conforme ele foi apresentando as funcionalidades do programa, foi solicitando para que as alunas o acompanhassem. Não houve nenhum tipo de reflexão, debate, crítica, possibilidade, resignificação, potencialidade, projeto investigativo, ou seja, nada. O professor apenas demonstrou a ferramenta em um telão, preenchendo de acordo com o desenvolver da aula, e que ia sendo prontamente correspondido pelas alunas. Fazendo as suas atividades conforme era solicitado pelo professor. (Diário de campo 05, *Noema*, p. 02).

O relato apresentado do diário de campo destaca uma educação tecnicista, voltada para a apreensão utilitarista das ferramentas informacionais e para o mercado de trabalho, como verificado nos discursos e nas impressões recolhidas em campo. Como exposto anteriormente, há uma extensa boa vontade da maior parte dos profissionais para que seja realizado um bom trabalho educativo. Mas educar para a transformação e para a liberdade não se configura em apenas saber utilizar tecnicamente um determinado pacote de programas ou como se faz a ligação correta dos fios que se conectam a uma bateria. A Pedagogia Social, dentro de uma

perspectiva crítica, corrente à qual esta pesquisa se filia, traz a reflexão de que não se trata apenas de socializar ou adaptar o indivíduo à realidade, que neste caso está representada pela empregabilidade e pela cessão de um certificado.

Segundo Caliman (2010), o objetivo é fomentar uma atitude crítica nos jovens, capaz de provocar mudanças e transformações na sociedade. Em vez de se conformar e se adaptar à sociedade, é preciso mudá-la. Assim, não é suficiente estabelecer uma relação saudável entre educador e educando, mas buscar as condições sociais que almejem a transformação da sociedade. Dessa forma, o papel do educador não é exercer controle social sobre a juventude, direcionando-os para determinado fim, mas sim envolvê-los ativamente no próprio processo de educação e de emancipação social.

Neste sentido, os argumentos compartilhados buscam ativamente uma qualificação e uma certificação, mas pouco se debate sobre os conhecimentos adquiridos, as possibilidades de aprendizagem, as formas de intervenção, o entendimento sobre o mundo, como compreendê-lo e principalmente ressignificá-lo. Tudo isso se perde com a preocupação em preparar o jovem para conseguir um certificado para a melhoria de seus conhecimentos informacionais na busca de uma justa colocação profissional. Por mais que possa ser uma ação dotada de boas intenções, esta iniciativa pode ser reacionária, assim como alertado por Freire (2002), pois a sua existência, compreensão da realidade ou cidadania “não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana” (FREIRE, 2002, p. 114).

É importante fazer uma reflexão em que não se pretende negar a importância do certificado, nem tampouco sugerir a sua abolição, pois faz parte da realidade capitalista à qual todos dentro do sistema econômico vigente estão submetidos e que pode, em certa medida, auxiliar jovens na obtenção de melhores oportunidades. Dessa maneira, em uma perspectiva educacional emancipadora sob a ótica da Pedagogia Social, busca superar os problemas enfrentados pelas pessoas e pelos grupos, através de soluções e ações pedagógicas que surjam a partir de suas próprias construções e entendimentos, estimulando o conhecimento, a compreensão, a visão do mundo, a coletividade e o desenvolvimento integral. Portanto, o que se busca salientar é que uma educação em tecnologia que atue com as camadas empobrecidas não deve se ater apenas à entrega de um certificado, mas desenvolver um trabalho crítico/reflexivo, a fim de não promover unicamente a formação de mão de obra mais qualificada para que seja explorada pelo mercado de trabalho, mas que possa contribuir, a partir dos conhecimentos adquiridos e ressignificados, subsídios para a transformação da realidade e da comunidade deste aluno.

Dando prosseguimento às análises, o profissional ‘H’ também deixa explícita a sua preocupação com a cessão de certificados, como pode-se conferir no seguinte trecho da entrevista:

Profissional ‘H’

Contexto: Quando perguntado que imagem ele construiria para a sua prática educativa.

Resposta: Rapaz... Acho que... da minha parte de formação, foi a minha primeira certificação que eu tirei, né? Que foi o que abriu muito o meu horizonte, né? Pra mim, poder prestar serviços em empresas maiores, né? Foi a minha primeira certificação que eu consegui porque foi fruto de muito esforço, né? [...] Eu trouxe isso também aqui pro espaço, né... que não tinha. A gente ministrava essas aulas pros alunos e a gente não tinha um certificado, algo que fizesse sentido depois de um tempo deles estarem aqui com a gente, né? Dele olhar para trás e falar, ‘poxa, a gente começou aqui falando que é o computador tal, tal, tal e a gente está em sistema operacional. No pacote Office. E... eu acho que é isso, acho que é mais um aluno recebendo um certificado. Seria uma imagem, né? (Entrevista 08, p. 06).

A metáfora ‘abriu muito o meu horizonte’ se refere à importância que este profissional atribui à certificação, afinal, segundo o seu discurso, a obtenção deste documento o auxiliou em sua carreira profissional. Esta metáfora é acompanhada da metonímia ‘foi fruto de muito esforço’, em que o educador salienta a energia empregada e o trabalho realizado para alcançar o seu objetivo de qualificação.

A conglobação ‘A gente ministrava essas aulas pros alunos e a gente não tinha um certificado, algo que fizesse sentido depois de um tempo deles estarem aqui com a gente, né? Dele olhar para trás e falar, poxa, a gente começou aqui falando que é o computador tal, tal, tal e a gente está em sistema operacional. No pacote Office. E... eu acho que é isso, acho que é mais um aluno recebendo um certificado’ reforça a ideia da mentoria, algo que o professor viveu em sua vida e gostaria de repassar essa experiência aos seus alunos, deixando explícito que a imagem de referência para seu trabalho se realiza na entrega de um certificado. Sob esse entendimento, a marcação social está presente, afinal, o professor se coloca como um articulador, um mentor para seus alunos, utilizando sua história pessoal como exemplo para que o objetivo da certificação seja alcançado.

A partir deste argumento, pode-se também perceber, mais uma vez, a presença do filtro sociocognitivo, traduzindo em ações aquilo que é realizado por estes profissionais a partir das crenças comuns. Portanto, a necessidade de acesso para uma efetiva inclusão destes alunos-pobres, segundo o argumento destes profissionais, surge por intermédio de um trabalho voltado para a empregabilidade e, neste sentido, a certificação se torna um meio para alcançar este fim.

Mas esta preocupação, como se configura na percepção do campo, está muitas vezes atrelada à alfabetização digital.

Se o trabalho de inclusão digital está limitado apenas à alfabetização digital, preocupando-se apenas com o uso básico de programas de computador e acesso à internet, isto pode limitar os alunos a adquirir somente os conhecimentos referentes a tarefas simples e alienadas. Procedimentos que se resumiriam a digitar um texto, criar uma planilha e utilizar de alguma forma as redes sociais. Isso condiciona os jovens a apenas executar as tarefas simples, voltadas para o mercado de trabalho, sem desenvolver habilidades mais amplas e importantes, relacionadas ao mundo cada vez mais complexo e integrado pelas tecnologias digitais e pelo contexto cibercultural.

Segundo Dias (2011), deve-se evitar a armadilha de atender as demandas do mercado. Portanto, a educação digital com vistas de inclusão, precisa investir em formação para o uso crítico da internet e na criação de conteúdo local. Dessa forma, os alunos não serão somente usuários, ou técnicos laborais, mas também se tornarão autores de conteúdo, desenvolvendo habilidades mais amplas e significativas.

