UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BIANCA MARIA SANTANA DE BRITO

**Jovens e adultos em processo de escolarização e
as tecnologias digitais:
quem usa, a favor de quem e para quê?**

São Paulo
2012

BIANCA MARIA SANTANA DE BRITO

**Jovens e adultos em processo de escolarização e
as tecnologias digitais:
quem usa, a favor de quem e para quê?**

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São
Paulo, para obtenção do
título de Mestre em
Educação

Área de concentração:
Estado, Sociedade e
Educação

Orientadora: Professora Dra. Maria Clara Di Pierro

São Paulo
2012

Esta dissertação está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY)
Mais detalhes em: <<http://www.creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>>.

Você pode copiar, distribuir e remixar esta dissertação, ou parte dela, desde que cite a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
374
B862j	Brito, Bianca Maria Santana de Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê? / Bianca Maria Santana de Brito; orientação Maria Clara Di Pierro. São Paulo: s.n., 2012. 107 p.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação de jovens e adultos 2. Tecnologia educacional 3. TIC 4. Tecnologia da informação 5. Tecnologia da comunicação 6. Aprendizagem I. Di Pierro, Maria Clara, orient.
-

**Brito, Bianca Maria Santana de. Jovens e adultos em
processo de escolarização e as tecnologias digitais:
quem usa, a favor de quem e para quê?**

Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Mestre em Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para a vó Polu, que nunca conheceu escola, computador ou internet,
e tanto me ensinou

Agradecimentos

À professora Maria Clara Di Pierro, orientadora dedicada, exigente e carinhosa, com quem tenho aprendido muito sobre a academia e sobre a vida;

Ao Sr. Antonio e a todos os jovens e adultos com quem tive a oportunidade de conviver e aprender nas salas de EJA e MOVA da Escola Vera Cruz, de sindicatos ligados à CUT e da Paróquia Nossa Senhora de Fátima de Vila Sabrina;

Aos estudantes, professores e funcionários da EJA da Freguesia do Ó e Brasilândia, por colaborarem com esta pesquisa;

À Fapesp, que permitiu dedicação a este trabalho;

Aos professores e colegas da Pós-Graduação da FE-USP, pelo aprendizado constante, em especial a Marília Pontes Spósito, Celso de Rui Beisiegel, Rosi, Gabriela, Vanessa, Kelci, Juliana, Ana Paula, Aline e Alyne;

Aos professores Claudia Vóvio e Nelson Pretto, pelas observações valiosas na qualificação;

À Bruna Provazi, ao Tiago Pimentel e à Daniela Silva, pelos questionários e tabulação de dados, essenciais para a pesquisa aqui apresentada, e revisão cuidadosa de todo o texto;

À Maria, minha mãe, pelo exemplo de vida; a ela e ao tio Haroldo pelo apoio integral;

Ao Lucas, ao Pedro, à Cecília, ainda na barriga, e à Bruninha, que me ajudam a objetivar a vida, e ao Sergio Amadeu da Silveira, meu companheiro amado e inspiração intelectual;

A Luzia, Rita, Maria Lucia e Maria José, pela ajuda prática e carinhosa com meus filhos;

A Dani, Mariella, Nini, Pri, Sava, Gustavo, Pedro e Mariel, por me incentivarem a focar e concluir este trabalho;

Às colegas professoras Bel, Marthinha, Melissa e Maria Alice, por formarem um grupo tão especial e tão dedicado à EJA;

Às professoras e professores Guiomar, Vera, Kátia, Sheila, Altair, Maria Helena, Julio, Chicão, Manuela, Fernandão, Lira, Chico Nunes, Welington, Denise e Paloma, excelentes professores com quem tive o prazer de aprender e me inspirei a educar;

À comunidade brasileira de recursos educacionais abertos, pelas ricas trocas,

Às colegas e aos colegas da Casa da Cultura Digital, pelos experimentos e sonhos,

Aos amigos e amigas queridas com quem compartilho meus dias.

Acho que o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa (...) Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê. (FREIRE, 1995: 98)

RESUMO

Brito, Bianca Maria Santana de. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?** 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

As tecnologias digitais compõem um cenário de mudanças em diversas esferas da sociedade. O objetivo deste trabalho foi investigar a presença de tais tecnologias na EJA (educação de jovens e adultos), por meio dos usos que estudantes dizem fazer dessas tecnologias e as possíveis relações desses usos com o processo de escolarização e as aprendizagens que vivenciam. Foram aplicados trinta questionários a jovens e adultos matriculados em salas de EJA de escolas públicas da região da Freguesia do Ó e Brasilândia, na zona noroeste de São Paulo, e realizadas entrevistas de profundidade com cinco dos sujeitos que responderam aos questionários. Os resultados indicam que a maior parte dos sujeitos utiliza as tecnologias digitais fora das escolas para se comunicarem, para se divertirem e aprenderem sobre temas relacionados a projetos pessoais e conteúdos culturais de seu interesse. Também é possível afirmar que a apropriação das tecnologias, explorando suas diversas possibilidades para a realização de projetos individuais ou coletivos, depende de saberes prévios aprendidos na escola. Sem estarem alfabetizados, por exemplo, a capacidade de navegação pela rede fica comprometida, e quanto mais escolarizados, mais os sujeitos da EJA se apropriam das tecnologias digitais. A partir das análises destes resultados são desenhadas recomendações de como os projetos de EJA, as escolas e as políticas públicas podem contribuir para a ampliação dos usos das tecnologias digitais, e para que estes usos auxiliem nos processos de aprendizagem ao longo da vida dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Palavras-chaves: educação de jovens e adultos, tecnologia educacional, TIC, tecnologias de informação e comunicação, aprendizagem ao longo da vida

ABSTRACT

Brito, Bianca Maria Santana de. **Youth and adults in the schooling process and the digital technologies: who uses them, in favor of whom, and for what?** Thesis (Master). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Digital technologies form a scenario of changes in many spheres of society. The objective of this study is to investigate the existence of such technologies in youth and adult education, through the uses of technologies that students report and the relationship between these uses and the schooling process they experience. Thirty questionnaires were answered by young people and adults registered in adult education classrooms of public schools in the region of Freguesia do Ó and Brasilândia, in the northwest of São Paulo city, and five of these students were interviewed afterwards. The results indicate that most of the students uses digital technologies outside schools to communicate, have fun and to learn about topics related to their personal projects and cultural content of their interest. It is also possible to say that the appropriation of technologies, exploring its many possibilities for the implementation of individual and group projects, depends on prior knowledge learned at school. Without being literate, as an example, the ability to navigate through internet is compromised, and the more people are educated in school, more they appropriate the digital technologies. The analysis of these results bring some recommendations to adult education projects, schools and public policies, to try to expand the uses of digital technologies for life-long learning of brazilian youngsters and adults.

Keywords: youth and adult education, educational technology, ICT, information and communication technologies, life-long learning

Sumário

1. Apresentação	9
2. Educação de jovens e adultos e tecnologias digitais	11
2.1. Aprendizagem ao longo da vida: o atual paradigma da EJA	11
2.2. A apropriação das tecnologias digitais como necessidade básica de aprendizagem	13
2.3. Digitalização e internet: rumo à era da informação	17
3. A pesquisa	28
3.1. Formulação do problema	28
3.2. Sujeitos: jovens e adultos em processo de escolarização	33
3.3. Contexto: Freguesia do Ó e Brasilândia	34
3.4. Metodologia	40
3.5. Revisão bibliográfica	44
4. Usos que educandos da EJA fazem do computador e da internet	54
4.1. Perfil da amostra	54
4.2. Local e frequência de acesso	57
4.3. Principais usos	61
5. Os relatos: resultados das entrevistas	63
5.1. “Amo roupa, perfume e maquiagem”	63
5.2. “Meu sonho é ler Ágape, do padre Marcelo”	65
5.3. “Aprendo a dançar pelo YouTube”	67
5.4. “Consegui meu emprego pela internet”	69
5.5. “Sou viciado no Mortal Kombat”	70
5.6. Uma análise dos relatos	71
6. Conclusões	76
7. Referências Bibliográficas	88
8. Anexos	
Anexo A – Escolas que oferecem EJA nas subprefeituras da Freguesia do Ó e Brasilândia	98
Anexo B – Questionário	102
Anexo C – Roteiro das entrevistas	107

1. Apresentação

“No computador é fácil. Tá tudo pronto! É só apertar”. Essa frase, um ano antes do início da pesquisa aqui apresentada, motivou a investigação de como as tecnologias digitais poderiam contribuir com a educação de jovens e adultos. O autor da frase, Sr. Antônio, tinha voltado à escola havia sete anos e não conseguia escrever. Pelo tempo e esforço que dedicava às tarefas, tinha chegado ao módulo 2, depois de passar anos entre alfabetização e módulo 1. Em uma aula de produção de texto, na disciplina de língua portuguesa, a proposta era que cada um escrevesse sua autobiografia. Sr. Antônio, daqueles alunos que demandam o tempo todo, queria atenção exclusiva da professora. Como era necessário atender outros oito, a tentativa foi entreter Sr. Antônio com o computador. A escola oferecia aulas de informática que permitiram a ele operar minimamente o processador de textos. Quarenta e cinco minutos depois, ao final da aula, ele devolveu o computador, com as seguintes linhas:

ouricuri\ pe
 quando eu era criança tinha oito anos
 minha vida foi luta com gado poriso não tive tempo de ipa escola
 fui crescendo tinha doze ano de idade fui para uma escola ficei um meis
 com meu primo fiei uma semana de aula sai nao tina tempo
 paajuda meu pai
 chego meu tempo de me alistar
 avida so eboa paa quem intendi

- Sr. Antônio, o senhor escreveu!, comemorou a professora.
- No computador é fácil. Tá tudo pronto!, menosprezou Sr. Antônio.

Pela empolgação dos colegas ele entendeu o que tinha acontecido. E, apesar de escrever em todas as aulas a partir daquela, fazia questão de passar tudo para o caderno depois. “Se não, não vale”. A escrita no computador foi mais bem compreendida depois da leitura de Oliveira (2006) e Gonçalves (2006), que pontuam as facilidades percebidas por quem está em processo de alfabetização, sejam crianças jovens ou adultos, ao utilizarem computadores para escrever: uso do teclado em vez de desenhar as letras, contar com o alerta de corretores ortográficos, não deixar marcas de erro no papel (mesmo o lápis apagado com borracha deixa qualquer deslize perceptível).

Mas, além de uma boa ferramenta para a escrita, o computador conectado à internet poderia oferecer outras possibilidades de aprendizagem a jovens e adultos com baixa escolarização? O Projeto Ilha Conectado¹, em que cada educando tinha um netbook e internet

1 Sobre o projeto Ilha Conectado, ver: <<http://portuguesilha.wordpress.com/>>.

durante as aulas, deu algumas pistas de como o tema poderia render. Orkut e blogs convidavam à escrita diária, e a possibilidade de encontrar informação sobre qualquer coisa, mostrar fotos da família e da terra distante para os amigos, assistir a entrevistas com os artistas preferidos a qualquer momento envolveu a turma. Alguns compraram seus próprios computadores, outros passaram a frequentar as máquinas da biblioteca e das lan houses. E a professora decidiu investigar que outros usos educandos jovens e adultos faziam do computador.

Assim, fui aceita pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP para ser orientada pela Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro, em uma pesquisa sobre os usos das novas tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos. Graças à bolsa concedida pela Fapesp, pude me dedicar integralmente ao projeto por dois anos e mergulhar nos campos da EJA e da tecnologia educacional. No último ano, a volta ao trabalho, somada aos cuidados de dois filhos, tornaram o ritmo da pesquisa mais lento. Mas graças ao apoio e aos puxões de orelha da orientadora, esta etapa chega ao fim. As descobertas, reflexões, análises e resultados deste processo estão registrados nas páginas que seguem.

2. Educação de jovens e adultos e tecnologias digitais

2.1 Aprendizagem ao longo da vida: o atual paradigma da EJA

A aprendizagem ao longo da vida – que pressupõe que crianças, jovens e adultos têm direito à educação, ao ensino e à aprendizagem (TORRES, 2002, p. 26) – tem sido proclamada por pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e documentos internacionais como paradigma emergente da educação de jovens e adultos (PAIVA, 2003, p.417; HADDAD, 2007; DI PIERRO, 2008, 2010). O conceito, traduzido de *lifelong learning*, em inglês, tem suas origens na década de 1960, quando a Unesco tratava da educação permanente. Com baixo impacto social naquele momento, a ideia de aprender por toda a vida foi retomada em 1990, durante a Conferência Mundial de Jontiem, também chamada Cúpula Mundial de Educação para Todos. Ainda na década de 1990, o Relatório Jacques Delors anunciava que a educação era um bem coletivo, que precisava ser acessível a todas as pessoas. Em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), conforme difundido na Declaração de Hamburgo (1997), consagrou o conceito de aprendizagem ao longo da vida. A CONFINTEA VI, realizada em 2009 na cidade brasileira de Belém, renovou os compromissos com a aprendizagem ao longo da vida, explicitando a necessidade de superar uma concepção de educação de adultos restrita à alfabetização (DI PIERRO, 2010, p. 940).

Segundo Rosa María Torres (2002, p. 18), uma das principais referências quando se trata do atual paradigma, a aprendizagem ao longo da vida supõe um modelo inclusivo de educação, por colocar todos os atores sociais como responsáveis por ensinar e sujeitos do direito a aprender. Educar e aprender são, para a pesquisadora, meios para o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário, para a construção de uma cidadania ativa e melhoria na qualidade de vida. Tais práticas devem ser orientadas, portanto, para a transformação social e o desenvolvimento humano.

A autora afirma que a única possibilidade de assegurar a aprendizagem ao longo da vida nos países do sul do mundo é fazer da educação e da aprendizagem tarefas de todas as pessoas. Para tanto, seria necessário reunir esforços locais, em uma estratégia nacional de desenvolvimento econômico, social e educativo, que conte com financiamento governamental para assegurar viabilidade, qualidade e equidade (2002, p. 28). Torres (2002) assume o território como unidade para uma comunidade de aprendizagem. Cada

território teria autonomia ao implementar uma estratégia coletiva para atender às necessidades de aprendizagens de seus membros, para o desenvolvimento individual, familiar e comunitário.

O brasileiro Sergio Haddad (2007, p. 27) define educação continuada como:

aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. Educação Continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma Educação Continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

Esta concepção de aprendizagem ao longo da vida está presente nas retóricas políticas, na academia e nos movimentos sociais, mas ainda fica longe das práticas da EJA. Nas palavras de Di Pierro (2010, p. 940):

Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade .

Das políticas atuais da EJA, apenas citamos as principais iniciativas em andamento: além daquelas promovidas por associações de bairro, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, governos estaduais e municipais, há relevantes projetos do governo federal, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA),

realizado pelo INEP, e o Brasil Alfabetizado, coordenado pelo Ministério da Educação².

Apesar da quantidade significativa de oportunidades de educação e escolarização de pessoas jovens e adultas, os dados apontam a baixa eficácia dos programas e projetos de EJA. A média de tempo de estudo escolar da população de 15 anos ou mais é de 7,4 anos, quando a escolaridade obrigatória no país é de nove anos, e ainda existem 14,1 milhões de pessoas analfabetas no Brasil (PNAD, 2009).

A alfabetização e a escolarização básica são essenciais para a educação ao longo da vida. Muitas oportunidades de aprendizagem dependem de saber ler e escrever e de se ter acesso a uma educação básica de qualidade, com o desenvolvimento de habilidades, interesses, valores e atitudes essenciais a aprender em diferentes contextos (HADDAD, 2007: 27). Nas palavras de Rosa Maria Torres (2002: 25) a alfabetização e a educação básica são necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) na sociedade letrada em que vivemos. Estas necessidades, segundo a autora, variam de acordo com os contextos socioculturais:

[as NEBAs] se derivam e se relacionam com as necessidades básicas das pessoas, dos grupos das sociedades. As NEBAs variam segundo a idade, o gênero, o contexto e a cultura, e também de acordo com os interesses, motivações e preferências individuais. Tanto as necessidades básicas como as necessidades de aprendizagem mudam com o tempo. Por isso, os conteúdos e as estratégias de ensino e aprendizagem também variam de acordo com cada contexto e momento, e devem estar em permanente revisão (TORRES, 2002: 25)³.

2.2. A apropriação das tecnologias digitais como necessidade básica de aprendizagem

Devido à atual importância das tecnologias digitais⁴ — o que ficará mais evidente no próximo capítulo — é possível afirmar que dominá-las é uma necessidade básica de

2 Para compreender as atuais políticas de EJA recomenda-se a leitura de Di Pierro (2010), Galvão e Di Pierro (2007) e Haddad e Di Pierro (2000). Para relatos históricos de como a EJA se estruturou no Brasil, as obras de Beisiegel (2004, 2008) e Paiva (2003) são essenciais.

3 No original: “*derivan de y se relacionan con las necesidades básicas de las personas, los grupos y las sociedades. Las necesidades básicas —y por tanto, las NE- BAs— varían según la edad, el género, el contexto y la cultura, y también de acuerdo con intereses, motivaciones y preferencias individuales. Tanto las necesidades básicas como las necesidades de aprendizaje cambian en el tiempo. Por eso, los contenidos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben también variar de acuerdo a cada contexto y momento, y estar en permanente revisión y cambio*”.

4 Por tecnologia, compreende-se “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de maneira reproduzível” (Harvey Brooks e Daniel Bell citados por Castells, 1999: 49). Por tecnologias de informação e comunicação ou tecnologias digitais, compreende-se aqui o conjunto de tecnologias de computação (software e hardware) e telecomunicações (especificamente a internet, seja ela discada ou de banda larga).

aprendizagem do presente, conforme a noção definida por Rosa Maria Torres (2002, p. 25). Segundo Vanilda Paiva, tratam-se de “conhecimentos necessários à sociedade do conhecimento”; a autora (PAIVA, 2003, p. 435) afirma que

jamais se escreveu e se publicou tanto na história da humanidade; jamais existiram antes tantas formas de difusão e de comunicação do conhecimento. Paralelamente, nunca tantos inventos foram tornados disponíveis para utilização direta pelas pessoas – exigindo delas conhecimentos compatíveis .

Cabe registrar que a “Agenda para o Futuro”, resultado da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), detalhava o papel das tecnologias na EJA: promover uma comunicação interativa, uma maior compreensão e cooperação entre povos e culturas, a difusão de filosofias, criações culturais e modos de vida dos alunos, o acesso à educação a distância, a exploração de novas modalidades de aprendizado, o exercício crítico a partir de análises dos meios de comunicação, a divulgação de material didático, a promoção do uso legal de propriedade intelectual e o reforço a bibliotecas e instituições culturais (CONFINTEA, 1997, p. 49-50). Mas antes de compreender que elementos da chamada revolução informacional colocam tais possibilidades, faz-se necessário discutir a relação dos sujeitos com essas tecnologias, como os sujeitos as utilizam ou o quanto estão distantes delas.

Apesar de as tecnologias digitais estarem em muitos espaços, públicos e privados, e de mais de 67 milhões de pessoas utilizarem a Internet no Brasil (PNAD, 2009), o crescente número de internautas camufla que parte da população brasileira ainda sofre da chamada exclusão digital.

A noção de exclusão digital surgiu no Brasil no final da década de 1990, no mesmo período em que se falava de *digital divide*, *digital apartheid*, divisão ou brecha digital em todo o mundo. Como esclarece o sociólogo Sergio Amadeu da Silveira (2008, p. 43), o termo é utilizado para “denunciar os processos que impedem a maioria da população de acessar a comunicação mediada por computador, ou seja, de utilizar as redes informacionais”.

O que significa utilizar satisfatoriamente tais tecnologias, porém, não cabe em fórmulas pré-determinadas ou no cumprimento de tarefas aleatórias. Da mesma maneira que não é possível distinguir alfabetização de alfabetização funcional, já que, segundo Torres (2002, p.26):

para ser chamada alfabetização, tanto de crianças como de adultos, precisa

ser funcional. O desafio que se coloca hoje em dia não é só reduzir taxas de analfabetismo ou alfabetizar indivíduos ilhados; o desafio é construir ambientes letrados, comunidades e sociedades que valorizam e usam a leitura e a escrita em sua vida diária de maneira significativa⁵

Dessa forma, deve-se considerar incluído digital quem conseguir valorizar e utilizar as tecnologias digitais em sua vida de maneira significativa. Debora Duran (2008, p. 57), em sua tese de doutoramento, recorreu à noção de apropriação para tratar desta habilidade:

Em suma, apropriar-se efetivamente da linguagem digital é mais do que simplesmente 'saber usar', isto é, não significa apenas a realização de ações aleatórias ou de operações obrigatórias, mas a incorporação de recursos digitais para a realização de projetos individuais e/ou coletivos.

A noção de apropriação, formulada em campos como os da antropologia, da sociologia e da psicologia, tem sentidos variados. Marcelo El Khouri Buzato (2008, 2010) reúne diversas perspectivas de apropriação. Em artigo publicado em 2008, empresta a definição de Rodriguez⁶ (2006 apud BUZATO, 2008, p. 331), a definição de apropriação como sendo:

a capacidade de tomar para si, de assimilar e, ampliando um pouco mais esta concepção, de compreender e transformar, estabelecendo quais usos o objeto apropriado pode ter e quais são os efeitos que este uso acarretará para si e para o grupo. É um movimento que acontece em um processo dinâmico, que pode envolver momentos de adaptação e reinvenção de significados.

No artigo de 2010, Buzato apresenta diferentes sentidos do termo apropriação: 1. o de Rogoff⁷ (1995 apud BUZATO, 2010), conectado com os termos participação e transformação, sem separar objetos de sujeitos, “apropriar-se é igual a tornar-se” ; 2. de Bar et all⁸ (2008 apud

⁵Livre tradução de: “*para llamarse tal, tanto de niños/as como de adultos, debe ser funcional. El desafío que se plantea hoy en día no es sólo reducir la tasa de analfabetismo o alfabetizar a individuos aislados; el desafío es construir ambientes letrados, comunidades y sociedades que valoran y usan la lectura y la escritura en su vida diaria y de manera significativa*”.

⁶ RODRIGUEZ, Carla Lopes. **O movimento de apropriação das tecnologias de informação e comunicação(TIC) por adultos escolarizados em exercício de sua profissão**: um estudo com agentes comunitários de saúde. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006

⁷ ROGOFF, B. **observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship**. in: wertsch, j.v.; j. v.; p, de rio.; alvarez, a. (eds.) *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1995. p. 139-164.

⁸ BAR, F; PISANI, F; WEBER, M. **Mobile technology appropriation in a distant mirror: baroque infiltration, creolization and cannibalism**. *Seminario sobre Desarrollo Económico, Desarrollo Social y Comunicaciones Móviles en América Latina*, Buenos Aires, Argentina, Abril, 2007. Disponível em <http://arnic.info/Papers/Bar_Pisani_Weber_appropriation-April07.pdf>, acesso em 15 Out, 2008.

BUZATO, 2010), que definem apropriação tecnológica como “uma renegociação criativa do poder implicado na configuração das tecnologias, seus usos, e a distribuição dos seus benefícios”. A apropriação, para Bar et all (2007), faria parte de um ciclo iniciado com a adoção das tecnologias, tal como previsto por quem as projetou, seguida pela apropriação de usuários, que tem a ver com a transformação dessa tecnologia, seja em sua aparência ou função, e a reapropriação das transformações incorporadas pelos fabricantes. Buzato (2010) pontua que nenhuma das duas definições dá conta da apropriação de tecnologias que não tenham sido fabricadas e comercializadas em um modelo industrial, *top-down*. O autor cita Cardon⁹ (2005 apud BUZATO, 2010) para tratar de modelos *bottom-up* de inovações/apropriações tecnológicas, que emergiriam da diversidade de processos de convergência, não de prescrições ou imposições.

Neste trabalho, porém, além da definição moldada por Débora Duran, utilizamos o que escreveu Roger Chartier (2003, p. 152): “A apropriação, tal qual nós a entendemos, visa a uma história social dos usos e das interpretações, remetidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as constroem”.

A apropriação, portanto, é objeto da relação que determinado sujeito estabelece, em suas práticas sociais, com uma tecnologia (usos) e a maneira como o sujeito interpreta estes usos. Nas palavras do professor João Adolfo Hansen (1995), “a noção de apropriação de Chartier relaciona-se, assim, às condições de possibilidade de uma iniciativa individual de uso dos objetos que pode, inclusive, subverter-lhes o sentido inicial”.

Ao aprofundar esta perspectiva, compreendemos “usos” segundo a definição de Michel de Certeau (1994, p. 92-93): “como na literatura se podem diferenciar 'estilos' ou maneiras de escrever, também se podem distinguir 'maneiras de fazer' - de caminhar, ler, produzir, falar etc (...). A essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – (...), gosto de dar-lhes o nome de usos”.

Portanto, apropriar-se das tecnologias digitais, neste trabalho, diz respeito aos diferentes usos que educandos da EJA dizem fazer destas tecnologias para realizarem projetos individuais ou coletivos, aos sentidos que atribuem e à maneira como interpretam estes usos.

9 CARDON, D. **A invenção pelo uso** In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. (Coord) *Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação*. Caen-France: C & F Éditions, 2005. Disponível em: <<http://vecam.org/article591.html>> Acesso em 12 mar, 2009.

2.3. Digitalização e internet: rumo à era da informação

Os usos das tecnologias digitais têm influenciado a maneira como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo, remodelando aspectos sociais — como o trabalho, a comunicação e o tempo; econômicos — dos modos de produção e circulação de bens; políticos — colocando novas possibilidades para o exercício da cidadania; e culturais — dos sentidos e interpretações a eles atribuídos (CASTELLS, 1999; LEVY, 1999; LEMOS, 2005; BENKLER, 2006; SILVEIRA, 2001, 2008). A intensidade e o ritmo acelerado das mudanças permite afirmar que estamos vivendo uma revolução tecnológica: saindo de uma era industrial para uma era informacional (CASTELLS, 1999, p. 21).

