

EFEITOS SOCIAIS E AFETIVOS DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: ETNOGRAFANDO-SE  
UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

*SOCIAL AND EMOTIONAL EFFECTS OF DIGITAL  
INCLUSION PUBLIC POLICIES: ETHNOGRAPHY IN A  
NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATION*

LARISSA MEDIANEIRA BOLZAN<sup>1</sup>, JOSIANE SILVA DE OLIVEIRA<sup>2</sup> E MAURI LEODIR LÖBLER<sup>3</sup>

Recebido em: 30/07/2012

Aprovado em: 26/08/2012

**RESUMO**

O objetivo deste estudo foi compreender como ocorre o processo de inclusão digital desenvolvido por uma Fundação, a partir das percepções dos indivíduos que participam desse processo, em um estudo etnográfico. Discutem-se teoricamente os conceitos de políticas públicas e inclusão digital a partir de seus impactos sociais. Os resultados evidenciaram as políticas públicas de inclusão digital como mecanismo de inclusão social no contexto em análise, bem como os efeitos sociais e afetivos dessas políticas como processo de socialização dos indivíduos que participam desses programas. Ao final do processo de inclusão digital, tornou-se clara, também, a mudança de comportamento dos beneficiados frente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que se mostraram mais seguros e independentes com o aprendizado. Logo, é possível afirmar que a inclusão digital, dentro do contexto estudado, atingiu os objetivos quanto ao aprendizado sobre as tecnologias digitais e quanto à inclusão social.

**Palavras-chave:** Inclusão digital; Afetividade; Aprendizado; Política pública e Inclusão social.

**ABSTRACT**

*The objective of this study was to understand how occurs the digital inclusion process developed by a foundation, from the perceptions of individuals involved in this process, in an ethnographic study. We theoretically discuss the public policies and digital inclusion concepts, from their social impacts. The results showed public policies for digital inclusion as a mechanism for social inclusion, in the context under consideration, as well as social and emotional effects of these policies as an individuals socialization process of individuals who participate in these programs. At the end of the digital inclusion process, it became clear, also, beneficiaries' behavior changing facing Information and Communication Technologies (ICTs), safer and more independent learning. Therefore, we can say that digital inclusion, within the context studied, and reached the objectives regarding digital technologies learning and social inclusion.*

**Keywords:** Digital inclusion; Affection; Learning; Public policies and Social inclusion.

**1 Introdução**

Há duas décadas o mundo assiste a transformações estruturais, trata-se de um processo multidimensional, associado a um paradigma emergente: a evolução tecnológica. As mudanças são baseadas no desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Segundo Castells e Car-

doso (2005), as referidas tecnologias, surgiram nos anos 60 e se difundiram de forma desigual, pelo mundo todo. No Brasil, as TICs se disseminaram ao longo da década de 90, primeiramente, na comunidade científica, em seguida, no setor privado e, em 1995, extensível à população em geral (BRASIL, 2000).

Manuel Castells e Gustavo Cardoso, no trabalho *A Sociedade em*

<sup>1</sup> Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. E-mail: larissambolzan@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. E-mail: oliveira.josianesilva@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Professor do Programa de Pós Graduação em Administração na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: mllobler@gmail.com.

Rede: do Conhecimento à Política (2005), discutem vantagens e desvantagens do avanço tecnológico, concluindo a existência de um grande hiato entre a consciência pública (gerada principalmente por canais de processamento de informação) e o conhecimento. Para esses autores, as tecnologias de informações e comunicação são sensíveis à disposição da sociedade de captar seus benefícios, os autores exploram a larga utilização de tecnologias na saúde, no poder, na geração do conhecimento, para reforçar seu ponto de vista.

Ainda segundo Castells e Cardoso (2005), a sociedade em rede, ou seja, a sociedade integrada, capaz de gerar, processar e distribuir informações, é global. Porém, como toda a rede, é seletiva, esbarra em um problema também de grande proporção: a não inclusão de toda a população. Segundo os autores, embora toda a humanidade seja afetada pela lógica digital, a maior parte da sociedade é excluída.

A fim de atuar sobre este espaço social de exclusão que atualmente se configura na busca pelo bem-estar social, o Estado estabelece estratégias, denominadas de políticas públicas. As Políticas Públicas são consideradas programas de ação governamental, que visam a solucionar problemas de cunho social, podendo ser executadas por órgãos governamentais ou organizações do terceiro setor, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), Fundações, etc. (DIAS; MATOS, 2012).

No Brasil, o processo de amenização das disparidades existentes entre incluídos e excluídos digitais ocorre por meio das políticas públicas (MENEZES, 2006), que, segundo Akhras (2011), permitem que a parcela da população menos favorecida amplie sua capacidade de inclusão social a partir da inclusão digital. Para Dias e Matos (2012), as Políticas Públicas de inclusão digital são conceitualmente consideradas políticas de compensação, ou seja, programas sociais destinados a remediar os desequilíbrios

gerados pelo processo de acumulação de riqueza e pela ineficiência de políticas preventivas.

O conceito de inclusão digital utilizado neste trabalho é uma compilação proposta por de Löbler *et al.* (2011), que considera o processo de inclusão digital dinâmico, o qual, por meio do acesso as TICs, torna possível a apropriação do conhecimento sobre tecnologia de informação e comunicação, para que o indivíduo possa desenvolver e aperfeiçoar habilidades capazes de propiciar autonomia sobre as ferramentas digitais e utilização crítica das mesmas. É imprescindível, também, que o processo de inclusão digital possibilite o aprimoramento da interação, ou seja, atualização do conhecimento.

Quanto às investigações a respeito do processo de inclusão digital, atualmente, os estudos apresentam metodologias variadas, que exploram o tema de forma ampla e generalista, adotando, como objeto de análise, propostas de políticas públicas (LÖBLER *et al.*, 2011). Os estudos bibliométricos de Notten *et al.* (2008) e de Löbler *et al.* (2011) mostram a lacuna de investigações a respeito do processo de inclusão digital sob o olhar do indivíduo que sofre esse processo.

A importância do desenvolvimento de estudos que atuem nessa lacuna do conhecimento reside no desenvolvimento de análises processuais dessa dinâmica. Com isso, é possível compreender a inclusão digital sob as lentes dos indivíduos que participam desse processo evidenciando, além das TICs utilizadas nessa dinâmica, os impactos sociais que tal processo provoca. Assim, o objetivo deste estudo é compreender como ocorre o processo de inclusão digital desenvolvido por uma organização não governamental, a partir das percepções dos indivíduos que participam desse processo. Este trabalho também tem objetivos específicos, são estes: (i) investigar como o processo de inclusão digital é vivenciado pelos in-

divíduos que são foco desse processo; e (ii) compreender as influências de um programa de inclusão digital no processo de socialização dos indivíduos em uma organizações não governamental.

Buscando-se ampliar esse espaço de discussão sobre a inclusão digital, esta pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, com o objetivo de aprofundar teorias concernentes a Políticas Públicas de inclusão digital. Em termos metodológicos, foi utilizada a etnografia, pois o intuito do estudo exigia uma pesquisa em profundidade e, então, optou-se pela apresentação de vivência em um curso de informática básica, visando à inclusão digital de jovens e adultos. Finalmente, envolveu-se o trabalho na discussão dos achados em campo, com as teorias pertinentes.

## 2 Referencial teórico

### 2.1 Políticas públicas de inclusão digital: dimensões sociais e afetivas

De acordo com Souza (2006), a área de conhecimento Políticas Públicas foi inicialmente constituída a partir da influência de quatro pesquisadores, sendo estes: Laswell (1936), que, por meio da análise das ações governamentais, buscou estabelecer diálogo entre o conhecimento científico e o empírico; Simon (1957), que, com o conceito de racionalidade limitada, argumentou que decisões incompletas ou imperfeitas dos governos ocorrem devido a informações incompletas e imperfeitas, à pressão do tempo para tomada de decisão, ao interesse dos decisores, etc.; Lindblom (1959, 1979), que ampliou a análise de políticas públicas com a incorporação das variáveis: relação de poder e integração entre as diferentes fases de processo decisório; e Easton (1965), que considerou políticas públicas como um sistema cujas entradas são opiniões dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesse.

Não obstante, Souza (2006) assinala que não há nem uma única, nem

uma melhor definição de Política Pública. A definição mais conhecida é a de Laswell (1936), ou seja, a análise sobre as ações governamentais. Em um resgate conceitual, Lynn (1980) tratou Política Pública como um conjunto de ações governamentais com foco estabelecido. Dye (1984) a definiu como as decisões governamentais sobre um problema específico. Peters (1986) a conceituou como um conjunto de ações governamentais que podem agir diretamente ou por meio de delegações e influenciar questões sociais. Mead (1995) a considerou como uma sub-área da política voltada a questões sociais.