No mesmo sentido, Warschauer (2006) argumenta que muito além da alfabetização digital e do acesso a tecnologias com vistas a um processo inclusivo, deve-se atentar para um conjunto de recursos a ser desenvolvido e disponibilizado com o intuito de amplificar os poderes e as capacidades sociais, econômicas e políticas dos indivíduos e das comunidades para quem o trabalho se dispõe, a fim de promover um processo de inclusão digital. Para o pesquisador, a inclusão não ocorre somente na partilha equânime dos recursos, mas principalmente na participação em relação à construção de oportunidades, tanto coletivas quanto individuais.

Segundo Warschauer, a inclusão não deve ignorar o papel da classe, mas reconhece um conjunto significativo de variáveis que fazem parte da realidade englobada pela era da informação. Esta visão está além das questões socioeconômicas, levando em consideração as questões de identidade, linguagem, participação social, comunidade e sociedade civil, pois estes temas ganharam relevância na era digital, e pensar em inclusão apenas em valores monetários é precarizar o debate.

Em síntese, ao examinar os três primeiros temas ('o aluno-zero', 'a necessidade da oportunidade' e 'o certificado como objetivo'), pode-se compreender a temática que se constitui como ligação para todas as demais: 'ter a tecnologia na sua mão'.

5.4 Tema 4: ‘ter a tecnologia na sua mão’

O corrente tema ‘ter a tecnologia na sua mão’ se estabelece, na composição do campo figurativo das representações de inclusão digital, como um eixo norteador, um condutor que perpassa por todas as demais temáticas que se constituem em relação às representações de inclusão digital partilhadas pelos profissionais participantes desta pesquisa.

Segundo os discursos construídos e compartilhados, a importância dada por estes profissionais ao acesso às tecnologias digitais e à conectividade se constitui por um trabalho realizado com o objetivo de promover a inclusão digital. Segundo estes profissionais, o que está sendo reificado demonstra que, de outra forma, não seria possível, dadas as condições sociais e econômicas impostas aos alunos-pobres. Assim, a maioria dos entrevistados expressam como compreendem este acesso às tecnologias e como estão cumprindo com um trabalho de inclusão digital.

Este tema, portanto, é o mais significativo para esta pesquisa, pois se relaciona com as demais temáticas de representações de inclusão digital que foram investigadas até o momento. Pois ela, de certa forma, configura uma parte significativa das crenças comuns que justifica as ações que serão realizadas pelos profissionais em relação aos seus alunos.

Para maior entendimento do percurso traçado até o momento, cabe revisitar algumas partes importantes deste capítulo de análise, a fim de se refletir e ter uma visão clara da relação entre essa e as demais temáticas a respeito da inclusão digital discutidas e apresentadas até o presente momento.

Na temática ‘o aluno-zero’, os profissionais compartilham o entendimento de um jovem ‘que não chega com base’, que sai de um ‘estágio totalmente zero’ para aprender a mexer em um mouse. Um aluno com ‘baixo poder aquisitivo’, que ‘aparece quando quer’ e com ‘dificuldade de leitura’. Estes argumentos apresentam os alunos-pobres que, por problemas econômicos e sociais, não possuem o acesso às tecnologias e, por conta de sua condição de serem/estarem pobres, têm impossibilitado ou dificultado o seu acesso pleno aos equipamentos informacionais. Em suma, a temática do ‘aluno zero’ resume o entendimento daquele que não possui acesso às tecnologias disponíveis para o seu usufruto, por conta de sua condição de pobreza.

Com a temática a ‘necessidade da oportunidade’, os argumentos construídos estão sendo orientados às possibilidades de mudança, de se alcançar melhores condições de vida por conta do acesso a estas tecnologias. Os argumentos compartilhados condensam a intenção do que está

sendo realizado por estes profissionais, para que a pobreza seja sanada pela oportunidade do acesso ao mercado de trabalho. Assim, argumentos como ‘a área tem um imenso leque’, ‘sem a inclusão digital não terão acesso ao mercado’ e ‘preparar eles para um jovem aprendiz’, estruturam a ação educativa destes profissionais e constituem os processos articulados para este fim. Desta forma, acessar as tecnologias pode, segundo estes discursos, proporcionar melhorias a estes alunos-pobres.

A partir da temática ‘o acesso ao certificado, o grande objetivo’, os discursos simbolizam, através da certificação, a grande realização do trabalho que está sendo traçado. Argumentos como ‘certificar o maior número de pessoas’, ‘a informática dá uma qualificação’, e ‘este é o grande objetivo’, buscam superar o estado de precariedade sofrida pela pobreza, a fim de proporcionar ao aluno-pobre uma perspectiva de acesso ao mercado de trabalho, representada pela obtenção desta certificação.

Logo, a temática ‘ter a tecnologia na sua mão’ concerne ao que está sendo compartilhado pelos profissionais em relação à necessidade de acesso dos alunos pobres às tecnologias, constituindo-se no campo figurativo das representações sociais de inclusão digital. Este entendimento acaba por consolidar como todo um trabalho está sendo oferecido aos estudantes, definindo e configurando as relações de alteridade.

Consequentemente, serão analisados os discursos construídos por estes profissionais, em relação ao entendimento do acesso tecnológico por parte dos alunos-pobres. Estes discursos carregam em si a crença de que o ‘acesso às tecnologias’ constitui por si só um trabalho de inclusão digital, ou seja, a possibilidade de entrar em contato perene com estes equipamentos digitais e com as redes telemáticas, seja pelos próprios meios das famílias, pelo fornecimento dos governos ou pelo trabalho realizado pela instituição pesquisada no contexto da inclusão digital. Nestes discursos, os profissionais entendem a importância de um trabalho realizado em educação em tecnologia e a reificam com o entendimento de que o contato ou o acesso a estes dispositivos e a sua conectividade se configuram em ‘inclusão digital’.

Desta forma, tendo por base o que foi apresentado, serão analisados o que os profissionais compartilham sobre o acesso a estes equipamentos, além dos entendimentos que constituem o trabalho que está sendo realizado e sua conexão com os demais temas abordados nesta pesquisa de representações sociais.

A seguir, serão analisados os discursos compartilhados pelos profissionais educadores e como eles se articulam em relação à adesão da temática ‘ter a tecnologia na sua mão’ e como estes discursos constituem a prática educativa:

Profissional ‘G’

Pergunta: E a sua prática, o trabalho que você realiza, como um todo. Ele pode contribuir, de alguma forma, na questão da inclusão ou exclusão digital?

Resposta: Pode. Claro. Com a... com a oferta, né... da oficina de informática e de inovação tecnológica. Eu acho que a gente pode fazer, né... muitas pessoas ali teriam acesso, né... a gente não pode garantir muito a permanência, né... porque a gente não tem recursos assim, para distribuir computadores e tal e tudo mais, mas... fazerem essas pessoas assim, descobrirem esse mundo digital ali é possível, né? [...] É, mas eu acho que ali no Instituto dá essa oportunidade, sim. As pessoas de pelo menos se introduzirem, sabe? (Entrevista 07, p. 15).

Profissional ‘D’

Pergunta: Então, você acredita que a população que é atendida pelo seu trabalho no Instituto, ela está excluída digitalmente? Você acredita? Caso sim, me diga o porquê disso. Como você vê isso?

Resposta: É... eu faço uma divisão quando se fala em inclusão digital. É... para mim é muito clara essa divisão. Quando penso em inclusão digital, é ter os recursos digitais na sua mão. Isso a gente consegue. A maioria dos alunos tem o seu celular. Lá no Instituto eles podem acessar o computador, internet. Então a inclusão digital ainda é um problema? Sim, ainda é. (Entrevista 04, p. 06).