Esta revolução é, para Castells (1999, p. 50), um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, “induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura”. Sua perspectiva teórica é de que as sociedades são organizadas em processos estruturados por relações historicamente dadas de produção, experiência e poder. A produção, organizada em relações de classes, diz respeito à ação humana de transformar a natureza em seu benefício, para consumir parte dele e acumular o excedente para investimento. Assim, o industrialismo estaria voltado para o crescimento da economia. Segundo o autor, no mundo industrial, a principal fonte de produtividade é a introdução de novas fontes de energia e a capacidade de descentralizar o uso da energia ao longo dos processos produtivos. Já no mundo informacional, a principal fonte de produtividade é a tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Em vez da maximização da produção, o informacionalismo busca a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade no processamento da informação (CASTELLS, 1999: 33-35).

A digitalização é o primeiro elemento essencial à revolução de que fala Castells (1999). Ao transformar qualquer informação em bit, ela possibilita comprimir dados e libertar conteúdos — textos, áudios, vídeos, imagens — de seu suporte material, sejam eles livros, revistas, jornais, CDs ou DVDs. Não se trata da aniquilação dos formatos analógicos, mas da migração e da coexistência de formatos. O mais importante dessa mudança é a possibilidade de reprodução de conteúdos digitais a custo praticamente zero; e o favorecimento da cultura da remixagem — de “copiar e colar” partes do que já existe, criando novos arranjos e combinações. Nas palavras do professor André Lemos (2005, p. 1) remixagem diz respeito

ao: “conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, cut-up de informação a partir das tecnologias digitais”.

Sobre a possibilidade de reprodução a custo zero, cabe o exemplo de Yochai Benkler (2010, p. 14) quando afirma que:

Tolstoi não precisa gastar nem mais um segundo de trabalho a fim de atender ao centésimo milionésimo leitor de Guerra e Paz, além do que gastou para atender ao primeiro leitor. De uma perspectiva técnica econômica, isto quer dizer que a informação, uma vez produzida, deve ser oferecida pelo seu custo marginal – zero – desde que se queira que ela seja eficientemente utilizada.

O mesmo princípio vale para a divulgação de material didático, de que trata a Declaração de Hamburgo (CONFINTEA, 1997). Depois que o material for produzido por determinado autor, seja quem for, com financiamento público, privado ou de maneira voluntária – ele pode ser digitalizado e tornado acessível a outras pessoas e grupos a custo marginal zero. Se não for totalmente fechado pela lei de *copyright* e permitir obras derivadas, por exemplo, pode ser adaptado por educadores e educandos, conforme necessidades e saberes locais.

Com a digitalização da maior parte dos acervos de livros, imagens e vídeos do mundo, existe a possibilidade de qualquer pessoa, criança, jovem ou adulta, matriculada na escola ou fora dela, ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Por este princípio é possível “o reforço a bibliotecas e instituições culturais” e são abertas inúmeras possibilidades para “a exploração de novas modalidades de aprendizado” conforme recomendado na V CONFINTEA (1997).

Além da digitalização, o outro elemento essencial para a revolução informacional, a internet, é fruto da improvável fórmula “*big science*, pesquisa militar e cultura libertária” (CASTELLS, 2003, p. 19). No início da década de 1960, nos Estados Unidos, a Agência de Pesquisas em Projetos Avançados (*Advanced Research Project Agency* – ARPA), ligada ao Departamento de Defesa, tinha o objetivo de estruturar uma rede de comunicação que não pudesse ser destruída no caso de um ataque nuclear. O quadro da agência era formado por acadêmicos e seus alunos, que possuíam considerável autonomia na condução das pesquisas. Um dos cientistas ligados à agência, Paul Baran, produziu um relatório em que sistematizava três tipologias possíveis de rede: a centralizada, em que um único nó ligava todos os outros; a descentralizada, em que os nós periféricos estavam conectados a pontos centrais conectados

entre si; e a distribuída, em que todos os nodos estavam conectados, sem centros, como é possível observar na figura 1 (SILVEIRA, 2001, p. 14).

FIG. 1 – Centralized, Decentralized and Distributed Networks

Figura 1: Topologias de redes formuladas por Paul Baran, 1961¹⁰.

Das três tipologias, a de rede distribuída foi defendida por Baran como a mais segura por evitar a existência de um centro e de uma única rota de comunicação, e permitir a autonomia máxima de cada nó. Segundo Silveira (2001, p.13):

a comunicação seria feita por pacotes de informação enviados de forma redundante por várias rotas, em uma rede em que todos os pontos se comunicam. Assim, se uma bomba destruísse alguns pontos da rede, as informações continuariam a ser enviadas pela malha de comunicação intacta.

Inspirado pela topologia distribuída, o educador Nelson De Luca Pretto (2010, p. 316) vislumbra:

escolas produzindo de forma aberta culturas e conhecimentos, circulando as criações humanas de forma intensa, sem intermediários, a partir da generosidade e da colaboração, algo bastante distinto do que hoje estamos acostumados a ver (...) Essa escola, repleta de processos criativos, com sua inserção no ciberespaço, afasta, na prática, a ideia de uma escola distribuidora de informações, verticalizadas e produzidas de forma centralizada, em que aos estudantes só resta a opção de consumir.

¹⁰ Fonte: <http://www.cybertelecom.org/images/baran.gif>

Tal arquitetura também parece ser a mais propensa para o que ficou registrado na Declaração de Hamburgo (CONFINTEA, 1997) como “promover uma comunicação interativa, uma maior compreensão e cooperação entre povos e culturas, a difusão de filosofias, criações culturais e modos de vida dos alunos”, já que cada nó é, potencialmente, um emissor como qualquer outro.

Voltando à história, a arquitetura distribuída foi rejeitada pelo Pentágono e os cientistas que trabalhavam na Arpa montaram uma rede experimental com objetivo não-militar: a Arpanet (CASTELLS, 2003, p. 20). Em 1969, quatro universidades americanas estavam conectadas por ela: Stanford, Berkeley, UCLA e Utah. Segundo Castells (2003, p. 21), a Arpanet “enraizou-se num sonho científico de transformar o mundo através da comunicação por computador, embora alguns dos participantes do grupo se satisfizessem em simplesmente promover boa ciência computacional”.

Desse projeto de *big science*, participaram jovens estudantes, de graduação e pós-graduação, que também ocupavam os laboratórios das universidades (com destaque para o MIT – *Massachusetts Institute of Technology*), porões e garagens para desenvolver protótipos de máquinas e softwares, na nascente linguagem binária. Em muitos grupos, segundo Nelson Pretto (2010), “o processo de produção desses novos aparatos tinha como metodologia resolver os problemas surgidos em cada um dos projetos e, a cada solução, a imediata circulação dela para ser objeto de crítica dos outros”. Eram os hackers, cuja definição original, destacada por Silveira (2010, p. 34) é: “um programador de computador talentoso que poderia resolver qualquer problema muito rapidamente, de modo inovador e utilizando meios não convencionais”.

Citado por Pretto (2010), Steven Levy¹² (2001 apud PRETTO, 2010) reproduz seis princípios que norteavam o trabalho desses grupos: 1. o acesso a computadores e “qualquer outra coisa que pudesse ensinar a você alguma coisa sobre como o mundo funciona” deveria ser total e ilimitado; 2. toda informação deveria ser livre e gratuita porque “se você não tem acesso à mesma, não terá como consertar as coisas”; 3. desconfiar da autoridade; 4. julgar os hackers pela qualidade do que efetivamente fazem e não por critérios falsos, como escolaridade, idade, raça ou posição; 5. a possibilidade de criar arte e beleza num computador;

11 Tradução livre de Silveira (2010) para: “*Thee originally definition of hacker was a talented computer programmer that could solve almost any problem very quickly, often by innovative unconventional means*”.

Disponível em: <http://www.livinginternet.com/ii_hackers.htm>

12 LEVY, Steven. **Hackers: heroes of the computer revolution**. Dell Publishing Co, 2001.

6. a crença de que os computadores podem melhorar a vida.

Quanto mais um hacker colabora com os outros e compartilha seus programas e códigos – construídos com destreza e elegância –, maior sua reputação na comunidade. Segundo Eric Raymond¹³ (2001 apud SILVEIRA, 2010b), cinco são as atitudes típicas de um hacker: 1) o mundo está cheio de problemas fascinantes esperando para serem resolvidos. 2) um problema nunca deveria ser resolvido duas vezes. 3) tédio e trabalho enfadonho são maléficos. 4) a liberdade é boa. 5) a atitude não substitui a competência. O filósofo finlandês Pekka Himanen compreende a ética hacker como fundadora do espírito do informacionalismo; comparando-a à ética protestante, segundo Max Weber, constitutiva do espírito do capitalismo (SILVEIRA, 2009, p. 9).

Segundo Pretto (2010), com esse conjunto de elementos éticos, os hackers trabalharam de forma coletiva, colaborativa e aberta, criando os computadores pessoais e expandindo as redes de computadores; e são estes elementos éticos que podem inspirar novas possibilidades de ensino e aprendizagem, ou “novas educações”. A ideia de “novas educações” foi criada pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Trata-se de repensar modelos e práticas educativas, em vez de apostar no uso de “novas tecnologias” como possibilidade salvadora na educação. Nas palavras de Maria Helena Bonilla e Alessandra de Assis Picanço (2005, p. 221), membros do grupo:

A provocação implícita na expressão 'tecnologia e novas educações' representa uma crítica ao alardeado processo de modernização do sistema educacional pautado no simples uso das ditas 'novas' tecnologias, que buscam elevar o mesmo tipo de educação a um maior grau de eficácia e eficiência. Ao mesmo tempo, essa expressão aponta para um problema fundamental: diante do contexto atual de mudanças, marcado pela presença das TIC's, as formas de educação, normalmente concentradas no modelo da 'escola única', precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas. Significa, inclusive, superar o modelo de 'aula' como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa transformar o espaço-tempo educativo num campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas.

Ramon Flecha Garcia e Carmen Elboj (2000, p. 146) basearam-se nas teorias de Manuel Castells e Paulo Freire para pontuar as diferenças da educação na era industrial da

13 RAYMOND, Eric S. **The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary**. Revisited edition. Sebastopol, o'reilly, 2001.

educação na era informacional. A tabela abaixo reproduz as diferenças apontadas por eles:

**Tabela 1 - A educação na sociedade industrial e na sociedade da informação
(GARCIA; ELBOJ, 2000: 146)**

A educação na sociedade industrial	A educação na sociedade da informação
a função reprodutora	a função transformadora
b. concepção totalizante da escola	b. há processos educativos nas comunidades
c. burocratização e academicismo que também se transferem aos profissionais que os transferem pras pessoas participantes	c. concepção ampla de aprendizagem como socialização participativa e comunicativa que recupera os objetivos mais utópicos da educação de jovens e adultos
d. concepção de ciência em compartimentos estanques	d. Concepção interdisciplinar de ciência
e. metodologia baseada na concepção taylorista da pedagogia de objetivos	e. metodologia baseada nos princípios de aprendizagem dialógica
f. escolarização compensatória de pessoas adultas	f. uma nova concepção de escola que a situa como uma das instituições culturais da modernidade
g. transmissão de uma cultura ocidental	g. processos transculturais que se baseiam na convivência multicultural
h. metodologia eminentemente expositiva e utilização de fichas como materiais básicos de aprendizagem	h. incorporação das novas tecnologias aos processos de aprendizagem

Além da Arpanet, diversas redes eram criadas pelo mundo, utilizando diferentes softwares e linguagens binárias. Em 1974, Vinton Cerf e Bob Kahn divulgaram um protocolo que permitia a integração das diversas redes. Pelo TCP/IP (*Transmission Control Protocol/ Internet Protocol*), computadores e softwares de redes diferentes puderam se conectar¹⁴. Em 1989, o inglês Tim Berners-Lee cria outro protocolo, de transferência de informações por hipertexto: o HTTP. Bastava instalar um navegador em

14 Sobre a história da internet, consultar Castells (2003).

um computador para que ele interpretasse graficamente o protocolo. O termo hipertexto¹⁵, cunhado por Ted Holm Nelson nos anos 1960, significa, nas palavras de Silveira (2008a, p. 28) “uma escrita não sequencial, um texto que se bifurca e que permite ao leitor escolher o que deseja ler. São blocos de textos, conectados entre si por nexos que formam diferentes itinerários para os usuários”.

Nelson Preto (2010, p. 307) concorda com autores que abordam a possibilidade colocada pelo hipertexto de os indivíduos aprofundarem conhecimento nos temas que lhes interessarem de maneira livre e autônoma. Mas afirma que, em vez de as ações educativas se inspirarem em tais possibilidades, elas reproduzem métodos e formatos que somente incorporam as tecnologias digitais como temas:

(...) inúmeras vezes percebemos que essas possibilidades não são consideradas, porque o uso dessas tecnologias não considera as transformações contemporâneas e insiste em incorporá-las aos processos, principalmente no campo da educação, tentando encaixá-las em concepções que as aprisionam em grades conceituais que não possibilitam o caminhar mais solto e mais amplo, característico da hipertextualidade e da cibercultura. .

O sistema de hipermídia gerado com o protocolo http e sua interpretação gráfica pelos navegadores ficou conhecido como *world wide web* (www), ou simplesmente web. As páginas web são escritas pela linguagem de computador HTML. Cada uma dessas páginas possui uma URL (*uniforme resource locator*). Para acessar uma página, basta digitar sua url no navegador ou, por hipertexto, seguir as pontes criadas entre páginas que se localizam no mesmo site ou em qualquer outro ponto da internet, por meio de ligações chamadas hiperlinks ou links. Silveira (2008a) afirma que a web – possibilitando a troca de imagens, vídeos e textos de maneira gráfica – foi essencial para a expansão da internet. Esta expansão não havia sido planejada e nem prevista. Mas só foi possível pela abertura e flexibilidade dos protocolos de redes como a Arpanet. Segundo Castells (2003, p.28),

ninguém disse a Beners-Lee que projetasse a www e, na verdade, ele teve de esconder sua verdadeira intenção por algum tempo porque estava usando o tempo de seu centro de pesquisa para objetivos alheios ao trabalho que lhe fora atribuído. Mas teve condições de fazer isso porque pôde contar com o apoio generalizado da comunidade da Internet, à medida que divulgava seu trabalho na rede, e foi ajudado e estimulado por muitos hackers do mundo

15 Sobre hipertexto, consultar Landow (1995).

inteiro .

Ao adaptar usos e valores, os usuários são os principais produtores de quaisquer tecnologias, segundo Castells. A peculiaridade da internet é que novos usos e modificações acontecem e são transmitidos em tempo real. Além de crescer rapidamente em número de pontos conectados, porque qualquer um com conhecimento técnico poderia se ligar à rede, a internet cresceu rapidamente no número de aplicações. Tal expansão só é possível por três fatores: 1. arquitetura de interconexão ilimitada, descentralizada, distribuída e multidirecional; 2. abertura de todos os protocolos de comunicação e suas implementações, permitindo distribuição e modificação; 3. governança em consonância com os princípios de abertura e cooperação (CASTELLS, 2003, p. 29).

Estas características estruturais da internet são pouco consideradas pelo campo da educação. A arquitetura descentralizada e distribuída, por exemplo, poderia inspirar a construção coletiva e colaborativa de currículos para a EJA. Já que educandos jovens e adultos possuem repertório significativo e valorizável, seria possível abrir processos e permitir uma cooperação entre pares; discutindo, quem sabe, gestão democrática e outros temas caros à educação. Pretto (2010, p. 307) reitera que “o que temos percebido é que, na maioria das vezes, as tecnologias digitais – e a internet, em particular – são tratadas como meras ferramentas auxiliares dos processos educacionais.”

Apesar de pouco explorados pelas pesquisas em educação e pelas práticas educativas intencionais, os princípios libertários e inovadores inerentes à internet podem ser percebidos em diversas práticas sociais. A remixagem pode ser observada nas inúmeras brincadeiras que jovens fazem de misturar duas fotografias, por exemplo, ou de editarem vídeos produzidos por eles mesmos mesclando trilhas sonoras de artistas famosos. Segundo Lemos, (2001) a remixagem é o princípio que rege a cultura contemporânea, marcada por uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, denominada cibercultura. Outra característica marcante dessa cultura é a colaboração. As redes P2P¹⁶, a Wikipedia¹⁷, o desenvolvimento de softwares

16 Redes p2p (peer to peer, ou par a par) são “arquiteturas de sistemas distribuídos caracterizadas pela descentralização das funções na rede, onde cada nodo realiza tanto funções de servidor quanto de cliente”. Wikipedia, verbete disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/P2P>>

17 Enciclopédia colaborativa, sem fins lucrativos, disponível em 272 idiomas: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>>

livres¹⁸ e projetos como o *seti@home*¹⁹ provam que as pessoas têm utilizado a internet reproduzindo a maneira colaborativa como ela foi criada (SILVEIRA, 2008, p. 86).

Yochai Benkler (2006) oferece uma explicação econômica para o atual momento, centrada nas relações sociais. O autor parte da premissa de que informação, conhecimento e cultura são centrais para a liberdade e o desenvolvimento humano, e que a maneira como eles são produzidos e trocados afeta criticamente a maneira como vemos o mundo – tanto como o que ele é agora, como o que gostaríamos que fosse. Benkler argumenta que, com a atual mudança tecnológica, estão ocorrendo mudanças econômicas, sociais e culturais que possibilitam uma transformação radical, profunda e estrutural nas sociedades, que vai das condições materiais de produção às fundações do mercado e das democracias liberais (BENKLER, 2006, p. 1-7).

Benkler (2006) descreve o que chama de *commons-based peer production* nas redes informacionais. Pode-se traduzir *commons* como comum, produção comum ou como espaço comum. A produção baseada em *commons* é, portanto, nas palavras de Benkler (2009, p. 18): “a produção que usa insumos de um *commons* sobre o qual ninguém tem direitos exclusivos, e que libera os seus produtos de volta para o mesmo *commons*, enriquecendo seus criadores e qualquer um que, como eles, siga os mesmos padrões de produção”.

Toda produção cultural humana – mesmo a que não volta para o *commons* – é produzida a partir do *commons*. Said e Simon (2010, p. 70) apresentam a língua portuguesa como exemplo de *commons*, ou *rossio* não rival, conforme a tradução adotada por eles²⁰. Cada falante seria um processador da língua; de acordo com o contexto, estabeleceria prioridades e hábitos individuais ao utilizar as expressões disponíveis a todos os falantes. A produção acadêmica, como outro exemplo, pressupõe a construção de conhecimento com base no que outros construíram. Uma obra de arte – seja ela um texto, um vídeo, uma imagem, uma escultura, um som, um movimento – é criada com base numa herança comum, no que outros criaram. A indústria da intermediação, para manter

18 “Programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado e redistribuído sem restrições”. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre>. Sobre o tema, consultar Silveira e Cassino, 2003

19 Pessoas de todo o mundo permitem que seus computadores pessoais emprestem capacidade de processamento à pesquisa de busca de inteligência fora da Terra. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/SETI>>

20 Simon e Said (2010: 3) argumentam a escolha: “Salvo raras exceções, o termo *rossio* não tem sido usado em português. Em seu lugar, comumente é empregado o termo em inglês (*commons*), talvez pelo peso que a ideia tenha na cultura anglo-saxônica moderna: com efeito, em comparação com o Brasil, na Europa sempre houve mais população do que terra. Usamos o termo em português como uma experiência, na tentativa de ajudar a resgatar o conceito no nosso contexto”.

seu modelo de negócio e altas taxas de lucratividade, defende que a origem da criatividade está na privatização da cultura e não nos *commons*²¹ (SILVEIRA, 2008).

Segundo Benkler (2009, p. 14), na sociedade em rede, “a mudança crucial é que a produção social baseada nos *commons*, e não na propriedade, tornou-se uma força significativa na economia”. Por isso, as práticas de compartilhamento da produção social têm sido alvo de diversas tentativas de controle (SILVEIRA, 2008, p. 86). Para manter a privatização e o controle da cultura, a indústria da intermediação tem investido principalmente em duas ações: o enrijecimento das leis de propriedade intelectual – e o ramo específico dos direitos autorais - e a construção de mecanismos DRM (*Digital Rights Management*)²², dispositivos tecnológicos contra cópia e compartilhamento.

O movimento mundial e heterogêneo da Cultura Livre tem combatido tais ações, relativizando os direitos autorais em relação ao direito humano de acesso à informação, por suas diferentes faces: Recursos Educacionais Abertos²³, Software Livre²⁴, *Creative Commons*²⁵, Música Para Baixar²⁶, Acesso Aberto²⁷, Transparência de Dados Públicos²⁸, Open Video²⁹. Em 2008, ativistas brasileiros das diversas faces deste movimento, formularam a Carta de São Paulo pelo Acesso a Bens Culturais³⁰. Convictos da necessidade de promover a universalização do acesso a obras literárias, artísticas e científicas e conscientes da necessidade de proteção dos direitos autorais contra usos comerciais indevidos, finalizam a carta com uma síntese:

(...) é necessário harmonizar os interesses público e privado no acesso à cultura. Para isso, é necessário reequilibrar a tutela do direito individual de exploração da obra intelectual (cujo detentor frequentemente não é o próprio autor da obra) com a tutela do direito coletivo de acesso à cultura, direito este tão fundamental quanto o direito autoral e cuja previsão encontra-se

21 Lawrence Lessig, professor de direito da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, mostra (2005) como a própria indústria do copyright se baseia em produções anteriores. Walt Disney criou o Mickey Mouse, em 1928, a partir de um personagem do filme mudo "Steamboat Bill", do cineasta Buster Keaton. Branca de Neve, Cinderela e tantas outras personagens de seus desenhos animados são derivadas dos contos registrados pelos irmãos Grimm, já em domínio público.

22 Os mecanismos DRM restringem a cópia de conteúdos digitais. Para mais informações, o verbete da Wikipedia é esclarecedor: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gest%C3%A3o_de_direitos_digitais

23 www.rea.net.br

24 <http://www.associacao.softwarelivre.org/>

25 <http://www.creativecommons.org.br/>

26 <http://softwarelivre.org/musica-para-baixar>

27 <http://www.acessoaberto.org/>

28 <http://www.thacker.com.br/>

29 <http://openvideoalliance.org/>

30 <http://stoa.usp.br/acesso>

igualmente no corpo de nossa Constituição Federal. A criação é um fruto que tem origem no patrimônio cultural coletivo da sociedade e nesse sentido, sua fruição não pode ser restringida de forma desarrazoada³¹.

A Lei de Direitos Autorais Brasileira (no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998) é das mais restritivas do mundo. Segundo a *Consumers International IP Watch List*³², pesquisa global que classifica as leis nacionais de *copyright* em relação à promoção do acesso ao conhecimento, o Brasil tem a quarta pior legislação do mundo. Pela lei brasileira, em nenhuma situação é permitido fazer cópia integral de uma obra sem autorização prévia e expressa do detentor de direitos autorais. Isso significa que mesmo o autor de uma obra, ao publicar um livro por uma editora e reservar a ela todos os direitos, não poderá copiar ou distribuir seu livro sem a autorização da empresa.

Filmes e músicas, tradicionalmente utilizados como recursos didáticos, também não podem ser exibidos publicamente sem a autorização do detentor dos direitos. Isso significa que qualquer professora não pode exibir um filme em sala de aula sem a autorização do estúdio de cinema, ou quem detiver o *copyright*, mesmo que tenha comprado ou alugado o filme numa vídeo locadora. A atual legislação não permite exibição pública sem autorização, mesmo para fins educacionais. Ao observar a prática corrente em nossas salas de aula, é possível afirmar que a grande maioria dos professores e das instituições de ensino promove práticas ilegais e pode, eventualmente, ser punida por isso. Como seguir, nesse contexto, a recomendação da CONFINTEA (1997) de “promover o uso legal da propriedade intelectual”?

31 Disponível em: <<http://stoa.usp.br/acesso>>.

32 <<http://a2knetwork.org/watchlist>>

3. A pesquisa

3.1. Formulação do problema

O que dizem educandos da EJA, jovens e adultos em processo de escolarização, sobre os usos que fazem do computador? Segundo a interpretação destes sujeitos, os usos têm relação com o processo de escolarização que vivenciam? Até chegar a essa definição do problema de pesquisa, um longo caminho foi percorrido. Desde o projeto inicial, ele foi constantemente analisado e reformulado. Relato abaixo o caminho percorrido.

Antes de formular um problema de pesquisa propriamente dito, existia a percepção de que as tecnologias digitais podem contribuir com a educação de pessoas jovens e adultas. Tal percepção não foi considerada premissa, mas uma hipótese inicial, relativizada por textos como o de Duran (2009), que convidam a explorar as apropriações das tecnologias com todas as suas contradições, em vez de simplesmente descartá-las ou exaltá-las. Como registrou Paulo Freire (1995) em um artigo que inspirou o subtítulo do trabalho, “o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa (...). Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê.” (FREIRE, 1995, p. 98).

Em um primeiro momento, pesquisar casos considerados de sucesso parecia uma boa alternativa. Mas em uma breve revisão bibliográfica foi possível perceber que a maior parte dos estudos registra boas práticas. Pesquisadores como Nápoles (2008) apontam como esta produção acadêmica tem pouca relação com o que acontece na maior parte das escolas e projetos educativos.