De acordo com Dias e Matos (2012), no final do século XX, ocorreu uma crise no Estado do Bem-Estar Social, isso porque as políticas estatais já não conseguiam atender o aumento da complexidade das demandas sociais provocadas, especialmente, pela ampliação do espaço de atuação das relações capitalistas. Com isso, houve um redimensionamento do setor público que deixou de ser exclusivamente estatal e passou a admitir interação com indivíduos, empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs). Assim, a governabilidade da sociedade passou a ser compartilhada de ações conjuntas entre o Estado, as ONGs e o setor privado. Essa forma de governo é chamada de governança, e, nela, o Estado continua a ter o papel central (quanto a decisões e controle), porém a gestão pública passa a ser compartilhada com outros agentes.

Ainda conforme Dias e Matos (2012), não existe um modelo de política pública ideal ou correto, pois as Políticas Públicas são fundadas em circunstâncias de cada cidade, região ou país. Os autores destacam que a mesma ação pode ser uma inserção positiva em um determinado país, porém não ser adequada para outro.

Para Castells e Cardoso (2005), o paradigma emergente da evolução tecnológica esbarra em um problema social: a não inclusão de toda a popu-

lação. O que provoca uma divisão na sociedade entre os incluídos no mundo digital e os excluídos deste. No Brasil, o processo de amenização das disparidades digitais ocorre por meio de Políticas Públicas de Inclusão Digital. Estas podem ser originadas pela esfera pública, privada ou, ainda, pelo terceiro setor, configuradas de diferentes formas.

Em relação às propostas de inclusão digital pela esfera pública, pode-se citar resumidamente: os telecentros e telecentros educativos, onde há acesso gratuito a computadores conectados à internet e (em alguns casos) há aulas de informática; as políticas públicas de subsídios, que facilitam a aquisição de computadores pela população; e a interação entre TICs e educação pública, esta, segundo Menezes (2006), ainda apresenta inúmeros obstáculos para expansão e efetividade. Até 2011, o Governo Federal elaborou mais de vinte programas de inclusão digital (BRASIL, 2011).

Para Rampazzo Filho (2007), o setor privado busca parceria com o terceiro setor a fim de criarem empreendimentos de inclusão digital. As empresas privadas não entram diretamente em contato com o público atendido, porém contribuem com a experiência gerencial, a capacidade de agregar talentos e de financiar elementos fundamentais à agregação ao processo de inclusão digital. Alerta-se também que o setor privado não promove ações sociais, como programas de inclusão digital.

No que se refere às organizações do terceiro setor, geralmente, propõem acesso gratuito a computadores conectados à internet e aulas de informática. De acordo com Cubillos e Silva (2009); Alonso, Ferneda e Santana (2010); Ganesh e Barber (2011); e Roland, Bando e Carvalho Neto (2011), as políticas públicas sob responsabilidade do terceiro setor apresentam importante papel no processo de inclusão digital de países em desenvolvimento, tal como o Brasil.

As Políticas Públicas de inclusão digital objetivam diminuir a lacuna

existente entre os que têm acesso à informação e os que não têm (FREIRE, 2006). Para Çilan *et al.* (2009), o objetivo da inclusão digital é a ampliação da cidadania, a inserção no mercado de trabalho e a educação. Segundo Griebler, Rokoski e Dalri (2010), o objetivo principal é desenvolver ações que levem à inclusão social, estimulando interesses pessoais e também a aprendizagem coletiva, interferindo positivamente no cotidiano dos indivíduos e potencializando mudanças significativas em suas vidas. Ainda nesse sentido, Alonso, Ferneda e Santana (2010) alertam que o objetivo da inclusão digital não deve ser a formação de técnicos, mas sim de cidadãos responsáveis. Esse processo possibilita que os indivíduos reconheçam suas potencialidades e responsabilidades, apropriando-se de forma criativa e autônoma do conhecimento sobre as TICs, libertando o ser humano de uma posição passiva (ALONSO; FERREIRA; SANTANA, 2010).

Quanto aos modelos de Políticas Públicas de Inclusão Digital, Calligaris (2005); Cusin e Vidotti (2009); Akhras (2010); e Medeiros Neto e Miranda (2010) consideram o provimento do acesso às tecnologias de informação e comunicação apenas o primeiro passo para a inclusão digital. Os referidos autores afirmam que é necessário promover a interpretação dos benefícios individuais e coletivos proporcionados pelas tecnologias, ou seja, é necessário promover acesso e aprendizado a respeito de tecnologias digitais.

A partir do aprendizado da utilização crítica e objetiva das ferramentas digitais, o indivíduo passa a compreender as suas relações com as TICs não apenas como espaço de aprendizado de habilidades mecânicas, mas também como relações que possibilitam os indivíduos desenvolverem autonomia sobre a ferramenta. Isso permite que a inclusão digital seja compreendida, também, como um processo de inclusão social, na medida em que as TICs atuem na capa-

cidade de formação e desenvolvimento dos indivíduos, bem como no acesso à informação e participação social. Além disso, a inclusão digital também gera formas autossustentadas de desenvolvimento social para os países ao promover a produção de disseminação do conhecimento (AKHRAS, 2011).

Considerando que as análises dos processos de inclusão digital devem considerar seus efeitos sociais, Demo (2005) problematiza os processos de inclusão na sociedade ao afirmar que não se devem analisar somente os mecanismos normatizadores de acesso a bens e serviços pela população, a exemplo dos programas de aprovação automática na área da educação. É preciso considerar como os excluídos estão sendo inseridos nos diversos espaços sociais, pois, por vezes, o acesso aos bens faz com que os indivíduos continuem marginalizados por não conseguirem utilizar esses instrumentos na transformação da realidade social em que vivem.

Nesse sentido, Harris, Kumar e Balaji (2003); Calligaris (2005); Cusin e Vidotti (2009); Akhras (2010); e Medeiros Neto e Miranda (2010) afirmam que, além de prover, à população, o acesso as TICs, é necessário promover a interpretação dos benefícios individuais e coletivos proporcionados pelas tecnologias, ou seja, é necessário promover acesso e aprendizado a respeito de tecnologias digitais. Segundo Freire (2011), o conhecimento é capaz transformar indivíduos em protagonistas sociais. Sendo assim, o acesso às TICs apresenta uma dimensão social à medida que o conhecimento sobre as tecnologias digitais estimula interesses e aprendizagem tanto individual como coletivamente, interferindo, de maneira positiva, no cotidiano dos indivíduos e potencializando mudanças significativas na vida daqueles que são foco do processo de inclusão digital (GRIEBLER; ROKOSKI; DALRI, 2010). Além disso, Marcon (2010); Griebler, Rokoski e Dalri (2010); Wolf *et al.*

(2010); e Ordonez, Yassuda e Cachioni (2011) destacam o empoderamento percebido naqueles que se tornam incluídos digitais, através da segurança frente máquina, das novas expectativas quanto ao mercado de trabalho e da possibilidade de melhorias a respeito da qualidade de vida.

O processo de inclusão digital, além destas dimensões sociais, que podem ser desenvolvidas como mecanismos de socialização, conforme discutem Montardo, Passerino e Bez (2008) e Griebler, Rokoski e Dalri (2010), também pode implicar efeitos afetivos entre os indivíduos que participam dessa dinâmica (XAVIER, 2007). Griebler, Rokoski e Dalri (2010) destacam, em sua pesquisa, como o processo de inclusão digital é uma experiência afetiva, pois, além da inclusão, possibilita a transformação subjetiva dos indivíduos nas relações com a sociedade, bem como no acesso aos bens e serviços disponibilizados pela mesma.

Le Breton (2009) contribui com essas discussões ao afirmar que não é a “natureza” dos indivíduos que se exprime através da dimensão afetiva das relações sociais, mas as situações de existência social dos indivíduos que mobilizam vocabulários e discursos, configurando-se como formas de expressão das emoções. Nesse sentido, Le Breton (2009) conceitua emoção como sendo:

A emoção é a definição sensível do acontecimento tal como o vive o indivíduo, a tradução existencial imediata e intensa de um valor confrontado com o mundo. Existe um trabalho do tempo e da memória sobre as emoções, um trabalho de significado, que leva, por vezes, à modificação de forma como um acontecimento é experimentado. Isso pode ocorrer quando, por exemplo, o sujeito se depara com novo testemunho dos eventos, o que o faz tomar repentinamente consciência de um fato inicialmente apartado. A emoção não é fixa, ela é diluída nas malhas do tempo, as quais acentuam ou amenizam, alte-

rando seu significado de acordo com as vicissitudes da vida pessoal (LE BRETON, 2009, p. 118).