Profissional ‘C’

Pergunta: E a sua prática, o seu trabalho aqui, hoje, dentro desta instituição, ele pode, de alguma forma, interferir ou ajudar nessa questão da exclusão social e da exclusão digital? Como você entende isso?

Resposta: Sim. Hoje, o nosso trabalho, né... não só meu, mas da equipe. Ele rompe um parâmetro, porque quando a criança ela vem para cá, ela tem acesso a um bom notebook. Ela não tem qualquer notebook. Dell tem um bom notebook, né? Ela tem acesso a um professor de tecnologia, de inovação tecnológica. Nós temos uma impressora 3D, né? Então, assim, isso é um ganho, né? Algumas escolas da rede não tem a sua própria impressora 3D, a nossa unidade tem. Então assim, as crianças vê ali o que é uma impressão, ver o molde, né? Nós temos dois datashows, nós temos, né... o Wi-Fi no espaço. Então traz essa coisa assim, então a gente tem esses acessos. (Entrevista 03, p. 16).

A auxese ‘muitas pessoas ali teriam acesso’, proferida pelo profissional ‘G’, salienta a importância da oferta das tecnologias que está sendo promovida e disponibilizada pelas suas ações. Este discurso é auxiliado pela litote ‘a gente não pode garantir muito a permanência’, expressando que este profissional entende que, enquanto os alunos estão presentes na instituição, estão incluídos digitalmente e, quando saem, deixam de estar incluídos. Seu argumento chega, inclusive, a comentar a compra de equipamentos informacionais para os alunos. Caso isso ocorresse, a inclusão estaria garantida, segundo sua visão. Em seguida, com a metonímia ‘acho que ali no Instituto dá essa oportunidade’, o profissional conclui o argumento, tratando mais uma vez da possibilidade de acesso, oferecido pelo trabalho realizado pela instituição e que, segundo a sua visão, auxilia na questão da equalização das tecnologias digitais.

Na mesma medida, o profissional ‘D’ afirma categoricamente a relação entre a tecnologia e a disponibilidade de acesso oferecido ao aluno-pobre. Este entendimento é apresentado na metáfora ‘quando penso em inclusão digital, é ter os recursos digitais na sua

mão’. Desta forma, o profissional entende, assim como seus colegas, que a posse e o acesso a estas tecnologias e a conectividade resume, portanto, a imagem simbólica que estes profissionais partilham em relação às tecnologias digitais, salientado que o mero acesso já consiste em inclusão digital.

O profissional ‘C’ também se expressa através da hipérbole ‘hoje, o nosso trabalho, né... não só meu, mas da equipe. Ele rompe um parâmetro’, deixando clara a importância que o profissional atribui a esta questão de ‘ruptura’, um trabalho que, segundo o seu entendimento, se torna singular em relação ao acesso às tecnologias sendo, conseqüentemente, um diferencial. Este argumento é complementado pela auxese ‘ela tem acesso a um bom notebook’, ou seja, ter contato com estas tecnologias, segundo o seu argumento, é algo não ordinário para esta população atendida, oriunda das camadas empobrecidas. Por ser algo não comum, este acesso permitido pelo seu trabalho contribui, de forma exitosa, para esse objetivo.

Em seqüência, confere-se o que está sendo argumentado pelo profissional ‘B’.

Profissional ‘B’

Contexto: Quando perguntado sobre o que o profissional entende sobre a exclusão/inclusão digital

Resposta: Eu chamo de exclusão digital, o acesso à internet e a equipamentos com qualidade. Acessar, todo mundo acessa. Não estou dizendo que não acessa. Eles acessam. No limite, eles vêm aqui... ficam no pátio... abre lá... usa o Wi-Fi pra... pra... acessar. Mas isso não tem qualidade, porque ele vai usar durante um tempo determinado. Um dia tem 24 horas. Um aluno meu que fica, no máximo, quatro horas no projeto, entendeu? Enquanto eu fico 24 horas recebendo mensagem. É, então não tem qualidade. Para mim, exclusão digital é um acesso de pouca qualidade à internet e ao equipamento. Muitos equipamentos também degradados e tal, né... que... que dificultam um pouco também. O acesso ao equipamento também dificulta. O que que é acesso de qualidade? É um acesso, é... é... é... o que que é a inclusão digital? É um acesso com qualidade, e barato, né? Deveria ser pelo menos... muito mais acessível. Muito mais acessível. Então, é a questão da qualidade, para mim, é o ponto forte. É o ponto forte, a qualidade da... da internet, a qualidade do equipamento usado. (Entrevista 02, p. 11).

A gradação proferida pelo profissional ‘B’ ‘Acessar, todo mundo acessa. Não estou dizendo que não acessa. Eles acessam. No limite, eles vêm aqui... ficam no pátio... abre lá... usa o Wi-Fi pra... pra... acessar’ denota a compreensão que o acesso à tecnologia está atrelado, de certa forma, à inclusão digital. Segundo este argumento, a inclusão se constitui a partir do momento que o acesso às tecnologias é garantido com qualidade. Este entendimento é intensificado através da metáfora ‘Um aluno meu que fica no máximo quatro horas no projeto, entendeu? Enquanto eu fico 24 horas recebendo mensagem’, fazendo um paralelo da diferença do tempo de acesso que este profissional possui em relação ao tempo de conectividade obtido pelo aluno que participa das atividades da instituição.

Em outro momento, o profissional ‘B’ salienta, através da hipérbole ‘É um acesso com qualidade, e barato’, que para haver uma inclusão digital é necessária a qualidade na disponibilidade da tecnologia, além do dispêndio de valores módicos para que as camadas empobrecidas tenham como pagar pelos serviços de conectividade. E, por fim, este profissional encerra o seu argumento deixando explícita, mais uma vez, a questão da qualidade no acesso através da metonímia ‘Então, é a questão da qualidade, para mim, é o ponto forte’, deixando marcado através de seu argumento que para um trabalho efetivo em inclusão, a qualidade do acesso necessita ser equalizada, pois acessar, toda a população atendida, em maior ou menor medida, está acessando, mas a qualidade desse acesso prejudicaria o progresso da inclusão digital.

Em um outro contexto, o profissional ‘B’ continua seus argumentos, destacando o acesso aos equipamentos tecnológicos como um processo de inclusão, como pode ser observado:

Profissional ‘B’

Contexto: Quando indagado sobre como o seu trabalho auxilia no processo de inclusão digital.

Resposta: Eu acho que sim, auxilia. Na medida em que a gente tem um equipamento público que tem esse acesso, não livre, né... um acesso de quem é inscrito no projeto, no nosso espaço físico e aqui tem internet Wi-Fi de qualidade razoável. Assim, posso dizer de boa qualidade, tá... porque as pessoas conseguem acessar do celular, conseguem acessar de um computador. Então, acho que facilita. Eu acho que não, não é... não é... tem esse limite de tempo efetivamente, né... A pessoa só consegue acessar enquanto está aqui. Saiu daqui, ela não consegue mais. É... a gente tem... tem um avanço nesse ponto, mas a gente não conseguiu avançar ainda no acesso ao equipamento. Então, a pessoa consegue acessar a internet, mas não consegue acessar o equipamento. Que o acesso que as pessoas têm ao equipamento aqui é muito limitado. É exclusivamente nas aulas de informática. Então, a gente têm computadores, os computadores poderiam estar, poderiam ser maior quantidade, poderiam estar disponíveis mais tempo. Para um uso livre ou uso dirigido, que seja. Isso a gente não tem, sendo muito franco. (Entrevista 02, p. 12).

