



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA ANDRADE COELHO

**AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA COM AS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES NA VIDA DE
CADA UM**

Salvador

2011

LÍVIA ANDRADE COELHO

**AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA COM AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPLICAÇÕES E
POSSIBILIDADES NA VIDA DE CADA UM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Helena
Silveira Bonilla

**Salvador
2011**

Biblioteca Anísio Teixeira, Faculdade de Educação da UFBA

C672 Coelho, Livia Andrade.

As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais:
implicações e possibilidades na vida de cada um / Livia Andrade
Coelho. – 2011.
133 f.

Orientadora: Profª Drª Maria Helena Silveira Bonilla.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação, 2011.

1. Alfabetização de adultos. 2. Tecnologia da informação. 3.
Inovações educacionais. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II.
Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD 374.26

LÍVIA ANDRADE COELHO

**AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA COM AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPLICAÇÕES E
POSSIBILIDADES NA VIDA DE CADA UM**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia

Aprovada em 01 de março de 2011

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Helena Silveira Bonilla (UFBA) – Orientadora

Dra. Maria Olivia de Oliveira Matos (UNEB)

Dr. Nelson de Luca Pretto (UFBA)

Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes (UFBA)

Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Paulo Freire (1997, p.79)

Agradecimentos

A professora Doutora Maria Helena Silveira Bonilla minha orientadora, pelo acolhimento, paciência, colaboração e atenção durante todo esse período: faltam palavras para expressar minha gratidão por você *Boni*.

Aos professores da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Antônio Vieira – EJACAV, principalmente (Cristiane, Helena, Josenélia e Simone) e aos alunos, pela receptividade, carinho e atenção com que acolheram a pesquisa.

A minha família, meu porto seguro, razão da minha garra, fé e esperança: meu pai, meu maior exemplo de força e honestidade; minha mãe pelas palavras de incentivo e confiança; meus irmãos pela torcida e atenção; meus tios (as), primos (as), sobrinhos (as), por acreditarem e torceram sempre por mim.

A Secretaria Municipal da Educação do município de Itabuna/Ba, por ter concedido minha licença para dedicação ao mestrado.

A professora Doutora Júlia Maria da Silva Oliveira que sempre acreditou no meu potencial e me incentivou: obrigada por sua atenção e boa vontade sempre.

A minha prima Rita pela acolhida carinhosa quando cheguei a Salvador para cursar o mestrado, me ouvindo com toda paciência que lhe é peculiar, compartilhando também comigo seus momentos de lazer e seus amigos.

Aos amigos de quem eu estive tão distante nos últimos dois anos: vocês sabem a importância desse momento em minha vida por isso, sempre respeitaram minhas ausências e, me confortaram com palavras de força e incentivo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias - GEC pela forma carinhosa e atenciosa com que me receberam, me ouviram e compartilharam suas experiências e saberes.

À Gil, Dri, Nine e *Peregrino*, colegas e amigas (os), pela atenção, por dividir comigo as tristezas, angústias, frustrações, conquistas e alegrias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - O CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.1 O <i>lócus</i> da pesquisa.....	24
1.2 Descrição da abordagem da pesquisa e instrumentos utilizados para coleta de dados	25
1.3 Os sujeitos colaboradores e o desenvolvimento das ações pertinentes a coleta de dados.....	27
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEU LUGAR NO TEXTO E CONTEXTO.....	35
2.1 A educação escolar como um direito de todos.....	35
2.2 As Campanhas e Programas para alfabetização de pessoas jovens e adultas ao longo da história da educação no Brasil.....	41
2.3 Concepções e práticas pedagógicas na EJA.....	48
CAPÍTULO 3 - A EJA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	56
3.1 Construções sobre a cidadania.....	56
3.2 Educação e ciberespaço: caminhos possíveis para uma cidadania ativa.....	63
3.3 A importância da leitura e da escrita na constituição desse cidadão.....	68
3.4 Desafios à alfabetização de pessoas jovens e adultas.....	75
CAPÍTULO 4 – AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA COM AS TIC: TECNOLOGIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, NOVAS DEMANDAS E DESAFIOS PARA ESSE CIDADÃO	82
4.1 As tecnologias como elemento estruturante das relações sociais.....	82
4.2 Não sei ler, logo, não posso usar o computador? Alfabetização e letramento digital no contexto da EJA.....	91

4.3 A dimensão das TIC no cotidiano das cidades e as implicações na vida desses alunos.....	104
---	-----

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO DA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	112
--	------------

REFERÊNCIAS.....	118
-------------------------	------------

APÊNDICES

I - Roteiro de entrevista.....	126
II - Roteiro para o grupo focal.....	129
II - Cartas de cessão.....	130

RESUMO

A contemporaneidade demanda por habilidades e conhecimentos cada vez mais específicos, que ultrapassam o simples domínio da codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos. Não é mais possível alfabetizar pessoas jovens e adultas ignorando dinâmicas, concepções e tecnologias que norteiam os processos sociais contemporâneos. Por conta dessas inquietações, iniciei uma pesquisa sobre experiências em EJA que contemplassem de alguma forma essas questões. Identificamos um Colégio no município de Salvador, que vem desenvolvendo um trabalho com a EJA nessa perspectiva, onde, desde a fase de alfabetização os alunos desenvolvem diversas atividades em laboratório de informática, tendo o acompanhamento de professores e monitores. A partir daí surgiram as questões que conduziram à construção desta pesquisa: De que formas esses alunos se apropriam das tecnologias digitais no que tange a compreensão e relação com essas máquinas? De quais maneiras, a partir dessa relação, eles ressignificam sua concepção de mundo e seu papel na sociedade? Existem implicações na vida dessas pessoas a partir do uso dessas tecnologias? Se existem, de quais maneiras elas se manifestam? Objetivamos investigar e analisar como se dá as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e de quais formas eles ressignificam seus saberes e compreensão de mundo a partir dessas relações. Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida através de entrevistas semi-estruturadas, observações no laboratório de informática do Colégio e a dinâmica de grupo focal onde aprofundamos questões relevantes para a pesquisa, suscitadas nas entrevistas. Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho com as tecnologias na escola alteram não só a visão de mundo dos alunos da EJA, mas o seu cotidiano seja em casa ou no trabalho. Eles percebem o quanto as tecnologias podem contribuir não só para as situações cotidianas, como podem alargar suas oportunidades quanto à construção de saberes e no relacionamento com as outras pessoas, à medida que possibilitam novas formas de se comunicar e se relacionar. Por conta disso, concluímos que esse trabalho realizado pela escola é de fundamental importância na vida desses alunos, enquanto espaço onde eles possam receber as primeiras orientações sistemáticas para utilizar essas tecnologias e aos poucos se apropriarem dos seus recursos. Daí a importância da escola estar atenta as necessidades e expectativas dos alunos da EJA.

Palavras-chave: Alfabetização de pessoas jovens e adultas – tecnologias digitais – letramento digital – contemporaneidade

ABSTRACT

The contemporary demand for skills and knowledge more specific, going beyond the sphere of encoding and decoding of alphabetic symbols. You can no longer literate youth and adults ignoring dynamics, concepts and technologies that guide the contemporary social processes. Because of these concerns, I began researching on experiences in adult education that addressed these issues in some way. We identified a College in the city of Salvador, which is developing a work with the EJA this perspective, where, since the beginning literacy students develop different activities in the computer lab, and the monitoring of teachers and monitors. From there emerged the issues that led to the construction of this research: In what ways do these students take ownership of digital technologies when it comes to understanding and relationship with these machines? In what ways, from that relationship, they reframe their worldview and its role in society? There are implications in their lives from the use of these technologies? If so, in what ways they manifest themselves? We investigate and analyze how is the relationship of students in adult education with digital technologies and what forms they reframe their knowledge and understanding of the world from these relationships. To develop the research we adopted a qualitative approach, developed through semi-structured interviews, observations in the computer lab of the College and focus groups where deeper issues relevant to the research, raised in the interviews. The survey results show that working with technology in school not only alter the world view of students in adult education, but their everyday whether at home or at work. They understand how technology can help not only to everyday situations, how they can broaden their opportunities for the construction of knowledge and relationships with other people, as it enables new ways to communicate and relate. Because of this, we conclude that the work the school is of fundamental importance in the lives of these students, as an area where they can receive the first systematic guidance to use these technologies and gradually take ownership of their resources. Hence the importance of school to be responsive to the needs and expectations of students in adult education.

Key-words: literacy of young people and adults - digital technology - computer literacy contemporary

INTRODUÇÃO

A educação escolar institucionalmente é o *locus* para a promoção do alfabetismo da população. Pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro - IPM e a ONG Ação Educativa têm revelado como os déficits educacionais se convertem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens sociais e culturais, a melhores postos de trabalho e ao desenvolvimento pessoal, o que tem reforçado a necessidade de uma educação escolar de qualidade, comprometida com a aprendizagem dos alunos e alinhada às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

A educação escolar hoje é um direito de todo cidadão enquanto princípio constitucional, independente da sua idade ou condição econômica. Contudo, nem sempre foi assim. Houve períodos de privação e ausência de legislação que garantisse esse direito. A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a garantia da escolarização é potencializada em se tratando de legislação – promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – e na década de 1990 com a aprovação da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, ampliou-se a discussão da educação como um investimento fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país.