Xavier (2007) discute a afetividade nas relações entre participantes de um curso oferecido no ambiente digital, destacando o processo de responsabilidade compartilhada entre alunos e professores, especialmente no processo de aprendizagem. De acordo com a referida autora, no ambiente das TICs, além do ensino das técnicas de utilização das ferramentas digitais, é imprescindível reconhecer como são construídos mecanismos de superação de resistências frente à utilização da tecnologia, a exemplo do medo de “um click errado”, de adaptação do corpo para a utilização de equipamentos periféricos (mouse), ou mesmo da participação em *chats* no mundo virtual.

Sendo assim, as políticas de inclusão digital produzem efeitos sociais e afetivos no cotidiano dos indivíduos que participam desse processo de inclusão. Esses efeitos tecem redes sociais e afetivas, que são destacadas neste estudo. Na próxima seção deste artigo, apresenta-se a orientação metodológica que foi adotada para o desenvolvimento da pesquisa de campo, a etnografia. O intuito das discussões é apresentar elementos de como essa abordagem interpretativa de estudos sobre os efeitos das políticas públicas de inclusão digital pode ser operacionalizada em campo, tendo como base as perspectivas de quem atua diretamente nesse processo.

### 3 Método

Visando a explorar o tema “políticas públicas de inclusão digital” em profundidade, com o objetivo de preencher a lacuna da compreensão do processo de inclusão digital sob o olhar do indivíduo, optou-se por imergir no paradigma interpretativista. Estudos que pertencem a essa abordagem, segundo os autores Burrell e Morgan (1979), têm características como: subjetividade,

busca de compreensão de um fenômeno social, estudo do objeto em profundidade, exploração de um fenômeno a fim de gerar conhecimento a respeito de um tema ainda pouco explorado (BURRELL; MORGAN, 1979; MORGAN, 1980; CASALI, 2004).

No que se refere ao método da pesquisa, utilizou-se o método etnográfico. Característico em estudos antropológicos, esse método permite a captação de fenômenos na sua essência, comporta entender um fenômeno dentro da realidade em que acontece, pois envolve a participação direta do pesquisador (CAVEDON, 2008). Segundo Malinowski (1978, p.18), ao utilizar o método etnográfico, o pesquisador é, ao mesmo tempo, “o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas”.

A ida a campo com um olhar de “estranhamento” foi precedida pela consolidação da bagagem teórica no que concerne à metodologia, aos clássicos antropológicos e ao tema central da pesquisa. Iniciou-se o trabalho de campo utilizando a técnica de Malinowsky, a observação participante, que exige a disciplina do diário de campo, “onde o registro de todas as observações realizadas no dia a dia é feito” (CAVEDON, 2000, p. 145). Nesse sentido, Cavedon (2000) alerta para os cuidados que devem ser tomados ao redigir o diário de campo, deve-se apontar as frustrações e alegrias provenientes da interação com o campo, pois sentimentos como esses podem gerar posições etnocêntricas.

As referências teóricas permitiram que fosse percebida a ampliação, por parte dos antropólogos, do método etnográfico. Atualmente, uma pesquisa etnográfica não se legitima tão somente pela observação participante. Por esse motivo, além da observação participante, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e fotografias digitais como técnicas de coleta de dados. A coleta de dados da presente pesquisa foi iniciada em março

de 2012 e ainda está em andamento, pois faz parte de uma dissertação que objetiva compreender o processo de inclusão digital sob o olhar do indivíduo, e não sob o olhar do educador ou da proposta de inclusão. Assim, mediante o método etnográfico, pesquisou-se uma Fundação que atualmente oferece mais de 30 cursos, entre eles, a inclusão digital.

Nessa Fundação, a inclusão digital é realizada em 45 encontros, dos quais foram acompanhados 33. A aceitação no campo se deu de forma a permitir que houvesse interação com todos os participantes do curso, no momento que fosse preciso. A inserção no campo se deu por meio da pesquisadora, apresentada como mestranda e estudiosa sobre o tema inclusão digital. Assim, foi possível acompanhar as aulas ministradas em conjunto com os alunos, os momentos de descontração dos mesmos, como nos intervalos entre as aulas, bem como os espaços destinados aos professores do curso, a exemplo da cozinha, onde os funcionários se reúnem para tomar café e conversar sobre suas atividades e vivências. Além disso, todos, alunos e colaboradores, foram bastante receptivos a tal presença.

É importante destacar que o bom-humor, o clima de solidariedade e o respeito estiveram presentes em todo tempo. Não foram observados tratamentos com aspereza entre os colegas ou mesmo o fato de um professor usar um tom de voz mais ríspido para chamar atenção de um aluno, pelo contrário, eles eram carinhosos, solidários e bastante animados. Isso fez com que, em alguns momentos, a emoção da pesquisadora fosse externada em sorrisos, expressões de carinho e até lágrimas. Isso não é tratado como uma limitação da pesquisa, ao contrário, contribuiu na compreensão de como se dá o processo de inclusão digital “de corpo e alma”, conforme diria Wacquant (2002), e permitiu uma prévia dos resultados intersubjetivos de um trabalho científico que engloba e vai além dos objetivos da pesquisa.

Salienta-se que, na construção do texto, foi privilegiada a polifonia, ou seja, o texto foi construído pela voz da pesquisadora, pela voz do campo o qual se inseriu e, para legitimar a discussão, pela voz de teóricos a respeito do tema. Logo, buscou-se tornar identificáveis as categorias êmico, ético e teórico. Em relação aos sujeitos da pesquisa, são utilizados nomes fictícios quando estes são apresentados durante o texto.

### 3.1 A fundação

Criada em 21 de outubro de 1978, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e instituída como entidade civil sem fins lucrativos, a referida instituição foi resultado do engajamento dos fundadores e servidores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e empresários da cidade com interesse no desenvolvimento local e na promoção do acesso ao conhecimento e à cultura.

Atualmente, a fundação possui duas sedes, uma no centro da cidade de Santa Maria, denominada de sede centro, e outra, a sede campus, próxima ao distrito industrial da Cidade, na BR 187. A inclusão digital é realizada na sede centro, porém os alunos têm oportunidade de conhecer a sede campus, pois é o local onde as integrações são realizadas. Durante a inserção no campo, também ocorreu oportunidade de conhecer a sede campus. A sede centro é de arquitetura moderna, nela, além da Fundação, há apartamentos destinados a moradias. O prédio possui três entradas, uma para a Fundação, outra para os apartamentos e uma para o estacionamento. Nessa estrutura, a Fundação atende, além dos alunos de inclusão digital, a população que procura a instituição para informações a respeito dos cursos, para as inscrições de todos os cursos e para a venda de artesanato. A sede campus é distante e não há transporte coletivo até o local, por isso a instituição disponibiliza dois ônibus para levar os alunos até a sede.

Houve acesso às rotas desses ônibus e foi percebida a preocupação de passar por todos os bairros da cidade.

Nas instalações do centro, há a sala de informática, toda a estrutura administrativa e os devidos suportes. A Fundação ocupa parte do primeiro andar e parte do segundo andar do prédio. No segundo andar, estão instaladas as pessoas responsáveis pela administração da instituição: o presidente, os gerentes, a coordenadora pedagógica, a psicóloga, a assistente social e a secretária (aproximadamente 12 pessoas). A secretária é responsável pelo atendimento ao público, para que esse atendimento ocorra, é necessário que o indivíduo toque o interfone e aguarde a porta ser aberta pelo sistema alarme. A secretária pode visualizar, por meio de uma câmera, quem deseja subir e decidir abrir ou não a porta. Destaca-se que todos os colaboradores da Fundação possuem cópia da chave.

No primeiro andar, a sala de informática ocupa a maior parte do espaço. Além da sala de informática, é encontrado também um banheiro adaptado, uma sala com bebedouro e canecas, três salas de arquivo e a loja de artesanato produzido pelos alunos da Fundação. A sala de informática é composta por 31 computadores, todos conectados à internet, 30 deles dispostos em 4 fileiras. Os computadores utilizam o sistema operacional Windows e são da marca Hewlett-Packard® (HP). Um computador é destinado ao uso do professor, esse computador está conectado a um *datashow*, que permite projetar na lousa branca as demonstrações de atividades propostas em aula, facilitando a compreensão dos alunos. Os computadores para uso dos alunos estão sobre bancadas de madeira, separadas por vidros, sobre cada bancada há uma apostila com todo o conteúdo abordado pelo curso. As cadeiras utilizadas pelos alunos são pretas, giratórias, estofadas e com rodinhas.