Ao ser questionado como o trabalho realizado auxilia na questão da inclusão digital, mais uma vez o profissional demonstra o seu entendimento, através da gradação ‘É exclusivamente nas aulas de informática. Então, a gente tem computadores, os computadores poderiam estar, poderiam ser maior quantidade, poderiam estar disponíveis mais tempo. Para um uso livre ou uso dirigido, que seja. Isso a gente não tem, sendo muito franco’. Para ele, o contato do aluno-pobre com computadores por mais tempo e a oferta de mais equipamentos disponibilizados à comunidade, para o acesso livre da população, poderia auxiliar em um processo de inclusão digital.

Em um outro sentido, o profissional ‘A’ faz a relação da inclusão digital com a inclusão social. Como pode-se perceber a partir dos seguintes argumentos:

Profissional ‘A’

Pergunta: Existe uma relação entre inclusão digital e inclusão social?

Resposta: Sim, porque acho que o mundo hoje já tá totalmente conectado, desde a globalização e tudo mais. E agora com essa tendência da internet das coisas e tudo mais eu acho que se você não tem o acesso te deixa excluído da sociedade. Entendeu? Hoje temos bancos online tudo com a internet se você não utilizar isso aí vai ficar excluído da sociedade. (Entrevista 01, p. 07).

Contexto: Quando perguntado se a população atendida é excluída digitalmente.

Resposta: É... Pela questão do valor, né... é caro um notebook, um telefone... Hoje em dia tá caro pra caramba...Tudo bem que a maioria das pessoas tem telefone, mas mesmo assim tudo tá mais difícil hoje... E eu acho que o acesso também, o acesso à educação... De você chegar e tipo... saber como utilizar um telefone para um bem seu. Eu acho que isso é muito restrito, eu quase não vejo cursos gratuitos né, que... Que falam sobre essas coisas e quando tem eu acho não é muito divulgado, entendeu... É... Eu acho que é essa situação. (Entrevista 01, p. 06).

A hipérbole ‘é caro um notebook, um telefone... Hoje em dia tá caro pra caramba’ ressalta a dificuldade que o aluno-pobre terá ao acesso de tais equipamentos por conta do seu baixo poder aquisitivo. Este argumento é acrescido da gradação ‘E agora com essa tendência da internet das coisas e tudo, mas eu acho que se você não tem o acesso te deixa excluído da sociedade’, em que se destaca a percepção de que o não acesso a certos equipamentos prejudicará este aluno na obtenção de melhores oportunidades dentro da sociedade e, portanto, ele estaria excluído socialmente. Este argumento, resumido em uma lógica utilitarista dos equipamentos digitais, pode-se perceber pela metonímia ‘De você chegar e tipo... saber como utilizar um telefone para um bem seu’, em que se enfatiza a relação entre o mero acesso a tais equipamentos que podem contribuir para a melhoria de vida daqueles que têm o alcance da tecnologia em sua mão.

O entendimento de que a obtenção das tecnologias se converte em inclusão digital está tão reificado que, para um dos educadores, os alunos-pobres matriculados nas oficinas de tecnologia não se constituem em excluídos digitais, como pode-se verificar no seguinte trecho da entrevista:

Profissional ‘H’

Contexto: Quando indagado sobre se os alunos atendidos estavam/eram excluídos digitalmente.

Resposta: Eu... Eu acredito que não. Eu acho que na nossa sociedade e a gente está agora... De botar uns 18 anos pra cá, no máximo. Eu acho que é um tema que a gente conversa muito em sala que foi a popularização, né? Foi a mudança que a gente teve no smartphone, né? Um dos smartphones chegou, ele não deixa, no meu entendimento de ser um computador, porque muitas pessoas deixam de ter um computador como um desktop e um notebook, né? Para fazer todas as suas atividades no celular. E com isso, é... Eu percebo que a maioria deles têm acesso a um celular, já de alguma forma tem esse contato digital, visitar na rede e estar navegando. Mas um ponto que eu acho falho disso é a conectividade deste... Eles podem ter o celular, tudo... Mas às vezes a conectividade não é o ideal, né? (Entrevista 08, p. 07).

O profissional 'H', ao responder sobre o seu entendimento em relação à exclusão digital que acomete seus alunos, parte de uma intrigante concepção, através da metáfora 'Um dos smartphones chegou, ele não deixa, no meu entendimento de ser um computador', mostrando que o educador afirma que a presença de um smartphone, por ser considerado como um computador, acarreta que os alunos não sejam considerados como excluídos digitais. Segundo os seus argumentos, faz alguns anos que a popularização destes dispositivos equalizou a situação e, portanto, seus alunos não se encontram mais excluídos, pois o acesso a estes equipamentos móveis garantirá o processo de inclusão. Junto a este argumento, soma-se a auxese 'Eu percebo que a maioria deles têm acesso a um celular, já de alguma forma tem esse contato digital, visitar na rede e estar navegando', em que, mais uma vez, o referido profissional destaca a obtenção dos equipamentos digitais pelo seu alunado como um processo de inclusão.

Nesse sentido, cabe levantar um questionamento em relação à utilização da tecnologia nessa instituição, bem como indagações acerca do trabalho que está sendo configurado. Afinal, pode-se perceber, nos argumentos compartilhados, a notória valorização da importância dada ao acesso de dispositivos tecnológicos (computadores, smartphones e internet). Este entendimento acaba negligenciando outros fatores que permitem o uso dessas tecnologias de maneiras mais significativas e não apenas utilitaristas. Para Warschauer (2006), além do ponto de vista político, o objetivo de utilização das tecnologias para com camadas empobrecidas não se configura em simplesmente estimular o acesso a esses equipamentos, em um entendimento de superação do apartamento promovido pela exclusão digital. Para o pesquisador, mais significativo é promover um processo de inclusão que foque na transformação social e não somente no fornecimento (acesso) às tecnologias digitais, um processo que contribuiria para a inclusão social.

Além disso, compreender a inclusão digital apenas como o acesso às tecnologias de forma binária, como uma questão apenas de "ter ou não ter", estar incluído ou não, se torna algo limitado e pode levar a uma compreensão incompleta dos desafios envolvidos. Desta forma, o acesso à tecnologia digital representa um extenso espectro, indo do acesso limitado ou precário ao acesso completo e avançado, ou seja, uma significativa gradação. Esta escala deve ser levada em consideração por profissionais que atuam na perspectiva da inclusão digital, para a realização de projetos que atendam às demandas do seu alunado.

Da mesma maneira, é importante considerar fatores como a qualidade da conexão, a disponibilidade de equipamentos e principalmente a capacidade das pessoas de utilizar essas tecnologias de forma eficaz e segura, assim como promovam a criticidade, a transformação e a emancipação social. Esses fatores podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade das

peessoas em aproveitarem, ao máximo, os benefícios e potencialidades que a tecnologia digital pode proporcionar.

Assim, a adesão a esta temática demonstra a crença destes profissionais que, para produzir inclusão digital, basta entregar equipamentos e proporcionar o acesso. A partir desta crença, segundo os argumentos proferidos, o trabalho de inclusão digital estaria equalizado e isto, como visto anteriormente, se torna reducionista e severamente problemático. O falso entendimento em relação ao oferecimento dos conhecimentos tecnológicos/digitais sem a devida reflexão pode causar distorções pedagógicas como pode-se perceber no seguinte relato do diário de campo:

O professor, em um determinado momento, levantou da cadeira e falou que possuía algo que gostaria de apresentar aos jovens. Ele se levantou, pegou um pequeno motor, passou uma cola, adicionou uma haste e, em seguida, a fixou em um carretel. Mostrou para os alunos e disse que todos construiriam aquele equipamento no dia de hoje, ou seja, um enrolador de carretel, um equipamento construído para se enrolar carretéis de linha de pipa de maneira automática. Depois da pequena explicação, o professor solicitou que os alunos iniciassem os trabalhos. Em seguida, os alunos começaram a pegar os seus utensílios espalhados na mesa para montarem “seus enroladores”. Os alunos passaram por volta de uma hora e meia montando seus apetrechos, ajudando uns aos outros e em suas dificuldades. O professor foi orientando e conversando com os alunos sobre como fazer e os alunos foram construindo cada um dentro do seu ritmo, dentro de suas facilidades ou dificuldades. Ao final, os alunos acoplaram um carretel que foi prontamente enrolado pelo pequeno motor, utilizado para a construção deste apetrecho. Ao término da aula, o professor se despede dos alunos e os jovens foram deixando a sala com os seus apetrechos montados. (Diário de Campo 08, *Noema*. p. 02 - 03).