A educação de pessoas jovens e adultas está inserida nesse contexto e vem ao longo dos últimos 10 anos sofrendo uma série de questionamentos quanto a sua oferta, qualidade e regulamentação, conforme podemos encontrar nas produções de pesquisadores como Di Pierro (2005), Soares (2007), Haddad (2007), Arroyo (2005a), dentre outros. Se formos buscar explicações na história da educação brasileira para a situação de descaso com a construção de políticas públicas de escolarização efetiva e de qualidade, poderemos constatar que é uma herança que remonta a República Velha, época marcada pelo domínio político das elites agrárias.

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2005b, p. 221)

É importante observar que a EJA começa a ganhar destaque, e ter lugar nas políticas públicas, impulsionada pela efervescência industrial e não como um direito do cidadão. Em decorrência desta situação é que o autor fala em “tensão” nessa modalidade de ensino, por conta de aspectos sociais, econômicos e culturais que interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado e no rendimento dos alunos.

Um dos princípios que nortearam o destaque na oferta da EJA foi a necessidade de preparar o jovem e o adulto para o mundo do trabalho e posteriormente a publicização das elevadas taxas de analfabetismo na população jovem e adulta. Segundo documento da UNESCO (2008, p. 24), “o analfabetismo era qualificado como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres”. O analfabetismo era então concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país. O adulto analfabeto era visto como alguém incapaz, sem preparo para desenvolver as atividades inerentes a um adulto.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2007), entre os Censos de 1940 e 2000 a população brasileira cresceu quatro vezes. O Brasil rural tornou-se urbano (31,3% para 81,2% de taxa de urbanização). O país conseguiu reduzir em cinco vezes a taxa de analfabetismo, que caiu de 56,8% para 12,1%. No entanto, os números ainda continuam altos, pois um em cada dez brasileiros com mais de 15 anos de idade ainda não sabe ler nem escrever. A taxa de analfabetismo divulgada no ano de 2009 na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD é de 10%, dado semelhante ao ano anterior, quando a taxa ficou em 10,1%. Apesar da queda, o Brasil ocupa a oitava posição dos países da América Latina com maior índice de analfabetismo.

Ao longo dos últimos 70 anos foram desenvolvidos uma série de programas e projetos visando à alfabetização dessas pessoas. Essas ações foram realizadas em todo território nacional envolvendo, na maioria das situações, os três poderes públicos (estadual, municipal e federal), além de instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil.

Todos os partidos que estiveram na liderança do governo, alguns numa maior proporção, outros numa menor, desenvolveram alguma ação visando à redução desse quadro, seja por meio da coordenação direta de programas para alfabetização ou o apoio financeiro às iniciativas da sociedade civil. No entanto, segundo documento publicado pela UNESCO,

A oferta reduzida e a precária qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande medida, pelo fato de que em nenhum momento da história da educação brasileira a modalidade recebeu aporte financeiro significativo, embora em alguns períodos as políticas para o setor tenham se beneficiado de recursos vinculados ou fonte própria de financiamento. (UNESCO, 2008, p. 50)

A ausência de uma política pública com investimento efetivo também compromete a qualidade dessas ações. Como consequência, apesar dos números apresentados pelo IBGE (2007), onde se constata uma redução significativa no número de pessoas analfabetas, a pesquisa do Instituto Paulo Montenegro – IPM – (Ação Social do IBOPE) e da ONG Ação Educativa sobre o alfabetismo funcional no Brasil revela um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual.

Segundo Ribeiro (2001, p. 46), o termo “analfabetismo funcional” foi disseminado pela UNESCO em 1958, visando padronizar estatísticas e influenciar políticas educativas para educação de pessoas jovens e adultas. Posteriormente, na década de 1980, no ambiente acadêmico, disseminou-se o termo “alfabetismo”, expressando uma ampliação da noção de alfabetização. A Ação Educativa e o IPM, no ano 2001, criaram o Indicador Nacional do Alfabetismo – INAF, para revelar os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira entre 15 e 64 anos de idade.

A pesquisa realizada no ano de 2007 pelo IPM e a Ação Educativa aponta que 32% da população brasileira se situa em um nível inadequado de alfabetismo funcional. Isto quer dizer que, da população alfabetizada, um contingente significativo utiliza de forma restrita as habilidades de leitura e escrita, bem como demonstra dificuldades no desempenho das habilidades matemáticas. Segundo a pesquisa, alfabetismo funcional designa pessoas que têm dificuldades em empregar a leitura, a escrita, em compreender

um texto simples e habilidades matemáticas necessárias para responder às demandas de seu contexto social.

Essa situação apontada é discutida por Di Pierro (2005), Haddad (2007), dentre outros pesquisadores, como sendo reflexo dos movimentos cíclicos, constituídos por programas e campanhas para alfabetização de jovens e adultos que demonstram uma característica marcante de descontinuidade nas diversas esferas governamentais, sejam estaduais, municipais, federais. Outro problema é a curta duração desses programas (geralmente são 6 ou, no máximo, 8 meses de atividades).

Não basta promover apenas a alfabetização inicial. A maioria dos educadores concorda que uma alfabetização de qualidade requer mais tempo que aquele proporcionado pelas campanhas para jovens e adultos, e que a consolidação da alfabetização requer a continuidade de estudos em níveis mais elevados, dentre outras oportunidades de utilização das habilidades recém-adquiridas na vida cotidiana. (DI PIERRO, 2006, p. 22)

Diversos programas destinados à alfabetização de pessoas jovens e adultas foram implementados, mas o investimento na educação regular para essas pessoas, enquanto modalidade, para além do processo de alfabetização das escolas noturnas, nas quais encontramos parcela significativa dessa população, passa ao largo. Essa situação tem se configurado, ao longo do tempo, em ações assistencialistas e compensatórias, que não asseguram uma alfabetização de qualidade e nem asseguram a continuidade regular dos estudos.

Sob as condições de limitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou a subgrupos populacionais, para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo. Essa orientação implica o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a configuração de programas compensatórios destinados a mitigar a pobreza. (DI PIERRO, 2001, p. 330)

O governo federal afirma constantemente em seu discurso se preocupar com os elevados números de pessoas jovens e adultas analfabetas no país e, por isso, justifica o investimento em programas de curta duração, priorizando as regiões com maiores índices de pessoas analfabetas. No entanto, reduz a sua ação efetivamente a esses programas, deixando de apresentar uma política pública de investimento nas escolas

para EJA, o que reforça a configuração de programas compensatórios, sem compromisso com o fortalecimento da EJA.

Esses programas estão cada vez mais se constituindo em um sistema paralelo de educação. A descontinuidade das ações de alfabetização de adultos, aliadas à ausência de uma maior articulação com as escolas públicas, que possibilite o fortalecimento de ações conjuntas em prol da educação de adultos, pública e gratuita na sua integralidade, não está ainda garantida e assegurada pelo Estado brasileiro. “Como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta, em função da dinâmica entre compromisso político e poder público, recursos financeiros e pressão social” (HADDAD, 2007, p. 9).

Com isso, o problema vem se agravando, tendo em vista o contexto da sociedade contemporânea e em rede na qual vivemos. O país chega ao século XXI apresentando, ainda, elevadas taxas de analfabetismo, o que comprova que as inúmeras campanhas e programas, os quais sempre tiveram como meta a “erradicação” do analfabetismo, não atingiram os objetivos propalados e o problema persiste. A sociedade vem demandando habilidades e competências cada vez mais específicas do cidadão, que ultrapassam o domínio simples da codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos, para que este possa continuar a interagir nessa sociedade, não só como consumidor, mas também como produtor de conhecimento.

Em um livro publicado pela UNESCO em 2008, intitulado *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*, que tem como objetivo subsidiar a tomada de decisões de governantes e equipes técnico-pedagógicas dispostos a enfrentar o desafio de estruturar ou reorientar com qualidade políticas e programas de alfabetização de jovens e adultos, traz em um dos seus capítulos uma discussão sobre alfabetização e mudança social, promovendo uma reflexão sobre as mudanças conceituais pelas quais vem passando essa modalidade da educação.

Como se vê, até algumas décadas atrás, para ser considerado alfabetizado, bastava ter domínio do código de escrita, mas atualmente, espera-se que, além desse domínio, as pessoas consigam se comunicar por meio da escrita. A alfabetização não apenas sofreu mudanças conceituais que ampliaram seu significado, como também

passou a abranger novas exigências que tornaram mais complexo esse campo pedagógico. Os usos da linguagem escrita também mudaram no interior das instituições sociais, até mesmo pelas inovações tecnológicas que dão suporte a esses usos, o que atualiza, de modo constante, os saberes necessários para que todos possam usar a escrita ao longo da vida. (UNESCO, 2008, p. 64)

Nas redes digitais de comunicação, os diferentes âmbitos da vida do cidadão, seja ele social, cultural, político, ideológico, dentre outros, podem ser articulados, potencializados, reconfigurados. A rede possibilita contatos, informações, ambientes de pesquisa e disseminação de ideias que oportunizam o estabelecimento dessas relações. Assim, não cabe mais uma educação de jovens e adultos nos moldes da década de 1940, onde eram ofertados cursos por um período de apenas três meses para alfabetizar as pessoas. Insistir em práticas aligeiradas e de qualidade duvidosa significa preparar o cidadão para uma sociedade que já não existe.