As aulas, responsáveis por disseminar conhecimentos digitais, são ministradas por uma figura marcante

pelo seu bom humor, que afirmava adorar seu trabalho. O educador, que aqui é denominado de Lucas, tem aproximadamente 30 anos, formação técnica em informática e, por *hobby*, a música, em específico *rock and roll*. Ele contou, em uma aula, que toca contrabaixo elétrico e guitarra, mas prefere o contrabaixo. Os alunos eram de diversas faixas etárias, o mais novo tinha 13 anos, e o mais velho aproximadamente 50. As ocupações eram diversas, alguns estudavam; outros estavam desempregados, no seguro desemprego; outros estavam assegurado por acidentes de trabalho; tendo ainda aqueles que já desfrutavam da aposentadoria. As aulas tiveram um clima leve, não houve discussões ou brigas. Sempre que os alunos podiam, ajudavam uns aos outros, demonstrando solidariedade e espírito de coletividade.

O clima percebido entre os colaboradores da administração não era diferente. Solidariedade, respeito e união se fizeram presentes nas ocasiões em que foi usado o espaço do segundo andar. É pertinente, ainda, explorar brevemente um problema atual enfrentado por essa instituição. Trata-se da retenção de parte dos pagamentos pelos serviços prestados ao Detran-RS. Os recursos foram indisponibilizados a pedido da Procuradoria Geral do Estado (PGE), devido a denúncias de vendas de Carteiras Nacionais de Habilitação (CNHs). Mesmo sem comprovação de fraude, passados quatro anos, os recursos continuam retidos. A apreensão destes pode levar ao fechamento da Fundação, privando milhares de beneficiados do acesso ao conhecimento e da busca por uma melhor qualidade de vida.

#### **4 Apresentação e discussão dos resultados**

##### **4.1 A Etnografia da inclusão digital: dimensões sociais e afetivas**

O primeiro contato com a Fundação foi uma entrevista com a coor-

denadora pedagógica, a Cibele. Esta foi marcada em uma ligação, numa manhã de março. No contato pessoal, demonstrou-se o interesse da pesquisadora em acompanhar as aulas, explicando-se que buscava informações a respeito de como acontecia o processo de inclusão digital sob a lente dos beneficiados. Entregou-se também uma carta de apresentação assinada pelo orientador de mestrado, na qual estava explicado os objetivos do projeto e as técnicas de coleta de dados que seriam usadas se assim fosse permitido. A coordenação pedagógica aprovou tal inserção no campo.

O segundo contato foi a primeira aula, ocorrida no dia 12 de abril de 2012. Quando chegou, a pesquisadora juntou-se aos alunos, que estavam agrupados fora da sala, aguardando a aula inaugural. Primeiramente, a coordenadora pedagógica, Cibele, chamou-a para apresentar-lhe o professor, o Lucas, ele me deu boas vindas e decidiu-se sobre a escolha do melhor lugar para fazer as observações. O último computador da primeira fileira foi escolhido, próximo a parede. Dali poderia se observar tudo. Então, a turma foi chamada para o primeiro encontro, no qual foi possível observar elementos do processo de socialização dos alunos na Fundação

O primeiro encontro inicia com a apresentação da coordenadora pedagógica, do professor e da Fundação. É apresentado também um vídeo institucional com um breve histórico da instituição e a apresentação de histórias de três ex-alunos da Fundação, que passaram por diferentes processos de aprendizagem e obtiveram sucesso depois de completado o curso.

O primeiro caso foi de uma mulher que trabalhava como diarista e queria aumentar sua renda, então, fez o curso de cabeleireira na Fundação e administrando seus recursos, aos poucos, montou o próprio salão de beleza. O segundo exemplo foi um senhor que fez o curso de usinagem

após doze anos sem ter sua carteira de trabalho assinada e atualmente trabalha em uma empresa de médio porte, do ramo Metalmeccânico da Cidade. O terceiro exemplo apresentado foi uma menina que fazia o curso de *ballet* no momento em que a Fundação foi visitada por um bailarino do Bolshoi Ballet, ele ficou impressionado com a garotinha e a convidou para participar do Bolshoi Ballet (Anotações do Diário de Campo do dia 12 de Abril de 2012).

Após as apresentações, a Cibele explicou para turma o motivo da presença da pesquisadora e pediu para que esta se apresentasse. Os olhares não reprovavam tal presença, pelo contrário, eram olhares de admiração e carinho, acompanhados de sorrisos muito acolhedores. Outro dia, ao recolher o Termo de Confidencialidade e Termo de Consentimento Livre Esclarecido, exigidos pela instituição de ensino, todos assinados estavam assinados. Enquanto entregavam desejavam boa sorte e sucesso ao trabalho, alguns inclusive se ofereciam para ajudar no que mais fosse necessário e outros elogiavam a iniciativa.

A aceitação da estudiosa no campo se deu rapidamente. Nos primeiros encontros, cada vez que ela chegava, cumprimentava a todos, alguns cumprimentavam individualmente, pelo olhar, foi percebido que esperavam dela a mesma reação. Então, acenava em direção a algumas pessoas, sorria em direção a outras, dizia “Oi” para alguns mais próximos e fazia movimentos com a cabeça, retribuindo o mesmo gesto em direção a outras pessoas. Paulatinamente, incorporava-se elementos sutis de expressão subjetiva em seu campo de pesquisa e de seu engajamento com a experiência etnográfica, conforme discute Cavedon (2000).

Uma vez, Aline, uma das alunas do curso de inclusão digital, questionou sobre a dificuldade para escolher um curso de graduação, e, em seguida, surpreendeu com um pedido de ajuda

para escolha de um curso no vestibular. Aline estava indecisa sobre qual profissão seguir, tinha acabado há pouco o ensino médio e não sabia o que fazer no vestibular. Então, ela e a pesquisadora conversaram, questionando sobre seus gostos e suas expectativas, tentando encontrar uma pista para relacionar com alguma profissão, concluindo-se que a melhor opção seria veterinária, devido à paixão por animais, dela e do namorado, e ao contato e cuidado com animais que, segundo ela, a fazem bem (Anotações do Diário de Campo do dia 23 de Abril de 2012).

Outra vez, durante o intervalo, Camila, outra aluna do curso, puxou a pesquisadora pela mão e levou-a até o computador dela, mostrando-lhe um vídeo espírita, disponibilizado via *Youtube*<sup>4</sup>, e perguntou-lhe como fazia para “gravá-lo no computador”. Foi explicado que era necessário um programa para fazer o *download* e perguntado se era permitido a instalação de programas no computador da Fundação, ela disse que sim, então se sugeriu um programa, a pesquisadora o instalei e ensinou a aluna a usá-lo. Ela obteve sucesso nos seus *downloads* e no final daquela aula compartilhou sua alegria e avisou que tinha repassado os conhecimentos do programa para algumas colegas (Anotações do Diário de Campo de 24 de Maio de 2012).

Os momentos em que a estudiosa esteve mais próxima do campo foram nos dias 21 de maio e 19 de junho. No dia 21 de maio, retornou ao campo depois de sucessivas faltas, o Pedro, um senhor de 56 anos, questionou o motivo, e ela explicou que havia perdido o avô e isso a tinha abalado muito e a toda sua minha família, em especial mãe. Ele interrompeu e disse “não desiste!”, ofereceu-lhe sua ajuda, e afirmou que todos a ajudariam. O senhor falou da doutrina que seguia, o espiritismo, mencionou que todo o carinho que foi destinado a

seu avô nos últimos momentos dele, levaram-no a um lugar melhor.

Ao final do curso, as turmas da Fundação têm o último encontro que se trata da entrega de certificado. Cada aluno poderia levar uma pessoa de seu círculo social, no dia 06 de junho de 2012, Maria, uma senhora de aproximadamente 50 anos, surpreendeu a pesquisadora com um convite, disse que esta era a sua convidada.

A interação com o professor, o Lucas, era tão saudável quanto com os alunos. Durante os intervalos, enquanto todos tomavam café, os assuntos eram variados: comidas vegetarianas, *sushis*, festas e amigos em comum, que descobriram quando se tornaram amigos em uma rede social. Várias vezes, o Lucas me falou que queria que a pesquisadora estivesse em sala, porque, assim, ela poderia visualizar a diferença que o curso provocava nos alunos. “Eram todos fora do lugar, ajudando-se, conversando e até discutindo entre eles o que era certo ou não, construindo o conhecimento. Essa é a melhor parte, é quando eu vejo a recompensa do meu trabalho” (Anotações do Diário de Campo de 04 de Junho de 2012). O comportamento do professor Lucas remete a Paulo Freire, no seu trabalho *Pedagogia da Autonomia*, segundo Freire (2011).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, direta, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2011, p. 24).