Como pode se verificar através deste *noema*, não foi feita nenhuma reflexão, nenhum debate prévio. O profissional poderia ter abordado alguma questão em relação aos perigos do cerol⁴² e as implicações éticas e legais do seu uso; poderia ter feito a relação das pipas como uma questão de pertencimento cultural em relação às comunidades, incluindo as diferentes nomenclaturas regionais; ressignificar a técnica deste enrolador em relação ao uso deste equipamento em outras situações e funcionalidades além de enrolar a linha de uma pipa (como na pescaria, por exemplo) e de que forma este apetrecho poderia ajudar a comunidade etc.

O profissional também poderia trabalhar minimamente, de forma lúdica, os conceitos de potência e torque que são exercidos por um motor, e relacioná-los a outros momentos e

⁴² Um composto de vidro moído e cola usado em linhas de pipas para cortar a linha de outros praticantes, com o intuito de se manter no ar, em uma espécie de batalha de pipas. Uma prática comum nos subúrbios e nas comunidades das zonas metropolitanas do Brasil, mas proibida pelo Código Penal Brasileiro (cf. Art. 132 e 278).

equipamentos como uma bomba d'água, a manivela de um poço, o motor de um mototáxi⁴³. O educador também poderia ter explorado a relação deste apetrecho com outros construídos anteriormente na aula, ou a sua integração com programas e dispositivos digitais, entre outros.

Nesse sentido, nada foi feito. Nenhum debate foi levantado, nenhuma questão foi ressignificada, nenhuma crítica debatida e nenhuma transformação foi construída junto aos jovens. Apenas o ensino da construção de um interessante instrumento tecnológico, com inúmeras potencialidades pedagógicas emancipatórias que poderiam ser significativas aos alunos, mas que foram desperdiçadas.

Nessa perspectiva, é imprescindível que um profissional engajado em um projeto de inclusão digital com enfoque emancipatório não se limite à mera disponibilização de programas, aplicativos ou dispositivos eletrônicos, enfocando apenas o aspecto do acesso ou objetivos puramente técnico-laborais. Oferecer apenas o acesso, desprovido de qualquer processo reflexivo, revela uma abordagem não dialógica, bancária e reducionista, assim como criticado por Freire (2015):

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2015, p. 92).

Dessa forma, é necessário adotar uma abordagem mais abrangente e crítica, que transcenda a simples provisão de recursos tecnológicos. Essa abordagem demanda a criação de espaços de diálogo, nos quais os indivíduos possam refletir sobre o papel das tecnologias na sociedade e as implicações sociais e culturais, além do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma participação ativa e crítica na era digital.

Portanto, torna-se importante a discussão, a crítica, o debate para um processo educacional prolífico e que contribua para a transformação do aluno, do professor e da sociedade. Proporcionar relações educativas que sejam significativas para a construção dos conhecimentos, para que o alunado possa, através da reflexão, utilizar de todo o arcabouço tecnológico para promover a transformação social. Para tanto, isto precisa estar no horizonte dos profissionais que atuam na perspectiva da educação e tecnologia com intuito de promover a inclusão digital de forma emancipatória, como discutido por Freire em um sentido

⁴³ Trabalhadores autônomos e precarizados que fazem serviços de transporte de pessoas ou de entrega de itens atendendo, em sua grande maioria, aos moradores de uma comunidade.

educacional, por Warschauer na questão tecnológica e conforme vem sendo explicitado e defendido ao longo deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPRESENTAÇÃO DE INCLUSÃO DIGITAL ANCORADA NO ENTENDIMENTO DA “NECESSIDADE DE ACESSO”

Com base na fundamentação teórica e nas análises produzidas a partir do que foi observado em campo, através dos diários e das entrevistas, esta pesquisa teve por intuito desvelar as representações sociais de inclusão digital partilhadas por educadores sociais que atuam com tecnologias digitais. Além disso, este trabalho de caráter psicossocial buscou compreender como estas representações, em certa medida, se constituem no processo de ensino e aprendizagem voltado para os alunos participantes de oficinas tecnológicas, oferecidas por uma instituição não escolar.

Sendo assim, é importante compreender os inúmeros desafios relacionados à educação em tecnologia, principalmente no contexto não escolar. A desigualdade socioeconômica exacerbada no Brasil contribui para a exclusão digital, como pudemos conferir no capítulo dois. Famílias de baixa renda enfrentam dificuldades para adquirir equipamentos tecnológicos e arcar com os custos de acesso à internet, o que perpetua o abismo entre os privilegiados e os mais vulneráveis. Essa exclusão digital amplia as disparidades educacionais, uma vez que o domínio das tecnologias digitais é fundamental para o desenvolvimento de habilidades necessárias em um mundo permeado pela cibercultura.

Em outra medida, há inúmeros desafios a serem enfrentados no âmbito da educação em tecnologia, tais como: a busca por equipamentos mais acessíveis; o desenvolvimento de programas em software livre ou de menor custo; a problemática do analfabetismo como um todo e do analfabetismo funcional, bem como a necessidade de formação adequada de professores e educadores sociais.

Nesse contexto, destaca-se a importância crucial da formação docente, uma vez que se observam as inúmeras dificuldades que os educadores enfrentam ao integrar, de maneira efetiva, a tecnologia no processo educacional. Tal dificuldade pode ser atribuída à falta de uma capacitação adequada, o que, de certa forma, acaba limitando as oportunidades de aprendizagem que poderiam ser construídas, não favorecendo o estabelecimento de relações de aprendizagem que, de outra maneira, poderiam ser emancipatórias.

Prezar por uma educação em tecnologia, no contexto em que as redes telemáticas e as tecnologias digitais se ampliam e se tornam quase hegemônicas, é ir ao encontro da garantia de um direito humano, como preconizado pela ONU, e na garantia de cidadania, conforme consta na legislação brasileira que preconiza o “Marco Civil da Internet”.

O avanço contínuo do uso das redes e das tecnologias digitais desempenha um papel preponderante na sociedade atual. Essas tecnologias constituem um meio essencial, que sustenta diversas formas de produção, participação e desenvolvimento social. Logo, tanto no contexto econômico quanto no sociopolítico, o acesso às tecnologias digitais, conforme apresentado pelos teóricos ao longo deste trabalho, é considerado uma condição necessária para o enfrentamento da exclusão social.

Neste sentido, a ação ética dos profissionais educadores pode contribuir significativamente no processo. E o estudo das representações de inclusão digital nos permite compreender como estas relações se desenvolvem no contexto de ensino e aprendizagem. Desse modo, a presente pesquisa permitiu abrir uma compreensão mais profunda das relações psicossociais entre professores e alunos oriundos das classes empobrecidas em situação de exclusão social.

É importante ressaltar que o estudo das representações não tem como objetivo principal oferecer soluções para questões específicas. Em vez disso, busca-se gerar um registro, uma “fotografia”, um quadro psicossocial que retrate as relações que estão sendo desenvolvidas em um determinado espaço e momento. Esse registro pode ser entendido como uma ferramenta analítica que permite estudar e compreender as dinâmicas sociais, culturais e psicológicas presentes nas interações humanas mediadas por símbolos, linguagens, expressões simbólicas e o senso comum.