Para viver e produzir numa sociedade altamente tecnologizada, o cidadão precisa passar por um processo de construção de saberes com as tecnologias. Na velocidade crescente dos avanços científicos e tecnológicos, a sociedade exige não só o desenvolvimento de habilidades específicas para operar máquinas, computadores, aparelhos telefônicos, caixas eletrônicos, entre outros, mas também demanda por indivíduos autônomos que possam constituir-se de fato como sujeitos que produzem, trocam e interagem constantemente com os outros, tornando-se cidadãos partícipes na sociedade.

A educação de jovens e adultos nesse cenário em constante transformação do espaço social, político, econômico e cultural precisa e urge aliar às práticas de construção da escrita, leitura e operações matemáticas o uso das tecnologias digitais. Essa também é a realidade do contemporâneo mundo do trabalho, o qual passou a exigir habilidades e comportamentos em relação às tecnologias, como pré-requisitos indispensáveis para a conquista de um posto de trabalho que melhor remunere.

Com a sofisticação das tecnologias e conseqüentemente, as possibilidades que emergem a partir delas, surgem novas formas de trabalhar, se relacionar, trocar e buscar informações, comercializar, estudar, que exigem cada vez mais específicas habilidades do cidadão. Os alunos da EJA precisam não só desenvolver essas habilidades, como

compreender, conhecer e construir uma postura crítica em torno dessa realidade, de modo que possam agir com segurança e sem receios frente a essas tecnologias, reunindo condições para um melhor desempenho na sociedade, inclusive frente às eminentes necessidades de concorrência aos postos de trabalho, o que poderá contribuir com a redução dos alarmantes dados referentes à desigualdade de renda.

Existe ampla evidência empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil, muito mais importante do que outros condicionantes, como a raça, o gênero ou a região de residências das pessoas. A educação vem se expandindo no país em todos os níveis e tem sido um canal extremamente importante de mobilidade social, que acompanhou o crescimento das cidades. (SCHWARTZMAN, 2004, p.49)

Contudo, em meio a essa expansão, um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade é viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação das tecnologias de comunicação e informação (KENSKI, 2003). O desenvolvimento e a difusão das TIC, bem como a grande circulação de informação que estas proporcionam, vêm desenhando um novo contexto social, político e econômico, onde o domínio da leitura e escrita, tanto em seu formato impresso, quanto no digital, tornam-se instrumentos imprescindíveis no processo de apropriação e utilização dessas informações.

As tecnologias vêm se constituindo num espaço de apropriação cada vez mais explorado pelos mais diferentes segmentos da sociedade contemporânea. “Estamos vivendo hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (web)” (SOARES, 2002, p.146). As TIC são potencialmente fontes inesgotáveis de interação, aprendizagens, requerem e provocam uma mudança nos comportamentos dos cidadãos, recontextualizando e rompendo com certos padrões estabelecidos ao longo da história da educação. E para que isso aconteça, essas pessoas precisam se apropriar da leitura e da escrita, não como um ato mecânico, mas de forma contextualizada, incorporando as novas formas de comunicação em rede, para que possam fazer uso das tecnologias na perspectiva da construção de conhecimentos e também buscando a oportunidade de modificar significativamente suas práticas sociais.

A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002, p. 152)

O conceito e o exercício da cidadania nesse contexto passam inevitavelmente por profundas transformações de ordem social e política. Logo, a alfabetização de jovens e adultos, pessoas estas que tiveram o direito à educação negado durante tantas décadas, precisa ser repensada, passar por mudanças significativas para que não fique à margem desse processo de tecnologização da sociedade, continuando a alfabetizar pessoas numa perspectiva limitada e que já não atende ao que está posto na contemporaneidade, contribuindo para o aumento do fosso entre os que têm e os que não têm acesso a bens socialmente produzidos.

“As sociedades tecnologicamente avançadas estão sujeitas a uma forma de hierarquização em que poderes e privilégios tendem a se concentrar e permitem a circunscrição dinâmica de uma elite “cibercultural” (CAZELOTTO, 2008, p. 120). Por isso, esses jovens e adultos não podem estar à parte de um processo que contribui efetivamente na construção de novas relações de poder e consequentemente, também modificam a dinâmica da sociedade.

Sob esta ótica, a nova cidadania significa interatividade na sociedade em rede, através da internet (CASTELLS, 1999). O cidadão tem nesse espaço a oportunidade de comunicar-se de forma mais rápida, obter informações mais precisas, contatos imediatos e em tempo real com pessoas que estejam fora do seu espaço geopolítico e, também por isso, precisa ter assegurado o direito a essa educação.

A escola é desafiada a criar um espaço de aprendizagem onde o aluno processe a informação, agregue-a e coloque-a em atividade, seja capaz de dialogar e produzir conhecimentos. Um espaço que venha a se constituir enquanto contexto formativo, que proporcione aos sujeitos experiências e vivências que possam levar para as suas vidas, no cotidiano, e de alguma forma, contribuir para o seu processo emancipatório como cidadão.

Utilizar o computador na escola, com objetivo de criar esse ambiente de aprendizagem para que o aluno seja também um produtor do conhecimento, pode ser uma potencial possibilidade para se construir novas alternativas e estratégias para que ele compreenda a realidade e possa intervir nela, além de gradativamente poder melhorar sua condição de cidadão, seu bem estar, relacionar-se melhor não só com as pessoas, mas também com as tecnologias presentes em seu cotidiano e dessa forma, ampliar também suas oportunidades sócio-econômicas.

Deve-se ressaltar que, no país, já não se trata mais de optar entre a inserção ou não do computador nos diversos ambientes da sociedade. Isso já é uma realidade, um processo histórico irreversível no Brasil e no mundo; um desafio aos educadores. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado, mas a que, reconhece nos jovens e adultos, sujeitos plenos de direito, de cultura, que pergunta quais as necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

Na construção de um novo olhar sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas, é necessário também reconhecer os sujeitos históricos que compõe essas classes na sua condição de demandatários de direitos, onde o direito à educação é parte deles. Isto significa que além de alunos ou jovens evadidos ou “excluídos” da escola, antes de terem uma trajetória escolar truncada, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência (ARROYO, 2005b). Para além dessa trajetória da carência, há uma trajetória de conquista e de lutas, que é parte integrante dos setores populares da população.

Como consequência, a EJA traz em sua história uma função social inquestionável, que nesse momento histórico precisa ser redefinida e alargada em seus princípios e práticas pedagógicas. Faz-se necessário uma maior aproximação com os espaços sociais, não apenas para proporcionar uma formação profissional aos seus alunos, mas possibilitar uma formação crítica, que contribua no desenvolvimento de sujeitos autônomos e conscientes da importância da sua efetiva participação nas construções sociais.

É fato que o contexto social destaca o lugar das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e reafirma o seu conhecimento como fator quase que obrigatório na vida, no cotidiano de homens e mulheres, na atualidade. Trabalha fortemente em potencializá-las para que elas tornem-se cada vez mais indissociáveis da sociedade contemporânea, pressionando o cidadão a se apropriar dessas tecnologias. Elas possibilitam ao sujeito a inserção e atuação na linguagem digital, cujas potencialidades estão em realizar procedimentos simples do seu cotidiano, como retirar dinheiro em caixa eletrônico, votar nas urnas eletrônicas, fazer compras e utilizar serviços variados, até a realização de atividades complexas e manipulações sofisticadas de elevados níveis tecnológicos.

Esse novo desenho social, econômico, político e cultural que se descortina e envolve a escola, assim como seus desdobramentos na vida de jovens, homens e mulheres trabalhadores se constitui em objeto de nosso estudo. Algumas inquietações desencadeadas por uma proximidade com essa modalidade de ensino, nos levaram a questionar e refletir sobre o cotidiano escolar onde são desenvolvidas as atividades para alfabetização de jovens e adultos, partindo do pressuposto que as situações de aprendizagem oportunizadas pela escola, já não dão conta do cenário social e econômico aos quais essas pessoas estão inseridas. Mesmo que o conceito de alfabetização venha sofrendo ressignificações em função dos novos panoramas sociais, as práticas, na maioria das vezes, continuam as mesmas: descontextualizadas, distantes das necessidades reais dos alunos. Pouco, ou nenhuma referência ou trabalho são feitos sobre a “tecnologização” da sociedade contemporânea.

Então, como alfabetizar jovens, homens e mulheres ignorando as dinâmicas, concepções e estrutura que norteiam o processo de constituição e desenvolvimento da sociedade? Sociedade essa, onde esses alunos já interagem diretamente e são cobrados em seus deveres e direitos como cidadãos. Insistir nessas práticas significa negar a essas pessoas o direito de conhecer, de aprender, de desenvolver habilidades requeridas constantemente pela sociedade, o que poderá, como consequência, contribuir com o agravamento da desigualdade social, dentre outras situações.