Naquele momento, no final de 2007, não existiam políticas estruturadas de utilização das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, especialmente na EJA. Havia, portanto, o desejo de pesquisadora de chegar a um problema que, além de produzir conhecimento novo e com relevância teórica, pudesse contribuir com futuras políticas públicas. A leitura de autores como Sabatier (1986) nas disciplinas de ciência política, cursadas na graduação inconclusa de Ciências Sociais, apontava para uma maior efetividade de políticas formuladas no modelo *bottom up*, que emergiam das práticas sociais, em vez das políticas *top down*, desenhadas por acadêmicos, políticos e outros *policy makers* sem contato com as práticas. Assim, mais interessante do que prescrever políticas e práticas ideais a partir

de leituras e da análise de casos, seria mapear e analisar as práticas sociais da educação de jovens e adultos. A experiência de trabalho em ações de cultura digital do Ministério da Cultura Brasileiro, principalmente relacionadas aos Pontos de Cultura³³, fortaleceu a percepção de que as políticas estruturadas a partir do que as pessoas fazem são mais relevantes socialmente que aquelas desenhadas sem nenhuma base nas práticas sociais.

Naquele momento, já em 2008, parecia ser necessário mapear as práticas de uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas que ofereciam EJA. E uma das principais dificuldades era delimitar um universo de pesquisa viável no interior da vasta extensão da cidade de São Paulo. Considerando indicadores socioeconômicos, foi delimitada uma unidade espacial menor, mas que reproduzisse características da metrópole: a subprefeitura Freguesia do Ó/ Brasilândia. O projeto inicial apresentava a justificativa:

A pesquisa será realizada em um região da cidade de São Paulo que apresenta, em seu interior, os contrastes socioeconômicos da metrópole. Conforme indicam os Mapas de Vulnerabilidade Social, anexados a este projeto, produzidos pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM – Cebrap), os bairros da Subprefeitura Freguesia/Brasilândia abrigam populações em diversas condições de carências sociais: na Freguesia do Ó há redutos de pessoas ricas com alta escolaridade, consideradas com nenhuma privação; em ambos os bairros, grupos com os piores indicadores de renda e altas taxas de analfabetismo, classificadas com altíssima privação. Em ambos os bairros, pessoas com privação muito baixa, baixa, média e alta privação. Além da heterogeneidade socioeconômica e das escolas municipais e estaduais que oferecem a modalidade EJA, a região possuiu equipamentos públicos relevantes para a pesquisa: um CEU (Centro Educacional Unificado), um Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), um telecentro municipal e centros de cultura e de juventude com laboratórios de informática.

Dentre os textos sobre a presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas, chamavam a atenção os que tratavam dos usos que educandos e educadores faziam das ferramentas digitais. A pesquisa trataria, portanto, dos usos das tecnologias digitais na EJA. E a análise destes usos se daria com base nas concepções de seus atores sociais, em vez de categorizações prévias. Planejando abordar usos que educandos e educadores faziam das tecnologias digitais nas escolas, tendo as políticas públicas como pano de fundo, o projeto inicial continha três eixos distintos de investigação³⁴, que poderiam se

33 Sobre a cultura digital no Ministério da Cultura: <http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas-culturais/cultura-digital-3/> e sobre os Pontos de Cultura: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/>

34 A percepção de que o projeto inicial continha mais de um problema de pesquisa foi construída durante a

desdobrar em três diferentes problemas de pesquisa: 1. como as políticas públicas, diretrizes e recomendações políticas são incorporadas em um território, ou em uma rede de ensino? 2. que usos pedagógicos intencionais são feitos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em escolas que oferecem educação de jovens e adultos (EJA)? 3. como os sujeitos da EJA, jovens e adultos em processo de escolarização, se relacionam com as TIC, dentro e fora das escolas? Considerando que ainda não há políticas públicas claramente estabelecidas, e que os usos pedagógicos das TIC ainda são incipientes, optamos pelo terceiro eixo.

A realização de uma revisão bibliográfica, apresentada como último tópico deste capítulo, foi essencial para validar a opção feita. Dos 29 trabalhos analisados na revisão (entre artigos acadêmicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado), somente uma tese abordava as diretrizes e recomendações que a UNESCO, especificamente, fazia nessa área; a grande maioria abordava as TIC na EJA de maneira similar – usos pedagógicos dentro e fora das escolas (principalmente dentro das escolas), e significados atribuídos às tecnologias pelos sujeitos da EJA. As descrições, análises e conclusões dos trabalhos eram bastante parecidas, e as brechas observadas como possíveis caminhos para novas pesquisas ajudaram a optar pelo foco nos sujeitos da EJA, investigando como os educandos se relacionam com as tecnologias em ambientes diversos: em casa, em centros de acesso públicos e privados, em experiências educativas não-escolares e nas escolas.

Além da leitura integral dos trabalhos acadêmicos que abordavam as TIC na EJA, o contato com a edição “Educação não escolar de jovens e adultos” da revista *E-curriculum*, da PUC-SP, foi decisivo para ampliar a investigação para além das práticas escolares. Na apresentação do periódico, Sergio Haddad (2009) pontua:

A imagem do iceberg tem sido utilizada com frequência para fazer a distinção entre educação escolar e não escolar. A parte visível do iceberg seria a educação escolar, aquela que se confunde com o próprio termo educação e que é valorizada socialmente como um direito humano e fator de conquista de cidadania. A parte submersa, com um volume maior e de sustentação da parte visível, normalmente não reconhecida pelo senso comum, aqui denominamos de educação não escolar.

Uma trata de todo processo educativo institucionalizado, graduado em séries, hierarquizado. Outra, que ocorre fora deste marco oficial, pode ter como características, desde práticas formalmente organizadas e sistemáticas até processos informais de ensino e aprendizagem. A somatória do escolar com o não escolar constituiria o universo da educação.

O autor apresenta diversos campos de referências conceituais para fundamentar esta abordagem ampliada da educação de jovens e adultos: o campo da educação continuada, dos direitos humanos, da formação para o trabalho, do desenvolvimento humano e o da educação popular. Graças às referências apontadas por ele, estabeleci contato com autores como Amartya Sen – no campo do desenvolvimento humano –, aprofundei leituras no campo da educação popular, contrapondo as visões de Celso Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva e Pedro Pontual, e retomei autores que tratam da educação continuada ou da aprendizagem ao longo da vida, como Rosa María Torres e Ramon Flecha García.

Definido o eixo da pesquisa (como os sujeitos da EJA, jovens e adultos em processo de escolarização, se relacionam com as TIC, dentro e fora das escolas?), faltava depurar as ideias para chegar ao problema de pesquisa em si. Em vez de questionar “como”, optou-se por perguntar “o que” ou “qual” na tentativa de se chegar a respostas mais precisas, retomando a ideia inicial dos usos: “Que usos os sujeitos da EJA, jovens e adultos em processo de escolarização, fazem das TIC, dentro e fora das escolas?” A pergunta pareceu interessante, mas ainda incompleta. E antes de definir o problema de pesquisa, a *imaginação sociológica*, (MILLS, 1964) foi exercitada na formulação de perguntas paradoxais:

- a) Os sujeitos da EJA usam as tecnologias digitais?
- b) Que sujeitos da EJA usam as tecnologias? Na heterogeneidade de idades, gênero, escolarização, trajetórias, interesses etc, seria possível homogeneizar a hipótese de que os sujeitos da EJA usam as tecnologias?
- c) Os sujeitos da EJA usam as tecnologias na escola? E em casa, no trabalho, em lan houses, em telecentros?
- d) Os sujeitos da EJA usam as tecnologias na escola e fora dela da mesma maneira? Quais as diferenças?
- e) É possível observar complementaridade entre o que se aprende na escola e os usos das tecnologias fora dela, numa perspectiva de comunidade de aprendizagem?
- f) Os educandos da EJA tiveram o primeiro contato com o computador na escola ou fora dela?
- g) A escola tem um papel significativo no contato dos educandos da EJA com as tecnologias?
- h) Que usos os sujeitos da EJA fazem das tecnologias digitais?

- i) Esses usos se relacionam com as práticas escolares?
- j) O usos das tecnologias digitais influenciam nos tradicionais problemas enfrentados pela escolarização de jovens e adultos, como a evasão, a distância da escola do mundo da vida e do mundo do trabalho, a necessidade de jornadas escolares compatíveis com a vida dos educandos?
- k) Os usos da tecnologia têm alterado as práticas sociais e as percepções dos educandos em relação a si e a seu entorno?
- l) Os usos têm relação com as questões políticas/econômicas/culturais das tecnologias, como o conflito entre software livre e proprietário, e o debate de direito autoral e propriedade intelectual?

Do exercício da imaginação, baseado nas leituras já apresentadas, o problema de pesquisa foi definido: que usos os educandos da EJA – jovens e adultos em processo de escolarização – fazem do computador? Estes usos têm relação com o processo de escolarização que vivenciam?

Na banca de qualificação deste projeto, a professora Claudia Vóvio questionou se a metodologia proposta dava conta de definir que usos os educandos faziam do computador. Seria instalado algum software na máquina dos estudantes? Se não, quantas horas de observação dos usos dos computadores seriam necessárias para responder à pergunta de “que usos”? Como se pode observar adiante, a metodologia da pesquisa está toda baseada na aplicação de questionários e em entrevistas de profundidade com os educandos. Pelos relatos dos sujeitos, não seria possível responder à pergunta de “que usos”, mas “o que os educandos dizem sobre os usos”.

Das leituras de textos da própria Claudia Vóvio (2008, 2010), de Buzato (2008, 2010) e da releitura de textos de Chartier (2003) e Certeau (1994), chegamos à definição do problema: O que dizem educandos da EJA, jovens e adultos em processo de escolarização, sobre os usos que fazem do computador? Segundo a interpretação desses sujeitos, os usos têm relação com o processo de escolarização que vivenciam?

3.2. Sujeitos da pesquisa: jovens e adultos em processo de escolarização

Apesar do recorte etário, a educação de jovens e adultos não diz respeito a todas as pessoas com mais de 15 anos que vivenciam ações educativas. São adultos, geralmente migrantes, e jovens urbanos, com algumas características comuns: eles já frequentaram a escola, mas dela foram excluídos; são pouco escolarizados; ocupam posições profissionais que exigem pouca qualificação; são mal remunerados; pertencem às camadas mais pauperizadas da população; e buscam concluir o ensino fundamental ou o ensino médio (OLIVEIRA, 1999). Essas características, comuns à maior parte dos sujeitos da EJA, não os torna um grupo homogêneo; traços referentes às trajetórias de vida, gênero, raça, geração torna o grupo bastante heterogêneo. E além dessa heterogeneidade, parte-se do princípio de que o aprendizado diz respeito a processos individuais, em contextos histórico-culturais específicos. Segundo Oliveira (1999, p. 21):

Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades.

Minha experiência como professora da EJA permitiu comprovar empiricamente as afirmações que Oliveira (1999) e Di Pierro (2005) fazem em relação à heterogeneidade dos sujeitos. Por mais que alguns grupos de alunos pareçam homogêneos por suas características etárias, socioeconômicas e de escolarização, se comparados a educandos de outras modalidades de ensino, a heterogeneidade dos sujeitos que compartilham a mesma sala de aula é marcante. Podem-se observar muitos jovens, a maioria do sexo masculino, de 15 a 18 anos, ingressando no mercado de trabalho, que acabaram de sair da escola regular. Jovens, entre 18 e 24 anos, homens e mulheres já com profissões e ocupações consolidadas, retomando a escola depois de alguns anos de afastamento. Homens e mulheres adultos, chefes de família, que desejam “se formar” na escola para serem exemplos para os filhos, para conseguirem boas oportunidades de trabalho, para melhorar a vida de toda a família. Idosos e, principalmente, idosas que retomam a escola para aprenderem o que não puderam aprender quando jovens, para conviverem socialmente e se ocuparem depois de diminuírem o ritmo de

trabalho e terem se dedicado à educação dos filhos.

Para os sujeitos que estão há mais tempo afastados da escola, parece haver um maior choque entre o modelo de escola que consideram ideal e a escola que encontram ao retomar os estudos. Práticas de flexibilização curricular, por exemplo, consideradas avançadas pelas pesquisas acadêmicas e pelos movimentos sociais parecem incomodar os que vão para a escola esperando “lousa cheia”. As tentativas de construção dialógica de conhecimento encontram resistência nos educandos, que se consideram incapazes e desconsideram os próprios saberes. Muitos deles querem ser alunos que, em silêncio, absorvem todas as “verdades” transmitidas pelos professores. A falta de contato com a cultura letrada também parece dificultar a leitura e a escrita. Poucos estudantes adquiriram o hábito de ler livros, embora alguns declarem ler jornais e revistas com certa frequência. Somam-se a esses fatores as dificuldades de se frequentar a escola no horário pré-determinado, de segunda a sexta-feira. E os índices de evasão continuam elevados.

Tornaram-se frequentes os relatos de fechamento sistemático de salas de EJA no município de São Paulo, tanto na rede municipal quanto na rede estadual. O argumento dos responsáveis pela EJA em ambas as redes é o de que a evasão ao longo do ano é grande, e isso torna inviável a manutenção do número de salas abertas. Organizações que representam o Fórum EJA e o Ministério Público abriram ações civis públicas com o objetivo de obrigar estado e município a realizarem censos específicos para apurar a real demanda por EJA na cidade, e a realizar chamadas públicas periódicas para essa modalidade de ensino. Pesquisadores como Maria Clara Di Pierro, orientadora desta pesquisa, têm se dedicado a investigar mais profundamente a relação entre a oferta e a demanda por EJA; o fechamento de salas e a redução de matrículas na EJA (DI PIERRO; XIMENES, 2011).

3.3. Contexto: Freguesia do Ó e Vila Brasilândia

A Subprefeitura da Freguesia do Ó/ Brasilândia fica na zona noroeste de São Paulo e compreende os distritos da Brasilândia e da Freguesia do Ó, divididos em diversos subdistritos. A sede da Subprefeitura, no distrito da Freguesia do Ó, fica distante cerca de 12 quilômetros da Praça da Sé – marco zero da cidade de São Paulo. O ponto mais distante ao norte, na Brasilândia, fica a cerca de 20 quilômetros do centro da cidade.

Figura 2: Mapa da cidade de São Paulo dividida por Subprefeituras.
Destacada a Subprefeitura da Freguesia do Ó/Brasilândia³⁵.

Figura 3: Mapa da Subprefeitura da Freguesia do Ó/Brasilândia³⁶.

35 Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/Subprefeituras/Subprefeituras/mapa/indez.php?p.14894>>. Destaque feito pela pesquisadora.

36 Subprefeitura Freguesia do Ó. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/Subprefeituras/freguesia_brasilandia/mapas/index.php?p=143>.

A Freguesia do Ó é dos bairros mais antigos da cidade, fundado em 1580 por bandeirantes que passavam pela região para irem ao interior do Brasil, e acreditavam que ali havia ouro. Até a metade do século XX, a principal atividade econômica da região era o plantio de cana de açúcar, seguido pela agricultura de subsistência. Ainda hoje há no bairro diversas construções do século XIX e do começo do século XX, tombadas pelo Patrimônio Histórico (MEDINA, 2000).

A região do distrito da Brasilândia, até metade do século XX, era formada por diversas propriedades rurais. O primeiro loteamento aconteceu em 1946, e a ocupação massiva da região começou nas décadas de 1950 e 1960, quando a migração nordestina para São Paulo passou a ser intensa, e os mais pobres foram expulsos do centro da cidade pelas reformas urbanas (SANTOS, 2006).

Com quase 375 mil habitantes³⁷ na Subprefeitura, cerca de 150 mil pessoas estão no distrito da Freguesia do Ó e quase 225 mil se concentram na Brasilândia. Conforme indicam os Mapas de Vulnerabilidade Social³⁸, realizados pelo Centro de Estudos da Metrópole (CEM CEBRAP) e a Secretaria de Assistência Social (SASPMSP), os bairros da região abrigam populações em diversas condições de carências sociais: na Freguesia do Ó, há redutos de pessoas ricas com alta escolaridade, consideradas sem privação social; em ambos os bairros, grupos com os piores indicadores de renda e altas taxas de analfabetismo, classificadas como de altíssima privação. Em ambos os bairros, pessoas com privação muito baixa, baixa, média e alta privação social.

37 Dados do IBGE disponíveis no site da Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras, no endereço: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/Subprefeituras/Subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>

38 Disponíveis em: <http://www.centrodametropole.org.br/index.phpsection=content&subsection_id=4&content_id=585>

Figuras 4 e 5: Mapas de Vulnerabilidade Social (CEM CEBRAP, 2000)

Apesar da situação de diversidade socioeconômica da Subprefeitura reproduzir as condições da cidade de São Paulo, alguns indicadores revelam que jovens e adultos dos distritos da Freguesia do Ó e da Brasilândia estão mais expostos a problemas sociais que os de outras regiões da cidade. Os casos de homicídio entre jovens de 15 a 19 anos, por exemplo, se concentram em regiões periféricas como a Brasilândia. Mães jovens, de 10 a 19 anos, com baixa escolaridade, também estão mais presentes nas regiões extremas do município. Segundo o Centro de Estudos da Metrópole (2000), a Freguesia do Ó é uma das sete³⁹ subprefeituras de São Paulo que possuem mais alunos com atraso escolar e maior índice de analfabetismo. O distrito da Brasilândia também é dos que possui mais baixo acesso a equipamentos de serviço público para jovens, idosos, pessoas com deficiência e população em condição de rua.

Apesar do baixo acesso a equipamentos públicos no geral, há na região, segundo o Observatório Nacional da Inclusão Digital (ONID)⁴⁰, dez espaços públicos de acesso gratuito a computadores conectados à Internet, os chamados telecentros.

Figura 6: Resultado da pesquisa de telecentros em São Paulo, disponível no ONID⁴¹. Destaque na Subprefeitura da Freguesia do Ó/Brasilândia feito pela pesquisadora.

Além dos centros de acesso gratuito, há diversas lan houses espalhadas pela região, que permitem o acesso pago. Segundo a pesquisa mais recente do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br)⁴², do Comitê Gestor da Internet no Brasil, na zona urbana da região sudeste do país, enquanto 5% das pessoas que utilizam o

39 O relatório cita as Subprefeituras do Campo Limpo, M'Boi Mirim, Freguesia do Ó, Guaianases, Sé, Mooca e Vila Maria.

40 <<http://www.onid.org.br/porta1/>>.

41 <<http://www.onid.org.br/mapa/>>.

42 <<http://www.cetic.br/usuarios/tic/2009/relcomp04.htm>>.

computador o fazem de centros públicos de acesso gratuito, 36% das pessoas utilizam computadores de centros públicos de acesso pago, as chamadas lan houses.

Além da grande oferta de locais públicos e privados de acesso a computadores, a Subprefeitura Freguesia do Ó/ Brasilândia concentra equipamentos diversos que oferecem EJA: além de escolas municipais, estaduais e privadas, e das organizações da sociedade civil que mantém salas do MOVA⁴³, estão localizados ali um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e um CEU (Centro Educacional Unificado) que oferecem tal modalidade de ensino. Na fronteira entre as subprefeituras da Freguesia e da Casa Verde, está localizado o Centro Cultural da Juventude (CCJ), equipamento público municipal de referência para a juventude na cidade de São Paulo, que possui computadores para uso livre e uma série de cursos e oficinas relacionadas às tecnologias digitais.

A delimitação da Freguesia do Ó e da Vila Brasilândia é de cunho administrativo, feita pelos órgãos municipais. Ela não passa, necessariamente, pela maneira como as pessoas circulam e lidam com o local. Por mais que a noção de território seja uma categoria analítica atraente, seu emprego depende da percepção dos sujeitos que se relacionam com o espaço. Das leituras de Santos (2000, 2002, 2008, 2009a, 2009b) e Ortiz (1997) pode-se perceber que, mais do que localidade ou espaço físico, território diz respeito à relação dos atores sociais entre si em determinado espaço e em relação a este espaço. Nas palavras de Santos (2009a, p. 22), “O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam”.

Outra categoria interessante, apresentada por Claudia Vóvio durante a banca de qualificação do trabalho, é o de espaço, conforme a definição de Certeau. Para o autor, “o espaço é um lugar praticado”. Enquanto lugar estaria dado, independentemente das práticas sociais, o espaço seria o lugar utilizado pelas pessoas. Ainda segundo Certeau (1994, p. 202),

Espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas.

43 De acordo com Di Pierro (2008), os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVAs configuram uma “estratégia de parceria entre governos e organizações da sociedade civil com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos e promover a participação social. A experiência pioneira data do período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989/1992). Nas décadas seguintes esse modelo foi adotado por outros municípios e estados, que formam hoje uma rede nacional”.

Pelos questionários e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, conforme será apresentado adiante, não parece adequado utilizar nem a categoria de território, nem a categoria de espaço praticado na região da Freguesia do Ó e Brasilândia. Pelo que se pode perceber, a maior parte dos educandos que moram e estudam na Freguesia do Ó frequentam muito mais o bairro da Cachoeirinha, parte da subprefeitura da Casa Verde, do que o bairro da Brasilândia, por exemplo. Freguesia do Ó e Brasilândia, portanto, são uma categoria administrativa, utilizada neste trabalho somente para delimitar o universo espacial da pesquisa.

3.4. Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada sinteticamente por Ludke e André (2004): o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; dados predominantemente descritivos (com descrições de pessoas, situações, acontecimentos, transcrições de entrevistas e depoimentos e extratos de vários tipos de documentos); uma maior preocupação com o processo do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial; a análise de dados seguindo um processo indutivo.

A partir desta definição, foram realizadas uma pesquisa documental e uma revisão bibliográfica, procedimentos detalhados a seguir, que permitiram uma maior aproximação do objeto de estudos e uma consequente redefinição da abordagem metodológica inicial. Foram aplicados questionários, como uma etapa exploratória inicial que, longe de ter pretensões de representatividade, tinha o objetivo de inferir algumas generalizações sobre os usos que os sujeitos da EJA, em um contexto peculiar da cidade de São Paulo, fazem do computador. As entrevistas realizadas posteriormente tiveram o objetivo de atribuir sentidos e significados aos usos mapeados na etapa exploratória, e relacioná-los a outros aspectos da escolarização e da aprendizagem.

Antes de relatar os questionários e as entrevistas, vale aprofundar a descrição dos procedimentos iniciais deste estudo: a pesquisa documental e a revisão bibliográfica. Apesar da dificuldade de se encontrar documentos e dados fidedignos sobre a EJA nos órgãos oficiais, foram reunidas informações sobre quais escolas oferecem EJA nas redes estadual e municipal de educação. Para isso, foram necessárias inúmeras consultas aos sites das

secretarias⁴⁴, diversos telefonemas e duas visitas à Diretoria de Ensino Norte 1⁴⁵, que concentra informações sobre as escolas estaduais da região, e mais três visitas à Diretoria Regional de Educação – DRE Freguesia do Ó/ Brasilândia, que reúne informação sobre as escolas municipais da região. Estes dados estão georeferenciados em um mapa⁴⁶ (anexo 1). Os dados oficiais obtidos nessa fase da pesquisa não foram utilizados nas análises dos dados resultantes dos questionários e entrevistas, por serem conflitantes entre si e parecerem desatualizados. A escolha por não utilizá-los foi uma tentativa de evitar falsas análises. Segundo as secretarias das escolas, todo o tempo, há muita evasão e novas matrículas, o que dificulta a sistematização dos dados.

A revisão bibliográfica foi realizada em duas etapas: de março de 2008 a março de 2010, foram pesquisadas referências que tratassem da intersecção entre tecnologias digitais e EJA de maneira pouco sistematizada: buscas no Google, em periódicos acadêmicos, em bancos de teses e bibliotecas de universidades. Entre o final do mês de março e o início de junho de 2010, foi feito um levantamento mais rigoroso: 13 palavras-chave em cinco bases de dados.

O Banco de Teses Capes⁴⁷ foi o ambiente central para a localização de teses e dissertações. Ainda que alguns dos trabalhos completos não estivessem publicados no portal, as indicações de título, autoria e instituição de defesa permitiram a localização da maior parte dos trabalhos nos bancos de cada universidade, em plataformas diversas, ou no pedido direto a pesquisadores, orientadores ou professores das universidades onde foram defendidos. O portal Domínio Público⁴⁸, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴⁹, o Scielo (*Scientific Electronic Library Online*)⁵⁰ e o buscador Google Acadêmico⁵¹ foram as outras portas para a localização de artigos, dissertações e teses.

A partir dos trabalhos encontrados na primeira pesquisa, pouco sistematizada, foram selecionadas as 13 palavras-chave que orientaram a busca final: educação de jovens e adultos, tecnologias da informação e comunicação, tecnologias educacionais, tecnologias digitais,

44 Site da Secretaria Estadual: <<http://educacao.sp.gov.br/>> e da Secretaria Municipal: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>

45 <<http://denorte1.edunet.sp.gov.br/index.htm>>

46 O mapa também está disponível online pelo endereço: <<http://maps.google.com.br/maps/ms?ie=UTF8&hl=pt-BR&msa=0&msid=202086876334279448060.0004906a9c537ff22535c&z=13>>

47 <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>

48 <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>.

49 <<http://bdtd.ibict.br/>>.

50 <<http://www.scielo.org>>.

51 <<http://scholar.google.com.br/>>.

informática educativa, uso de computadores na educação, inclusão digital, letramento digital, alfabetização digital, cultura digital, alfabetização, educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem.

Da pesquisa documental, que obteve os registros das 42 escolas da região que ofereciam EJA em março de 2010, e da revisão bibliográfica, que permitiu perceber as lacunas de conhecimento que poderiam ser exploradas nesta pesquisa, optou-se por aplicar questionários exploratórios. Além da limitação do tempo destinado a esta etapa⁵², o número de escolas, o acesso a elas e as peculiaridades dos sujeitos da EJA, apresentadas anteriormente, limitaram a amostragem a poucas escolas.