Os conhecimentos sobre a utilização de tecnologias digitais são transmitidos pelo educador com auxílio de seu computador e do *data-show* a ele conectado. Exemplos de tarefas são demonstrados e explicados detalhadamente, por intermédio do suporte dado pela projeção, possibilitada pelo *data show*, na lousa. A projeção permite vi-

<sup>4</sup> Youtube: site de compartilhamento público de vídeos, em que as pessoas podem experimentar diferentes graus de envolvimento com vídeos, os quais vão desde a visualização casual até o compartilhamento de vídeos a fim de manter as relações sociais (LANGE, 2007).

sualização de cada ação realizada pelo professor, e isso facilita a compreensão dos alunos. Depois de cada explicação, são planejados exercícios que reforçam o conhecimento adquirido. A captação da nova informação, a reflexão sobre o conhecimento adquirido e a mudança ou as adaptações de uma tarefa, visando a reforçar o aprendizado, são etapas características do ciclo de aprendizado vivencial de Kolb (1984).

Outra estratégia utilizada pelo professor foram as analogias.

O professor explica os diferentes *layouts* de um *slide*, o professor faz uma analogia entre o primeiro *slide* e a capa de um trabalho, para explicar que esta deve ser diferente dos demais e atrativa (Anotações do Diário de Campo de 27 de Abril de 2012).

Quando analogias são usadas para promover ou potencializar o aprendizado, identifica-se, nessa prática, características da teoria Ausubeliana. A teoria de Ausubel (1978) explica que o aprendizado se dá quando um conceito conhecido é usado como âncora para captação de uma nova informação, ou seja, para o aprendizado. No recorte do diário de campo, está um exemplo de analogia usada pelo professor, ele faz isso, usa o conceito conhecido “capa do trabalho” como âncora, para que os alunos absorvam uma nova informação, “o primeiro slide da apresentação”.

Durante a entrevista, todos os alunos se mostraram satisfeitos com essa forma de ensino. Afirmaram que aprendem mais assim, absorvem o conhecimento com a explicação do professor e reforçam com o exercício proposto. Os exercícios podiam ser obtidos pelos alunos ao acessarem o servidor. Quanto ao papel da apostila, os alunos acreditam que serve como suporte para realização dos exercícios e para estudar em casa.

As tarefas ensinadas e aprendidas envolvem editor de texto (Word 2007), Planilhas (Excel 2007), apresentações

(PowerPoint 2007) e internet. São tarefas como: digitação, salvamento, formatações, uso de fórmulas, uso do e-mail, uso de redes sociais (no caso desse curso, o Facebook<sup>5</sup>), uso de navegadores para pesquisas e produção de apresentações. Conforme Alonso, Ferneda e Santana (2010), a Fundação cumpre o objetivo da inclusão digital, pois, com as políticas públicas, não se visa a formação de técnicos em informática, mas sim de cidadãos responsáveis, que reconheçam suas potencialidades e responsabilidades, apropriando-se de forma criativa e autônoma do conhecimento sobre as TICs, libertando o ser humano de uma posição passiva.

Nos primeiros encontros, identificaram-se algumas dificuldades, a exemplo o controle do mouse:

Quando os alunos iniciaram a atividade, percebi que o manuseio do mouse era um problema. Talvez uma dificuldade motora até se acostumarem, principalmente os mais velhos. Eles tentam controlar a flecha, alguns tentam fazer isso com as duas mãos inclusive, outros pegam o objeto na palma das mãos e tentam fazer a flecha se movimentar. Percebo alguns quererem agir com rapidez, e mexem o mouse rápido demais e até mesmo com muita força, fazendo a flecha sumir ou chegar a botões em que os alunos não queriam (Anotações do Diário de Campo de 25 de Abril de 2012).

Esses achados corroboram os resultados dos estudos de Marcon (2010) e Bolzan *et al.* (2012) quando afirmam que a dificuldade motora com o mouse é a primeira observada em aprendizes que não têm contato com o computador. Outra dificuldade observada foi a memorização dos procedimentos:

<sup>5</sup> Facebook: rede social que permite aos seus usuários se apresentarem em um perfil *online*, acumular “amigos”, que podem postar comentários em páginas uns dos outros e ver cada um dos outros perfis. Os membros do Facebook também podem participar de grupos virtuais de interesses comuns e compartilhar *hobbies* (passatempos), interesses, gostos musicais e situação de relacionamento amoroso por meio dos perfis (ELLISON; STEINFELD; LAMPE, 2007).

A intenção era revisar o que foi aprendido no dia anterior. Alguns alunos ainda têm dificuldade para acessar o servidor, digitam algo errado, ou um número, ou um ponto. Muitos chamam o professor e pedem ajuda, observei que uma aluna não conseguiu encontrar o ícone do *Google Chrome*. Outro aluno conseguiu acessar o servidor, baixou as imagens, mas não observou em que pasta ele salvou. Outra aluna não lembra onde encontrar o Microsoft® Word e, na sequência, não lembrava como e onde encontrar as imagens salvas (Anotações do Diário de Campo de 23 de Abril de 2012).

Em outra inserção, a tarefa era acessar o servidor, fazer *download* de um vídeo, responder algumas questões no *Google Docs* e, então, compartilhar com o professor. Nessa tarefa, repetida quatro vezes, era desejável que o aluno realizasse o mesmo procedimento todas as vezes, porém se observou que “as dúvidas que surgiram são eram as mesmas. Problemas com o *download* do vídeo, problemas ao compartilhar arquivos no *Google Docs*, o fato de não encontrarem o que foi salvo (Anotações do Diário de Campo de 07 de Maio de 2012).

Outra característica observada foi a falta de iniciativa. Foi possível perceber isso, principalmente, naqueles alunos mais velhos:

Uma senhora teve problemas e não conseguiu fazer sua conta no *Gmail*. Ela apenas digitou o endereço ([www.gmail.com](http://www.gmail.com)), não conseguiu acessar o site e não tentou novamente nem pediu ajuda ao professor, ficou um tempo olhando para o monitor e depois começou observar a turma, principalmente a mim, acredito que ela tenha ficado com receio de que eu percebesse, então, eu disfarçava e olhava para os demais (Anotações do Diário de Campo de 19 de Abri de 2012).

Como discute Xavier (2007), no contato com as TICs, o medo é uma das formas de expressão emocional que

mais dificulta a aprendizagem e utilização das ferramentas digitais. Essa forma de resistência é, em geral, superada a partir das interações e envolvimento dos indivíduos com as atividades educadoras. Mais um comportamento que se repetia era os cliques sucessivos no mouse quando o computador demorava para responder. Isso foi observado em todas as faixas etárias:

Observei uma ação comum à maioria dos alunos: quando, durante a atividade, o computador demora a responder, os alunos clicam no mouse compulsivamente. Enquanto o professor ajudava, individualmente, uma senhora, ouvi-o dizendo: “Dona Fulana, não precisa clicar desesperadamente no mouse, a senhora além de quebrar o mouse, vai só piorar a situação. O computador está pensando, espere”. Agora percebo que os mais jovens fizeram o mesmo. Durante as aulas, diversas vezes ouvi os sucessivos cliques, mas não conseguia identificar de onde vinham (Anotações dos Diários de Campo de 24 de Maio).

Algo que merece destaque nesta pesquisa é a dimensão afetiva percebida em sala de aula. O professor Lucas, sempre bem humorado, explicava calma e minuciosamente com o objetivo de promover o entendimento dos alunos. As explicações não eram cansativas e, conforme as entrevistas realizadas com os alunos, a didática do professor merecia “nota 10”. O próximo recorte do diário de campo é uma parte da explicação do uso do e-mail, no caso específico, o campo Cópia Carbono Oculta (CCO):

CCO: esse aqui é Cópia Carbono Oculta, a pessoa recebe o e-mail tanto como se seu endereço eletrônico estivesse no campo “Para” ou “CC”, mas as outras pessoas que recebem o mesmo e-mail não sabem quem recebeu. Esses vocês têm que usar quando vão enviar aquelas mensagens bonitinhas no *Power Point* pra muitos amigos, ou então as mensagenzinhas milagrosas,

estas principalmente. Porque correntes são uma porta aberta para vírus (Fala do professor, anotações do Diário de Campo de 19 de Abril de 2012).

Durante a entrevista com a Cibele, coordenadora pedagógica, ela contou sobre os conselhos de classe realizados com os educadores da Fundação e o trabalho que realizava, principalmente com aqueles que tinham uma “formação mais técnica, mais dura”, para que adaptassem sua maneira de explicar e para que não se preocupassem somente em transmitir conhecimentos técnicos e práticos aos alunos. A coordenadora busca sensibilizar os professores para promover o processo de socialização aos alunos. Ela relatou que já entregou textos para provocar inquietações e discussões sobre inclusão social. Isso reporta novamente a Paulo Freire quando fala sobre a prática educativa e afirma que um educador não se torna educador nem por acaso, nem facilmente, ser educador requer esforço permanente e constante reflexão sobre a prática de ensino (FREIRE, 1991).