Por conta dessas inquietações, iniciei uma pesquisa sobre experiências em EJA que contemplassem de alguma forma essas questões. Identificamos um Colégio no município de Salvador, que vem desenvolvendo um trabalho com a EJA nessa perspectiva, onde desde a fase de alfabetização, os alunos desenvolvem diversas atividades em um laboratório de informática, com acompanhamento de professores e monitores.

A partir daí surgiram as questões que conduziram à construção desta pesquisa: De que formas esses alunos se apropriam das tecnologias digitais no que tange a compreensão e relação com essas máquinas? De quais maneiras, a partir dessa relação, eles ressignificam sua concepção de mundo e seu papel na sociedade? Existem implicações na vida dessas pessoas a partir do uso dessas tecnologias? Se existem, de quais maneiras elas se manifestam? Ao nos debruçarmos nessas questões, objetivamos investigar e analisar como se dá as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e de quais formas eles ressignificam seus saberes e compreensão de mundo a partir dessas relações.

É nesse contexto que se encontra a importância e relevância da nossa pesquisa. Investigar, analisar e refletir sobre as experiências vivenciadas com as tecnologias digitais no processo de alfabetização de jovens e adultos, como mais uma possibilidade de aprendizagem, de interação, de construção, de desenvolvimento dessas pessoas que historicamente tiveram seu direito à educação negada, tendo como pressuposto as contribuições para sua vida social, para ressignificação de saberes e concepção de mundo.

No primeiro capítulo é apresentado todo percurso metodológico da pesquisa, da definição do *lócus*, aos critérios para escolha dos sujeitos colaboradores, a definição dos instrumentos para coleta dos dados, como aconteceu todo processo, até definição das categorias para análise.

Isso posto, para investigação, análise e reflexão de que tratam a pesquisa, algumas questões pertinentes não só ao campo da EJA, como a educação como um todo foram discutidas e refletidas ao longo dos capítulos. No segundo capítulo é feita uma reflexão

e análise acerca da educação enquanto direito de todos, enquanto um direito social. Além disso, são apresentadas e discutidas as campanhas e programas implantados e implementados ao longo da história da educação brasileira, com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo. Outro tema de discussão ainda nesse capítulo são as concepções e práticas pedagógicas na EJA, onde se discute, dentre outras situações, como as práticas que vem sendo desenvolvidas no contexto dessa modalidade de ensino encontram-se distante das demandas da contemporaneidade.

Quando se fala em direito à educação e concepções e práticas pedagógicas que norteiam o trabalho da EJA, percebe-se a necessidade de se discutir sobre a educação para essas pessoas frente à estrutura e dinâmica que caracterizam a sociedade atual. Consequentemente, no terceiro capítulo, é abordada a questão da cidadania, como esse conceito vem se alargando ao longo da história não só do Brasil como da humanidade, muito por conta também do desenvolvimento das ciências e das tecnologias. Desse desenvolvimento emerge a cibercultura, que vem se disseminando rapidamente na sociedade em função do célere processo de tecnologização e, por isso, discutiremos também sobre os caminhos possíveis para uma cidadania ativa e os desafios postos à alfabetização de jovens e adultos frente a esse processo de tecnologização.

As tecnologias estão cada dia mais presentes na vida de todas as pessoas, independente da sua classe social ou poder aquisitivo. Por isso, no quarto capítulo há uma análise das formas como acontecem as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais, onde se reflete sobre as tecnologias enquanto estruturantes das relações sociais e, as condições para que esses alunos se apropriem destas.

Por fim, é feita uma reflexão e análise sobre a necessidade eminente da escola levar em consideração as necessidades, desejos, características dos representantes de todo o grupo social constituído por alunos de EJA, quanto à necessidade de uma educação atenta não só as demandas da sociedade, mas a deles próprios, como sujeitos imersos nesse contexto, que precisam desenvolver habilidades e competências a fim de utilizar as tecnologias em sentido mais amplo: estabelecer relações com o outro, construir conhecimentos, se comunicar, realizar das mais simples as mais complexas atividades por meio dessas tecnologias presentes no cotidiano, como também atuar ativamente

como cidadão e assim ser capaz de integrar o mercado de trabalho e provocar transformações na sociedade.

CAPÍTULO 1

O CAMPO: PERCURSO METODOLÓGICO

Enquanto docente da EJA e não satisfeita com a práxis desenvolvida nas escolas, iniciei uma procura por experiências “inovadoras”, cujas atividades e contexto de aprendizagem fossem mais próximos não só do cotidiano de seus alunos, mas da sociedade contemporânea. Iniciei a busca com uma visita a Coordenação da EJA na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por pressupor que por se tratar de uma coordenação não só de cunho administrativo, mas também pedagógico, teriam uma espécie de mapeamento ou registro do que as escolas da rede vêm trabalhando nessa perspectiva. Apontaram-me a princípio seis escolas da rede pública e uma escola particular.

Fiz uma visita às escolas da rede pública na região metropolitana de Salvador. Na rede pública, porque a EJA historicamente é ofertada por essa instância. No entanto, nas escolas visitadas, efetivamente não encontrei o que buscava. Apesar de terem laboratórios de informática devidamente “estruturados”, não desenvolvem atividades regulares ou mesmo esporádicas com os alunos da EJA. Os laboratórios no turno noturno ficam fechados.

No Colégio Antonio Vieira, instituição particular de ensino, encontrei classes de diversas seriações da EJA desenvolvendo atividades semanais em laboratório de informática conectado à internet, onde os alunos aprendem a trabalhar com o computador, realizam atividades de pesquisa, digitação de trabalhos, dentre outras atividades. São homens e mulheres trabalhadores que participam semanalmente de atividades no laboratório de informática do Colégio, desenvolvidas por professores das disciplinas que compõem o currículo da EJA nessa Instituição. Foi esse o *lócus* escolhido para realização da nossa pesquisa.

1.1 O *lócus* da pesquisa

O Colégio Antônio Vieira é uma obra dos jesuítas da Província Brasil Nordeste, que iniciou suas atividades na cidade de Salvador-Bahia em 15 de março de 1911.

Atualmente o Colégio está localizado à Avenida Leovigildo Filgueiras, 683, Bairro Garcia.

Trata-se de um Colégio da rede privada que desde 1970 abriu suas portas para a educação de jovens e adultos no turno noturno de forma gratuita. Atualmente são 4.550 alunos que estudam nesse Colégio sendo aproximadamente 900 na Educação de Jovens e Adultos - EJACAV.

O Colégio conta com um amplo espaço físico de 22.893 m², com 62 salas de aula, uma biblioteca central com acervo de aproximadamente 25.000 obras, seis salas de projeção e multimídia, videoteca, três laboratórios de informática, dentre outros diversos espaços como quadra de esportes e áreas de lazer.

1.2 Descrição da abordagem da pesquisa e instrumentos utilizados para coleta de dados

O presente estudo teve uma abordagem qualitativa, por considerarmos que nos permitiria uma aproximação estreita, profunda com o objeto, o qual buscava investigar. “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). A natureza desse estudo é a etnopesquisa, a qual, segundo Macedo (2004), se interessa por uma rede de significados sociais que orientam as ações das pessoas.

Com sua preocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa em geral volta-se para o conhecimento das ordens sócio econômicas em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificadas e edificantes, em meio a uma “bacia semântica” (Durand) mediada socialmente. Neste sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que produzem o homem em sociedade. (MACEDO, 2004, p. 30)

Dar voz aos sujeitos colaboradores da pesquisa e analisá-las a luz dos interlocutores que norteiam e fundamentam nosso trabalho, constituiu-se numa técnica que nos forneceu dados bastante significativos, tendo em vista as características inerentes aos sujeitos

pesquisados: homens e mulheres que já estiveram ou estão em plena atividade econômica, que têm em suas histórias de vida marcas de limitações, sejam elas financeiras, de escolarização, afetivas, sociais, culturais, dentre outras. Segundo Macedo (2004, p. 176), “trata-se assim de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos humanos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediados por suas próprias palavras”.

A abordagem metodológica para coleta de dados se deu a partir da entrevista semi-estruturada, grupo focal e observações não participantes no laboratório de informática onde acontecem as atividades. As observações não-participantes no laboratório de informática se constituíram como o primeiro contato com o grupo. Foi a partir dela que decorreu a aproximação, as conversas e a partir daí, todas as ações que culminaram para a coleta dos dados. Foi relevante não só para conhecer um pouco mais cada aluno, como as atividades desenvolvidas e principalmente como as coisas aconteciam e a reação e interação do grupo diante das atividades propostas.

Em seguida ocorreram as entrevistas semi-estruturadas individuais (apêndice 1) que foram gravadas em áudio, as quais constituíram-se como um recurso extremamente significativo para os relatos dos alunos, enquanto momento onde eles falaram livremente sobre o assunto, suas representações, as relações que estabelecem com as tecnologias, as implicações em suas vidas e o contexto em que vivem. Para Macedo (2004, p. 164), a “entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados [...]. É um poderoso recurso para captar representações”.