Primeiramente o questionário (anexo 2) foi testado com oito sujeitos no Centro Cultural da Juventude – CCJ. A partir da experiência, foi validado para ser aplicado nas escolas. De um universo de 42 escolas que ofereciam EJA em março de 2010, sendo 19 estaduais e 23 municipais, foram selecionadas quatro escolas para a aplicação de questionários: uma da rede estadual e três da rede municipal – sendo uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), um CEU (Centro Educacional Unificado) e um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos). Para a seleção das escolas, a localização do CIEJA foi considerada como epicentro – por ser a única específica para EJA e estar no centro geométrico da região da pesquisa. As outras escolas foram escolhidas pela proximidade deste centro, como primeiro critério, e pela disponibilidade dos seus dirigentes em acolher a pesquisa. Foi definida uma amostra aleatória de 40 alunos: 10 em cada escola. Dez dos questionários desta amostra foram descartados. No momento da aplicação, a coordenação da escola esteve presente, fazendo comentários enquanto os educandos respondiam às perguntas. Além de os estudantes vacilarem no momento da resposta, os dados obtidos nestes questionários destoavam muito dos obtidos nas outras escolas e no Centro Cultural da Juventude. A coleta pareceu viciada. Para não comprometer os resultados da pesquisa, a opção foi por desconsiderar tais questionários. A amostra final da pesquisa, portanto, foi de 30 questionários, sem considerar os 8 testes aplicados no CCJ.

Como cada escola tem uma dinâmica própria, o acesso a elas não foi simples, nem rápido. Provas, vésperas de feriados, retornos de feriados, retorno de férias, falta de professores e de coordenadores, comunicados das secretarias de educação de que as atividades externas à escola deveriam ser autorizados pelas instâncias superiores foram

52 A limitação de tempo para a realização da pesquisa foi percebida não só pela pesquisadora e por sua orientadora, como foi ressaltada pelo parecerista da Fapesp, quando da apresentação do relatório parcial.

algumas das razões que dificultaram a entrada na escola além do previsto. Mesmo com a carta assinada pela orientadora do trabalho, pedindo a colaboração dos responsáveis pelas instituições em facilitar o acesso aos educandos, alguns gestores viam o pedido com desconfiança. Foram necessárias diversas conversas por telefone, por e-mail e presenciais explicando a natureza da pesquisa; o compartilhamento do questionário e a insistência para agendar a coleta de dados. Cada questionário levava, em média, 10 minutos para ser aplicado. Mas o tempo gasto antes de conseguir acesso aos educandos, com os obstáculos aqui apresentados, fez com que fossem necessários cerca de quatro meses⁵³ para a coleta de dados nas quatro escolas.

Pelas características dos educandos da EJA descritas anteriormente, principalmente no que diz respeito às dificuldades de leitura e de escrita, optou-se pelo preenchimento face-a-face de cada questionário, como se fossem entrevistas estruturadas com questões fechadas e de múltipla escolha. A mestranda contou com a colaboração de outra pesquisadora⁵⁴ para essa fase da pesquisa.

Os dados obtidos nos questionários foram tabulados por outro colaborador da pesquisa⁵⁵, com experiência em desenvolvimento de softwares livres de pesquisa e em gerar visualização de dados. A partir dessa tabulação, foram desenhadas diversas possibilidades de cruzamento e de visualização de dados. Os resultados foram analisados conforme o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo.

A partir dos resultados dessa primeira fase, foi possível aprofundar cada um dos aspectos observados nos questionários e a lidar com a complexidade dos fenômenos, em suas singularidades e significados. A amostra dessa etapa foi intencional, selecionada segundo os critérios sistematizados por Minayo (1994): ao buscar privilegiar os sujeitos que detêm as informações e experiências que o pesquisador deseja conhecer; considerar um número suficiente para a reincidência das informações; escolher um conjunto de informantes que possibilite a apreensão de semelhanças e diferenças.

Manter a intencionalidade da amostra não foi simples. Muitos dos sujeitos que responderam aos questionários e compartilharam seus contatos, telefônicos ou de e-mail, não

53 Os contatos com as instituições começaram no mês de setembro de 2010. Naquele mês foi aplicado o questionário piloto no CCJ. Mas os questionários nas escolas só foram aplicados, de fato, nos meses de fevereiro, março e abril de 2011.

54 A mestranda da Universidade Federal do ABC, que pesquisa questões de gênero em relação à cultura digital, Bruna Provazi, aplicou 20 dos 48 questionários aplicados nesta pesquisa.

55 O cientista social Tiago Pimentel, com larga experiência em análise e visualização de dados, produziu as tabelas e gráficos aqui retratados, com base nos questionários respondidos nesta pesquisa.

puderam ser encontrados. Das 30 pessoas que responderam aos questionários, 24 delas compartilharam contato de telefone ou e-mail. Destas 24, apenas 11 responderam por telefone fixo ou celular, nenhuma delas por e-mail. Alguns números de telefone não eram válidos, outros já pertenciam a outras pessoas, e nenhum e-mail foi respondido. Dos 11 contatos, cinco pessoas foram entrevistadas: duas mulheres (uma adulta de 28 anos, no segundo ciclo do ensino fundamental, e outra adulta, de 48 anos, na alfabetização) e três homens (um jovem de 20 anos, no ensino médio, um jovem de 23 anos, também no ensino médio, e outro adulto com 41 anos, no segundo ciclo do fundamental).

A maior parte das entrevistas ocorreu nas escolas ou nas casas das pessoas, sempre na Freguesia do Ó e na Brasilândia, onde costumavam utilizar o computador com mais frequência. Uma das entrevistas aconteceu em uma padaria, depois da insistência da pesquisadora, já que o entrevistado preferia contato telefônico apenas. Cada uma das entrevistas durou entre uma e duas horas.

Inicialmente, essa parte da pesquisa tinha inspiração na etnografia e, portanto, exigiria horas de convívio intenso com os sujeitos. Infelizmente, nem eu nem os educandos tivemos disponibilidade para um convívio mais intenso e a etnografia não foi utilizada. De qualquer maneira, além das entrevistas, minhas impressões foram anotadas em um caderno de campo e aparecem na análise.

3.5. Revisão bibliográfica: tecnologias digitais na educação de jovens e adultos

Como descrito anteriormente, na metodologia, a revisão bibliográfica foi realizada entre março de 2008 e junho de 2010. Treze palavras-chave⁵⁶ foram buscadas em cinco bases de dados: Banco de Teses Capes⁵⁷, portal Domínio Público⁵⁸, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵⁹, Scielo (Scientific Electronic Library Online)⁶⁰, e o buscador Google Acadêmico⁶¹.

56 educação de jovens e adultos, tecnologias da informação e comunicação, tecnologias educacionais, tecnologias digitais, informática educativa, uso de computadores na educação, inclusão digital, letramento digital, alfabetização digital, cultura digital, alfabetização, educação a distância, ambientes virtuais de aprendizagem.

57 <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

58 <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>.

59 <<http://bdtd.ibict.br/>>.

60 <<http://www.scielo.org>>.

61 <<http://scholar.google.com.br/>>.

Pela revisão, pode-se perceber que a presença das tecnologias digitais na EJA, dentro e fora das escolas, tem sido objeto da produção acadêmica brasileira. Tal produção é recente e pouco conhecida, como se verá adiante. A maioria dos vinte e nove estudos aqui relatados – nove artigos, 17 dissertações de mestrado e três teses de doutorado – afirma tal dificuldade como motivação e obstáculo na realização da pesquisa.

A produção encontrada é recente, publicada, com uma exceção, entre 2001 e 2009. A exceção diz respeito a uma dissertação de mestrado publicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1996. Pela quantidade de trabalhos publicados, é possível afirmar que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é o principal centro de produção na temática. Dos 29 trabalhos, seis foram produzidos lá. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG) também sediou boa parte da produção nacional; assim como a UFRGS. Os trabalhos, em geral, foram produzidos de modo disperso em todas as regiões do país.

Paulo Freire é referencial teórico de 17 dos 29 estudos; Pierre Levy, de 13; e Manuel Castells de 12. Seymour Papert, Sergio Amadeu da Silveira – que tratam das tecnologias digitais –, e Sergio Haddad, que estuda a EJA, aparecem com muita frequência.

A leitura integral de todos os trabalhos possibilitou abstrair categorias de abordagem da temática. Quatro grandes grupos podem ser observados: o que aborda a tecnologia como ferramenta pedagógica na escola; o que investiga significados das tecnologias na EJA; o que realiza uma sistematização de práticas escolares; o que faz a sistematização de práticas não-escolares. Tais categorias permitem identificar semelhanças e diferenças gerais no tratamento do tema, mas não se detêm às especificidades de cada estudo. Curiosamente, as abordagens não estão relacionadas aos centros de produção do estudo, aos períodos de publicação dos mesmos, nem aos principais referenciais teóricos. Uma quinta categoria – prescrições e políticas públicas – teve só um trabalho publicado no período aqui investigado: a tese de doutorado de Mônica Gardelli Franco. Franco (2009) procura, nas recomendações da UNESCO, quais seriam as diretrizes para a elaboração, a consolidação e o aperfeiçoamento de políticas públicas que pressuponham a integração das tecnologias de comunicação e informação em propostas de alfabetização de jovens e adultos.

3.5.a. Tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas na educação escolar de jovens e adultos

Dos vinte e nove estudos aqui analisados, oito apresentam uma abordagem das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos como ferramenta. Um artigo (ALMEIDA, 2008) apresenta a implantação de um software específico como ferramenta de apoio à aprendizagem a distância, mas é o único desse tipo. Os outros sete estudos analisam experiências de tecnologias digitais em salas de EJA de maneira mais ampla, mas com a perspectiva de que elas são ferramentas auxiliares para alcançar determinado objetivo.

Barleta et all (2006) partem do pressuposto de que as tecnologias são ferramentas para novas práticas pedagógicas, para tanto, o professor precisaria “adequar-se a tais recursos e ao pensamento, ao gosto, à curiosidade do educando da EJA” (BARLETTA et all, 2006, p. 2). O artigo aponta o desafio de se encontrarem e se recriarem metodologias – utilizando as tecnologias digitais como ferramenta – para viabilizar o aprendizado na EJA. A tese de doutoramento de Ana Chiummo (2004, p.11) pretende, exatamente, propor tal metodologia “a fim de levá-los ao exercício da cidadania, ampliar as possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e vivenciar com os alunos a importância crítica que a alfabetização pode ter na vida cotidiana” .

O estudo mais antigo encontrado sobre a temática, a dissertação de mestrado de Braga (1996), conclui que o acesso a computadores poderia ressignificar a escola. Em artigo publicado nove anos depois, em 2005, Cruz et all (2005, p. 126) afirmam que as tecnologias são ferramentas para dinamizar práticas de leitura e escrita, aumentar a frequência escolar e despertar o interesse por “outras possibilidades oferecidas pela informática”.

No artigo publicado em 2005, Costa et all (2005, p. 1) sustentam a hipótese de que “o uso do computador facilita e melhora a avaliação diagnóstica, contribui na construção da autoestima e é um passo na inclusão social de jovens e adultos com baixa escolarização”. Afirmam que o digital pode ser importante ferramenta para a formação de professores. Sob a mesma perspectiva, Negri et all (2008), em seu artigo, afirmam que o computador ajuda na alfabetização de quem tem dificuldade em coordenação motora, e convidam outros pesquisadores a continuar a registrar as novas possibilidades que as tecnologias digitais oferecem.

Além de apontar as tecnologias digitais como ferramentas importantes para a alfabetização de jovens e adultos, Franco (2003) afirma que o uso das tecnologias digitais não é mais uma opção, mas sim uma necessidade. O uso do computador na EJA ajudaria educadores e educandos a debaterem a presença das tecnologias no mundo contemporâneo, e habilitaria os jovens e adultos a lidarem com caixas eletrônicos, painéis e urnas eletrônicas, e quaisquer outros artefatos tecnológicos presentes em seu cotidiano. O computador nas escolas, para a pesquisadora, é ferramenta também para a chamada inclusão digital, definida como “tocar com a ponta dos dedos o universo de informação e poder acessível a partir da teleinformática” (FRANCO, 2003, p. 218).

A dissertação de mestrado de Hidalgo (2007) trata as tecnologias digitais como ferramentas importantes para o mundo do trabalho. Ao afirmar sua “esperança no computador”, a autora coloca a necessidade de investimentos do Estado na adoção das tecnologias digitais como ferramentas para o exercício da cidadania, a autoestima dos estudantes e a qualificação do trabalhador.

Nos estudos aqui analisados, que abordaram as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas na escola, as tecnologias são tratadas de maneira extremamente otimista, com pouca criticidade. É como se, naturalmente, a utilização de determinada ferramenta gerasse os benefícios a ela relacionados. Questões econômicas e políticas são ignoradas. Todos os estudos são baseados em empiria, portanto, apresentam as condições que permitiram alcançar os objetivos esperados pela utilização das ferramentas. Mas não há alertas ou ressalvas para o fato de que a simples opção pelas ferramentas tecnológicas não garante resultados.

3.5.b. Significados das tecnologias digitais na EJA

Cinco dissertações de mestrado buscam investigar os significados e os sentidos que as tecnologias podem ter para os sujeitos da EJA. O trabalho de Alves (200) investiga os sentidos na escrita digital: “o foco é o sentido atribuído à tecnologia, não a tecnologia em si”. Na maioria dos trabalhos com esta abordagem, a tecnologia não é considerada naturalmente positiva, como na abordagem da tecnologia como ferramenta. Ainda segundo Alves (2001), a tecnologia não é um bem nem um mal em si, e o simples acesso a ela não tem significado; a relação dialógica que se estabelece com os sujeitos é que importa. A partir dos sentidos que educandos da EJA atribuem à escrita digital, o autor vislumbra novas formas de escrita e a

oportunidade de educandos da EJA serem reconhecidos como autores.

Fernandes (2005) investiga que sentidos educandos da EJA, de uma turma do MOVA⁶² na zona leste de São Paulo, atribuem à presença dos computadores. O autor chama a atenção para o fato de que, se for utilizado em uma atividade isolada, o computador pode ajudar a treinar habilidades motoras, a ensinar a operar máquinas, mas não prepara para a cidadania nem para o mercado de trabalho.

Ao investigar o que educandos do MOVA dizem sobre o uso do computador, Gonçalves (2007), em sua dissertação de mestrado, tinha o objetivo de analisar as contribuições da utilização do computador na EJA. A pesquisadora constatou benefícios na aquisição da leitura e da escrita, e a possibilidade de emancipação, ainda que inicial, na sociedade da informação.

Nápoles (2008), além de pesquisar o sentido que educandos da EJA atribuem aos usos das tecnologias, observa os sentidos atribuídos por educadores. Afirma que as tecnologias podem ser úteis tanto ao aprendizado de gestão de informações e tomada de decisões, quanto para lidar com a falta de material didático específico para a EJA, pelo aumento da possibilidade de acesso a diversas informações e conteúdos. A pesquisadora conclui que há uma lacuna entre propostas acadêmicas para as tecnologias e o que se observa na prática escolar, e que o computador e as tecnologias dependem do professor para serem eficientes.

Angela Aita Fraqueli (2008), em seu mestrado na área de gerontologia biomédica, percebe os sentidos que idosos atribuíram à sua participação em uma oficina de inclusão digital. A partir de tais sentidos, a pesquisadora trata da autoestima, da autoimagem e da qualidade de vida dos sujeitos. Abordando a educação permanente como direito de todas as pessoas, Fraqueli (2008) aponta que a educação continuada contribui para a qualidade de vida na terceira idade.

3.5.c. Sistematização de práticas escolares

Dois artigos e três dissertações de mestrado apresentam retratos de como as tecnologias estão vinculadas à EJA em ambientes de escolarização específicos. Bovo (2001)

⁶²De acordo com Di Pierro (2008), os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVAs configuram “Estratégia de parceria entre governos e organizações da sociedade civil com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos e promover a participação social. A experiência pioneira data do período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1992). Nas décadas seguintes esse modelo foi adotado por outros municípios e estados, que formam hoje uma rede nacional (...)”.

relata em um artigo sua experiência com o uso dos computadores. A partir desse relato de sua experiência como educadora, afirma que “o computador pareceu ser um vínculo com a escola, estímulo à frequência escolar e motivação para os estudos” (BOVO, p. 108).

Brasileiro (2002), antes de iniciar a descrição da prática que observou em Belo Horizonte, afirma que a tecnologia pode ser usada para a opressão ou a libertação. Afirma que a tentativa de discutir e incorporar tecnologias não pressupõe uma aceitação acrítica delas.

Na sua dissertação de mestrado, Cruz (2008) apresenta o caso de uma escola da rede privada de Belo Horizonte. Conclui que a capacitação, a sensibilização e os contratos de trabalho que assegurem a formação continuada de docentes são necessários para usos da tecnologia que permitam uma educação libertadora. De todos os trabalhos aqui analisados, o de Cruz (2008) é o único que apresenta um levantamento bibliográfico das produções sobre tecnologias digitais e EJA, de 2001 a 2005. Diagnostica, com seu levantamento, que os projetos de usos de tecnologia têm se caracterizado como elitistas/excludentes, tecnocráticos, paralelos e autoritários. Também quantifica que menos de 1% dos trabalhos apresentados nos periódicos e principais congressos da área de EJA tratam da temática.

Gontijo (2008) observa o uso das tecnologias digitais numa escola pública também de Belo Horizonte, e afirma que a formação para o uso das tecnologias digitais e o próprio uso dessas tecnologias pelos alunos e professores da EJA dependem de iniciativas particulares, e ocorrem em condições bastante contraditórias. No caso retratado por ela, alguns sujeitos emergiram como líderes, conduzindo o entusiasmos de educandos e educadores para os usos das tecnologias digitais.

3.5.d. Sistematização de práticas não-escolares

Amaleide Lima Santos (2008), em sua dissertação de mestrado, se baseia na narrativa de vida de profissionais da indústria da construção civil para apresentar o retrato de uma sala de EJA em um canteiro de obras. Santos (2008) afirma que, antes de serem técnicas, as tecnologias são concebidas com intenções de mercado, de classes e ideologias. Isso ficou claro para a pesquisadora depois que alguns educandos afirmaram que o digital deveria ser algo que não demandasse requisitos de leitura, mas estivesse em formatos simbólicos e expressões iconográficas, para que eles as utilizassem apenas com um tocar do dedo.

A mesma dificuldade de decodificação foi observada na pesquisa de Iva Santos (2005)

sobre o letramento digital de analfabetos. Em seu mestrado, Santos trabalhou a alfabetização e a apropriação de tecnologias digitais – por 20 horas – com duas mulheres analfabetas moradoras da periferia de Campinas. Relata Santos (2005, p. 13):

Pode-se observar, diante das dificuldades apresentadas pelas participantes, que o suporte dado pela linguagem metafórica apresentada pelos ícones e legendas nem sempre possibilitou um sentido adequado às suas funções, como também se apresenta de forma distante de suas realidades.

A ideia que norteou a pesquisa é que, ao iniciar o uso – e consequente apropriação das tecnologias digitais –, pessoas analfabetas aprenderiam a ler e a escrever. Apesar de não apresentar uma resposta a tal pergunta, a pesquisadora relata o processo pelo qual passaram os sujeitos e encontrou pistas do que é necessário para que sua hipótese possa ser confirmada: mediação por meio de perguntas que incitavam a descoberta; acesso a conexão e softwares em língua portuguesa; escolha dos sites de acordo com os interesses das participantes; leitura e escrita por meio do software, das páginas e do uso do correio eletrônico; e interesse significativo do alfabetizando.

Em um artigo, Daliana Antonio (2009) identifica os usos que jovens de classes populares fazem do computador e da internet em uma lan house. Identifica, prioritariamente, a comunicação por comunicadores instantâneos, como o MSN, e redes sociais, como o Orkut. A pesquisadora relata as dificuldades financeiras que não permitiam aos usuários tempo suficiente utilizando o computador para realizar o que gostariam. A convivência entre os jovens na lan house pesquisada mostrou-se como importante fator de sociabilidade e solidariedade para o aprendizado entre pares.

A maneira como idosos utilizam os computadores foi explorada nas dissertações de Lempke (2009) e Silva (2007). Lempke (2009) observou que idosos aprenderam a utilizar recursos da informática em um programa de inclusão digital, principalmente quando auxiliados por mediadores. Ela observa que, dentre as possibilidades educativas ofertadas hoje a idosos, os cursos de informática são das mais procuradas. Citando outras pesquisas, Lempke (2009, p. 31) afirma que

as principais motivações que levam os idosos a procurarem os cursos de informática são: o desejo de aprender mais ou continuar aprendendo para não serem excluídos por não falarem e entenderem a linguagem das tecnologias; superar as dificuldades e dominar o computador; melhorar a relação

familiar, intergeracional; e realizar-se pessoalmente, aumentando a autoestima .

Dahmer (2006) e Silva (2009) relacionam as transformações do mundo de trabalho à inclusão digital. A primeira investiga em que medida a formação básica nas tecnologias digitais geram condições de acesso ao mercado de trabalho. A segunda, a partir da mecanização da agricultura, realiza e investiga práticas de inclusão digital com trabalhadores rurais. Dahmer (2006) observa que as políticas públicas de inclusão digital têm sido apontadas como possibilidades para combater o desemprego, mas nas práticas de uma ONG, em Florianópolis, identificou que a aprendizagem de manusear ferramentas “como Word, Excel, Power Point” não garante inserção no mercado de trabalho. A pesquisadora não desconsidera, ainda assim, a importância de projetos de inclusão digital.

Já a tese de doutoramento de Mauren Porciuncula da Silva (2009), do que ela denominou Aggroinformática, investiga como produtores rurais podem ser incluídos digitalmente, e que intervenções metodológicas seriam efetivas para a construção de habilidades e competências digitais. Para tanto, testou intervenções metodológicas de 40 horas e de 32 horas presenciais. Mais do que focar em resultados pré-determinados, a pesquisadora se debruçou em analisar os processos individuais percorridos por cada um dos sujeitos: “o novo conhecimento pode ser muito avançado para um e muito restrito para o outro, dependendo do nível de desenvolvimento do sujeito, da sua situação sócio-histórica e da natureza de seus saberes e fazeres” (SILVA, 2009). O resultado positivo comum aos que participaram da pesquisa, ressaltado por ela, foi o início de um processo de desenvolvimento na construção de novos conhecimentos.

A dissertação de mestrado de Matsuda (2008) apresenta o estudo de caso de um telecentro na periferia de São Paulo. Além de descrever as práticas do lugar, a pesquisadora analisa se ele pode ser compreendido como espaço de educação social, por identificar dois tipos de aprendizagem: de informática e de relações sociais. A conclusão é de que as atividades no telecentro melhoram a utilização dos recursos tecnológicos, mas que um projeto político-pedagógico otimizaria as ações desenvolvidas no lugar como espaço de educação social.

As dissertações de Lima (2005) e Sclaco (2008) retratam práticas juvenis em ambientes de inclusão digital. Lima (2005) faz uma pesquisa participante em dois telecentros da cidade de São Paulo onde desenvolveu oficinas com jovens. Ela analisa os dados coletados

em campo utilizando três categorias definidas previamente: cidadania, participação e fluência tecnológica. Apesar de perceber um desenvolvimento nas habilidades dos jovens que participaram da pesquisa, a pesquisadora afirmou que "brechas continuaram a existir" depois da experiência. Sclaco (2008), na área da antropologia social, faz um estudo etnográfico com jovens de classes populares que frequentam um projeto de inclusão digital na cidade de Porto Alegre. O objetivo, alcançado, da pesquisadora, era mostrar a maneira como os jovens usam, interpretam e reinterpretam os saberes adquiridos a partir dos cursos realizados.

A maioria dos 29 trabalhos aqui analisados, independentemente da abordagem, segue um padrão: pesquisa empírica em salas de aulas de EJA (dos 29, somente 11 analisam práticas não escolares). A principal diferença entre as abordagens é a naturalização das tecnologias como algo positivo e a falta de criticidade no tratamento do tema, presente nos trabalhos que tratam as tecnologias digitais como ferramentas.

A abordagem dos sentidos atribuídos por educandos e educadores às TIC na EJA difere das sistematizações de práticas escolares e não escolares – mais centradas no olhar do pesquisador para o quadro. Mas ao longo dos textos e nas conclusões, tais abordagens não são muito diferentes: a maioria delas problematiza as tecnologias e atenta para o fato de que as tecnologias digitais não são boas nem ruins a princípio. Apesar da não-naturalização das tecnologias digitais, os trabalhos não se preocupam em aprofundar os conflitos inerentes às tecnologias. A exceção, em alguma medida, vai para a dissertação de Santos (2005), que menciona “intenções de mercado, classe e ideologia” que dão às tecnologias determinadas características (SANTOS, 2005).

A maioria dos trabalhos considera que o simples acesso a máquinas e à conexão não tenha significado ao se tratar das tecnologias digitais na EJA. O principal entusiasta dessa corrente, Mark Warshauer (2006), afirma que o simples acesso nada significa; mas o primeiro passo é o acesso - necessariamente.

E, ainda mais importante que todas essas questões, como as tecnologias digitais e a arquitetura distribuída da internet inspiram novas práticas educativas? Os trabalhos de Barletta et al (2006), Chiummo (2004) e Nápoles (2008) passam por esses questionamentos. A possibilidade de publicar e distribuir informações, como sugere Nápoles, seria uma interessante possibilidade de criar materiais didáticos específicos para a EJA. A também atual discussão sobre os recursos educacionais abertos – publicação de conteúdos para a educação

acessível a todas as pessoas – está diretamente ligada a esta questão⁶³.