Ao explorar as representações sociais, procura-se compreender como os indivíduos e grupos constroem significados, interpretam o mundo ao seu redor e se relacionam uns com os outros. Além disso, ao gerar um registro dessas representações, é possível identificar padrões, contradições e transformações ao longo do tempo, contribuindo para um conhecimento mais aprofundado sobre as complexidades sociais e culturais. Portanto, o estudo destas representações desempenha um importante papel na compreensão e análise das interações humanas em diferentes contextos, enriquecendo assim o campo investigativo e oferecendo alicerce para futuras intervenções mais específicas.

Desta forma, ao explorar essas representações a partir deste trabalho, tornou-se possível identificar as práticas educacionais em tecnologia adotadas pela instituição, bem como compreender os processos de alteridade em curso, fundamentados nas percepções, crenças e concepções dos profissionais envolvidos. Essa análise aprofundada contribuiu para um conhecimento mais abrangente e contextualizado das dinâmicas educacionais em relação à tecnologia, permitindo uma reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas adotadas e as formas de interação entre os sujeitos envolvidos.

Para tanto, o estudo das representações de inclusão digital se mostrou uma ferramenta valiosa para analisar as dinâmicas sociais presentes na relação entre professores e alunos empobrecidos. A partir dessas análises, foi possível perceber como as representações compartilhadas pelos profissionais se constituem na organização das práticas educativas em tecnologia e, conseqüentemente, nos processos de alteridade estabelecidos entre eles. Em resumo, o estudo dessas representações proporcionou uma visão mais abrangente e detalhada dos fenômenos psicossociais que permeiam o ambiente educacional em questão.

Em vista disto, este estudo inferiu, por meio da análise retórico-filosófica das figuras de linguagem presentes nos discursos dos participantes, que a inclusão digital é constatada como uma representação social pelos profissionais compartilhando esta realidade, estando ancorada em um campo figurativo caracterizado pela associação entre acesso e inclusão.

Com base nisso, entende-se que a metáfora ‘ter a tecnologia em sua mão’ condensa aquilo que está reificado entre os profissionais desta instituição: o entendimento compartilhado de que o acesso aos dispositivos digitais se configura em inclusão digital. Assim, o campo figurativo da representação social de inclusão digital está caracterizado pela ‘necessidade de acesso’, ancorado no significado ‘*ter acesso é estar incluído*’, podendo ser descrito como núcleo dessa representação. Como pode-se perceber, este juízo está presente em todas as temáticas descortinadas neste estudo.

Com esse significado, a temática do ‘aluno-zero’ representa aquele que, por conta de suas necessidades advindas da pobreza, necessita do acesso às tecnologias. A temática da ‘necessidade da oportunidade’ denota o trabalho que está sendo realizado pelos educadores e pela instituição a fim de se alcançarem melhores condições de vida por uma educação voltada ao mercado de trabalho. Da mesma forma, a temática do ‘certificado como objetivo’ demonstra a necessidade de se alcançar esta documentação, salientando os objetivos para a formação para o mercado de trabalho conforme argumentado pelos profissionais em questão. E, por fim, a temática ‘ter a tecnologia na sua mão’ explicita a crença da presença da tecnologia para que as demais funcionem e se façam presentes. Nessa linha dos entendimentos desnudados, o trabalho de inclusão digital segundo o campo figurativo central está sendo realizado a partir do momento em que os educandos têm acesso a estes dispositivos tecnológicos.

Essas representações sociais, presentes nas relações psicossociais, organizam as práticas socioeducacionais e conferem sentido ao trabalho realizado nas oficinas de tecnologia da instituição investigada. No entanto, apesar da relevância atribuída à inclusão digital, a pesquisa concluiu que essas práticas não alcançam um caráter emancipatório.

Visando aprofundar a discussão sobre as representações sociais de evasão e seu campo figurativo, este estudo vislumbra um quadro sintético que apresenta as temáticas dos discursos coletados em campo e seus possíveis significados atribuídos e organizados pela presença dessas representações sociais no material de análise.

Quadro 5 – Relação dos discursos metafóricos e o campo figurativo das representações sociais de inclusão digital

Discurso metafórico: “Aluno-Zero”	Discurso metafórico: “A necessidade da oportunidade”
Temática: o “aluno” sem acesso.	Temática: Inclusão como oportunidade
Significados: o ser “da falta”, sem oportunidades, analfabeto e com acesso deficiente às tecnologias digitais.	Significados: o aluno-pobre carente de oportunidades, sendo necessário orientá-lo ao mercado de trabalho.
Campo Figurativo das Representações Sociais “Necessidade de Acesso”	
Significado: <i>‘ter acesso é estar incluído’</i>	
Discurso metafórico: “a certificação, o grande objetivo”	Discurso metafórico: “ter a tecnologia na sua mão”
Temática: O certificado como objetivo principal	Temática: Tecnologia
Significados: a orientação do trabalho voltada para a certificação, a fim de conseguir escapar das condições de pobreza impostas pelo meio social do alunado.	Significados: a importância de proporcionar o acesso à tecnologia pura e simplesmente.

Fonte: O autor, 2022.

A partir da análise dos foros e seus respectivos significados apresentados no quadro anterior, constata-se a presença de um núcleo metafórico compartilhado que estabelece uma compreensão específica acerca do trabalho socioeducacional. Esse núcleo metafórico gira em torno do conceito de ‘acesso’, sendo identificado como elemento central das representações de inclusão digital presentes nos discursos analisados.

Nesse sentido, o campo figurativo das representações em questão está associado a uma necessidade de proporcionar aos alunos de baixa renda um contato permanente com as tecnologias digitais. Mas estes entendimentos levantam uma problemática ao revelar que o trabalho de inclusão digital acaba sendo nivelado por baixo. Essa percepção distorcida, inclusive, contribui para que um dos profissionais entrevistados entenda que seus alunos não estão excluídos digitalmente, o que denota, para um profissional que atua com as populações empobrecidas, uma imensa contradição. Essa concepção pode ser um dos motivos que, somados a outros, contribuem para a evasão dos alunos, para o desinteresse no processo pedagógico digital em curso, para o surgimento de episódios de deslante e desregramento por parte de

algum aluno, uma vez que a mera cessão da tecnologia e a “doação” de aulas sobre tais dispositivos pode ser entendida como suficiente para o desenvolvimento do trabalho.

Da mesma forma, a ‘esteganalteridade’ contribui para esse processo, em que os verdadeiros interesses dos alunos ficam em segundo plano, sendo substituídos pelos objetivos e interesses dos profissionais. Mesmo que estes possam estar imbuídos dos mais altruísticos objetivos, a aprendizagem não será significativa e, portanto, não cumprirá a sua função emancipatória.

Desta maneira, é importante que o processo de inclusão digital seja entendido em sua totalidade, considerando não apenas o acesso às tecnologias digitais, mas também a capacidade de as utilizar de forma ampliada, crítica e reflexiva. Em um processo prolífico, que atenda às necessidades dos alunos, da comunidade e de sua cultura, em que as aulas não estejam apenas centradas na formação para o mercado, mas para o desenvolvimento ético e ontológico da “humanização” e do “ser mais”, assim como apregoado por Freire (2004). Logo, é necessário que os profissionais envolvidos no trabalho socioeducacional tenham uma compreensão mais ampla e complexa acerca da exclusão digital, a fim de promover a inclusão efetiva e garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por esta razão, é fundamental que as instituições que atuam com a inclusão digital consigam compreender as representações sociais que orientam as ações educacionais, a fim de desenvolver estratégias que promovam a inclusão digital de forma emancipatória. E, para tanto, um estudo precisa ser realizado para que o quadro representativo daquilo que está sendo compartilhado possa ser revelado. Estas representações presentes nas relações psicossociais organizam as práticas socioeducacionais, permitindo inferências em relação ao sentido pelo qual o trabalho em inclusão digital, nas oficinas de tecnologia da instituição investigada, não tenha sido desenvolvido de forma emancipatória.