Na entrevista, a Cibele ainda expõe uma situação ocorrida em um curso itinerante, realizado na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE). Ela relata que o professor teve muita dificuldade em compreender os alunos e transmitir conhecimento, devido à revolta sentida pelos garotos internados. É nesse contexto que Le Breton (2009) discorre sobre a inserção das discussões sobre temporalidade nas análises dos efeitos afetivos nas relações sociais. Os indivíduos, nessas discussões, existem não tão somente como espécie, mas como uma condição social, na qual razão e emoção estão articulados concomitantemente. Por isso, as sensações corpóreas, gestos e relações devem ser considerados nos estudos sobre formas de produção e expressões emocionais, que são diluídas nas tramas do tempo. Esse processo se constitui por meio de jogos de espelhos, em que as interações sociais são enfatizadas.

Isso exigiu que todo o planejamento do professor fosse alterado e, por conselhos e inquietações da coordenadora pedagógica, o professor passou a dar mais importância ao processo de socialização. Ela contou que o resultado da mudança foi positivo, os garotos terminaram o curso preparados tecnicamente e participaram de um processo de socialização que somente foi possível devido aos encontros para inclusão digital. É nesse sentido que Alonso, Ferneda e Santa (2010) discutem que as políticas públicas de inclusão digital podem possibilitar aos indivíduos que estes reconheçam suas potencialidades e responsabilidades na sociedade, ao realizarem um processo de apropriação criativa e autônoma das TICs e por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

Certa aula, o professor incentivou dois alunos, que demonstravam ter mais facilidade, a ajudarem os colegas. Das vezes seguintes, os garotos, por iniciativa própria, foram oferecer sua ajuda aos colegas e no decorrer do curso, observou-se, várias vezes, a comum oferta de ajuda. Foi percebido que os mais jovens, chamados de nativos digitais, tinham mais facilidade, sempre acabavam as atividades rapidamente, e alguns caminhavam por entre as fileiras de computadores oferecendo ajuda.

Percebo que hoje a turma já está mais colaborativa e unida. Uma menina levanta do seu lugar, próximo à parede, vai até o computador de uma senhora e oferece ajuda. O computador da senhora fica próximo à porta e no fundo da sala (Anotações do Diário de Campo de 20 de Abril de 2012).

Conforme a entrevista realizada com o professor Lucas, o processo de socialização observado durante os encontros o deixa muito feliz. Ele diz que a inclusão digital é um processo socioprofissionalizante, logo, a socialização é um dos objetivos. Durante as entrevistas com os alunos, perceberam-se

evidências de que o processo de socialização foi aprovado por estes, tornaram as aulas mais agradáveis, resultaram em amizades, alteraram positivamente a autoestima e ajudaram a superar dramas e traumas pessoais.

Jéssica, uma menina, de 15 anos, contou na entrevista que, antes dos encontros que promoveram a inclusão digital, tinha preconceito quanto aos mais velhos e, depois da interação com pessoas de várias idades, uma de suas melhores amigas (que encontrou no curso) tem 40 anos mais que ela. Ainda conforme as entrevistas, Bruce, de 16 anos, também citou a interação com várias idades como um ponto positivo, destacou amizades resultantes da socialização durante o processo de inclusão digital.

A preocupação da Fundação com a inclusão social não era tão somente adaptar a didática do professor, mas também que, durante as aulas, houvesse o processo de socialização. Durante os 45 dias, os alunos tiveram três oportunidades de participar de encontros que abordavam questões como: ética, autoestima, relacionamento interpessoal, comunicação e comportamento no trabalho. Esses encontros eram bastante atrativos, com música, vídeos, desenhos e interações diversas. O educador que ministrava esses encontros, também bastante carismático, era colaborador da Fundação e foi citado nas entrevistas como um excelente educador, e esses encontros foram considerados bastante válidos “para a vida”.

Outro comportamento percebido e destacado nesse campo é a felicidade quando os beneficiados conseguiam entender e finalizar tarefas corretamente. Observaram-se ansiedade, entusiasmo, sorrisos e comemorações quando conseguiam enviar e receber e-mail pela primeira vez, quando concluíam um *download*, quando encontravam um arquivo salvo corretamente, quando conseguiam enviar um recado em alguma rede social pela primeira vez, quando utilizavam dispositivos de comunicação

instantânea, ou quando eram elogiados do professor e dos colegas.

Quando todos já haviam recebido seu primeiro e-mail, o professor ensinou como ler o e-mail e como responder esse e-mail. Percebo como alguns ficaram felizes com esse contato através do e-mail. Muitos beneficiados estão sorrindo como se tivessem ganho um prêmio (Anotações do Diário de Campo do dia 23 de Abril de 2012).

Acredito nunca ter ouvido tantos barulhos diferentes ao mesmo tempo, durante os encontros, estão misturados com felicidade. Trata-se do ruído dos sorrisos ou das risadas causados pela alegria por terem conseguido fazer o *download* do vídeo. Tenho a impressão que nenhum aluno se importou com o somatório dos sons que ouvia enquanto assistia ao vídeo da tarefa. Os alunos, orgulhosos, mantinham olhares e ouvidos somente para o seu trabalho (Anotações do Diário de Campo de 27 de Abril de 2012).

Essa felicidade também foi explorada na entrevista, todos afirmaram que, depois dos encontros, sentiam-se mais seguros e felizes por acreditarem serem capazes de, agora, detentores do conhecimento sobre uma tecnologia antes desconhecida, conseguir um novo emprego, ingressar no mercado de trabalho com uma melhor perspectiva, poder usar o computador de casa, ajudar os filhos a usar o computador, saber usar o computador para se comunicar com parentes e amigos distantes geograficamente. Esse sentimento foi contatado anteriormente nos estudos de Marcon (2010); Griebler, Rokoski e Dalri (2010); Wolf *et al.* (2010); e Ordones, Yassuda e Cachioni (2011), seus resultados apontaram que os indivíduos que participam de propostas de inclusão digital sentem-se mais seguros no dia a dia. A Figura 01 mostra a sala onde aconteciam as interações.



Figura 01 - Foto de sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa

A afetividade resultada do processo de inclusão digital observado foi fundamental para superação da dor de uma perda (LE BRETON, 2009). Oscar, um dos alunos do curso, perdeu a mãe durante o período dos encontros, o professor Lucas avisou em aula, e alguns alunos externaram a intenção de ligar ou ir até a casa do amigo prestar-lhe solidariedade nessa visita. No primeiro dia que Oscar retornou ao curso depois da perda, usava roupa preta, tinha olheiras e aparentava abatimento, os colegas fizeram fila para abraçá-lo e prestar solidariedade. Em sua entrevista, Oscar conta que o sofrimento seria muito maior se não fosse a amizade dos colegas, do professor e a atenção despendida aos estudos exigidos pelo curso, que fazia “a dor sair do seu foco de atenção”.

Ao final do curso, foi possível perceber a mudança que o processo causou nos beneficiados. Jéssica, que nunca tinha apresentado trabalho em aula, o que, conforme a entrevista, prejudicava sua nota, superou a timidez e esperava ansiosamente o próximo trabalho da escola. Todos contentes e com as novas amizades, e alguns surpresos com o adeus ao preconceito quanto a diferentes faixas etárias, compartilhando alegrias e tristezas com amigos de uma idade diferente da sua. Pedro afirma ter superado a depressão e estar preocupado com os próximos passos, preocupado porque o curso estava acabando e ele teria que “sonhar outros sonhos para voltar a aprender”.

Além de perceber a mudança durante os encontros, foi perfeitamente identificável a socialização e a união da turma durante todo o período destinado à inclusão digital. A exemplo: antes de iniciarem as aulas, algumas vezes, a pesquisadora chegou antes do professor abrir a sala de aula (o professor chegava aproximadamente 15 minutos antes de iniciar a aula), o que fazia com que ela e os beneficiados esperassem em frente à Fundação. Inicialmente, observou-se a divisão em dois grupos, tratava-se da divisão entre gêneros. Na sequência, percebeu-se nova divisão, tratava-se de uma escolha por afinidade. Nos últimos dias, foi observado um grande círculo em frente à fundação, não existiam mais grupos, todos interagiam entre si.

Percebo divisão entre gêneros. As mulheres, Aline, Maria, Camila e Tatina, formam um grupo. Oscar, Glenio e Pedro, formam outro. Fico no grupo das mulheres (Anotações do Diário de Campo de 23 de Abril de 2012).