As categorias para análise dessas entrevistas brotaram dos dados levantados no campo de pesquisa. À medida que foi sendo feita a transcrição das falas, as categorias foram sendo delineadas, enquanto características expressas pelos sujeitos, reveladas em suas falas de forma relevante, no que tange aos elementos pontuados.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi o grupo focal. Segundo Patton (apud FLICK, 2009, p. 181), “uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas”. Essa

técnica nos permitiu o aprofundamento de questões suscitadas no momento das entrevistas, além de ter fornecido novas informações por meio da discussão entre os sujeitos colaboradores da pesquisa, a partir de tópicos previamente definidos (apêndice 2). A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva compreender o processo a partir da discussão focada em tópicos específicos.

Segundo Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. A autora ressalta ainda a importância do moderador. Nesse caso, o pesquisador que na condução da atividade não pode atrapalhar a iniciativa própria dos participantes, mas sim criar um espaço aberto no qual a discussão aconteça primariamente por meio da troca de argumentos.

As limitações são suscetíveis ao viés do ponto de vista do moderador. As discussões podem ser desviadas ou dominadas por algum participante. As informações podem trazer dificuldades para análise e generalizações. Tal situação, segundo Flick (2009, p. 186), vai exigir um alto esforço organizacional necessário para se agendar um encontro em que todos os membros do grupo possam participar.

1.3 Os sujeitos colaboradores e o desenvolvimento das ações pertinentes a coleta de dados

As atividades referentes à coleta dos dados iniciaram no Colégio Antonio Vieira em 18 de março de 2010. Nessa data, fui até o Colégio, procurei a coordenadora do curso e expus as questões da pesquisa. Ela pontuou a importância dos professores das classes de alfabetização para pessoas jovens e adultas ouvir o mesmo relato e a apresentação que ela acabara de ter a oportunidade de conhecer, tendo em vista que eles estariam envolvidos nessa pesquisa de alguma forma, pois as ações seriam realizadas no ambiente de trabalho deles. Acordamos em convidá-los para uma reunião onde na oportunidade, deveria ser apresentado também para eles o que seria desenvolvido. E assim foi feito. Estiveram presentes à reunião as professoras das duas turmas de

alfabetização, uma das coordenadoras pedagógicas do EJACAV e a coordenadora do núcleo de tecnologia do Colégio.

Foi um momento bastante significativo, tanto para a realização da pesquisa, quanto para as professoras presentes, pois além de tomarem conhecimento das questões de pesquisa, tiveram a oportunidade de fazer algumas reflexões sobre o contexto. Colocaram inclusive que pela primeira vez desde que iniciaram as atividades com as tecnologias no EJACAV, seria feita uma pesquisa dessa natureza. Ressaltaram a importância de ao final da pesquisa, apresentá-los os resultados para que elas conhecessem o significado desse trabalho na vida de cada aluno (a) do EJACAV, dentre outras situações que serão analisadas. O grupo acolheu a pesquisa com muito carinho e entusiasmo, colaborando em todos os momentos solicitados.

Ainda nesse primeiro momento da visita, identificamos que no ano de 2010 foram matriculados 57 (cinquenta e sete) alunos, formando assim duas classes de alfabetização, sendo Turma A e Turma B. Solicitamos à coordenação do EJACAV a listagem nominal, com data e ano de nascimento dos alunos matriculados. Nesse mesmo período, também iniciamos as observações das atividades desenvolvidas pelas duas turmas no laboratório, as quais eram realizadas em momentos distintos para que pudéssemos conhecer um pouco do trabalho e como os alunos se integravam e interagiam.

No primeiro dia de observação no laboratório, tivemos uma conversa com a turma, onde apresentamos os objetivos da pesquisa e também se discutiu um pouco sobre o tema, a importância do trabalho que vem sendo realizado pelo Colégio quanto ao uso das tecnologias no cotidiano das atividades escolares, o quanto isso pode ser ou não significativo na vida de cada um, dentre outras questões. Pontuamos que nas escolas públicas, especificamente nas classes de EJA, poucas são as experiências que encontramos de práticas de ensino aprendizagem sendo realizadas com as tecnologias digitais. Eles ficaram bastante surpresos com essa informação.

Alguns dias depois, ao receber a listagem de alunos matriculados na alfabetização disponibilizada pela coordenação, fizemos uma classificação dos sujeitos por gênero e

faixa etária, agrupando-os em intervalos de dez anos, ou seja, 18-28; 28-38 e assim sucessivamente. Encontramos: 44,4% dos homens da turma entre 38/48 anos, 33,3 % entre 18/28 anos, 22,2% entre 28/38 anos. Quanto às mulheres, 29,4% entre 18/28 anos, 23,5% entre 48/58 anos, 17,6% entre 38/48 anos, 17,6% entre 58/68 anos, 5,9% entre 28/38 anos e 5,9% entre 68/78 anos.

Assim, formou-se dois grupos heterogêneos no que concerne a faixa etária dos sujeitos, um do gênero masculino e outro do feminino, composto por cinco sujeitos cada um, tendo como critério para a composição do grupo o percentual de alunos (as) encontrados (as) em cada faixa etária. Por ex.: 29% das alunas da turma têm entre 18-28 anos de idade, significa que 29% dos sujeitos que compõem o grupo de mulheres estão nessa faixa etária e assim sucessivamente. O objetivo de delimitação a partir desse critério foi compor um grupo heterogêneo e que fosse representativo da turma, partindo do pressuposto que a apropriação e a significação das tecnologias digitais na vida das pessoas diferem em razão da faixa etária de vida em que se encontram. O grupo teve assim a seguinte composição:

Tabela 1 – Grupo das mulheres

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE
58-68 anos	1
48-58 anos	1
38-48 anos	1
18-28 anos	2

Tabela 2 – Grupo dos homens

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE
38-48 anos	2
28-38	1
18-28 anos	2

A amostra com essa composição levou em consideração também a paridade de gênero, pressupondo que implicações diretas do uso dessas tecnologias possam ser diferentes entre homens e mulheres. Segundo Krueger e Casey, (apud GATTI, 2005, p. 20) “pode não ser muito produtivo misturar gêneros no grupo, porque os homens têm a tendência a falar com mais frequência e com mais autoridade quando há mulheres no grupo, e isso pode irritá-las e trazer reações que podem prejudicar a direção do trabalho”.

Outro critério utilizado foi a participação regular nas atividades desenvolvidas semanalmente no laboratório e, os (as) alunos (as) que estivessem dispostos (as) a participar da pesquisa. Por conta disso, depois de selecionados os alunos conforme as situações acima descritas, perguntamos a cada um dos escolhidos se poderiam e gostariam de participar da pesquisa. Todos os previamente selecionados concordaram.

Após essa classificação e definição dos sujeitos colaboradores da pesquisa, definimos a Turma A para ser observada, tendo em vista que as características e perfil do grupo representaram uma amostragem aproximada do todo. O grupo tem as seguintes características: Das cinco mulheres, três trabalham como doméstica e as outras duas trabalham em casa, administrando o lar. Todas são solteiras, com exceção de uma que é viúva. Todas com exceção de uma têm entre dois e quatro filhos, moram em bairros próximos ao Colégio com a família (filhos, irmãos, netos). Apenas duas têm computador em casa, conectado a internet, onde quem mais utiliza são os filhos e netos. As demais ainda não têm, mas pretendem adquirir. Todas têm outros diversos aparelhos eletrônicos, dentre eles o aparelho celular, que costuma utilizá-lo não só para se comunicar através de ligações e mensagens, como também utilizam outros recursos como despertador, ouvir música, registrar momentos em fotografias. Deixaram de estudar ainda quando pequenas, por conta da necessidade de trabalhar para ajudar a família, dentre outros motivos e retornaram a escola por conta da necessidade eminente de aprender a ler e escrever para melhor conviver em sociedade.

No grupo dos homens todos trabalham em empresas que ofertam diferentes serviços como coleta de lixo, lanchonete, gás de cozinha. Um é autônomo, trabalha como pintor e o outro está desempregado. Três são casados, têm filhos, moram com suas respectivas famílias. Dois são solteiros e não tem filhos. Deixaram de estudar desde muito cedo,

para que pudessem trabalhar e ajudar a família. Retornaram à escola com o objetivo de avançar nos estudos e conseguir um emprego melhor. Todos têm diversos aparelhos eletrônicos, dentre eles o aparelho celular que utilizam não só para ligações, mas para ouvir música e registrar momentos em fotografia. Apenas um tem computador em casa com internet, mas pouco usa. Os demais só utilizam o computador no Colégio.

Quanto às atividades no laboratório de informática, elas acontecem todas às segundas-feiras, durante os dois primeiros horários. As propostas são desenvolvidas com apoio também de uma monitora contratada pelo Colégio, para auxiliar os professores do EJACAV no desenvolvimento das atividades nos laboratórios.

A partir do dia 29 de março passei a integrar apenas a turma A, comparecendo todas as segundas-feiras no laboratório onde eram realizadas as atividades, observando-os e fazendo anotações de todos os fatos e situações. Não demorou muito para que fosse estabelecido um vínculo amistoso com o grupo.