As questões não exploradas, nem sequer mencionadas, em nenhum dos estudos aqui analisados, deixam clara a lacuna de conhecimentos na temática a ser preenchida por estudos futuros. Seria interessante investigar se a arquitetura distribuída de rede – em que cada nó é potencialmente receptor e transmissor de informação – permite repensar a construção do currículo na EJA. Pensando em espaços não-escolares, como telecentros, ONGs e centros de cultura, caberia investigar se há diferenças nos usos das tecnologias digitais nesses espaços e nas escolas. Investigar como a tecnologia está – ou não – relacionada aos principais desafios enfrentados pela escola, como a evasão, a distância da escola do mundo da vida e do mundo do trabalho, e a necessidade de jornadas compatíveis com os modos de vida dos educandos são problemas de pesquisa que, quando enfrentados, poderão contribuir muito com a compreensão da intersecção da educação escolar de jovens e adultos com as tecnologias digitais.

⁶³ Sobre o tema, foi publicado o livro Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas, coorganizado por mim, Nelson De Luca Pretto e Carolina Rossini (2012).

4. Usos que educandos da EJA fazem do computador e da internet

4.1. Perfil da amostra

Os educandos que responderam ao questionário se voluntariaram aleatoriamente nas salas de aula indicadas pelos diretores ou coordenadores das escolas como mais disponíveis a atividades externas, seja por estarem em tarefas que poderiam ser interrompidas, ou pelos professores se mostrarem mais abertos a permitirem a pesquisa. Destes respondentes, 19 eram homens e 11 mulheres.

Apesar de a maior parte dos entrevistados serem homens, não é possível afirmar que há mais homens ou mais mulheres matriculados nas escolas onde os questionários foram aplicados. Pela observação das escolas, a proporção de homens e mulheres nas salas que oferecem EJA é a mesma.

Já a diversidade de idades indicada nos estudos sobre a EJA aparece na amostra. No gráfico 2, pode-se observar as faixas etárias em que se concentram os respondentes. Cerca de 57% dos entrevistados são jovens – com idade entre 15 e 24 anos –, e os outros 43% são adultos. Dos adultos, 20% tem entre 25 e 29 anos e 23% tem 30 anos ou mais. Apenas um entrevistado tinha mais de 50 anos. A maioria de jovens da amostra corrobora a afirmação das pesquisas acadêmicas de que a EJA tem recebido cada vez mais jovens. Entretanto, na população brasileira, o número de pessoas de até 24 anos de idade vem diminuindo e o número de pessoas com 25 anos ou mais tem aumentado (PNAD, 2009).

Gráfico 2: faixas de idade dos entrevistados

Na amostra também é possível observar as diferentes situações profissionais dos educandos da EJA. O gráfico 3 indica certo equilíbrio entres os trabalhadores formais, com registro em carteira, os trabalhadores informais, sem registro; os que só estudam e não ingressaram no mercado de trabalho, e aqueles que se consideram desempregados.

Gráfico 3: situação profissional

A maior parte dos educandos entrevistados tem computador em casa, somando 75% da amostra, como se pode observar no gráfico 4. Em 2009, 43,75% dos domicílios do sudeste tinham computador, número já superior aos 31,2% de domicílios brasileiros (PNAD, 2010). O número de entrevistados com computadores é muito superior à média brasileira e ao que era esperado antes da aplicação dos questionários. Nenhum dos estudos analisados na revisão

bibliográfica, inclusive os mais recentes, apontava tal presença de computadores no cotidiano doméstico dos sujeitos da EJA.

Gráfico 4: tem computador em casa

Dos computadores domésticos, 80% estão conectados à Internet e 20% estão sem conexão. Do total dos sujeitos que responderam ao questionário, 59% tem internet em casa e 39% não tem, como se pode observar no gráfico 5. A média de conexão domiciliar dos entrevistados também é bastante superior à média de conexão no sudeste, de 35,4%, e da nacional, de 27,4% (Pnad, 2009). Quanto ao tipo da conexão, a maioria tem internet de alta velocidade. Segundo os respondentes, 81% dos computadores estavam conectados por banda larga e 19% por internet discada, como se pode observar no gráfico 6.

Gráfico 5: tem internet em casa

Gráfico 6: tipo de conexão à Internet

Pouco mais da metade dos entrevistados, 54%, já fez algum curso básico de informática. Uma pessoa fez um curso gratuito em um telecentro, e as outras quinze fizeram cursos pagos em escolas especializadas no ensino de informática. Apesar de o primeiro acesso de todas elas ter acontecido antes do curso, como se verá adiante, foi necessário investigar na etapa qualitativa se as habilidades e competências desenvolvidas no curso têm relação com os usos que os sujeitos fazem dos computadores conectados.

Gráfico 7: Já fez curso de informática

4.2. Local e frequência de acesso

De acordo com a pesquisa do CGI, o perfil de uso da internet acompanha as variáveis sociodemográficas da população. “À medida que a renda familiar, a classe social e o grau de escolaridade aumentam, maior é a proporção de usuários das tecnologias” (CGI, 2010, p. 131). Ainda segundo a pesquisa do CGI, nunca acessaram a internet 89% dos analfabetos, 57% das pessoas com o ensino fundamental, 29% das pessoas com ensino médio e apenas 7%

das pessoas com ensino superior. Por idade, nunca acessaram o computador 22% das pessoas entre 16 e 24 anos; 41% das que tem entre 25 e 34 anos; 66% entre 35 e 44 anos; 80% das pessoas entre 45 e 59 anos e 94% das pessoas com mais de 60 anos. Nesta pesquisa exploratória, de todos os entrevistados, somente uma mulher nunca utilizou a internet. Ela também é a única respondente com mais de 50 anos.

Do total de entrevistados que utilizam a internet, 42%, se conecta todos os dias; 31% acessa pelo menos uma vez por semana; 7% pelo menos uma vez por mês; e 20% diz que raramente utiliza a internet, conforme se pode observar no gráfico 8.

gráfico 8: frequência de utilização de Internet

Pela tabela 2, é possível perceber que a escolarização tem relação direta com a frequência de uso da internet. Pouco mais da metade dos educandos do ensino médio afirmam utilizar a internet todos os dias, 54%. Esse número cai para 35% quando se trata dos educandos do ensino fundamental. Também é possível perceber que, dos que cursam o ensino fundamental, 20% dizem utilizar a internet raramente, enquanto esses são 15% no ensino médio. No ensino fundamental, 35% utilizam a internet uma vez por semana e 23% do ensino médio utilizam a internet com esta frequência.

Tabela 2 - Escolarização x Frequência de Uso

	diariamente	uma vez por semana	uma vez por mês	raramente
cursando o ensino fundamental	35%	35%	10%	20%
cursando o ensino médio	54%	23%	7%	15%

O local de onde os entrevistados mais acessam a internet é de casa. Cinquenta por cento dos acessos, como se pode visualizar no gráfico 8, são feitos do domicílio. Em segundo lugar estão as lan houses, centros públicos de acesso pago; delas são feitos 30% dos acessos. Os 20% de acessos restantes estão divididos entres os telecentros – centros públicos de acesso gratuito –, com 10%, e entre as escolas e outros lugares, como casas de amigos e parentes. É relevante notar que os entrevistados afirmam que somente 3% dos acessos à internet são feitos a partir da escola. Nas entrevistas e na observação que serão realizadas na próxima etapa do trabalho, será possível analisar com mais fundamentos o papel da escola no acesso às tecnologias digitais dos educandos da EJA. Mas pela observação iniciada durante a preparação e a aplicação dos questionários, pode-se perceber que as tecnologias estão pouco presentes na experiência escolar destes sujeitos.

gráfico 9: local de acesso

É interessante notar que, mesmo nas poucas respostas de utilização da internet na escola, os professores não foram mencionados nenhuma vez como pessoas que auxiliam os usuários em caso de dificuldades. Como se pode observar na tabela 3, em casa, os familiares são os mais citados como pessoas que ajudam; colegas também são citados, e uma pessoa afirma que a ajuda vem do Google, mostrando a autonomia na busca por soluções de problemas. No telecentro há uma citação do monitor; e na lan house seis citações de funcionários; além de um menção à busca autônoma por soluções.

**Tabela 3 - Quem ajuda quando tem dificuldades no uso da internet,
por local de acesso**

	Em casa	No telecentro	Na lan house
irmãos	4 respostas	0	0
pais	3 respostas	0	0
cônjuge	2 respostas	0	0
filhos	0	0	0
netos	1 respostas	0	0
monitor	0	1 resposta	0
Funcionário da lan house	0	0	6 respostas
colegas	1 resposta	0	2 respostas
Busca no Google	1 resposta	0	1 resposta

Quando se trata do primeiro acesso à internet, a escola tem uma representatividade um pouco maior: 15% dos entrevistados afirma ter se conectado pela primeira vez na escola. Ainda assim, é possível construir a hipótese de que, além de ser um lugar de onde as pessoas pouco acessam a internet, a escola não costuma utilizar a internet como recurso pedagógico. Como se pode observar no gráfico 10, a maior parte das pessoas afirma ter acessado a internet pela primeira vez das lan houses, seguidas por suas casas e por outros locais, como a casa de amigos e parentes. Vale ressaltar que apenas 7% dos entrevistados afirmam ter acessado a internet pela primeira vez de telecentros.

gráfico 10: local do primeiro acesso

Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2010), o acesso à internet de locais públicos de acesso caiu em 2009. Na pesquisa realizada em 2007, as lan houses eram os locais de onde mais se acessava a internet no Brasil, representando 49% das menções, enquanto o acesso domiciliar era mencionado por 40% dos entrevistados. Em 2009, a maior parte dos brasileiros, segundo a pesquisa, acessava a internet de seus domicílios. Quarenta e oito por cento dos entrevistados dizem utilizar a internet de suas casas, enquanto 45% dos respondentes afirmam que as lan houses eram o lugar de onde costumavam se conectar. Na pesquisa do CGI (2010), a escola é mencionada por 14% dos entrevistados como lugar para utilizar a internet. O resultado da pesquisa nacional, portanto, corrobora o resultado do questionário exploratório aqui apresentado, de que na escola não se realiza inclusão digital, nem no nível mais elementar de acesso a equipamentos.

4.3. Principais usos

Comunicação por redes sociais e pesquisas são os principais usos que os educandos da EJA que responderam ao questionário fazem da internet. Do total de usuários, 59% afirmam se comunicar por redes sociais e fazer pesquisas; 51% afirmam utilizar a internet para fazer trabalhos escolares; 46% baixam músicas e filmes; e apenas 30% afirmam jogar pela internet. O gráfico 11 permite visualizar a comparação dos tipos de uso.

gráfico 11: principais tipos de uso da Internet

Segundo os respondentes da pesquisa, eles fazem os mesmos usos da internet, independentemente do local de acesso. Com exceção do uso para trabalhos escolares, é possível afirmar que a internet é utilizada para a realização de projetos pessoais, principalmente no que diz respeito à comunicação e ao acesso à informação, ao conhecimento e à cultura.

O uso intensivo de buscadores e a comunicação por redes sociais também permitem levantar a hipótese de que os educandos da EJA pratiquem mais a leitura e a escrita do que faziam antes de se conectarem. Essa maior participação na cultura letrada pode ser significativa para a aprendizagem destes sujeitos; e para a manutenção dessas habilidades mesmo quando saírem da escola. Apesar de as tecnologias digitais não serem utilizadas na escola, e a escola não se mostrar como um ambiente de inclusão digital, a apropriação das tecnologias digitais pode ser importante para que os sujeitos da EJA se mantenham aprendendo ao longo da vida.

5. Os relatos: resultados das entrevistas

Como dito anteriormente, cinco pessoas foram entrevistadas:

MD, mulher adulta de 28 anos, estudante do segundo ciclo do ensino fundamental;

DE, mulher adulta de 48 anos, estudante de uma sala de alfabetização;

G, homem jovem de 20 anos, estudante do ensino médio;

A, homem jovem de 23 anos, estudante do ensino médio;

P., homem adulto de 41 anos, estudante do segundo ciclo do ensino fundamental.

Para facilitar a compreensão do contexto em que foram realizadas as entrevistas, compartilhar algumas características dos sujeitos apreendidas pela pesquisadora, e destacar as interpretações e os usos que cada um deles faz do computador, seguem abaixo cinco relatos. Cada um dos relatos foi construído a partir dos encontros entre a pesquisadora e os sujeitos, e das respostas dadas às entrevistas semi-estruturadas. Depois dos relatos, os dados são analisados de acordo com o referencial bibliográfico apresentado no início do texto.

5.1. “Amo roupa, perfume e maquiagem”

Desde a aplicação de questionário face-a-face, MD já tinha dito que fazia compras pela internet. Dos 30 sujeitos que responderam aos questionários, aliás, ela foi a única a afirmar que fazia compras online, de sites chineses. A resposta chamou a atenção na época, mas só pode ser elaborada com a entrevistada quase um ano depois, quando conseguimos agendar nossa entrevista.

O encontro com MD aconteceu em uma tarde de terça-feira, na casa onde ela convive em união estável com o companheiro e um irmão mais novo. Os dois estavam trabalhando e MD me recebeu depois dos afazeres domésticos, antes de ir para a escola. Começamos a conversa informalmente, retomando alguns pontos já tratados no questionário: ela vive em São Paulo há oito anos, desde que veio de sua cidade natal, no interior do Piauí. Trabalhou como empregada doméstica até fazer um curso de manicure. Trabalhava em um salão de beleza na Vila Brasilândia, quando uma amiga conseguiu uma oportunidade melhor em um salão de beleza de shopping, distante cerca de duas horas de sua casa.

Alguns meses depois de alugar uma casa com seu namorado, os dois decidiram que ela

deveria sair do salão. Ela trabalhava quase dez horas por dia e passava cerca de quatro horas na condução. “Era muito desgaste pra pouco, e ele é muito trabalhador, consegue ganhar pra gente viver bem”, explica MD. O casal ainda não tem filhos, mas ela pretende engravidar ainda em 2012. Depois de abrir mão da profissão de manicure e se tornar dona de casa, há pouco mais de dois anos, MD voltou à escola, que tinha parado de frequentar aos 14 anos de idade. “Vou terminar o ginásio agora e já vou fazer o colegial. Depois, quero fazer faculdade”, ela afirma, ainda sem pensar no que gostaria de cursar no futuro. Além da escola noturna, MD fez dois meses de um curso básico de informática na Eurodata⁶⁴ e está pensando em outros cursos que pode fazer na mesma instituição.

MD tem computador em casa, conectado à internet banda larga, que divide com duas casas vizinhas. As três casas ficam no mesmo quintal e possuem o mesmo endereço, mas MD se mostra incomodada com a pergunta sobre a conexão e parece constrangida em afirmar que divide a internet com os vizinhos. Faz questão de pegar a conta de telefone para mostrar a contratação do serviço, feita no nome do companheiro.

Todos os dias ela navega na internet: entra no Orkut, no Facebook, no e-mail. Quando tem algum trabalho da escola, faz no computador; baixa filmes da internet para assistir com o companheiro no final de semana. “Você já viu A Dama de Ferro⁶⁵? A gente baixou e assistiu no domingo, é muito bom!”, afirma MD sobre o filme em cartaz nos cinemas na primeira metade de abril de 2012. Quando tem alguma dificuldade com o computador, pede ajuda ao companheiro. “Ele faz tudo no computador, sabe tudo. Acho até que tinha que fazer faculdade disso, mas ele está bem como mestre de obras”.

Dos usos relatados por MD, de baixar músicas e filmes pela internet, jogar e se comunicar por redes sociais, ela fala com mais empolgação sobre as compras de maquiagem, roupas, sapatos e perfumes importados que faz pela internet⁶⁶. “Quando compro do Brasil mesmo, imprimo boleto bancário e pago no banco. Quando compro fora, peço de presente pro gato e uso o cartão de crédito dele”. Questionada sobre a dificuldade da língua ao comprar fora do Brasil, MD afirma que alguns sites estão em português e outros, em inglês, “mas é fácil entender os desenhos, números e ir apertando botão até a hora de pagar”.

MD nunca fez nenhum curso online, mas diz que aprende muito sobre maquiagem,

64<<http://www.eurodata.com.br/2011/site/>>

65Sobre o filme A Dama de Ferro: <http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Dama_de_Ferro>

66Os principais sites de compra utilizados por MD são: <<http://www.chinaproductos.com.br/>; <http://www.dealextreme.com/> e <<http://www.ebay.com/fashion/>>.

moda e estilo pela internet. “Sempre aprendo a fazer um olho com uma sombra diferente, a combinar bem roupa e acessório. Tem um monte de site, blog, vídeo no YouTube. Só não aprende quem não quer”. Além de se maquiar, as amigas de MD sempre vão até a casa dela antes de festas ou quando querem estar mais bem arrumadas. Ela tem cores de corretivo, base e pó para diversos tons de pele e diz gostar muito de aplicar as técnicas que aprende nas amigas. “Quem sabe um dia não começo a viver disso?”, pergunta, em tom de brincadeira.

Além da Eurodata, onde fez o curso de informática, MD só utiliza o computador de casa e afirma nunca ter tido contato com computadores na escola. Pergunto a MD se ela costuma ler quando está na internet e ela responde automaticamente que não. Quando questiono sobre a leitura de blogs e sites sobre maquiagem e estilo, por exemplo, ela dá risada: “Ah, isso sim. Mas achei que você estava perguntando de leitura de livro, leitura de escola. Eu leio no computador só o que me interessa mesmo”. “Então as leitura da escola não interessam?”, pergunto. “Não é isso. É que quando estou estudando pra escola, pego o livro que a professora mandou e leio. É diferente de ficar aprendendo maquiagem”. MD não deixou claro por que a leitura da maquiagem, que a interessa, é diferente da leitura da escola. Questionada mais de uma vez, mostrava no tom da voz como a diferença era óbvia: “é diferente!”.

Sobre a escrita, MD afirma que vai muito bem na escola e que não acha difícil escrever. “Sou ruim em matemática, em escrita e leitura nunca tive dificuldade, desde a escolinha do Piauí”, conta. Por essa facilidade, MD não vê muita diferença em seu desempenho nas aulas por conta do uso que faz do computador. Ela se considera uma boa aluna, e acha importante continuar na escola pra se formar e fazer faculdade. Apesar de minha insistência para falar de algum tema específico aprendido na escola, MD respondeu o tempo todo de maneira escorregadia, ressaltando a importância de terminar os estudos e se formar para fazer faculdade, apesar de não ter ideia de que curso superior gostaria de frequentar.

5.2. “Meu maior sonho é ler Ágape, do padre Marcelo”

Quando telefonei para agendar o primeiro encontro pós-questionário com DE, ela pareceu desconfiada: “Mas a gente já não conversou na escola um dia?” Argumentei que tínhamos conversado, que as respostas dela tinham me ajudado muito, mas que precisava de algumas outras informações, de conversar um pouco mais. Dona de casa, ela disse que

cuidava das tarefas domésticas, do neto e ia para a escola à noite, que era difícil arrumar tempo para me receber. Constrangida, insisti, afirmando que qualquer horinha em que ela pudesse eu iria até a casa dela para conversar um pouco, que não queria atrapalhá-la, mas que era importante pro meu trabalho. Agendamos para uma manhã de quinta-feira, enquanto o neto estivesse na escola.

Cheguei à casa de DE com trinta minutos de atraso. Apesar de estar circulando relativamente bem pela Freguesia do Ó por conta da pesquisa, me perdi pelas ruazinhas que circulam a pequena travessa onde ela vive. Estava ansiosa, pensando como seria difícil a entrevista, ela já não estava muito receptiva e eu ainda tinha me atrasado. Ao tocar a campainha, fui recebida com alegria por uma mulher jovial e receptiva. O beijo e o abraço efusivos pareciam vir de alguém diferente de quem havia agendado a entrevista pelo telefone.

DE estava em casa “com a menina que ajuda na limpeza”. Sentamos na cozinha e ela gritou, em direção ao corredor: “quer vir escutar?” e logo me explicou: “ela é minha cunhada. Tem problema de epilepsia, coitada, ela me ajuda aqui em casa”. A cunhada veio e assistiu toda a entrevista de pé. Em um ou outro momento, era convidada por DE a opinar. Quando intervinha sem convite, recebia reprovação com um gesto pedindo silêncio. As duas pareciam ter a mesma idade, mas diversos elementos deixavam claras as diferenças entre elas: a dona da casa vestia uma blusa colorida, da moda, tinha o cabelo pintado de vermelho e uma postura firme, quase autoritária. A cunhada vestia uma camiseta promocional, tinha o cabelo grisalho, com as pontas pintadas, e uma postura envergonhada e submissa. A primeira impressão do encontro, antes de iniciar a entrevista, era a de que DE fazia uma apresentação para a plateia formada por mim e pela cunhada. Ao decorrer da entrevista, a postura de DE foi mudando, aparentando maior fragilidade.

A baiana DE, que chegou a São Paulo aos 21 anos de idade, continuava na sala de alfabetização desde o ano letivo anterior, quando respondeu ao questionário. “Agora com essa professora eu aprendo. A diretora mesmo falou que se a gente não aprender com ela, a gente não aprende nunca mais. Ela ensina criança cega, é muito boa!”. Durante a aplicação do questionário, na escola, na frente dos colegas, DE parecia muito desenvolta e afirmava utilizar o computador pelo menos uma vez por mês em sua casa. Quase um ano depois, em sua casa, ela afirmou que tinha parado de utilizar o computador. “Não sei o que aconteceu comigo. Até no papel eu estava lendo melhor, mas agora não consigo mais, não é?” perguntou dirigindo-se à cunhada. A mulher que assistia de pé fez que sim com a cabeça e opinou: “É muita

preocupação que ela tem. Com filho, com a irmã que morreu”.

Depois da intervenção da cunhada, DE me contou sobre a irmã que falecera com o vírus HIV há cerca de cinco meses. Pelo relato, a mulher contraiu a doença do marido e morreu alguns anos depois. “Foi muita tristeza. E ela que cuidava da netinha. Agora outra irmã minha cuida da criança e eu ajudo como posso”. Lamentei o ocorrido e ela continuou a contar: “Eu tenho dois filhos. A menina é mãe solteira, desse meu neto, e mora aqui com a gente. O menino fez faculdade, ganha bem, tem um apartamento lindo aqui na Freguesia, mas é gay. Tenho que aceitar, fazer o quê? Mas não é fácil. E isso tudo me atrapalha a estudar”, justifica DE. “Eu peço ajuda pro meu neto e ele fala que eu sou burra”.

A mulher conta que utilizava o computador com a ajuda do filho e do neto para procurar receitas e acessar sites dos programas de rádio que ouve, mas que nenhum dos dois ajuda mais. “Ai, eu larguei mão. Acho que nem ligar eu consigo mais”. Ela nunca frequentou a escola na infância e na adolescência e, há dois anos, incentivada por uma amiga, decidiu ir para a EJA. “Mas estou pensando em sair. É muita fofoca, muita inveja. Essa minha amiga mesmo, veio aqui em casa usar a máquina de costura e ficou reparando em tudo. Viu esse comprimido aqui que eu comprei pra emagrecer e já foi logo perguntando se eu tinha comprado na Cachoeirinha, não gosto disso”, reclamou DE.

Ela não acha que vai frequentar a escola por muito tempo, mas diz que gostaria de aprender a ler. Afirmo que o maior sonho é ler *Ágape*, livro do padre Marcelo Rossi, do começo até o fim e que por isso continua na escola. “Antes eu queria e-mail, agora nem quero mais saber de computador não. Se eu ler o padre Marcelo já estou feliz demais”.

O computador é utilizado na escola, durante aulas semanais de informática. DE diz que o professor ensina a escrever as palavras, usar acentos e espaços. “Mas eu me atrapalho toda, não levo jeito”, afirma. Quando questionada sobre os colegas de classe, ela diz que nenhum deles consegue usar o computador direito. “A gente nem sabe ler, menina”.

5.3. “Aprendo a dançar pelo YouTube”

G concordou em conceder uma entrevista antes do início de sua aula, marcamos na frente da escola, às 17h30, uma hora e meia antes do início da aula. Entramos na escola juntos, sentamos no pátio e começamos a conversar. Quando respondeu ao questionário, em 2011, G estava no ensino fundamental e não tinha computador em casa. Agora, cursa o ensino

médio e comprou um computador junto com o irmão. Todos os dias, ele chega em casa depois das horas trabalhadas como manobrista, toma banho, janta e fica no computador por cerca de uma hora, antes de sair para a escola. Mais ou menos uma vez por semana ele vai à lan house perto de sua casa. Antes de ter computador em casa, fazia o “plano” da lan house: 50 horas de acesso por 40 reais. Ainda tem cerca de 30 horas para gastar, por tempo indeterminado.

Quando vai à lan house, G costuma ficar no Orkut e bater-papo com os colegas pelo MSN (comunicador instantâneo). Tudo que faz no computador de sua casa, diariamente, com uma exceção: aprender a dançar. “Sempre gostei de dançar, mas não tinha muita técnica, nunca fiz nenhum curso, nunca apareceu oportunidade. Agora, estou aprendendo com o melhor dançarino pop do mundo: o Salah⁶⁷”. G conta que procura os vídeos do dançarino francês no YouTube e treina os passos, na frente do computador de sua casa. “Eu vou fazendo tudo igualzinho, repito várias vezes, todo dia. Ainda vou dançar melhor do que ele”, brinca.

G disse que nunca fez nenhum curso, seja de dança ou de outro tema, fora da escola. Ele se mostra feliz por estar no ensino médio e pretende cursar engenharia depois de se formar, “porque dá melhor condição financeira”. Ele afirma ter dificuldade em inglês, na escola, mas diz que vai bem nas outras matérias. Gosta muito de matemática e de história, mas só aprende sobre elas na escola. No computador, só e-mail, redes sociais e vídeos no YouTube sobre dança.

G afirma não perceber nenhuma diferença em seu desempenho escolar por conta da utilização do computador. Parecem dois universos completamente separados: as aulas, importantes para acabar a escola, entrar na faculdade, e ter sucesso financeiro; e o computador conectado à internet: meio para se comunicar com os amigos e aprender a dançar, segundo ele, “uma paixão”.