Nos dez minutos que antecederam a chegada do professor, pude observar que a turma apresenta uma nova divisão informal, agora são três grupos. O primeiro grupo, formado pelos senhores e por dois garotos, estava próximo ao muro. As senhoras e um garoto formam o segundo grupo, este fica mais próximo à porta; o terceiro grupo é formado por meninas e um garoto, ficam entre os dois grupos, próximo à porta da loja de artesanato da Fundação (Anotações do Diário de Campo de 02 de Maio de 2012).

Os alunos estavam fora da sala esperando o professor, observo que todos formam um grande círculo, ficam juntos, dispostos lado a lado, interagindo o tempo todo. Quando cheguei, aproximei-me deles, e o círculo se abriu para eu me inserir. Cumprimentei a todos (Anotações do Diário de Campo de 21 de Maio de 2012).

Nos últimos encontros, mais precisamente, nos dois encontros que precederam a entrega de certificado, foram marcadas, respectivamente, a entrega de notas, provas e as respectivas correções, e a troca de presentes de um amigo secreto. No dia do amigo secreto, todos compartilhariam lanches trazidos sem compromisso. Todos levaram lanches, a mesa ficou repleta de doces, salgados, frutas, refrigerantes, sucos e chás. A troca de presentes foi animada e rendeu muitas risadas. Depois do amigo secreto, a turma decidiu contar piadas, quando acabou o repertório de todos e ainda havia tempo, o professor sugeriu uma brincadeira chamada “o jogo da memória”. Tratava de memorizar a sequência de toques nos objetos e repeti-las na ordem correta. O primeiro participante tocou no computador, o segundo no computador e na cadeira e, assim, chegarem a mais de 30 toques. O vencedor da brincadeira foi o professor. A Figura 02 é uma foto do jogo da memória.



Figura 02 - Foto do jogo da memória  
Fonte: Dados da pesquisa

Chegando ao final do jogo da memória, eram 11 horas e 40 minutos, o professor Lucas falou que o encontro estava encerrado, e um coro de “ahh não” encerrou a frase do professor. Observouse a expressão de tristeza de cada um dos alunos, até que um deles, bastante jovem, disse “vamos jogar de novo ou acabar a comida?”. O Lucas sugeriu outro jogo, o jogo de “qual grupo varria primeiro o seu lado da sala”. Nessa brincadeira, a turma se dividiu em dois grupos, cada um com uma vassoura. Os componentes dos gru-

pos deveriam varrer uma pequena parte do chão e passar a vassoura para quem estivesse ao seu lado na brincadeira continuasse varrendo de onde aquele parou. O lado que acabasse primeiro ganharia o jogo, desde que o chão ficasse limpo. Depois de verificar qual grupo havia ganhado, todos ajudaram a limpar também a mesa onde ficaram os lanches. A Figura 03 é uma foto do jogo de “Qual grupo varria primeiro seu lado da sala?”.



Figura 03 - Foto do jogo “Qual grupo varria primeiro seu lado da sala?”  
Fonte: Dados da pesquisa

Novamente, destaca-se a atitude do professor Lucas, e a discute-se com as teorias de Paulo Freire. Para Freire (2011, p. 43), “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por sim mesmo”. Sob o olhar da pesquisadora, o professor agia naturalmente, como se estivesse entre seus amigos, provavelmente o fato de tratar os alunos como amigos o transformou em uma pessoa querida por eles. Durante a entrevista, Lucas comentou sobre a admiração dos alunos por ele, o professor crê que isso seja reflexo da carência de diálogo e de carinho existente nas famílias. Segundo Lucas, a maioria dos alunos são membros de famílias desestruturadas, e isso deixa uma lacuna que é preenchida quando alguém oferece atenção.

Como evidência de que o processo de sociabilidade resultante dos

encontros que promoveram a inclusão digital existiu, têm-se o carinho e a afetividade demonstrados no último encontro, que também foi marcado pela entrega dos certificados. Conforme os alunos chegavam com seus convidados, cumprimentavam todos com um abraço apertado, alguns exclamavam “é a saudade antecipada”. Esse efeito afetivo do processo de inclusão digital remete às discussões de Le Breton (2009), quando o referido autor afirma que a dimensão afetiva não expressa a “natureza” dos indivíduos, mas as situações das vivências destes, que mobilizam vocabulários, expressões e formas de participação social. Nesse caso, relaciona-se aos mecanismos de expansão das TICs como instrução de inserção social.

Camila, uma das alunas, de aproximadamente 15 anos, falou de sua aflição, não pela entrega do certificado, mas pelo receio de que fosse a última vez que veria os amigos que fez ali. Maria, uma senhora que também foi aluna do curso, abraçou a Camila e falou emocionada que a garotinha era a melhor amiguinha dela e jamais seria esquecida, a senhora também agradeceu tudo o que a menina a ajudou no decorrer do processo de inclusão digital. As Figuras 04 e 05 são fotos do dia da entrega de certificados, a Figura 05, em especial, mostra afetividade entre os colegas.



Figura 04: Foto da entrega de certificados.  
Fonte: Campo da pesquisa



Figura 05: Foto da alegria compartilhada entre colegas.

Fonte: Dados da pesquisa

A entrega dos certificados iniciou com um incentivo. O professor Lucas entregou a Pedro, um aluno, duas caixas de chocolates, expondo que isso ocorreu porque Pedro não teve nenhuma falta durante o curso. Demonstrações de carinho se repetiram durante todo o último encontro, os senhores mais velhos agradeciam emocionados pelo suporte que os seus amigos nativos digitais ofereceram durante todos os encontros. Nas entrevistas, os alunos foram questionados sobre o motivo dessa interação tão saudável e da afetividade resultante da interação. A resposta foi rápida e única: o estímulo do professor Lucas e o clima que ele criava em aula. Segundo os alunos, Lucas instigava a amizade e o intercâmbio entre os diferentes conhecimentos. O processo de sociabilidade, segundo Griebler, Rokoski e Dalri (2010), objetiva desenvolver ações que levem à inclusão social, estimulando interesses pessoais e também a aprendizagem coletiva, interferindo positivamente no cotidiano dos indivíduos e potencializando mudanças significativas em suas vidas.

## 5 Considerações finais

As muitas transformações sociais protagonizadas pelas tecnologias de informação caracterizam-se por sucessivas revoluções tecnológicas, que somente são evidenciadas após natura-

lizadas, ou seja, depois de provocada uma reconfiguração na sociedade (SILVEIRA, 2001). Para Muraro (2009), o século XX assistiu e o XXI está assistindo a uma revolução histórica da humanidade, que não se trata de uma revolução política, social ou econômica, mas sim de uma revolução humana, em sua totalidade, centrada no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Nesse contexto, os estudos sobre inclusão digital assumem grande importância.

Esta etnografia apresentou descobertas quanto aos bastidores do processo de inclusão digital e os estudos sobre esse tema. Mostrou um processo de sociabilidade entre os alunos, que resultou em afetividade antes inimaginável por eles, como o caso de amizades entre diferentes faixas etárias. Emergiu, deste campo, também a solidariedade em situações como, durante alguma atividade, alguns alunos ofereciam ajuda aos outros; ou quando havia algum problema pessoal, como quando a mãe de um beneficiado faleceu e os demais alunos formaram fila para abraçá-lo.

Foi identificado como fundamental o bom humor do professor e o estímulo à interação, consequência de reflexão sobre a didática e do suporte oferecido pela coordenadora pedagógica. Quanto à didática, sob as lentes dos alunos e considerando também os resultados positivos obtidos ao final do curso, acredita-se ser adequada e se assemelhar ao ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb (1984). Uma vez que, o início do processo de aprendizagem se dá através da explicação do professor (captação da informação), havendo, na sequência, uma reflexão e ação (absorção da informação), e o processo encerra com a mudança de comportamento, devido ao novo conhecimento adquirido.

Mesmo com dificuldades iniciais a respeito do controle do mouse, da força na digitação e da memorização de procedimentos, todos apresentaram grandes avanços quanto ao desenvolvimento de habilidade com as TICs. Emergiram também mudanças de comportamento

quanto à segurança para as realizações de tarefas cotidianas, e ascendeu a esperança de um futuro melhor, devido a novas perspectivas profissionais.

Consideram-se como principais contribuições desta pesquisa, a descoberta de como ocorre o processo de aprendizado sobre tecnologia de informação e comunicação e o processo de socialização ocorrido durante o curso. Os resultados permitem julgar as políticas públicas de inclusão digital como uma ferramenta, um meio efetivo, para que se atinja a inclusão social. Assim, foi possível confirmar que os objetivos da inclusão digital, quanto ao aprendizado de tecnologias digitais e inclusão social, foram cumpridos êxito.

Sob olhar da pesquisadora, a inclusão social foi atingida durante o curso, observada por meio das mudanças de comportamento com relação aos colegas, além do desenvolvimento da afetividade entre os indivíduos inseridos nesse processo.