Aproximadamente 70 (setenta) dias depois de iniciadas as observações no laboratório, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas. Acreditava-se que era chegado o momento das entrevistas e da realização do grupo focal, tendo em vista que os sujeitos colaboradores da pesquisa já estavam completamente habituados com a presença da pesquisadora entre eles.

Como o roteiro para a entrevista era composto por 30 (trinta) perguntas e com o objetivo de não fazer das entrevistas um momento cansativo para o sujeito colaborador da pesquisa, que viesse a interferir de alguma forma nas respostas, esta foi dividida em dois momentos: em um primeiro momento a entrevista teve como roteiro 13 (treze) questões, que versavam basicamente sobre a situação social (onde nasceu, com quem trabalha, estado civil, dentre outras). Em um segundo momento, alguns dias depois de realizada essa primeira parte da entrevista, foi feita a segunda, com o roteiro de perguntas mais voltadas para as questões pertinentes ao uso das tecnologias.

As entrevistas sempre eram realizadas antes do início das aulas, para que não interferisse na rotina das atividades. Em média foram entrevistados até três sujeitos

colaboradores por noite. Alguns chegavam ao Colégio com bastante antecedência ao início das aulas, o que proporcionava um número um pouco maior de entrevistados por noite. Eram sempre realizadas em uma sala de aula, para garantir uma boa qualidade na gravação do áudio dessas falas. Às vezes, quando o pátio da escola ainda não estava totalmente tomado por alunos, eram feitas ali mesmo. Todas as entrevistas transcorreram da forma mais natural possível. As questões eram respondidas com bastante espontaneidade.

Após a conclusão das entrevistas, foram feitas imediatamente as transcrições, para que pudesse ser realizado o grupo focal. É importante pontuar que, durante todo período de realização das entrevistas, assim como dos preparativos do grupo focal, continuaram às observações no laboratório, não só para registrar o que acontecia, mas para não perder contato com os demais alunos e assim também garantir que as ações desenvolvidas para coleta de dados ocorressem com sucesso.

Para realização do grupo focal, solicitei à coordenação do EJACAV uma sala específica para tal. Marcaram-se dias e horários, e propomos aos sujeitos colaboradores que não faltassem. Explicamos para eles a importância dessas atividades para a pesquisa, assim como o que seria feito por cada um. A monitora da turma, que acompanha as atividades no laboratório foi convidada a participar e registrar por escrito as suas impressões sobre as discussões, assim como o comportamento do grupo. A monitora participou apenas de uma das reuniões com o grupo de mulheres, pois no dia marcado para o grupo dos homens, houve um imprevisto e ela não pode comparecer. Não foi convidada outra pessoa para fazer esse registro, pois acreditávamos que a presença de um estranho no grupo poderia inibir a participação e as discussões desencadeadas no decorrer da técnica.

Foram realizados dois encontros com cada grupo, com duração de aproximadamente duas horas cada um. “Alguns autores recomendam que os encontros durem em torno de uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise” (GATTI, 2005, p. 28).

As atividades com os grupos foram realizadas em momentos distintos, ou seja, um grupo de homens teve a reunião em um dia e o de mulheres em outro. Aconteceram em um dos laboratórios de informática do Colégio e as discussões gravadas em áudio e fotografadas, além de registradas pela monitora que fez anotações cursivas do que se passava e do que se falava, tendo em vista que segundo Gatti (2005) “mesmo com as gravações, recomenda-se que se façam anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar as análises; elas serão úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, para registrar dispersões, cochichos, alianças, etc.” (GATTI, 2005, p. 27). A ausência de uma pessoa (tendo em vista que a monitora participou de apenas um encontro) nos outros encontros fez falta, justamente por conta dessa possibilidade de registrar graficamente as impressões e/ou, outros aspectos que poderiam ter contribuído significativamente nas análises.

A escolha do laboratório para realização dessa técnica se deu pela importância do ambiente para o êxito do que foi proposto, levando-se em consideração que o local para tal atividade deve estar livre de barulho, de situações que permitam a distração, deve ser confortável e possibilitar melhor acústica para as gravações.

Nos dias e horários agendados todos compareceram. Um clima de cordialidade conduziu a fluidez das discussões, onde os presentes tiveram a oportunidade de falar das suas experiências, representações sociais, expectativas, etc. Houve momentos de ansiedade, ao falar das suas respectivas opiniões e vivências, principalmente no grupo das mulheres, fato que foi contornado e por isso, não prejudicou as demais falas.

A análise das discussões no grupo foi realizada no enfoque interacionista, privilegiando-se as sequências das falas e o contexto dos momentos de discussão no grupo.

O tratamento dos comportamentos individuais como meras manifestações de uma superestrutura do processo grupal, configuraria como “reducionismo sociológico”. A perspectiva interacionista, no caso dos grupos focais, deve ser privilegiada a fim de se fugir desses reducionismos. Daí a importância da atenção às trocas e às condições contextuais dos momentos grupais em seu processo”. (GATTI, 2005, p. 50)

Ainda, segundo a autora, as categorias podem ser estabelecidas *a priori*, com o apoio da construção teórica desenvolvida em torno das questões de pesquisa ou ainda nos tópicos elaborados para orientar o trabalho no grupo focal. São geralmente levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidos a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas.

Após realização das reuniões do grupo focal, todos os momentos foram transcritos, tanto do grupo quanto das entrevistas e analisados pela pesquisadora. Nesse momento, já tínhamos também registrado graficamente todas as observações realizadas no laboratório. A partir da análise de todo esse material, surgiram as categorias de pesquisas que serão ao longo dos capítulos apresentadas e discutidas.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEU LUGAR NO TEXTO E CONTEXTO

2.1 A educação escolar como um direito de todos

Os direitos do homem, independente da sua natureza – humano, social ou civil, sempre brotaram a partir de necessidades que emanam de cada tempo. Fruto de uma conquista, sua trajetória é impregnada de interesses políticos e econômicos característicos dos períodos históricos. “Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992, p. 5).

Nesse sentido, convém destacar a citação do professor Emérito da Faculdade de Direito de Alagoas, Jayme Altavila, por apresentar alguns fatos da historicidade dos direitos, relevantes para a nossa compreensão, no sentido de conhecer como e de onde brota a questão dos direitos.

Os direitos surgiram precisamente quando as civilizações originárias atingiram o momento necessário às suas eclosões. Resultaram delas, do ápice cultural a que tinham atingido, após a saturação do estado primitivo. Chegou o dia em que o direito perdeu o caráter teológico e falou em Roma, pela boca dos tribunos. Cada povo adotou uma lei, na equivalência de seus direitos e de seus deveres. Com a caminhada dos séculos, os processos elaborativos e normativos se modificaram, até atingirem os recintos parlamentares. Pelos direitos, os homens lutaram, morreram e sobreviveram. (ALTAVILA, 1963, p. 11)

O direito então surge a partir de uma realidade concreta, onde há a necessidade de fundamentar ou legitimar um ato ou situação, tendo em vista as demandas da dinâmica social, política e econômica que caracteriza a sociedade e à medida que essa realidade passa por modificações, surge a necessidade de novas normas. Por isso, “o elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com as mudanças das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder” (BOBBIO, 1992, p 18).

Segundo Norberto Bobbio, no livro *A era dos direitos*, os direitos do homem passaram por três fases: primeiro afirmou-se o direito a liberdade ou direitos civis, no século XVIII; depois foram propugnados os direitos políticos, no século XIX; e a terceira fase, são os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências do século XX. Essa evolução é decorrente de “novas formas de Estado que foram se constituindo, novas funções estatais indicadoras de uma relação dinâmica entre indivíduos, sociedade e aparelho estatal” (MONDAINI, 2008, p 116).

Em se tratando do direito à educação, no Brasil, ele é definido como um direito social, legitimado na Constituição de 1988. A inserção do direito a educação no texto constitucional brasileiro é fruto de um longo processo, marcado inicialmente pela regulamentação quanto à questão da gratuidade do ensino primário e, a preocupação em disciplinar a responsabilidade da oferta por cada instância de governo. Só a partir da Constituição de 1934 a educação começa a ser discutida enquanto direito de todos. Para que possamos compreender a trajetória dessa conquista, vamos pontuar alguns aspectos históricos na regulamentação da educação escolar até a garantia da educação como direito inalienável.

A história da educação brasileira iniciada no período colonial, então dominada pelos padres jesuítas, tinha como princípio básico disseminar os mandamentos da Igreja Católica. Aos filhos da elite eram reservados os colégios de formação religiosa e aqueles que tinham melhores condições financeiras, mais tarde eram encaminhados a Europa. Nesse período, além de ser elitizada, a educação tinha uma importância secundária, situação esta que perdurou por várias décadas.

Com a expulsão dos jesuítas e mais tarde a chegada da família real ao Brasil, embora a educação estivesse presente no discurso inaugural do imperador na assembleia constituinte, no texto da primeira Constituição não houve ganhos significativos no que tange a essa temática. A primeira Constituição nacional promulgada em 1824 estabeleceu a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem como a criação de colégios e universidades. Contudo, “não foi possível fixar diretrizes fundamentais para a educação.