Quando tem dificuldades com o computador, G pede ajuda ao irmão mais velho, que fez curso de processamento de dados. “Ele entende tudo de computador. Trabalhava com isso, consertando máquina, impressora, instalando rede. Mas agora trabalha numa loja e material de construção e ganha mais, não vai voltar a trabalhar com computador não”.

Como a entrevista fluiu bem e rapidamente demos conta dos tópicos mais importantes

⁶⁷Ao procurar o nome Salah no Google, não há muita informação disponível em língua portuguesa, além da afirmação de que é um dos melhores dançarinos de pop do mundo e uma série de vídeos disponíveis no YouTube. Na Wikipedia em língua inglesa, há um verbete dedicado ao dançarino Salah Benlemqawanssa, que além de break (dança da cultura Hip Hop), pratica dança africana, salsa, dança contemporânea, e atualmente é bailarino do Cirque Du Soleil, em uma produção sobre Michel Jackson.

Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Salah_\(dancer\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Salah_(dancer))>.

do roteiro de perguntas, decidi fazer perguntas para investigar melhor os conhecimentos de G. Perguntei o sistema operacional utilizado em seu computador e ele pareceu pouco confortável com a pergunta. Exemplifiquei: Windows, Word, Mac OS. “Windows”, ele respondeu. Perguntei sobre outros softwares, de como eles faziam a instalação, se compravam ou baixavam, e ele mostrou mais desconforto. Disse que o irmão cuidava disso e ele não sabia.

Pouco sensível, decidi continuar a conversa e perguntar se eles baixavam músicas e filmes pela internet. Ele respondeu que não baixavam nada, nem compravam CD ou DVD pirata, que só compravam original. Registrei as respostas e ele explicitou o incômodo e uma certa desconfiança: “sobre o que mesmo é essa pesquisa?”. Pedi desculpas, expliquei novamente que o trabalho era sobre os usos que estudantes de EJA fazem do computador, e que aquelas últimas perguntas não eram importantes pro trabalho, e que eu só usaria seu primeiro nome na divulgação dos resultados. Ele concordou, mas rapidamente disse que precisava comer alguma coisa antes do início da aula. Naquele momento, bastante frustrada comigo mesma, decidi que não valia a pena tratar do tema dos direitos autorais nas entrevistas seguintes.

5.4. “Consegui meu emprego pela internet”

O baiano A chegou a São Paulo há três anos, convidado por um primo que trabalhava como porteiro em um edifício e conseguiu emprego em um condomínio maior para ganhar mais. Com apenas um mês em São Paulo, A voltou estudar. Na cidade de Itabuna, na Bahia, ele deixou a escola na adolescência. Prometeu para a família que viria para São Paulo trabalhar, mas que também estudaria, para voltar formado.

Acessou a internet pela primeira vez em sua cidade natal, de uma lan house. Frequentava o espaço semanalmente, principalmente para acessar o Orkut e se comunicar com os colegas e parentes distantes. “Tem gente nossa no Rio de Janeiro, em Brasília, no interior de São Paulo, na capital”, afirma. Pelo Orkut, recebeu o convite do primo para vir a São Paulo trabalhar. “Na hora que li o recado fui na casa da mãe dele pegar o número de telefone, liguei e a gente acertou tudo”. Algumas semanas depois, A estava em São Paulo.

O jovem afirma que sua vida mudou completamente depois do emprego e da mudança de cidade. E credita essas oportunidades ao uso do computador. No primeiro ano em São Paulo, continuou indo à lan house semanalmente para manter contato com os amigos e

parentes, até que comprou um computador e um modem sem fio para acesso à internet. Agora, utiliza o computador diariamente para acessar o Orkut, o MSN, fazer pesquisas para os trabalhos de escola e jogar. Mas o principal uso, definido por A, é a comunicação pelo Orkut e o MSN.

Toda a conversa com A aconteceu em uma padaria no bairro da Brasilândia, perto de sua casa. “Homem morando sozinho, sabe como é, muita bagunça. Melhor a gente conversar em outro lugar”, combinou ao telefone. A conversa durou um pouco menos de uma hora, antes de dar o horário de A ir para a escola.

Apesar de saber da importância de frequentar as aulas, e de ter o objetivo de terminar o ensino médio, A diz que não gosta muito da escola e que tem dificuldade em acompanhar as aulas. “Eu fico com sono, é meio parado e eu sou agitado demais”, afirma. Ele disse nunca ter utilizado o computador na escola e afirma não perceber nenhuma relação entre o que aprende na escola e o uso que faz do computador. “O computador, a internet, mudou minha vida. Eu sei muita coisa porque aprendo de conversar no MSN, no Orkut. Mas nada que sirva pra escola não”, avalia.

5.5. “Sou viciado no Mortal Kombat”

P, de 41 anos, está no segundo ciclo do ensino fundamental e trabalha na construção civil informalmente. Atua na vizinhança, “fazendo o que aparece; sou azulejista, eletricista, marceneiro e o que mais precisar”. Desde nosso primeiro contato telefônico foi bastante receptivo. Ele não tem computador em casa e costuma acessar a internet raramente de uma lan house, para fazer trabalhos escolares ou entrar em salas de bate-papo. Com mais frequência, mais ou menos uma vez por semana, vai à casa de um amigo jogar Mortal Kombat⁶⁸ pelo computador. “Quando eu era mais novo e ainda morava com meus irmão, a gente jogava todo dia, todo minuto. Quando esse amigo meu disse que tinha no computador, eu fui lá ver. E sempre que ele me convida vou lá jogar. Sou viciado no Mortal Kombat”.

Agendar a conversa em uma lan house ou na casa do amigo, não pareceu adequado a P. Então, combinamos na porta da escola, uma hora antes do início da aula. Quando cheguei, pontualmente, ele já me esperava no portão e sentamos em uma mureta do lado de fora da

⁶⁸O jogo de video-game popular no início da década de 1990, está disponível para ser jogado online gratuitamente no site Click Jogos, do portal UOL: <<http://clickjogos.uol.com.br/jogos/mortal-kombat-karnage/>>

escola para conversar. Para P, o computador é “um jeito de mexer com a cabeça e se divertir sem gastar muito dinheiro”. Ele afirma nunca ter aprendido nada no computador, mas disse que quando um professor pede para fazer um trabalho ele vai para a lan house e pede ajuda para o funcionário. “É rapidinho, ele procura lá o que precisa, bota no papel e pronto”. P nunca utilizou o computador na escola e afirma que não tem essa necessidade. “Mas computador agora é a língua do mundo, tem que aprender. E a pessoa que sabe mais do computador é mais lida. Aparece foto, letra e a pessoa tem que entender tudo ao mesmo tempo”. Ele acredita que ainda não utiliza o computador como gostaria, mas que com o tempo vai aprender sozinho.

“Eu gosto dessa escola, gosto das aulas. E uma hora eu preciso acabar aos estudos. Já comecei e parei tantas vezes, que nem lembro mais. Dessa vez eu termino”, afirma. Ao ser questionado sobre as dificuldades que encontra na escola, P afirma não ser bom pra estudar: “Eu misturo muito as coisas. É muita matéria, muita informação. Mas eu arrumei um amiguinho agora que é inteligente que é uma beleza. Ele me ajuda muito”. O amigo ajuda Paulo a estudar e “deixa copiar uma coisinha ou outra às vezes, né?”

5.6. Uma análise dos relatos

Não restam dúvidas de que a leitura e a escrita são necessidades básicas de aprendizagem, como afirma Rosa Maria Torres (2002, p. 25). Na entrevista com DE, ficou claro como aprender a ler era importante para ela e o quanto a falta da leitura e a escrita a impediam de acessar conhecimentos de seu interesse, seja na comunicação por Orkut ou e-mail, seja na leitura do livro do Padre Marcelo. Por mais que DE tenha acumulado e trocado diversos saberes ao longo da vida, ela afirma se sentir excluída de oportunidades que julga essenciais por não ter sido alfabetizada. E a alegria que ela parece gostar de esbanjar vai murchando enquanto ela lamenta “a falta de leitura”. Até a relação de poder que ela parece gostar de exercer sobre a cunhada, empregada doméstica em sua casa, parece fragilizada quando ambas demonstram que a cunhada domina o código escrito e DE não.

As poucas entrevistas e questionários aplicados neste trabalho confirmaram a extensa literatura que reconhece a escola como lócus essencial na alfabetização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Dos entrevistados, DE foi a única que nunca frequentou a escola em momentos anteriores da vida e a única que não estava alfabetizada. De todos os

sujeitos que responderam ao questionário, os que estavam em salas de alfabetização nunca tinham frequentado a escola na infância e na adolescência. Muitos deles reconheciam avanços nesta aprendizagem na idade adulta, ao frequentarem as salas de EJA, inclusive DE. Mas a mulher, um ano depois de responder ao questionário, parecia menos animada com as possibilidades de aprender a ler e a escrever. Sentia-se regredindo, como se lesse melhor e pudesse navegar no computador no ano letivo anterior, e agora não fosse mais capaz. Ela não culpa a escola. Elogia a ótima professora que tem e a oportunidade de frequentar o CIEJA. Afirma que os problemas pessoais pelos quais tem passado a atrapalham e que por isso ela não consegue aprender.

Contar que o neto a chama de burra faz os olhos de DE se encherem de lágrimas. E quando questionada se aprender com o neto não seria uma possibilidade, aproveitando o contato próximo entre as duas gerações, DE afirma que ele não tem paciência. O computador conectado à internet de banda larga fica à disposição da filha, do neto e do marido. Por não ter atendida uma necessidade básica de aprendizagem – de ler e escrever – DE também é privada dos benefícios que ela própria aponta em utilizar o computador: comunicar-se com outras pessoas, encontrar receitas, histórias e o que mais quiser. Seguindo o pressuposto defendido no início deste trabalho, de que o acesso à comunicação em rede e o acesso ao conhecimento acumulado pelo *commons* disponível na internet se configuram hoje como outra necessidade básica de aprendizagem, DE é duplamente excluída.

A aprendizagem ao longo da vida, reconhecida por Rosa María Torres (2002, p. 18) como oportunidade para o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário também é apontada por Sergio Haddad (2007, p. 27) como meio para o desenvolvimento da pessoa, a construção do ser, a aquisição de conhecimentos e aptidões. Pela entrevista com G, é possível afirmar que o uso que ele faz do computador conectado à internet em sua casa é importante na aquisição de conhecimentos e aptidões de seu interesse. G nunca frequentou uma escola de dança e nunca aprendeu a dançar na escola regular ou na EJA, e hoje aprende a dançar pelo computador “com o maior bailarino do mundo”.

Ao aprender a dançar enquanto observa e imita um vídeo postado no YouTube, G explora uma nova possibilidade de aprendizagem, que aproveita o potencial da digitalização e da divulgação de conteúdos pela internet de maneira gratuita. Ele concretiza sozinho, em sua casa, uma das recomendações que a Agenda do Futuro (CONFINTEA, 1997) faz para o uso das TIC para a EJA: “o acesso à educação a distância (...) e a exploração de novas

modalidades de aprendizado” (CONFINTEA, 1997, p. 49-50). G faz isso independentemente da escola, e não vê nenhuma ligação entre o que pratica em seu computador e o que aprende na sala de aula. E esse aprendizado só foi possível depois que ele pode comprar um computador com o irmão. Antes, quando só acessava o computador de uma lan house, não era possível imitar, na frente da tela, os passos de dança que queria aprender. Em sua entrevista, G deixa claras as diferenças de se utilizar um computador sozinho, em um ambiente privado, podendo se guiar por suas vontades e interesses, do acesso público (pago neste caso, já que G. não costumava utilizar telecentros).

G utilizou o computador para realizar o projeto de aprender a dançar. Incorporou, nas palavras de Debora Duran (2008, p. 57), os recursos digitais para realizar um projeto individual. Em nossa conversa, G relata este uso e o interpreta como algo importante para dar vazão à sua “paixão” pela dança, como diz. Pode-se afirmar que G se apropriou do computador conectado à internet para concretizar sua aprendizagem ao longo da vida, sem o apoio direto da escola, do governo ou de qualquer outra instituição.

P foi o único entrevistado que afirma utilizar o computador somente para lazer, “um jeito de mexer com a cabeça e se divertir sem gastar muito dinheiro”. Usuário de lan houses, ele gosta de jogar *Mortal Kombat*, um game de luta, na casa de um amigo. P não utiliza e-mail ou redes sociais para se comunicar, mas afirma que quando um professor pede um trabalho escolar, ele vai fazer na lan house e conta com a ajuda de um funcionário para lidar com a máquina. É possível afirmar que o principal uso feito por P do computador é para entretenimento, não para aprendizagem ou realização de outros projetos de vida. Essa também parece ser sua interpretação. Ele é, entretanto, o único que reconhece explicitamente no computador conectado à internet um suporte que requer e promove competências de leitura e de escrita, ao afirmar: “Mas computador agora é a língua do mundo, tem que aprender. E a pessoa que sabe mais do computador é mais lida. Aparece foto, letra e a pessoa tem que entender tudo ao mesmo tempo”.

Já a entrevistada MD parece ter conseguido realizar um projeto individual a partir dos usos que faz da tecnologia digital. Muito interessada por moda, estilo e maquiagem, ela atribui aos blogs e sites de moda que visita tudo o que sabe do assunto. Ela aprende a pintar olhos de diversas maneiras assistindo a tutoriais em vídeo. Busca inspiração e referências nas imagens disponíveis online gratuitamente. E ao comprar maquiagem pela internet, tem acesso aos “melhores produtos do mundo”, de acordo com seu relato, por um

preço que pode pagar. MD não aprendeu sobre maquiagem ou moda em aulas ou cursos técnicos ou livres. Ela fez uso das tecnologias digitais para aprender sobre um tema que a interessa e para se desenvolver. O companheiro oferece suporte financeiro e técnico quando é necessário. E eles dividem uma conexão de banda larga com os vizinhos de quintal, pagando um preço mais acessível pela internet do que o ofertado no mercado.

Outro uso importante feito por MD e o companheiro do computador conectado é ter acesso a bens culturais, principalmente audiovisual. Os dois puderam assistir o filme “Dama de Ferro” quando esse ainda estava no cinema, sem sair de casa nem ter gastos extras depois que fizeram o download do filme. Não cabe discutir aqui o quanto o acesso a salas de cinema pode ser importante, trata-se apenas do acesso ao filme. A questão legal ou moral do download de obras fechadas por *copyright*, que alguns chamam de pirataria, não apareceu em nossa entrevista. Na entrevista anterior, com G, abordar e insistir no tema foi prejudicial ao contato com o entrevistado e não acrescentou nada a esta pesquisa. G repetiu o discurso moralizante de que “pirataria é crime e não se pode baixar nada da internet”, sem querer falar sobre sua prática ou que houvesse espaço para relativizar essa concepção restritiva de acesso ao conhecimento, que privilegia a propriedade intelectual⁶⁹.

Tanto MD quanto G utilizam redes sociais para se comunicarem com colegas e familiares, tanto os que estão próximos quanto os que vivem em cidades distantes. Além da aprendizagem do que os interessa, a comunicação parece ser outro uso relevante que eles fazem de recursos digitais. Uso este também apontado na Agenda do Futuro como recomendação de utilização das TIC na EJA: “promover comunicação interativa” (CONFINTEA, 1997, p. 49 -50). A, que conseguiu emprego em São Paulo depois de conversar com o primo pelo Orkut, afirma que esse é o principal uso que faz do computador, e não cansa de repetir como esse uso foi importante para melhorar sua vida, e agora para manter laços próximos com os amigos e a família no nordeste.

Cabe mencionar que, mesmo antes da expansão das tecnologias digitais, muitos migrantes já se apoiavam nas redes sociais construídas em seu lugar de origem para construir a vida no novo lugar. Frochtengarter cita Durham⁷⁰ (1973 apud FROCHTENGARTER, 2008, p. 16) que já escrevia sobre homens e mulheres pobres que

69 Para mais informações sobre direito autoral e propriedade intelectual na educação, ver SANTANA (2010).

70 Durham, Eunice R. **A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

vinham a São Paulo, apoiados por familiares que compunham uma rede social na cidade de destino. A busca de emprego e renda foi – e parece continuar sendo – o principal motivo da migração. No caso de A, o uso das tecnologias digitais facilitou a comunicação com o parente que possibilitou sua vinda para São Paulo, com apoio de uma rede social anteriormente estruturada.

A foi o único entrevistado a afirmar que não gosta da escola, ainda que o tempo todo relativizasse com um “muito” – “eu não gosto muito da escola”. Ele se diz agitado e vê a escola parada. Mas afirma que vai continuar na escola até terminar o ensino médio, gostando ou não. Esse compromisso com a conclusão de uma etapa escolar considerada essencial – que varia entre o ensino médio e o ensino superior – está presente na fala de todos os entrevistados, com exceção de DE. É como se a conclusão de determinada etapa, com a certificação, fosse o objetivo maior de frequentar a escola com seus prazeres e seus desafios. Satisfazer necessidades de aprendizagem para a vida não aparece na fala dos entrevistados como um objetivo ao procurar a escola. Além de DE, que vai para a escola porque quer aprender a ler e a escrever, os outros sujeitos vão para a escola para terminar, cumprir determinada etapa de escolarização e obter a respectiva certificação. E nos discurso de todos eles, os usos que fazem do computador não tem nenhuma relação com o objetivo de frequentarem a escola ou com as rotinas e as necessidades do ambiente escolar.

6. Conclusões

“Quem usa, a favor do quê e para quê?”. Mesmo aprimorando o problema desta pesquisa ao longo de sua elaboração, as perguntas inspiradas em Paulo Freire foram norteadoras para se compreender as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos durante todo o trabalho. O problema, afinal, veio da lapidação destas perguntas: “O que dizem educandos da EJA, jovens e adultos em processo de escolarização, sobre os usos que fazem do computador? Segundo a interpretação desses sujeitos, os usos têm relação com o processo de escolarização que vivenciam?” Diversas leituras, como é possível ver nas referências bibliográficas, a pesquisa em documentos e sites públicos, os questionários e as entrevistas com cinco sujeitos convergiram nas análises aqui apresentadas. É importante atentar às limitações desse universo e à impossibilidade de generalização dos resultados obtidos. Mas espero que o processo e os resultados aqui apresentados possam contribuir para o campo da EJA e para que as tecnologias digitais sejam apropriadas pelos sujeitos para sua aprendizagem ao longo da vida.

Nos questionários e entrevistas realizados com quem havia frequentado a escola na infância e/ ou adolescência e por qualquer razão a abandonaram nesta fase inicial da vida, foi unânime o objetivo de voltar à EJA para concluir a escolarização: receber um certificado de ensino médio ou poder seguir para um curso superior. Aprender parecia estar em segundo plano. O importante seria terminar a escola. Já os poucos indivíduos que nunca haviam passado pelos bancos escolares anteriormente tinham o objetivo de aprender a ler e a escrever com desenvoltura. A possibilidade de concluir a escolarização parecia remota e menos importante para esses sujeitos do que a vontade de sair da condição de analfabetos e dominar os códigos da cultura letrada.

Para o primeiro grupo, que parecia se importar mais com a certificação que com o aprendizado, não fazia diferença pensar nas tecnologias digitais na escola. Fora dela, os que utilizavam computadores conectados à internet percebiam uma série de aprendizagens e possibilidades de comunicação que construíam por conta própria, com a ajuda de familiares, colegas e, muito frequentemente, funcionários de lan houses; mas afirmavam que não era importante ter acesso a essas tecnologias na escola.

MD, que fez curso básico de informática em uma instituição privada, acredita que nele aprendeu a operar o computador com destreza e que graças a esse aprendizado pode navegar

na internet encontrando as informações que deseja. Na entrevista de P, fica clara a importância que ele atribui aos conhecimentos das tecnologias digitais, já que, em suas palavras, “computador agora é a língua do mundo”. Ele reconhece que lidar com as tecnologias é bastante complexo, já que, além do texto escrito, é necessário compreender simultaneamente outras linguagens, como imagens e vídeos.

Apesar desse reconhecimento e de muitas pessoas procurarem cursos privados de informática, os sujeitos entrevistados não atribuem à escola o papel de ensinar sobre as tecnologias ou a operá-las. Para os entrevistados do segundo grupo, que queriam aprender a ler e a escrever, o uso das tecnologias digitais parecia distante, tanto na escola como fora dela. “A gente nem sabe ler, como vai usar o computador?” foi a pergunta que apareceu mais de uma vez. De todo modo, oferecer oportunidades de aprender sobre as ferramentas digitais pode aproximar a escola dos desejos de aprendizagem dos educandos da EJA.

A valorização dos saberes escolares em detrimento dos saberes acumulados fora da escola faz parte do senso comum e não seria diferente nos sujeitos da EJA. A percepção de que alguns saberes são legítimos e outros não tem sido analisada por pesquisadores como Rodríguez (2011) e Santana (2011). Segundo Santana (2011, p. 4):

Faz 50 anos que os conhecimentos legítimos e estabelecidos como verdadeiros ficavam guardados em uma enciclopédia de 20 tomos e as pessoas eruditas acumulavam em sua memória informação que necessitavam para oferecerem aos demais ou para fixar sua posição. Recordar dados e datas históricos, passagens de livros e autores era, e em certos círculos continua sendo, sinal de erudição e sabedoria⁷¹.

Na dinâmica escolar, este saber enciclopédico é ainda muito valorizado. A previsão otimista de Santana (2011, p. 4) é que “no mundo da informação, da tecnologia e da especialização, a legitimação dos conhecimentos canônicos seja cada vez mais questionada⁷²”. Mas a mesma autora aponta:

(...) a educação de pessoas adultas carrega uma tradição assistencial que busca guiar pelo caminho até a escolaridade e os conhecimentos canônicos. Esta postura oculta e não legítima dos saberes, culturas e conhecimentos das

71 No original: “Hace unos 50 años, los conocimientos legítimos y establecidos como verdaderos se guardaban en una enciclopedia de 20 tomos y las personas eruditas acumulaban en su memoria información que necesitaban para consumo de los demás o para fijar su posición. Recordar datos y fechas históricos, pasajes de libros, definiciones y autorías era, y en ciertos círculos sigue siendo hoy, signo de erudición y sabiduría”.

72 No original: “en el mundo de la información, la tecnología y la especialización de la información y los conocimientos canónicos se cuestiona cada vez más”.

peessoas a quem se dirige (na verdade, estudantes de todas as idades). As vozes das pessoas adultas, em geral excluídas da escola e muitas vezes com desagradáveis memórias sobre os modos e procedimentos do que se conhece como escolaridade, requerem alternativas e ações (...) ⁷³

Para os sujeitos desta pesquisa, o desejo de finalizar a escola não parece ser compreendido como um direito à educação, ao desenvolvimento humano ou a aprender sempre. E para quem não domina ainda a leitura e a escrita, qualquer outro aprendizado parece distante e menos importante. A variedade de saberes desses sujeitos, relacionados às práticas profissionais que exercem, às soluções que encontram para resolver problemas cotidianos, ao lazer e a seu modo de vida, parecem menos importantes que o saber escolar, comprovado por um diploma ou pela possibilidade de ler um livro do início ao fim. A educação como meio para desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário, para a construção de uma cidadania ativa e melhoria da qualidade de vida (Torres, 2002, p. 18), para o aumento da capacidade de agir e discernir, envolvendo todos os universos da experiência humana (Haddad, 2007, p. 27) não é assim percebida pelos estudantes entrevistados. A educação que procuram na EJA é a instrumental, para ler e escrever com destreza, e a do diploma, conquistando a certificação do ensino médio, seja para ingressar o ensino superior, seja para cumprir a educação básica. E é esse saber escolar que os motiva a frequentar a escola, e parece não ter relação alguma com os usos que fazem das tecnologias digitais.

O pesquisador francês Bernard Charlot (1996) pesquisa as motivações e as relações que as pessoas estabelecem com o saber e com a escola. Em artigo publicado no Brasil, investiga os significados que adolescentes franceses dos meios populares atribuem ao fato de irem à escola; e qual sua relação com o saber e com a escola. Mesmo que a análise do sociólogo tenha sido produzida em outro contexto sociocultural, a partir de entrevistas com estudantes adolescentes, suas conclusões parecem valer para as entrevistas feitas com jovens e adultos da periferia de São Paulo. Segundo Charlot (1996, p. 58):

Para certos jovens, estudar significar apropriação dos saberes. Para outros, ao contrário, a relação com a escola não implica relação com o saber; estudar significa adquirir obrigações profissionais de escolar. Essa diferença

73 No original: “*la educación de personas adultas carga una tradición asistencial que va de la mano de la misión de guiar el camino hacia la escolaridad y los conocimientos canónicos. Esta postura oculta y deslegitima los saberes, cultura y conocimientos de las personas a quienes va dirigida (en realidad, estudiantes de todas las edades). Las voces de las personas adultas en general ajenas a la escuela y muchas veces con abundantes recuerdos no placenteros de los modos y procedimientos de lo que se conoce como escolaridad, requieren de alternativas y acciones (...)*”.

não nos remete simplesmente à relação com a escola, mas também à relação com o próprio saber: aprender não significa a mesma coisa para todos.

Aprender, para o autor, significa se apropriar do saber; e a relação com o saber diz respeito a uma relação de sentidos, portanto de valor, entre indivíduos ou grupos com os processos ou produtos do saber (Charlot, 1996, p. 49). O autor fala da mobilização *na escola*, em que o investimento é concentrado no estudo, e da mobilização *em relação à escola*, em que o investimento está no fato escolar. É possível afirmar, nessas categorias, que DE está mobilizada na escola, investindo no estudo e em aprender a ler e a escrever, além da sociabilidade que a escola proporciona, e que os outros sujeitos desta pesquisa estão mais interessados em adquirir obrigações profissionais de escolar, mobilizados *em relação à escola*, não nos saberes escolares em si.