Cabe ainda acrescentar sugestões quanto a estudos futuros na área de políticas públicas de inclusão digital. Compete ao campo da administração um estudo minucioso quanto à gestão de políticas públicas, podendo estas serem desenvolvidas pela esfera pública ou delegadas a organizações não governamentais. Pertence também a essa ciência investigar, em profundidade, o papel de cada cargo no processo de inclusão digital, destacam-se os cargos do professor e da coordenadora pedagógica, que se mostraram essenciais no contexto analisado.

Por último, destaca-se a importância de comparações entre políticas públicas de inclusão digital, visando à multiplicação de boas práticas, porém com a devida cautela, salientando a importância da percepção do meio quanto à aplicabilidade destas. Segundo os resultados percebidos nos encontros, nas interações com os beneficiados e os colaboradores da instituição, e também de acordo com as entrevistas, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir nesse sentido.

## Referências

1. AKHRAS, F. N. Inclusão Digital Contextualizada para a Inclusão Social de Comunidades Isoladas. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p.19-27, jul./dez. 2010.
2. \_\_\_\_\_. Situating learning for digital inclusion in the social contexts of communities. **Journal of Community Informatics**, v. 7, n.1-2. 2011.
3. ALONSO, L. B. N; FERNEDA, E.; SANTANA G. P. Inclusão Digital e Inclusão Social: Contribuições Teóricas e Metodológicas. **Barbarói**, Rio Grande do Sul, n. 32. 1. p.154-197. 2010.
4. AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educatica**: Um ponto de vista Cognitivo. México, Editorial Trillas, 1978.
5. BOLZAN. L. M; GOMES, T. C; REIS, E; LÖBLER, M. L. Interação entre Tecnologias Digitais e Alunos nas Escolas Públicas. In: SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DIGITAL. Passo Fundo/RS. **Anais...** 1º SEMID. 2012.
6. BRASIL. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Tadao Takahashi – organizador. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
7. \_\_\_\_\_. **Portal da Inclusão Digital do Governo Federal**. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/>. Acesso em 19 de março de 2011.
8. BURRELL, G.; MORGAN, G. Part I: In Search of a Framework. In: BURRELL, G. ; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis**: Elements of Sociology of Corporate Life. London: Heinemann, 1979. p.1-37.
9. CALLIGARIS, C. **Inclusão digital**: o que é e a quem se destina? Webinsider, 2005. Disponível em: <E:\artigo inclusão\Inclusão digital o que é e a quem se destina - Webinsider.htm>. Acesso em: nov/2011.
10. CASALI, A. M. Comunicação Organizacional: Considerações Epistemológicas. In: ENCONTRO DA ANPAD. Curitiba/PR. **Anais...** 28º Encontro da ANPAD. 2004. CD-ROM.
11. CASTELLS, M.; CARDOSO, G. A **Sociedade em Rede**: do Conhecimento à Ação Política. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
12. CAVEDON, N. R. “**Administração de Toga**”: Desvendando a Cultura Organizacional da UFRGS e da UNISINOS. Porto Alegre, 2000. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Adinistração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
13. \_\_\_\_\_. **Antropologia para Administradores**. 2. ed. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2008.
14. ÇILAN, Ç. A.; BOLAT, B. A.; COSKUN, E. Analyzing digital divide within and between member and candidate countries of European Union. **Government Information Quarterly**. v.26, p.98–105, 2009.
15. CUBILLOS, D. A. C. V.; SILVA, A. S. C. Inclusão Digital: Sistemas de Engrenagens. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.5, n. 1. p. 32 – 44. 2009.
16. CUSIN, C. A.; VIDOTTI, S. A. B. G. Inclusão Digital via Acessibilidade Web. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.5, n.1. p. 45 – 65. 2009.
17. DEMO, P. Inclusão Digital: Cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília/CNPq, v. 1, n.1, p. 36-39, 2005.
18. DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas**: Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo, Editora Atlas, 2012.
19. DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.
20. FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

21. \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 2011.
22. FREIRE, I. M. Janelas da Cultura Local: Abrindo Oportunidades para Inclusão Digital de Comunidades. **Ciências da Informação**, Brasília, v.35, n. 3. p. 227-235. 2006.
23. GANESH, S.; BARBER, K. F. The Silent Community: Organizing Zones in the Digital Divide. **Human Relations**, v. 62, n.6, p:851–874, 2011.
24. GRIEBLER, C. N., ROKOSKI, M. C., E DALRI, M. T. Digital Inclusion Experience With Visual Handicapped. **Revista de Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v.8, n.2. 2010.
25. HARRIS, R. W., KUMAR, A., e BALAJI, V. Sustainable telecentres? Two cases from India. In KRISHN, S. e MADON, S. (Eds.), **The digital challenge: Information technology in the development context** (pp. 124-135). Aldershot: AshgatePublishing, 2003.
26. KOLB, D. A gestão e o Processo de Aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: Relatos dos sucessos das grandes empresas.** São Paulo: Futura, 1984.
27. LANGE, P. G. Publicly Private and Privately Public: Social Networking on Youtube. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 13, n. 1, p. 361-380, 2007.
28. LASWEL, L., H.D. **Politics: Who Gets What, When, How.** Cleveland, Meridian. Books. 1936/1958.
29. LINDBLOM, C. E. The Science of Muddling Through, **Public Administration**. Review 19: 78-88. 1959.
30. \_\_\_\_\_. Still Muddling, Not Yet Through, **Public Administration**. Review 39: 517-526. 1979.
31. LE BRETON, D. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Trad. Luís Alberto Salton Peretti. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2009.
32. LYNN, L. L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis.** Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.
33. LÖBLER, M. L.; BOLZAN, L. M.; KUBOTA, F. I.; FLORES, S. A. M.; KICH, T. G. F., Inclusão Digital: Mapeamento de publicações sobre o tema, na área de Administração. **Revista de Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v.8, n.3. 2011.
34. MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo, Editora Abril Cultural, 1978.
35. MARCON, K. Na outra ponta da rede: O interesse dos alunos por projetos de inclusão digital. **Revista de Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v.10, n.2. 2010
36. MEAD, L. M. Public Policy: Vision, Potential, Limits, **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.
37. MEDEIROS NETO, B.; MIRANDA, A. L. C. Uso da Tecnologia e Acesso à Informação pelos Usuários do Urograma GESAC e de Ações de Inclusão Digital do Governo Brasileiro. **Inclusão Social**. Brasília, v. 3, n. 2, p.81-96, jan./jun., 2010.
38. MENEZES, E. C. P. **Informática e Educação Inclusiva: Discutindo Limites e Possibilidades.** Santa Maria, Editora UFSM, 2006.
39. MONTARDO, S. P.; PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. Acessibilidade digital em blogs: limites e possibilidades para socialização on-line de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v.10, n.1, p.1-16, janeiro, 2008.
40. MORGAN, G. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in

- organization theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-22, 1980.
41. MURARO, R. M. **Os avanços tecnológicos e o futuro da humanidade: Querendo ser Deus?** Petrópolis, Editora Vozes, 2009.
42. NOTTEN, N.; PETER, J.; KRAAYKAMP, G.; VALKENBURG, P. M. Research Note: Digital Divide Across Borders — A Cross-National Study of Adolescents' Use of Digital Technologies. **European Sociological Review**, v. 25, n. 5, p. 551-560, 2008.
43. ORDONES, T. N.; YASSUDA, M. S.; CACHIONI, M. Elderly online: Effects of a digital inclusion program in cognitive performance. **Archives of Gerontology and Geriatrics**, v.53, p. 216–219. 2011.
44. PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.
45. RAMPAZZO FILHO, L. C. Gerenciamento de empreendimentos sociais de inclusão digital em São Paulo. Brasília. **Inclusão Social**, v. 2, n. 1, p. 99-109, out. 2006/mar. 2007.
46. ROLAND, C. E. F.; BANDOS, M. F. C.; NETO, S. C. O Papel do Terceiro Setor em Relação às Políticas Públicas de Inclusão Digital: Estudo de Caso do Programa Click da Educação da ONG Franca Viva. In: III ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO. 2011. **Anais**. ENADI 2011. Porto Alegre.
47. SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2001.
48. SIMON, H. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: USAID. 1957.
49. SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006.
50. WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.
51. WOLF, T. M.; CARRION, R. M.; LIMA, V. C.; BECKER, J. L. O empoderamento de mulheres através da inclusão digital. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 106-122, jan./jun., 2010.
52. XAVIER, S. L. C. Afetividade e inclusão digital: um estudo de caso em uma universidade particular. **Revista Digital CVA**, Canoas, v. 4, n. 3, p. 1-14, mar, 2007.