O ensino fundamental foi relegado ao segundo plano e superado por aquele relativo à criação das universidades” (TEIXEIRA, 2008, p. 3).

Ainda segundo a autora, o caráter elitista da educação brasileira foi reforçado nessa época com a preferência que continua sendo atribuída ao ensino superior, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia. Além disso, não existiu sob o aspecto constitucional, uma atribuição clara e precisa de competências entre as instâncias de governo para o desenvolvimento do ensino fundamental.

Com a proclamação da República (1889), o país passa a ter uma nova forma de Governo e de Estado e conseqüentemente há a aprovação de uma nova Constituição (1891). Com isso, a expectativa de garantir novas possibilidades à educação. O direito à educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72. Há uma atribuição de competências às pessoas jurídicas, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades da União e dos Estados (TEIXEIRA, 2008). No entanto, segundo Anísio Teixeira, as oportunidades criadas não foram tão significativas quanto se esperava.

Com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes. (TEIXEIRA, 1969, p. 295)

Conseqüentemente, tais expectativas foram postergadas e mais uma vez a discussão em torno das atribuições de competências e a questão do direito à educação são discutidas no contexto da aprovação da Constituição de 1934. Essa nova Carta Magna disciplinou o direito à educação em todos os graus e a tornou atribuição concorrente da União e Estados. Além disso, no que se refere à gratuidade do ensino primário de acordo com o Texto Constitucional, fora dos centros escolares sua prestação tornou-se dever das empresas industriais ou agrícolas que contassem com mais de cinquenta trabalhadores, sendo requisito que existissem entre eles e seus filhos, mais de dez analfabetos.

Segundo Teixeira, (2008), a Constituição de 1934 promoveu avanços significativos no que se refere à melhoria na qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, uma vez que destinou recursos dos orçamentos do Estado para sua realização, bem como para o auxílio daqueles que não possuíam condições de frequentar o ensino mesmo nos estabelecimentos oficiais. Já a Constituição de 1937, ainda segundo a autora, não trouxe grandes inovações no que tange a questão do direito à educação.

É mister pontuar que a década de 1930 é marcada por intensas transformações na sociedade brasileira e em especial, na educação. A começar pela Revolução que exigiu o rompimento com a República Velha. Esse rompimento provocou um movimento crescente de industrialização e urbanização da sociedade brasileira a partir dessa década. Em decorrência disso, é fortalecido o reconhecimento da educação, tendo em vista que ela tornou-se o principal instrumento para o desenvolvimento do país.

Assim, na Constituição de 1946 a educação volta a ser definida como direito de todos. Contudo, ainda prevalece a ideia de educação pública franqueada à livre iniciativa o que a caracteriza como direito subjetivo público nos moldes da Constituição de 1934, onde era atribuída também às empresas a obrigatoriedade da oferta do ensino aos seus funcionários. Ainda assim, são definidos os princípios norteadores do ensino entre eles ensino primário obrigatório e gratuito (DEMARCHI, s/d).

Nesse período histórico meados da década de 1940, estava chegando ao fim a Segunda Guerra Mundial. Segundo Dallari (1998), os principais líderes dos países vencedores reconheceram que era necessário criar uma associação de países que lembrasse constantemente ao mundo que nenhuma ambição, seja pessoal, de grupo social ou país, justifica o desrespeito aos seres humanos. Em decorrência disso, foi criada a Organização das Nações Unidas – ONU, em 1945.

A ONU encarregou um grupo de pessoas com as mais variadas formações acadêmicas e de diferentes nacionalidades, para construir uma declaração de direitos que estabelecesse o mínimo necessário que todos os países deversem respeitar. Assim, em dezembro de 1948 foi criada e aprovada por 54 países que integravam a ONU, inclusive

o Brasil, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, constituída de 30 artigos, nos quais estão legitimados os direitos fundamentais aos seres humanos.

Em seu artigo primeiro diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Isso representa um marco de nível internacional, tendo em vista que, “a declaração representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos” (BOBBIO, 1992, p.26).

Segundo Altavila (1963), é no interior do artigo 26 da Declaração que a temática educacional assume toda a sua significação no campo do direito público:

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ALTAVILA, 1963, p. 198)

Houve um considerável progresso alcançado pelos direitos humanos em várias regiões do mundo e especialmente no Brasil em termos de normatividade e de garantias. A consolidação da democracia e também do direito à educação e a maior consciência dos direitos inerentes à pessoa se tornaram mais presente frente ao Estado. No entanto, a luta pela democracia no Brasil e pela garantia dos direitos dos homens foi interrompida pela ditadura militar que se instalou no país em 1964.

Os militares brasileiros passaram a controlar o poder público. Com o objetivo de legitimar suas ações, os militares aprovam a Constituição de 1967, onde no campo da educação ocorre o fortalecimento do ensino privado inclusive mediante previsão de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo. Além disso, foi estabelecida para empresas comerciais, industriais e agrícolas a obrigatoriedade de manutenção de ensino primário gratuito aos empregados e filhos (TEIXEIRA, 2008).

Apesar de ter acontecido à expansão física e no número de vagas nos estabelecimentos escolares, o investimento não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram minguando ao longo do período ditatorial. Após 21 anos de regime militar, restou ao Brasil um sistema educacional com graves problemas: uma estrutura física que apesar de estendida, não foi suficiente para atender à demanda crescente; uma queda na qualidade do ensino superior, dentre outras situações (GERMANO, 1994).

Com o fim do regime militar na década de 1980, era unânime a necessidade de uma nova Constituição que reorganizasse o Estado brasileiro. A Constituição foi aprovada em outubro de 1988, tendo ficado conhecida como “Constituição Cidadã”, por significar a recuperação da condição de cidadão de milhões de brasileiros.

Segundo Teixeira (2008), a Constituição de 1988 é a mais pródiga de nossas Constituições no que diz respeito ao reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para seu exercício. A educação está relacionada entre os direitos sociais, no “caput” do artigo 6-º. Sua disciplina específica encontra-se no título relativo à Ordem Social, dos artigos 205 a 214. Reforça a natureza pública da educação e destina uma seção exclusiva para tratar do direito fundamental à educação, apresentando os princípios norteadores de sua concretização no plano dos fatos, além de exprimir, sem esgotar, o conteúdo desse mesmo direito.

A educação tem papel central exatamente por se tratar de reconstrução: toda reconstrução é de certa forma uma nova construção entrelaçando reivindicações antigas e novas, trazendo novas práticas e novas metodologias de luta (FISCHMANN, 2009). Nesse sentido, é a primeira Constituição a assegurar a educação como direito inalienável do homem e da mulher. A educação de jovens e adultos passa a ser assegurada gratuitamente àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

É fato que até 1988 não havia uma preocupação real em criar mecanismos e, ou instrumentos, que fossem eficazes na garantia do direito à educação. Nesse sentido, durante várias décadas a ação do Poder Público consistiu em tornar obrigatória a

matrícula escolar como se isto fosse suficiente para garantir a educação escolar pública para todos. Segundo Cury (2002), a disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania é o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que Kant (apud CURY, 2002), considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos.

Com o direito à educação legitimada e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dividida entre as instâncias de governo, o foco do problema na sociedade do século XXI encontra-se numa outra dimensão:

O problema grave de nosso tempo com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, e sim, o de protegê-los. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir, apesar das solenes declarações, que eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 1992, p. 25)

Nessa trajetória de conquistas e definições de responsabilidades, encontra-se a educação de pessoas jovens e adultas que durante tantas décadas foi negada ou ignorada pelo Estado. Na sociedade contemporânea, por conta da publicização dos elevados índices de pessoas adultas analfabetas e a outros fatores de ordem social e econômica, a EJA tem tido destaque tanto nos discursos dos governantes, quanto em suas ações de políticas públicas. Contudo, é necessário garantir que esse direito não seja violado no que tange a qualidade e condições de ensino e aprendizagem ofertados. É preciso garantir a implementação de ações focadas na qualidade necessária para que a educação na vida dessas pessoas seja um diferencial.

2.2 As Campanhas e Programas para alfabetização de pessoas jovens e adultas ao longo da história da educação no Brasil

A educação de jovens e adultos, no Brasil, tem sua história alicerçada nos elevados índices de pessoas jovens e adultas analfabetas. É uma situação que possui uma longa história no país. Prova disso é que, segundo documento da UNESCO, publicado em 2008, no primeiro recenseamento nacional brasileiro que foi realizado durante o Império, em

1872, constatou-se que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República. A população nesse período era formada por camponeses e a economia girava em torno da agricultura.

Segundo Soares (2001a, p. 201), só a partir de 1930 a EJA surge como uma necessidade de política pública do Estado, buscando proporcionar a escolarização da população jovem e adulta, visando atender a uma demanda da efervescente industrialização do país. Ribeiro (1997, p.19) afirma que “era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção”.