O autor adverte que essa relação com o saber é individual, mas é também social, já que exprime as condições sociais de existência dos indivíduos. DE, que nunca frequentou a escola, tem o objetivo de sair da condição de analfabetismo. Obter qualquer certificação e dar conta das “obrigações profissionais de escolar” parecem objetivos distantes dela. Já os sujeitos mais apropriados da leitura e da escrita estariam em uma situação social mais confortável que a de DE e, em busca de melhorarem de vida, de obterem empregos melhores, poderem cursar uma universidade, querem dar conta da obrigação escolar e obter uma certificação de conclusão de uma determinada etapa escolar.

Pelos resultados aqui obtidos, parece que o detalhamento da Agenda para o Futuro, resultado da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), do papel das tecnologias na EJA, está longe de ser realidade na educação escolar: promover uma comunicação interativa, uma maior compreensão e cooperação entre povos e culturas, a difusão de filosofias, criações culturais e modos de vida dos alunos, o acesso à educação a distância, a exploração de novas modalidades de aprendizado, o exercício crítico a partir de análises dos meios de comunicação, a divulgação de material didático, a promoção do uso legal de propriedade intelectual e o reforço a bibliotecas e instituições culturais (CONFINTEA, 1997, p. 49 -50). Ainda assim, algumas dessas possibilidades parecem ser concretizadas pelos próprios sujeitos fora da escola, nos usos que fazem das tecnologias digitais em suas casas, em *lan houses* e telecentros. Vale lembrar aqui que 59% dos que responderam acessar a internet utilizam redes sociais para se comunicar (“promover uma

comunicação interativa”) e fazer pesquisas (“divulgação de material didático ... reforço a bibliotecas e instituições culturais”) (CONFINTEA, 1997, p. 49 -50).

A presença de computadores nas casas dos que responderam ao questionário (75% da amostra) e quantos desses computadores domésticos estão conectados à internet (80%, destes, 81% com internet de banda larga e 10% com internet discada) mostra o investimento que esses sujeitos e seus familiares têm feito para incorporarem as tecnologias digitais em suas vidas. Independentemente da falta de relação que os sujeitos fazem entre os usos dos computadores conectados e sua vida escolar, a maior parte deles manifesta considerar importante ter acesso à internet e às possibilidades de interação e acesso à informação proporcionadas pela rede mundial de computadores.

O fato de 54% das pessoas que responderam aos questionários já terem feito algum curso básico de informática merece atenção. De trinta educandos da EJA, quinze pagaram cursos em escolas especializadas no ensino de informática, e um fez um curso gratuito em um telecentro. O investimento financeiro e pessoal ao frequentar esses cursos é grande, já que a maior parte dos sujeitos pontua a vida corrida em se dividir entre o trabalho, a escola e a família. Pesquisadores das ONGs Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Montenegro se dedicaram a estudar o alfabetismo e as aspirações educacionais de jovens nas metrópoles brasileiras (RIBEIRO; BATISTA; LIMA, 2011). Foram aplicados questionários a 1008 jovens em nove regiões metropolitanas brasileiras, e uma das perguntas tratava de “cursos complementares de educação não-formal”. Dos respondentes, 54% afirmou ter participado de algum curso de informática e, segundo os pesquisadores, a escolha tem a ver com a expectativa dos jovens de obtenção de algum retorno financeiro ou inserção profissional. Dos nove cursos listados na pesquisa (que incluía capacitação profissional/ curso profissionalizante, idiomas, preparatório pra vestibular, artes, dentre outros), o curso de informática foi o mais procurado pelos jovens. O que se aprende nestes cursos e o que eles representam para os educandos da EJA é um tema fértil para pesquisas posteriores, mas desde já é possível vislumbrar a hipótese de que o exercício dos múltiplos usos das tecnologias digitais – comunicação, informação, aprendizagem, lazer, consumo – requer certa fluência no manejo instrumental das ferramentas tecnológicas. Para essa fluência, é necessária uma aprendizagem metódica, função que a escola pública não estaria exercendo, o que obriga os aprendentes jovens e adultos a adquiri-la no mercado privado.

Apesar da falta de relação que os sujeitos da EJA fazem de sua vida escolar com sua

vida online, foi possível perceber, pelas respostas aos questionários, que a escolarização tem relação direta com a frequência de uso da internet. Pouco mais da metade dos educandos do ensino médio afirmam utilizar a internet todos os dias, 54%. Este número cai para 35% quando se trata dos educandos do ensino fundamental. Também é possível perceber que, dos que cursam o ensino fundamental, 20% dizem utilizar a internet raramente, enquanto esses são 15% no ensino médio. No ensino fundamental, 35% utiliza a internet uma vez por semana e 23% do ensino médio utilizam a internet com esta frequência. Portanto, quanto mais escolarizados, mais os sujeitos da EJA estão conectados à internet.

Uma hipótese levantada neste trabalho durante a análise dos dados dos questionários foi de que o uso intensivo de buscadores e a comunicação por redes sociais da maior partes dos sujeitos permitiria afirmar que os educandos da EJA pratiquem mais a leitura e a escrita agora do que faziam antes de se conectarem. Pelas entrevistas realizadas posteriormente, essa realidade se comprova, apesar de os sujeitos não fazerem nenhuma relação entre o aumento de participação na cultura letrada com qualquer aprendizagem significativa em sua vida escolar. Chama a atenção a resposta de MD, quando questionada sobre a leitura de blogs e sites sobre maquiagem e estilo que ela afirma fazer, logo antes de concluir que o acesso à internet não aumentou suas possibilidades de leitura: “Ah, isso sim. Mas achei que você estava perguntando de leitura de livro, leitura de escola. Eu leio no computador só o que me interessa mesmo”. Quando pergunto se a leitura da escola não interessa, ela pontua a diferença entre o que considera leitura, aprendizagem escolar, e o que aprende sozinha, e parece ser pouco importante. “Não é isso. É que quando estou estudando pra escola, pego o livro que a professora mandou e leio. É diferente de ficar aprendendo maquiagem”. Valeria observar, em pesquisas futuras, se esta maior participação da cultura letrada, pelos usos de computadores conectados, contribuiriam com a manutenção e desenvolvimento dessas habilidades mesmo quando os sujeitos saírem da escola.

A necessidade de criação de ambientes para a leitura e a escrita, abertos para que os sujeitos de fato se apropriem deles, é apontada por Vóvio (2011, p. 54):

Criar ambientes para ler e escrever, e ampliar as oportunidades de participação implica também pensar em sua composição e organização para que possibilitem a efetiva participação dos sujeitos e se constituam em um espaço aberto ao diálogo e à mobilização de recursos materiais e da infraestrutura necessários para cada atividade. E quando falamos de recursos nos referimos à lousa, aos impressos e aos meios multimídia, considerando que os mesmos estejam disponíveis nesse ambiente (o que denota presença física de materiais,

tecnologias e equipamento próprios da cultura escrita e a infraestrutura para sua distribuição) (...). Ter acesso a esses recursos implica que os sujeitos efetivamente interajam com eles⁷⁴.

6.1. Relações possíveis entre a EJA e as tecnologias digitais

Depois de esboçar conclusões baseadas nos dados resultantes de uma pesquisa empírica, registro aqui algumas reflexões relacionando as teorias sistematizadas no início deste trabalho com algumas das possibilidades que vislumbro para a EJA na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e das “novas educações” que os usos das tecnologias digitais podem inspirar. Longe de buscar imparcialidade, faço agora uma defesa de que as tecnologias digitais podem ajudar nas descobertas de novos caminhos para a EJA. Não pela adoção de tablets, softwares ou pela incorporação de quaisquer dispositivos tecnológicos às práticas recorrentes, mas pelo que a cultura libertária da internet, de que tratei no segundo capítulo deste trabalho, pode inspirar como mudança estrutural na educação de jovens e adultos que conhecemos.

Justifico essa reflexão com duas informações presentes nas pesquisas, na imprensa e no senso comum, já mencionadas neste trabalho: a alfabetização de todas as pessoas não é uma realidade no Brasil, e a universalização da educação básica ainda é uma meta a ser alcançada. A aprendizagem ao longo da vida, difundida nas retóricas da academia e nas recomendações políticas, também está distante das práticas educativas oferecidas a jovens e adultos, principalmente os que não frequentaram a escola na infância e na adolescência. Os movimentos sociais ligados à EJA exigem censos específicos para mapear e mobilizar a demanda por escolas e lutam por mais investimento na educação; as escolas detêm o monopólio da certificação, e muitas vezes restringem sua importância a ela; as secretarias de educação fecham turmas, com o argumento de que a evasão na modalidade de ensino é muito elevada. E as taxas de escolarização se mantêm baixas, e os índices de analfabetismo regredem lentamente.

É urgente que tiremos do papel o direito humano à educação de qualidade. E se os

74 No original: “Crear ambientes para leer y escribir, y ampliar las oportunidades de participación implica también pensar en su composición y organización para que posibiliten la efectiva participación de los sujetos y se constituyan en un espacio abierto al diálogo y a la movilización de los recursos materiales y de infraestructura necesarios para cada actividad. Y cuando hablamos de recursos nos referimos al pizarrón, los impresos y los medios multimodales, tomando en cuenta que no es lo mismo que estén disponibles en ese ambiente (lo que denota la presencia física de materiales, tecnologías y equipamiento propios de la cultura escrita y la infraestructura para su distribución), como lo ha manifestado Judith Kalman (2004). Tener acceso a estos recursos implica que los sujetos efectivamente interactúen con ellos”p. 54

caminhos que temos percorrido não têm se mostrado efetivos para garantir a aprendizagem de jovens e adultos, parece essencial explorar e descobrir novas possibilidades; inventar novas educações. Sem a pretensão de querer encontrar respostas, registro algumas ideias para serem aprimoradas em discussões e pesquisas futuras, na tentativa de acrescentar uma contribuição relevante ao campo da EJA no Brasil. Tais ideias foram desenhadas a partir de possibilidades que têm sido formuladas para a educação na última década e, em sua maioria, foram apresentadas no segundo capítulo deste trabalho. Portanto, as possibilidades aqui apontadas para a EJA foram sintetizadas a partir das noções de novas educações, inspiradas na ética hacker (PRETTO, 2010), de educação aberta (AMIEL, 2012), de comunidades de aprendizagem (TORRES, 2002) e de uma educação de adultos para a era informacional (GARCIA e ELBOJ, 2000).

A ideia de novas educações, criada e difundida por pesquisadores da UFBA, tira expectativa das mudanças que as chamadas novas tecnologias podem trazer para a educação – como é difundido por muitos –, e ressalta a importância de as práticas educativas se transformarem e incorporarem possibilidades que extrapolem o modelo de “escola única”, com um currículo escolar fragmentado, organizado em disciplinas, com o modelo de aula como única possibilidade (BONILLA e PICANÇO, 2005, p; 221). Segundo Nelson Pretto (2010), as novas educações podem se inspirar na ética hacker, que permite uma forma de trabalho e construção de conhecimento coletiva, colaborativa e aberta.

A defesa de que as práticas educativas tenham diversas configurações possíveis, que extrapolem o modelo de um professor para muitos alunos com um currículo pré-formulado e pouco flexível, também é feita pelo movimento da educação aberta, que tem conquistado adeptos por todo o mundo (DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO, 2007). O pesquisador Tel Amiel (2012, p. 19) define educação aberta como:

Fomentar (ou ter a disposição) por meio de práticas, recursos e ambientes abertos, variadas configurações de ensino e aprendizagem, mesmo quando essas aparentam redundância, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida.

Essas variadas configurações de ensino e aprendizagem vão desde os modelos sedimentados da educação escolar *broadcasting*, em que muitos alunos podem aprender com um só professor, até modelos emergentes que, dentro e fora das escolas, em formatos presenciais e virtuais, incentivam a aprendizagem entre pares. Segundo Amiel (2012), a

combinação de diferentes modelos e possibilidades é mais efetiva para as atuais necessidades de quem aprende e quem ensina, que a adoção de um modelo único para ser aplicado a todos.

Para compreender de maneira mais prática a educação aberta, recorro novamente a Amiel (2012, p. 19-20):

O movimento para Educação Aberta está sujeito às condições materiais, o que inclui as instituições, sistemas e recursos educacionais disponíveis. Depende igualmente de práticas abertas, de uma cultura que promova o compartilhamento e a transparência. Práticas e recursos interagem para formar, ou podem partir de novos ambientes educacionais.

Esses pressupostos também convergem com as características que Rosa María Torres (2002) atribui às comunidades de aprendizagem, que integram as práticas da educação-escolar com as da educação não-escolar. Em vez de se realizar apenas na escola, no modelo em que o professor é o principal agente educativo, a aprendizagem aconteceria em diversas instituições de um mesmo território, em que todas as pessoas poderiam assumir o papel de agentes educativos e seriam responsáveis por aprender e ensinar.

García e Elboj (2000, p. 147-150) afirmam que a educação de jovens e adultos na sociedade da informação deve se realizar em comunidade. Para tanto, as ofertas formativas deveriam ser desenhadas com a participação dos jovens e adultos da EJA, a partir de suas experiências prévias e expectativas de aprendizagem. As experiências que os sujeitos adquirem fora da escola, no mercado de trabalho e nas relações familiares e sociais, poderiam ser creditadas e certificadas por meio de políticas públicas. Comprovando as competências e habilidades que se esperam em determinado ciclo da escolarização, mesmo sem ter frequentado a escola, pessoas jovens e adultas que não possuem nenhuma certificação escolar teriam a oportunidade de acessar mais rapidamente suas necessidades acadêmicas específicas. Um sistema de certificação paralelo à educação escolar poderia tornar os currículos e métodos de aprendizagem da EJA muito mais flexíveis.

Desde 2011, quando foi publicada no Diário Oficial da União a portaria número 807 do Ministério da Educação⁷⁵, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) possibilita que os sujeitos da EJA recebam o certificado de conclusão do Ensino Médio, independentemente de matrícula ou frequência escolar. Para receber a certificação é necessário ter mais de 18 anos e atingir 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do Enem, além de um mínimo de

75 Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/docs/pn16enem.pdf>>. Acesso em 26 de junho de 2012.

500 pontos na redação. Os Institutos Federais de Educação e as Secretarias de Educação dos Estados são responsáveis por emitir os certificados para quem fizer esta opção no ato da inscrição e responder aos requisitos necessários. Nos próximos anos, é importante que pesquisadores observem se esta portaria vai gerar impactos na educação escolar de jovens e adultos.

Na Argentina, há um projeto de lei em andamento para a criação de uma Agência de Acreditação de Saberes, formulado a partir de uma experiência iniciada em 2007 na província de Buenos Aires. Em vez de uma prova, como é o caso do Enem no Brasil, a iniciativa argentina é mais processual e está vinculada aos diversos níveis de escolarização, não só ao ensino médio. São promovidos encontros entre os sujeitos que querem a certificação com educadores, e a partir dos saberes dos trabalhadores são sistematizados temas do currículo escolar. Para RODRÍGUEZ (2011, p. 60), o sistema permite que jovens e adultos se insiram em diversos níveis escolares recuperando os saberes adquiridos em sua experiência de vida, com relativa independência de sua trajetória escolar. Segundo Rodríguez (2009, p. 34), além de a agência permitir creditar os saberes do trabalho, ela oficializou o reconhecimento do Estado por estes saberes, o que teve efeitos importantes na constituição da identidade dos atores. Rodríguez (2009, p. 32 - 33) aponta os problemas identificados na realização do projeto de Buenos Aires com os mecanismos utilizados para lidar com os problemas. O quadro abaixo foi aqui formulado para facilitar a compreensão da relação entre eles.

Quadro 1: Problemas e mecanismos para lidar com os problemas na implementação da Agência de Creditação de Saberes do Trabalho na província de Buenos Aires - Argentina

Problemas	Mecanismos para lidar com os problemas
os saberes nem sempre podem ser enunciados por aqueles que os usam	A construção do próprio saber por parte dos trabalhadores
Os atores nem sempre reconhecem os saberes	Processos de avaliação
Em geral, os jovens e adultos não valorizam seus saberes como legítimos, mesmo quando são os que lhes permite trabalhar	Articulação com o currículo oficial do sistema educativo

As experiências, teorias e reflexões aqui apresentadas, supõem uma abordagem epistemológica da educação popular, que valoriza saberes de ordens diversas em que os currículos devem ser abertos, flexíveis e necessariamente conectados à vida. Essa abordagem não negligencia os papéis da escola. Cabe, portanto, reafirmar aqui a importância da escola

para a realização das necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos. A escola é o local privilegiado de nossa sociedade para se aprender a ler e a escrever. No presente, com a importância da apropriação das tecnologias digitais para o exercício da cidadania e para a aquisição de novos e variados saberes, a escola pode ser um local de destaque na realização dessa atual necessidade de aprendizagem. Com computadores conectados à internet de banda larga, e com professores e monitores apropriados dessas tecnologias, seguros para apresentarem e orientarem possibilidades relevantes de usos da internet para os diferentes sujeitos, a escola poderia se tornar um espaço privilegiado para a apropriação das tecnologias digitais com vistas à aprendizagem para a vida. Para tanto, são necessárias políticas públicas consistentes, que dêem conta da infraestrutura, garantindo banda-larga de qualidade e o bom funcionamento de dispositivos eletrônicos como computadores e tablets, operando em softwares livres, para garantir a autonomia dos sujeitos e a economia de recursos públicos. Paralelamente à infraestrutura, as políticas precisam centrar esforços na formação dos professores e em incentivar efetivamente que os docentes se apropriem das tecnologias digitais em suas práticas profissionais e pessoais. Vale reforçar que as tecnologias não são aqui consideradas um bem ou um mal em si. Dependendo dos usos, elas potencializam a educação – em espaços escolares e não-escolares – e potencializam os processos de aprendizagem.

Como dito anteriormente, as políticas públicas emergentes (*bottom-up*), que são construídas a partir do incentivo a boas práticas, são mais efetivas na construção da educação aberta ou das novas educações aqui defendidas. Programas de formação de professores que funcionam no modelo *top-down*, de um para muitos, que leva especialistas para ditarem aos professores o que eles devem fazer em seu cotidiano, tendem a contribuir pouco para as transformações aqui pontuadas. Projetos como o Livro Didático Público⁷⁶ da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, são inspiradores e mostram a efetividade de modelos emergentes. Nos livros, que contemplam todas as disciplinas oferecidas nos três anos do ensino médio, foram publicados textos produzidos por professores da rede estadual de educação, a partir de sua prática cotidiana e de uma bolsa de pesquisa para que se aprimorassem nos temas sobre os quais escreveriam. O Projeto Folhas, em que foram produzidos os textos que originaram os livros, nasceu como um projeto diferenciado de formação de professores, que valorizava seus saberes prévios, os remunerava, oferecia

76 <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012840.pdf>>.

pontuação na carreira e os colocava como autores, protagonistas reconhecidos da construção do saber.

Além da valorização e da formação *bottom-up* do professor, para que os sujeitos façam usos significativos das tecnologias digitais, eles precisam ter acesso a equipamentos e a banda larga de qualidade (e a preços acessíveis aos mais pobres). O indicativo dessa pesquisa, de que a maior parte dos sujeitos possui computador domiciliar conectado à internet, não é uma realidade em todo o país. Para que as possibilidades aqui apontadas possam se concretizar a primeira barreira a ser superada é a do acesso a dispositivos conectados à internet de banda larga.

Políticas de incentivo aos recursos educacionais abertos – que disponibilizem na internet, em formatos e licenças livres, o material didático comprado com dinheiro público – aumentam a possibilidade de os indivíduos acessarem, nas escolas e fora delas, o conhecimento sistematizado necessário para que se cumpram a escolarização básica e as suas necessidades individuais de aprendizagem. A revisão da lei brasileira de direito autoral, para que seja legal a reprodução de materiais com finalidade educacional, desde que não haja exploração comercial, é importante para a difusão de conhecimento em meios impressos e digitais.

Por fim, o investimento na criação e no incentivo de projetos e programas de EJA que atendam às recomendações e expectativas do paradigma da aprendizagem ao longo da vida parece urgente. Com a efetivação de comunidades de aprendizagem e/ ou práticas de educação aberta, será possível compreender melhor as limitações e as potencialidades dessas propostas na garantia da alfabetização, da escolarização básica e do direito de todos os brasileiros a aprenderem por toda a vida.

7. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Vandete. A Implementação do Ambiente Moodle na Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Revista Tecnologia na Educação**, nº 1, ano 1, 2008.

ALVES, Evandro. **Escrita Digital e Educação de Jovens e Adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado**. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

AMIEL, Tel. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca. ROSSINI, Carolina. PRETTO, Nelson (org.) **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/ Salvador: Casa da Cultura Digital/ Edufba, 2012. Disponível em: <<http://www.artigos.livrorea.net.br/2012/05/educacao-aberta-configurando-ambientes-praticas-e-recursos-educacionais/>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controles e apropriações**. Dissertação (Mestrado) defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

ANTONIO, Daliana Cristina de Lima. RAPCHAN, Eliane Sebeika. **Educação e Inclusão Digital: os usos do computador e da internet numa lan house de um bairro de Maringá-Paraná**. Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa em Educação e Ciência, 2009.

ARAÚJO, Márcia Baierdorf. **Experiências de leitura e escrita no computador: a recepção ao software Luz das Letras por adultos em processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado) apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

BARLETA, Ilma. COSTA. Jesuíta. COSTA, Kátia. FERREIRA, Leila. GUIMARÃES, Andréa. **Tecnologia como mediação do processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação**. Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BENKLER, Yochai. **The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom**. New Haven, Conn: Yale University Press. 2006. Disponível em: <www.benkler.org/Benkler_Wealth_Of_Networks.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2012.

BERGMANN, Helenice, Maria Barcellos. **Escola e inclusão digital: desafios na formação de redes de saberes e fazeres**. Tese (Doutorado) defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

BONILLA, Maria Helena. PICANÇO, Alessandra de Assis. **Construindo novas educações**.

In: PRETTO, Nelson De Luca (org). **Tecnologias e Novas Educações**. Salvador, Edufba, 2005. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/8933/textos/tec_novas_educacoesLIVRO.pdf. Acesso em 25 de junho de 2012.

BOVO, Vanilda G. O uso do computador na Educação de Jovens e Adultos. **Rev. PEC, Curitiba**, v.2, n.1, p.105-112, jul. 2001-jul. 2002.

BRAGA, Álvaro José Pereira. **Do Mobral ao Computador: a implantação de um projeto de informática educativa na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade Estadual de Campinas, 1996.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/10.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2012.

_____. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista** [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 283-303. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014. Acesso em 25 de junho de 2012.

BRASILEIRO, Sheilla. **Juventude novas tecnologias: implicações para a Educação de Jovens e Adultos**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2002.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, Editora Papirus, 1988.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1: artes de fazer. São Paulo, Editora Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, pp. 47-63, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a05.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2012.

CHARTIER. Roger. **Formas e sentidos. Cultura e escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, Mercado das Letras, 2003.

CHIUMMO, Ana. **Consciência política e cidadania na alfabetização e na inclusão digital**. A experiência da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado) defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003, volume 16, número 002. Universidade do

Minho . Braga, 2003.

COSTA, Salete da. Palácios, Patrícia P. G. PAULUCCI, Gisele. O Uso do computador como meio de inserção na cultura letrada e mediática do jovem ou adulto no curso de alfabetização. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

CRUZ, Regina Mara Ribeiro. **Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) apresentada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/ CEFET-MG, 2008.

CRUZ, Sergio S da. ROCHA; Luciano F. L. ; NASCIMENTO, Rafaela de ; LOPES, Livia A. **Proad: Alfabetização Digital Para Jovens e Adultos**. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Juiz de Fora, MG, 2005.

DAHMER, Alessandra Zago. **Inclusão Digital e inserção profissional: um estudo com egressos de cursos do projeto de educação digital em Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educucção & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 de junho de 2012.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2008, v. 38, n. 134, pp. 367-391. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25 de junho de 2012.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade** [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 939-959.

_____; XIMENES, Salomão. Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no estado de São Paulo: notas de pesquisa e relato de intervenção. Comunicação apresentada no Simpósio Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2011. <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0342.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

DURAN, Débora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. Tese (Doutorado) apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FERNANDES, Jarina Rodrigues. **O computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos**. Dissertação (Mestrado) defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FLECHA, Ramon; ELBOJ, Carmen. La Educación de Personas Adultas en la sociedad de la información. **Revista de Educación XXI**, 2000. Disponível em: <<http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/03-05.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **Caminhando sobre fronteiras: um estudo sobre a escolarização de adultos migrantes**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03122009-224326/>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

FRANCO, Mônica Gardelli. **Inclusão Digital: Uma proposta na alfabetização de Jovens e Adultos**. IX Workshop de Informática na Escola, 2003.
_____. **A apropriação das tecnologias de informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido**. As diretrizes da UNESCO. Tese (Doutorado?) apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FRAQUELLI, Angela Aita. **A relação entre auto-estima, auto-imagem e qualidade de vida em idosos participantes de uma oficina de inclusão digital**. Dissertação (Mestrado em Gerontologia Biomédica) – Instituto de Geriatria e Gerontologia, PUC-RS, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

GALVÃO, Ana Maria. DI PIERRO. M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) defendida no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2008.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia**. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007.

GONÇALVES, Becky Henriquete. **O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização – o que dizem educandos/as do MOVA**. Dissertação (Mestrado) defendida na Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GÜNTER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, no 02, Brasília, mai/aug. 2006.

HADDAD, Sergio. Apresentação. **Revista e-curriculum**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

_____. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil . **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, volume, numero, p. 108-130, 2000.