Desse modo, mesmo sendo valiosa a oportunidade de acessar estes equipamentos e tecnologias, promovida pelo trabalho destes profissionais, não se pode limitar-se a entendimentos que uma ação de inclusão se baseie na simples ótica da chance de manusear tais dispositivos e dotar os alunos de alguns conhecimentos técnicos para fins laborais. É preciso ir além.

Considerando esta percepção, muito se falou, dentro da instituição, de emprego, certificados e acesso às tecnologias como objetivo final de um trabalho social, mas pouco ou quase nada foi tratado sobre a emancipação, a transformação social e o desenvolvimento dos alunos em suas liberdades, salvo um profissional ou outro. Em vista disso, a formação dos profissionais em Pedagogia Social, principalmente aqueles que atuam em sala de aula com as

tecnologias digitais, pode contribuir para que estes profissionais que atuam no contexto não escolar desenvolvam trabalhos educativos voltados para o social, e não tenham como escopo apenas os aspectos tecnológicos, mesmo importantes, mas não suficientes para atender às necessidades socioeducacionais das populações atendidas em uma perspectiva de transformação social.

Segundo Warschauer (2006), permitir o acesso às tecnologias não pode ser um fim em si mesmo. A inclusão digital deve ser um processo fundamental para o desenvolvimento humano e social em um mundo cada vez mais interconectado. A capacidade de utilizar tecnologias digitais não se restringe ao acesso físico a equipamentos e à conectividade, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para participar plenamente da era da informação e da sociedade em rede. Nesse sentido, as instituições que buscam promover a inclusão digital, de forma emancipatória, têm o desafio de fornecer recursos e suporte para as pessoas poderem utilizar as tecnologias digitais de maneira significativa.

O acesso físico às tecnologias digitais é apenas o primeiro passo para a inclusão digital. Isso inclui, por exemplo, o conhecimento da língua e de sua comunidade, bem como o apoio social necessário – dos educadores, instituição, governos e seus pares – para que os participantes do processo possam utilizar as tecnologias digitais para infinitas finalidades, e não somente aquelas desenhadas apenas para atender o mercado.

As instituições que atuam com a inclusão digital de forma emancipatória precisam, portanto, caminhar na direção de ajudar as pessoas a participar plenamente da era da informação e da sociedade em rede, proporcionando-lhes as habilidades e os conhecimentos necessários para poderem utilizar as tecnologias digitais de maneira significativa e transformadora. Somente assim será possível superar as limitações das práticas atuais e promover a inclusão digital como uma ferramenta de emancipação e de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília: MEC-INEP, ano 14, n. 61, jan./mar. p. 60-78, 1994.

ALMEIDA, A. M. O. de. Abordagem societal das representações sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília: UNB, v. 24, n. 3, set./dez. p. 713-737, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Edipro, 2019.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

BAPTISTA, I. Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 1ª ed, 2005.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M, A, V; ESPOSITO, V. H. C. (Org). **Pesquisa Qualitativa em Educação: Um enfoque Fenomenológico**. Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa Qualitativo. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BRASIL. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA – **Mapa da Inclusão Digital (MID)**. Disponível em: <<http://sismid.ibict.br/mapa>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA – Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT). **Institucional**. Disponível em: <<https://www.gov.br/ibict/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-ibict-1/institucional>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CALEGARE, M. G. A.; SILVA JUNIOR, N. A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional. **Psicologia Política**, vol 9, n.º 17, p. 129-148, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a09.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, p. 485-503, 2011. Disponível em: <<https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana (SP), n. 23, 2010. Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-socialtransformadora.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

CAMARGO, C. A. Os discursos do terceiro setor: sentidos de comunicação, trabalho e educação em ONGs de comunicação. **Extraprensa**, São Paulo, v. 12, 613-632, set. 2019.

Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.153911>>. Acesso em: 05 set. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Vol 2. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTI, A. S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998 out./dez. 2014.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019**. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

CGI.BR/NIC.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) – **TIC Domicílios 2019** - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros. São Paulo [s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS, L. R. Inclusão digital como fator de inclusão social. In: BONILLA, M. H. S. PRETO, N. L. (Orgs) **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, v. 2, 2011.

DIAS, T. S.; FERREIRA, A.V. Hospitalidade e representações sociais de pobreza: práticas educativas em uma escola pública em São Gonçalo-RJ. **Humanidades e Inovação**. TO - v. 09, n.º 12. 2022.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a. p.187-204

DOISE, W. Cognitiones e representações sociais: a abordagem genética. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001b. p.301-320.

FERREIRA, A. V. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. **Revista Cocar**. v.15. n.º 32, p.1-19, 2021.

FERREIRA, A. V. As possíveis intersecções entre o estágio supervisionado e a fenomenologia na prática de observação de atividades extraclases em São Gonçalo (RJ). In: FONTOURA, Helena Amaral; MOREIRA, Sueli de Lima. (Org). **Experiências partilhadas de formação docente: estágios e outras práticas na faculdade de formação de professores da universidade do estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ)**. Niterói: Intertexto, 2020.

FERREIRA, A. V. (Org.) **Dentro e fora da sala de aula?** Lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018a.

FERREIRA, A. V. Desvelando imagens e práticas: o estudo das metáforas como ferramenta de análise de discurso na educação. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n.º 3, p. 319-327, set./dez. 2018b.

FERREIRA, A. V. **Representações Sociais e Identidade Profissional**: elementos das práticas educativas com os pobres. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, A. V. O “aluno-pobre”, as representações sociais e as práticas de iniciação científica na formação docente em história. In: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques (Org.). **Percursos de iniciação científica**: a prática da pesquisa nos espaços educativos. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 148-175.

FERREIRA, A. V. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo v.1, n.º 2, p. 5-14, out./dez. 2015.

FERREIRA, A. V.; DIAS, T. S. **Eles já vêm assim**: representações sociais de pobreza e identidade socioprofissional docente. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

FERREIRA, A. V. Nasceu pobre ou nasceu gente? A relevância dos Estudos de abordagens psicossociais nos processos educacionais brasileiros. In: FERREIRA, A. V.; LOPES, L. S.; DIAS, T. S **Educação, Hospitalidade e Pobreza**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.
FREIRE, P. **A Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV)/ESCOLA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS (EASP). **Uso da TI - Tecnologia de Informação nas Empresas**. 32ª Edição, 2021. Disponível em: <<https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GAVRAS, Douglas. **Exclusão digital deixou famílias pobres sem auxílio emergencial**. Limitações de conexão e falta de celular são barreiras para classes D e E. Folha de S.Paulo, São Paulo, 27 maio 2021. Caderno economia. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/05/exclusao-digital-deixou-familias-pobres-sem-auxilio-emergencial.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua TIC 2019). Disponível

em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/Panorama>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Custo da Tecnologia da Informação (ICTI) 2021**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/icti/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIMA, A. N. P (et al). Inclusão sociodigital e formação humana: Caminhos para a construção de uma política pública em Niterói. **RevistAleph**, ano XIII, n. 26, Niterói: UFF, ago. 2016.