HANSEN, João Adolfo de. Leitura de Chartier. **Revista de História** [online], no 133, pp. 123-129, 1995. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-83091995000200012&script=sci_arttext>. Acesso em 25 de junho de 2012.

LANDOW, George P. **Hipertexto**: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Ediciones Paidós, Barcelona, 1995.

LANDREANI, Nélida. Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: Un falso dilema. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, no 1, año I, mar 1990.

LEMONS, André. **Ciber-cultura-remix**. Artigo apresentado no seminário “Sentidos e Processos” dentro da mostra Cinético Digital’, no Centro Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemons/remix.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2012.

LEMPKE, Natalia Nunes Scoralick. **Alfabetização digital**: aprendizagem e utilização do computador na velhice. Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

LESSIG, Lawrence. **Cultura Livre**: como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade. São Paulo: Trama Universitário, 2005.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999.

LIMA, Ana Maria Moraes de Albuquerque. **Inclusão Digital e protagonismo juvenil**: um estudo em dois centros de tecnologia comunitária. Dissertação (Mestrado) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MATSUDA, Fernanda Guinoza. **Telecentro comunitário como espaço de educação social**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa D. A. DE. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

MEDINA, Cremilda de Araújo (org). **Ó freguesia, quantas histórias**. São Paulo: ECA/USP, 2000.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MINAYO, Cecília; SANCHES, Odécio Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3) p. 239-262, jul/sep, 1993.

NÁPOLES, Neusa Nogueira. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na Educação de Jovens e Adultos**: visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado apresentada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2008.

NEGRI F. Paulo; TEIXEIRA, Marta; HARACEMIV, Sônia. Suportes de meios digitais. **VII Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul**. Anped Sul. Eixo Educação de Jovens e Adultos. 2008.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem**. Trabalho apresentado na 22a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999. Disponível em:

<www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro286/libro286.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2012.

ORTIZ, Renato. **Um Outro Território**: Ensaio sobre a Mundialização. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 2003.

PRETTO, Nelson De Luca. Cultura digital e educação: redes já! In PRETTO, N e SILVEIRA, S. A. (org). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008. Disponível em:

<<http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/2008/08/26/lancado-e-disponibilizado-o-livro-do-alem-das-redes-de-colaboracao/>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

_____. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.305-316, dez. 2010.

RIBEIRO, Vera; BATISTA, Antônio; LIMA, Ana Lucia. Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles. **Cadernos Cenpec**, volume 1, São Paulo, dezembro de 2011. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/index.php/cadernos/article/view/59/52>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

RODRIGUEZ, Carla Lopes. **O movimento de apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por adultos escolarizados em exercício de sua profissão: um estudo com agentes comunitários de saúde**. Dissertação (Mestrado em Multimeios) apresentada ao Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. **Decisio**, Cidade do México, setembro-dezembro, p. 55 -60, 2011

_____. **Un relato de la construcción del trabajo**. In: RODRÍGUEZ, Lidia; PUIGGRÓS, Adriana. Saberes, reflexiones, experiencias y debates. Buenos Aires: Galerna, 2009.

SABATIER, Paul. Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis . **Journal of Public Policy**, Vol. 6, No. 1 (Jan. - Mar., 1986), pp. 21-48 . Cambridge University Press , 1986. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/stable/3998354>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

SANTANA, Bianca. **Propriedade Intelectual nas Escolas**. Anais ou Resumos... Cidade: Universidade, ANO. p. NUMERO DE PG. Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6169—Int.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson (org.) **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. São Paulo/ Salvador: Casa da Cultura Digital/ Edufba, 2012. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

SANTANA, Ileana Seda. Dos saberes, sabiduría y conocimiento (des)legitimado. **Decisio**, Cidade do México, setembro-dezembro, p. 3 - 9, 2011

SANTOS, Amaleide Lima. **“Tá vendo aquele edifício moço?” A especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados**. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade Federal da Bahia, 2008.

SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima. **Letramento digital de Analfabetos por intermédio do uso da Internet**. Dissertação (Mestrado em Multimeios) defendida na Unicamp, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal**. Rio de Janeiro, Record, 2000.

_____. **A Natureza do Espaço**. São Paulo, Hucitec, 2002.

_____. **Técnica, Espaço e Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2009a

_____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2009b.

SANTOS, Waldir dos. Brasilândia uma história de amor; Homenagem aos 50 anos da Vila Brasilândia. **Revista São Paulo Minha Cidade**. São Paulo: 2006.

SCLACO, Lucia Mury. **"FaLa K É Nós"**: etnografia de um projeto de inclusão digital entre jovens de classes populares em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SETTON, Maria da Graça. Juventude, Mídias e TIC. In: Sposito, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999 – 2006). Belo Horizonte: Editora Argumentum, 2009.

SILVA, Denise Goulart da. **Inclusão digital na terceira idade**: a virtualidade como objeto e reencantamento da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) defendido na PUC-RS, 2007.

SILVA, Mauren Porciuncula da Silva. **A construção do conhecimento, as intervenções metodológicas e os novos saberes e fazeres na cultura digital rural**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

_____. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas & Inclusão Digital**. Salvador: EDUFBA, 2008a.

_____. Cibercultura, commons e feudalismo informacional. **Revista Famecos**. Porto Alegre, no 37, dez 2008b.

_____. Game-ativismo e a nova esfera pública interconectada. **Revista Líbero**. São Paulo, v. 12, n. 24, p. 131-138, dez. 2009.

_____. Realidade aumentada, aprendizagem e práticas colaborativas em espaços híbridos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p.150-156, jan./jun, 2010a.

_____. Ciberativismo, cultura hacker e o individualismo colaborativo. **Revista da USP**, n 86, julho 2010b. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n86/04.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da; CASSINO, João (orgs). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo, Conrad Editora, 2003.

TORRES, Rosa María. **Aprendizaje ao largo de toda la vida**: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Quito-Buenos Aires: Instituto Fronesis, 2002.

VÓVIO, Claudia Lemos. Construções identitárias: ser leitor e alfabetizador de jovens e adultos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 407-652, 2008.

_____. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, v. 28, p. 401-431, 2010.

_____. Metodología de las dicotomías: la articulación de saberes em la alfabetización”. **Decisio**, Cidade do México, setembro-dezembro, p. 49 -54, 2011.

WARSCHAUER, Mark. Demystifying the digital divide. **Scientific American**, vol. 289, no 2, pp. 42-47. Ago, 2003. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/ddd.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2012.

_____. **Tecnologia e Inclusão Social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 2006.

Documentos

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 25 de junho de 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

CEM – CEBRAP. **Mapa da Vulnerabilidade Social do Município de SP**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.centrodametropole.org.br/mapa.html>>. Acesso em 25 de junho de 2012.

CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil -TIC Domicílios e TIC Empresas 2009** . São Paulo, 2010.

CONFITEA V. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfitea_Hamburgo_1997.pdf/at_download/file>. Acesso em 25 de junho de 2012.

CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA PARA A V CONFITEA. **Compromisso**

Renovado para a Aprendizagem ao Longo da Vida: proposta da região América Latina e Caribe. Cidade do México, 2008.

DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO. **Declaração da cidade do Cabo para a Educação Aberta.** Abrindo a promessa de recursos educacionais abertos. Cidade do Baro, 2007.

Educação de Jovens e Adultos - Noroeste da cidade de São Paulo

Em azul estão mapeadas as escolas municipais pertencentes à DRE Freguesia/ Brasilândia que oferecem EJA*.

Em vermelho, as escolas estaduais das regiões Norte 1 e Norte 2, localizadas nos bairros da Cachoeirinha, Freguesia e Brasilândia**.

Além das escolas, a intenção também é mapear os telecentros e LAN houses da região.

Em verde os telecentros.

Em amarelo as LAN houses.

* Informações obtidas na DRE Freguesia/Brasilândia em 31 de agosto de 2010.

** Sistemas de Cadastro de Alunos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, data-base maio de 2010.

Público · 116 exibições

Criado em set 16, 2010 · Por [Bianca](#) · Atualizado set22, 2010

- CCJ - Av. Dep. Emílio Carlos, 3641 - Cachoeirinha
São Paulo, 02721-200
- Cieja
São Paulo, 02839-070
- CEU Jardim Paulistano
São Paulo, 02814-000
- Ceu Brasilândia Paz
EMEF Senador Teotônio Vilela Rua da Paz 07 tel 39863423
- Prof. Andre Rodrigues de Alckmin
São Paulo, 02853-010, Brasil
R. Marcelino José de Freitas, 619 - Brasilândia
- Angelina Maffei Vita
São Paulo, 02545-000, Brasil
R. Zilda, 193 - Casa Verde
- Aroldo de Azevedo Professor
São Paulo, 02557-120, Brasil
-
-
- R. Francisco Augusto Lopes, 223 - Limão
Castro Alves
São Paulo, 02874-140, Brasil
R. Agenor Alves Meira, 285 - Brasilândia
- Cecilia Moraes de Vasconcelos
São Paulo, 02873-250, Brasil
-
-
- R. Rômulo Naldi, 147 - Brasilândia
Elias de Siqueira Cavalcanti
São Paulo, 02727-000, Brasil
R. Santa Ângela, 50 - Freguesia do Ó
- Erico Veríssimo
São Paulo, 02967-050, Brasil
R. Rafael Alves, 295 - Freguesia do Ó
- Frederico Gonçalves dos Santos
São Paulo, 02673-000, Brasil
Av. Gen. Penha Brasil, 139 - Cachoeirinha
- Geraldo Sesso Jr
São Paulo, 02845-160, Brasil
R. José Siqueira de Brito, 123 - Brasilândia
- Zilka Salaberry de Carvalho
São Paulo, 02652-160, Brasil
R. Solar, 275 - Cachoeirinha
- João Amos Comenius
São Paulo, 02878-080, Brasil
R. Ibiraiaras, 400 - Brasilândia
- Plínio Ayrosa
São Paulo, 02736-000, Brasil
R. Tomás Ramos Jordão, 259 - Freguesia do Ó
- Jardim Guarani - Jose Alfredo Apolinario PROF
São Paulo, 02849-130
R. Santana do Araçuaí - Brasilândia
- Marcílio Dias
São Paulo, 02473-010
R. Ribeiro Junqueira, 259 - Cachoeirinha
- Milton Campos, Senador
São Paulo, 02846-140
R. Pérsio de Sousa Queirós Filho, 155 - Brasilândia
Oswaldo Quirino Simoes

- São Paulo, 02670-030
R. Camilo Peçanha, 10 - Cachoeirinha
- Paulo Nogueira Filho
São Paulo, 02510-030
R. Brazelisa Alves de Carvalho, 356 - Casa Verde
- Primo Páscoli Melare
São Paulo, 02882-160
Av. Inajar de Sousa, 6975 - Cachoeirinha
- Sebastião Nogueira de Lima
São Paulo, 02860-110
R. Joaquina Maria dos Santos, 177 - Brasilândia
- Theo Dutra
São Paulo, 02866-040
Av. Guilherme de Almeida, 110 - Brasilândia
- CEU Teotônio Vilela, Senador
São Paulo, 02879-140
R. Daniel Cerri - Brasilândia
- Walfredo Arantes Caldas
São Paulo, 02860-001Av. Dep. Cantídio Sampaio, 1701 - Brasilândia
- Clodomiro Carneiro
R. Manuel de Sousa Azevedo, 364 - Freguesia do Ó
São Paulo, 02809-040
- Augusto Ribeiro de Carvalho Prof.
São Paulo, 02927-000
R. Prof. João Machado, 511 - Freguesia do Ó
- Plínio Damasco Penna
São Paulo, 02759-030
R. Gen. Ulhoa Cintra, 37 - Freguesia do Ó
- Antônio Emílio Souza Penna Prof.
São Paulo, 02729-080
R. Carolina Maria do Carmo, 30 - Freguesia do Ó
- Martin Egidio Damy
São Paulo, 02844-120
R. Paulo Garcia Aquilino, 406 - Brasilândia
- Edgard Pimentel Rezende Pro
São Paulo, 02834-090
R. Jerônimo Souto Maior, 120 - Brasilândia
- Flamínio Fávero
São Paulo, 02673-000
Av. Gen. Penha Brasil, 3001 - Brasilândia
- Eugênio De Mazenod / Promoções Humanas
São Paulo, 02978-040
R. Afonso de Carvalho, 16 - Freguesia do Ó
- Biblioteca Thales Castanho de Andrade
São Paulo, 02963-000
R. Dr. Artur Fajardo, 447 - Freguesia do Ó
- Biblioteca Afonso Schmidt
São Paulo, 02801-000
Av. Elísio Teixeira Leite, 1470 - Freguesia do Ó
- ACESSA Vale Verde
São Paulo, 02879-020
R. Jaciara, 5 - Brasilândia
- ACESSA Jardim Guaraú
São Paulo, 02806-050
R. Saldanha de Oliveira, 60 - Freguesia do Ó
- Cidadão Digital
São Paulo, 02845-140
R. Araci Chaves, 86 - Brasilândia
Ceu Paz

- São Paulo, 02879-140
R. Daniel Cerri - Brasilândia
- Ceu Jardim Paulistano
São Paulo, 02814-000
R. Aparecida do Taboado - Brasilândia
- Brasilândia B3 - Governador Mário Covas
São Paulo, 02820-070
R. Vale do Sol, 59 - Jaraguá
- Brasilândia
São Paulo, 02878-080
R. Ibiraiaras, 372 - Brasilândia
- Elizabeth Ap. Simões Mesquita Profª
São Paulo, 02844-130
Av. José da Natividade Saldanha - Brasilândia
- República da Colômbia
São Paulo, 02878-160, Brasil
R. Rendeira - Brasilândia
- Maria Helena G. de Arruda Profª
São Paulo, 02860-001, Brasil
Av. Dep. Cantídio Sampaio, 4678 - Brasilândia
- Olinda Leite Sinisgalli Profª
São Paulo, 02865-000, Brasil
R. Emílio Kemp, 126 - Brasilândia

- Jair Toledo Xavier Prof.
São Paulo, 02844-000, Brasil
R. Joaquim de Almeida Moraes - Brasilândia
- Luiz Sérgio Claudino dos Santos Dep.
São Paulo, 02837-170, Brasil
R. Pedro Antônio Conceição - Brasilândia
- Luíza Salette Junca de Almeida Profª
São Paulo, 02860-001, Brasil
Av. Dep. Cantídio Sampaio, 1701 - Brasilândia
- Antônio José Leite Prof.
São Paulo, 02615-100, Brasil
R. Dez de Maio, 271 - Cachoeirinha
- Tito Prates da Fonseca
R. Mendonça Júnior, 611

[Eepg Tito P da Fonseca](#)

[1 comentário](#)

Rua Mendonça Júnior, 611 - VL Andrades

São Paulo, 02610-010

(0xx)11 3981-2872

titoprates.com.br

- Raquel Assis Barreiros Profª
São Paulo, 02673-000, Brasil
Av. Gen. Penha Brasil, 1255 - Cachoeirinha
- Dilson Fubnaro Ministro
São Paulo, 02678-000, Brasil
Av. Francisco Machado da Silva, 1410 - Cachoeirinha

Olá!

Sou pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e realizo uma pesquisa sobre os usos das tecnologias de comunicação e informação por jovens e adultos. Peço que você colabore com esta pesquisa, respondendo ao questionário que segue abaixo. Assumo o compromisso de preservar o seu anonimato (se assim você desejar) e utilizar as respostas exclusivamente para a pesquisa. Obrigada, desde já.

Bianca Maria Santana de Brito - mestranda
orientadora: Maria Clara Di Pierro

Local de aplicação do questionário: _____

Data e hora de aplicação do questionário: _____

1.Nome: _____

1.1 Deseja permanecer anônimo? sim/não.

2. Sexo: masculino / feminino

3. Idade: _____

4. Cidade e Estado onde nasceu: _____

4.1. Se nasceu fora de São Paulo, há quanto tempo mora nesta capital? _____

5. Estado Civil: a.Solteiro / b.Casado / c.União Estável /d.Divorciado / e.Separado / f.Viúvo / g.Outros

6. Escolarização: fundamental incompleto/ fundamental completo/médio incompleto/médio completo

7. Você frequenta a escola?sim/não.

7.1. Se sim, qual a modalidade de ensino? EJA/ profissionalizante/ fundamental/ médio/ Qual o período? _____

7.2 Qual o nome da escola? _____

8. Profissão: _____

9. Situação profissional: a. Trabalhador formal (carteira assinada, funcionário público)/ b. Trabalhador informal/ c. Estudante / d. Aposentado/ e. Desempregado

10. Tem computador em casa? sim/ não

10.1 Se sim, está conectado à internet? sim/ não

10.1.1 Se sim, a conexão é a. discada ou b. banda larga?

10.2. Costuma utilizar o computador em casa? sim/ não

10.3. Se sim, para quê? a. navegar na Internet/ b. processador de textos/ c. planilhas eletrônicas/ d. jogos/ e. ouvir música/ f. assistir filmes/

g. manipular imagens/ h. outros: _____

10.4. Com que frequência? a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma vez por mês/ d. Raramente

10.5 Quem mais utiliza o computador em casa? a. você/ b. irmãos/ c. pais/ d. cônjuge/ e. filhos/ f. netos/ g. outros. Quem? _____

10.6. Que sistema operacional utiliza em casa? a. Linux/ b. Windows/ c. Outro. Qual? _____

11. Costuma navegar na Internet? sim/ não

11.1 Se sim, onde? a. Em casa/ b. na escola/ c. em telecentros/ d. em lanhouse/ e. no trabalho/ f. outros: _____

12. Onde utilizou o computador pela primeira vez? a. Em casa/ b. na escola/ c. em telecentros/ d. em lanhouse/ e. no trabalho/ f. outros: _____

13. De onde acessou a Internet pela primeira vez? a. de casa/ b. da escola/ c. de telecentro/ d. de lanhouse/ e. do trabalho/ f. outros: _____

14. Responda às perguntas no quadro abaixo, sobre os lugares onde você acessa a Internet atualmente:

	14.1. em casa	14.2. na escola	14.3. em telecentros	14.4. em lan houses	14.5. no trabalho	14.6. outros lugares
Com que frequência?	a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/	a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo	a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma	a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma	a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma	a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma

	c.Pelo menos uma vez por mês/ d.Raramente	menos uma vez por mês/ d.Raramente	vez por mês/ d.Raramente	vez por mês/ d.Raramente	vez por mês/ d.Raramente	vez por mês/ d.Raramente
Quando tem dificuldades no uso, quem auxilia?	a.irmãos/b.pais/ c.cônjuge/d.filhos/ e.netos/f.outros. Quem?	a.prof de inf./b. prof. outras disc/ c.monitor/ d.colegas/ e.outros. Quem?	a.monitor/ b.professor/ c.oficineiro/ d.colegas/e.outros	a.dono ou funcionário da lan house/ b.colegas/ c. outros. Quem?	a.responsável pelos computadores/ b. patrão/ c.colegas/ d.outros. Quem?	Quem?
Para quê?	a.Redes Sociais (Orkut/Facebook / Twitter)	a.Redes Sociais (Orkut/Facebook / Twitter)	a.Redes Sociais (Orkut/Facebook / Twitter)	a.Redes Sociais (Orkut/Facebook / Twitter)	a.Redes Sociais (Orkut/Facebook / Twitter)	a.Redes Sociais (Orkut/Facebook / Twitter)
	b.E-mail	b.E-mail	b.E-mail	b.E-mail	b.E-mail	b.E-mail
	c.Comunicador instantâneo(Gtalk /MSN /Skype)	c.Comunicador instantâneo(Gtalk /MSN /Skype)	c.Comunicador instantâneo(Gtalk /MSN /Skype)	c.Comunicador instantâneo(Gtalk /MSN /Skype)	c.Comunicador instantâneo(Gtalk /MSN /Skype)	c.Comunicador instantâneo(Gtalk /MSN /Skype)
	d.Comunicador por voz (skype)	d.Comunicador por voz (skype)	d.Comunicador por voz (skype)	d.Comunicador por voz (skype)	d.Comunicador por voz (skype)	d.Comunicador por voz (skype)
	e.Pesquisas	e.Pesquisas	e.Pesquisas	e.Pesquisas	e.Pesquisas	e.Pesquisas
	f. Trabalhos escolares	f. Trabalhos escolares	f. Trabalhos escolares	f. Trabalhos escolares	f. Trabalhos escolares	f. Trabalhos escolares
	g.Jogos	g.Jogos	g.Jogos	g.Jogos	g.Jogos	g.Jogos
	h.Elaborar currículo	h.Elaborar currículo	h.Elaborar currículo	h.Elaborar currículo	h.Elaborar currículo	h.Elaborar currículo

i.Procurar empregos	i.Procurar empregos	i.Procurar empregos	i.Procurar empregos	i.Procurar empregos	i.Procurar empregos
j.Oficinas e cursos presenciais	j.Oficinas e cursos presenciais	j.Oficinas e cursos presenciais	j.Oficinas e cursos presenciais	j.Oficinas e cursos presenciais	j.Oficinas e cursos presenciais
k.Cursos a distância	k.Cursos a distância	k.Cursos a distância	k.Cursos a distância	k.Cursos a distância	k.Cursos a distância
l.Ler notícia	l.Ler notícia	l.Ler notícia	l.Ler notícia	l.Ler notícia	l.Ler notícia
m.Atualizar blog	m.Atualizar blog	m.Atualizar blog	m.Atualizar blog	m.Atualizar blog	m.Atualizar blog
n.Serviços públicos (imposto de renda, INSS, FGTS, boletim de ocorrência)	n.Serviços públicos (imposto de renda, INSS, FGTS, boletim de ocorrência)	n.Serviços públicos (imposto de renda, INSS, FGTS, boletim de ocorrência)	n.Serviços públicos (imposto de renda, INSS, FGTS, boletim de ocorrência)	n.Serviços públicos (imposto de renda, INSS, FGTS, boletim de ocorrência)	n.Serviços públicos (imposto de renda, INSS, FGTS, boletim de ocorrência)
o.Vender ou comprar produtos e serviços	o.Vender ou comprar produtos e serviços	o.Vender ou comprar produtos e serviços	o.Vender ou comprar produtos e serviços	o.Vender ou comprar produtos e serviços	o.Vender ou comprar produtos e serviços
p.Assistir vídeos	p.Assistir vídeos	p.Assistir vídeos	p.Assistir vídeos	p.Assistir vídeos	p.Assistir vídeos
q.Publicar vídeos ou fotos	p.Assistir vídeos	q.Publicar vídeos ou fotos	q.Publicar vídeos ou fotos	q.Publicar vídeos ou fotos	q.Publicar vídeos ou fotos
r.Baixar músicas ou filmes	q.Publicar vídeos ou fotos	r.Baixar músicas ou filmes	r.Baixar músicas ou filmes	r.Baixar músicas ou filmes	r.Baixar músicas ou filmes
	r.Baixar músicas	s.Outros. Quais?	s.Outros. Quais?		s.Outros. Quais?

s.Outros. Quais?

ou filmes

s.Outros. Quais?

s.Outros. Quais?

15. Se você frequenta a escola, você tem utilizado o laboratório de informática da Escola durante as aulas? a. não/ b. sim, em todas as matérias/ c. sim, em algumas matérias. Quais? _____

15.1. Com que frequência? a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma vez por mês/ d. Raramente.

15.2. Na sua opinião, as atividades realizadas no laboratório de informática auxiliam na sua aprendizagem? a. sim, auxiliam muito/ b. sim, auxiliam pouco / c. não auxiliam

15.3. Você tem o hábito de utilizar o laboratório de informática, fora do horário das aulas, por iniciativa própria? a. Diariamente/ b. Pelo menos uma vez por semana/ c. Pelo menos uma vez por mês/ d. Raramente/ e. nunca utilizo

16. Você já fez curso ou oficina de informática? a. sim/ b. não.

16.1. Se sim, onde? _____

16.2 Qual/quais? _____

17. Houve mudanças em sua vida depois de começar a usar o computador? Sim/não

17.1. Se sim, quais? a. Conseguiu emprego/ b. Ficou mais bem qualificado para o mercado de trabalho/ c. Ficou sabendo de eventos culturais/

d. Conheceu pessoas / e. Fez amigos/ f. Entrou para algum grupo ou organização g. Outras. Qual/ quais? _____

18. Depois da fase de aplicação dos questionários, faremos entrevistas com alguns participantes. Você gostaria de participar? sim / não

Se sim, qual seu número de telefone? _____

E-mail: _____

Endereço: _____

Anexo C: Roteiro das entrevistas

Nome:

Idade:

Escolarização:

Escola/ série:

Situação profissional:

1. Onde você utiliza o computador/ a internet?
2. O que você costuma fazer no computador/na internet?
3. Você utiliza o computador/a internet na escola? Se sim, desde quando? Que usos faz?
4. O uso que você faz do computador/ da internet muda em cada lugar? Como?
5. Com que frequência você utiliza o computador/ a internet?
6. Você costuma ler quando está utilizando o computador? O quê? Por quê?
7. Você costuma escrever quando está utilizando o computador? O quê? Por quê?
8. Depois de utilizar o computador ficou mais fácil ler e/ou escrever? Você viu diferença no seu desempenho na escola? Qual?
9. Você aprende utilizando o computador/a internet? O quê? Por quê? Como?
10. Você já ensinou para alguém como se utiliza o computador? Quem?
11. Quem te ajuda a utilizar o computador quando você sente dificuldade?
12. O que você aprende na escola?
13. Do que você gosta na escola? O que te motiva a frequentar as aulas?
14. Do que você não gosta na escola? O que te afasta das aulas?
15. Sua relação com a escola mudou depois de utilizar o computador/ a internet com frequência? Se sim, como?
16. Você viu alguma mudança em sua vida depois de utilizar o computador/ a internet com frequência? Quais?