LOPES, L. S.; FERREIRA, A. V. Fenomenologia como possibilidade de método Investigativo em pesquisas educacionais. **Movimento - Revista de Educação - UFF**, Niterói, ano 6, n.º 10, p. 219-238, jan./jun. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, A. M. B. **O percurso histórico das ONGs no Brasil: perspectivas e desafios no campo da educação popular**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, sociedade e educação no Brasil – Anais Eletrônicos – João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), p. 3486-3502, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4868683/mod_resource/content/1/06.%20Artigo%20ONGs.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa. **Didática**, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MARCONDES, M. I. **A observação nos estudos de sala de aula do cotidiano escolar**. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação. (Orgs). Belém: EDUEPA, 2010.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n.º 2, p. 393–417, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645268>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v.20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/issue/view/2150>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NITERÓI. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Semana Municipal de Inclusão Digital**. Disponível em: <<http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/semInclusaoDigital.php>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

OLIVEIRA, I. A. de; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. do. **A entrevista na pesquisa educacional**. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação*. (Orgs). Belém: EDUEPA, 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. Conselho dos Direitos Humanos. **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue**. Agenda item 3. 11 maio 2011. Disponível em: <https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/a.hrc.17.27_en.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portugues>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

OTTO, H. Origens da pedagogia social. In: SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. Vol. 1, 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

PEREIRA, P. A. P. Centralização e exclusão social: duplo entrave à Política de Assistência Social. **Ser Social**. n.º 3, p. 83-118, 1998. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1181>. Acesso em: 08 out. 2021.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil. **Site do programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil**, 2010. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: 2ª ed., Sulina, 2013.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, J. F. A. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicologia USP**. Volume 32, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, p.1- 10, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/wZ8DHtsYrgSc7tTZKJZSszS/?lang=pt>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SCHWARTZ, G. **Educar para a emancipação digital**. In: Santos, E. (Org.) Reescrevendo a educação. São Paulo: Scipione, p. 125-135, 2006.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 5ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SILVEIRA, S. A. da. A Noção de Exclusão Digital diante das Exigências de uma Cibercidadania. In: HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas Públicas & Inclusão Digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVEIRA, F. Design & Educação: novas abordagens. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). **A Revolução do Design: conexões para o século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SORJ, B. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

SORJ, B.; GUEDES L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**. n.º 72, julho, p. 101-117, 2005.

SOUZA, C. P. Estudo de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 14/15, 10 e 20 sem. p. 285-323, 2002.

TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. **Cuidados éticos na pesquisa**. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação. (Orgs). Belém: EDUEPA, 2010.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, p. 113-132, 2013.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. *In*: VALENTE, J. A; FREIRE F. M. P; ARANTES, F. L. (Org). **Tecnologia e educação** [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão digital**: a exclusão digital em debate. São Paulo: SENAC São Paulo, 2006.

WORLD BANK. **World Development Report: learning to realize education's promise**. Washington, DC: World Bank, 2018. Disponível em: <<https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/978-1-4648-1096-1>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

APÊNDICE A – Base da entrevista semiestruturada

1ª parte – Compreensão do discurso construído em relação ao trabalho.

- 1) Se presente fale um pouco sobre você e sobre a sua história. Formação? Tem Faculdade? Qual? E quando se formou?
- 2) Como você chegou até este projeto? Tempo de existência na instituição.
- 3) Qual maior motivação de estar ali?
- 4) Logo ao chegar, qual foi a primeira impressão do local dos educandos/Qual a primeira impressão que você teve ao chegar na instituição?
- 5) Quais os principais pontos positivos e as principais dificuldades?
- 6) O que mais chama atenção no presente? Emenda com qual o maior potencial da instituição e o maior problema.
- 7) Como organiza a prática do seu trabalho? Qual o sentido e objetivo principal do seu trabalho?
- 8) O que dificulta a aplicação do seu objetivo?

2ª parte – Um recorte do objeto.

- 9) Você acredita que a população que você atua está excluída digitalmente? Por quê?
- 10) A exclusão digital interfere na sua prática, no seu trabalho de alguma forma? Como?
- 11) Como você enxerga a realização do trabalho de inclusão digital da instituição?
- 12) Como você compreende que é realizado o seu trabalho (ou o trabalho de sua equipe, caso lideranças)?
- 13) O que para você é exclusão digital e inclusão digital?
- 14) O que para você é Inclusão Social?
- 15) O que para você é Exclusão Social?
- 16) A exclusão digital é algo individual, coletivo, social, um problema das famílias, um problema político? Como você vê isso?
- 17) Sua prática pode de alguma forma interferir na questão da exclusão/inclusão digital? A sua prática faz parte do que é inclusão digital? Como e por quê?
- 18) A educação tem algum papel no que se refere a inclusão digital/A inclusão digital tem alguma relação com educação?

3ª Parte – Um recorte mais subjetivo

- 19) Traduza em uma imagem e uma palavra o que significa a sua prática educativa e o porquê dessa imagem e dessa palavra.
- 20) Traduza em uma imagem e uma palavra o que significa inclusão social e o porquê da escolha dessa imagem e dessa palavra.
- 21) Traduza uma imagem e uma palavra o significado de exclusão social e o porquê da escolha dessa imagem e dessa palavra.

- 22) Traduza em uma imagem e uma palavra o que significa inclusão digital para você e o porquê dessa imagem e dessa palavra.
- 23) Traduza em uma imagem e uma palavra o que significa exclusão digital e o porquê dessa imagem e dessa palavra.

APÊNDICE B – Mostra de uma tabela de figuras retóricas para base de análise.

FIGURAS RETÓRICAS	
FIGURAS DE SENTIDO	
Metáfora	designa um elemento pelo nome de outro que com ele tem uma relação de semelhança.
Metonímia	designa um elemento pelo nome de outro que com ele tem uma associação comum; cria símbolos.
Sinédoque	designa um elemento pelo nome de outro que com ele tem uma relação de necessidade.
Hipérbole	figura de “exagero” baseada uma metáfora ou sinédoque.
Litote	figura que consiste em substituir um significado por outro mais forte.
Auxese	figura hiperbólica que amplia em sentido positivo.
Tapinose	figura hiperbólica que amplia em sentido negativo.
Oxímoro	união de dois termos incompatíveis.
Símele	comparação entre termos heterogêneos.
Metáfora expandida	sequência de metáforas de forma coerente.
Metalepse	sequência de metonímias de forma coerente.
FIGURAS DE PENSAMENTO	
Ironia	tem o sarcasmo como objetivo, dizendo o contrário daquilo que quer expressar.
Conglobação	acúmulo de argumentos em torno de uma mesma tese.
Preterição	forma de dizer que não vai falar sobre algo para chamar mais atenção sobre isso.
Prolepse	tentativa de antecipar o argumento do “adversário” para usar isso contra ele.
Epanortose	forma de retificar aquilo que acabou de falar.
Apodioxese	forma de recusar (argumentando) o argumentar; visa demonstrar superioridade do orador.
Pergunta retórica	forma de apresentar o argumento por meio de uma interrogação.
Expolição	forma de retomar o mesmo argumento de maneira diferente.
Hipotipose	figura mais explosiva. Consiste em pintar o objeto de que se fala de maneira tão viva que o auditório tem a impressão de tê-lo diante dos olhos.
FIGURAS DE CONSTRUÇÃO	
Aposiopese	forma de insinuar algo pelo silêncio, fazendo uma interrupção intencional.
Gradação	forma de apresentar uma sequência de termos em ordem crescente.
Epanalepse	figura de repetição simples.

Legenda: Quadro de figuras retóricas construído a partir da obra de Reboul (2004). Nem todas as figuras presentes nesta tabela foram encontradas nos discursos dos profissionais participantes da pesquisa.

Fonte: O autor, 2023.