Prenunciava-se no Brasil uma mobilização em torno desta temática por conta da nova demanda gerada pela efervescência da industrialização. As campanhas de alfabetização tinham como propósito alterar esse quadro, como meio de reduzir os elevados índices de analfabetismo no país, acreditando que este era o caminho para que o Brasil obtivesse sucesso no processo de industrialização.

A educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p 59)

A educação de jovens e adultos toma a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. A partir daí, os programas de alfabetização para pessoas jovens e adultas tornaram-se práticas frequentes no cenário educacional brasileiro, tanto por iniciativa governamental, quanto pela sociedade civil.

A década de 1950 e início de 1960 são marcadas pela formação profissional para adequação às necessidades imediatas e emergentes do mercado de trabalho. Nesse período surgiram inúmeros movimentos de educação e de cultura popular em diversos locais do país, organizados pela sociedade civil, com o objetivo de reduzir os elevados índices de analfabetismo. Contudo, as práticas ainda eram as mesmas: programas de curta duração, que não garantiam o aprendizado de qualidade. Segundo Ribeiro,

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. (RIBEIRO, 1997, p.22)

Esse contexto de implantações de programas e campanhas para alfabetização de pessoas jovens e adultas foi marcado desde 1949, com a I Conferência Internacional de Educação de Adultos na Dinamarca e por movimentos internacionais que discutiam a importância das políticas públicas voltadas para essas pessoas. Passando por variadas concepções, essa modalidade de ensino retratada nesse momento por acordos que têm força de lei, viu a continuidade de seus caminhos traçados pelas Conferências de 1960 em Montreal, Canadá; de 1972, em Tóquio, Japão; de 1985, em Paris, França, até julho de 1997, quando se realizou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, Alemanha. A partir daí a compreensão da educação de adultos foi alargada no sentido de absorver a ideia do aprender por toda a vida, como condição indispensável para o desenvolvimento pleno do cidadão (PAIVA, 2003).

As críticas sinalizavam a necessidade de superação das velhas e já desgastadas práticas pedagógicas nas atividades de alfabetização. Iniciava a partir da década de 1960 a construção de novas práticas tendo como referencial o educador Paulo Freire. As ideias freirianas, contrárias à percepção marginalizadora sobre a qual se fundamentava as campanhas nesse período, marcavam o início de um novo momento histórico para a EJA.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas para alfabetização e educação

popular que foram realizados no país no início dos anos 60. Tal pensamento, muito além de alterações na prática pedagógica, provocou também mudanças significativas nas concepções de homens e mulheres analfabetos. Os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético: os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura (RIBEIRO, 1997).

Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 60)

Contudo, com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores foram duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas assistencialistas e conservadores para alfabetização de adultos até que em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (SOARES, 2003a).

O MOBRAL tinha como meta prioritária a alfabetização funcional e educação continuada dos adultos. Foram instaladas comissões nos municípios para que estes se responsabilizassem pela execução das atividades. Durante todo o período, até 1969, o MOBRAL passa por diversas modificações. Os contatos mantidos com a UNESCO (que cobrava do governo alguma atitude que tratasse dos elevados índices de analfabetismo) começam a desmoronar diante das críticas feitas à falta de organização do programa. Dessa forma, o vínculo com a UNESCO deixa de existir e o MOBRAL torna-se uma entidade executora de programas. O programa é extinto em 1985, completamente desacreditado por conta do volume de recurso empregado e por seus pífios resultados. É então substituído pela Fundação Educar.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL veio para dar uma resposta ao direito à cidadania segundo a concepção do regime militar e foi no ano de 1969 que ele “passou a se configurar como um programa que por um lado atendesse aos objetivos de

dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e por outro atendessem aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114). Também, o MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem, além de “críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado ou à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover” (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 61).

A Fundação Educar criada logo após a extinção do MOBRAL, e que como consequência herdou a estrutura dele, era integrada ao Ministério da Educação e foi criada para descentralizar recursos e exercer ações de acompanhamento junto às Secretarias de Educação que recebiam recursos para desenvolver atividades de alfabetização. Em 1990, a Fundação Educar é extinta e não é criada nenhuma outra Fundação ou Programa que assumisse suas funções. A atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que frequentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária (UNESCO, 2008).

No período que compreende os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Programa Alfabetização Solidária foi uma das ações destinadas aos municípios mais pobres e com maiores índices de analfabetismo do país, enquanto programa de alfabetização co-financiado pelo Ministério da Educação e empresas, e desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior, públicas e particulares, que eram responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das ações. Posteriormente passou a captar também doações individuais de Empresas Privadas. Encerrada a gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, assumiu a figura jurídica de organização não-governamental e continuou atuando, inclusive por meio de convênios com o governo federal, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

É importante pontuar que o MOBRAL foi o último projeto realizado em nível Federal. Os que lhe sucederam limitaram-se e limitam-se ainda hoje ao financiamento de suas ações, delegando atribuições e competências a Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, além das associações e organizações não-governamentais executarem as

atividades de alfabetização pertinentes ao programa, como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado, criado no Governo do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, em 2003.

Paralelo ao desenvolvimento dessas ações, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 69), o contexto internacional no início dos anos 1990, foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. A Organização das Nações Unidas declarou o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, tendo realizado em Jonthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu, pela primeira vez, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial.

Nesse encontro foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo numa importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Entre os vários artigos discutidos e aprovados, o 3º do supracitado documento, esclarece: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 04).

Ainda, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas iniciadas na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre suas ações na sociedade.

Na supracitada Conferência, o Brasil foi um dos poucos países a ratificar o seu compromisso com a educação para todos elaborando um Plano Decenal de Educação no qual incorporou metas importantes e fundamentais para o combate à pobreza e à

desigualdade, dentre elas a redução a metade das taxas de analfabetismo em um período de 10 anos (1993-2003). Entretanto, segundo dados do relatório Síntese de Indicadores Sociais de 2004 do IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil diminuiu apenas 30% entre os anos de 1993 e 2003. Cerca de 11,6% da população brasileira com mais de 15 anos de idade era analfabeta em 2003, contra 16,4% em 1993.

Percebe-se uma necessidade eminente das autoridades governamentais em apresentar dados estatísticos de “combate” a essa situação de analfabetismo, por tornar-se um quadro vergonhoso e pouco adequado à situação de um país em busca do desenvolvimento econômico. Contudo, efetivamente os investimentos numa política pública em que os recursos financeiros sejam concentrados na oferta de uma educação escolar gratuita e de qualidade ainda é muito tímida, apresenta poucos resultados, se tomarmos como parâmetro os compromissos assumidos pelo governo em fóruns e congressos internacionais e que ainda não se consolidaram conforme propagado. A estratégia de focalização de recursos foi destinada a outra modalidade de ensino, conforme aponta Di Pierro:

A educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes. Não se pode atribuir isso à falta de um marco jurídico adequado, pois as leis e normas vigentes asseguram o direito público subjetivo à educação. (DI PIERRO, 2006, p. 24)

Consequentemente, segundo Paiva (2003), em setembro de 2003, por convocação da UNESCO, seis anos após Hamburgo, o Balanço Intermediário realizado em Bancoc revelou dados que ainda assustavam e que obrigaram os países signatários, diante dos números e da realidade diagnosticada, a reafirmar as metas e os objetivos estabelecidos em 1997. Isso foi feito na esperança de conseguir chegar a 2009 o mais próximo do pensado, quando os acordos estabelecidos vislumbravam a possibilidade de um futuro promissor, assumindo a educação como chave para o século XXI.

Ainda segundo a autora, alguns relatórios que estudaram os processos políticos vividos no contexto da globalização e dos condicionantes econômicos — que pressionaram o

decréscimo de investimentos em todos os países, desenvolvidos e não desenvolvidos —, demonstram que cerca de 70 países não atingiriam as metas fixadas pela V CONFINTEA até o ano 2009, 12 anos depois dos acordos firmados. Dada a importância que as delegações presentes a Bancoc continuavam a creditar à educação e à aprendizagem dos adultos, os representantes que estavam na Conferência reafirmaram que:

Hoje, mais que nunca, a educação e a aprendizagem dos adultos constituem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. A paz, a justiça, a autoconfiança, o desenvolvimento econômico, a coesão social e a solidariedade continuam a ser metas e obrigações indispensáveis que terão de ser perseguidas, reforçadas por meio da educação e da aprendizagem dos adultos. (Balance Intermedio, Confintea V, apud PAIVA, 2003, p. 7)

Percebe-se que apesar de diagnosticada a realidade, estabelecida as metas e a conscientização da existência de um problema e seus desdobramentos danosos à sociedade, as ações visando atingir o foco da situação com vistas à redução desse quadro, não têm sido realizadas conforme compromissos assumidos nos fóruns internacionais. Diante de tal situação, naturalmente a tendência é o agravamento da questão. É preciso repensar essas políticas, colocar em debate nos fóruns de EJA e demais espaços de discussão, para que sejam cobrados investimentos financeiros e ações políticas efetivamente condizentes com a realidade.

2.3 Concepções e práticas pedagógicas na EJA

Uma série de pesquisas acadêmicas vem sendo desenvolvida de forma mais intensa a partir da década de 1980, tendo como objetivos apresentar e discutir a situação da EJA no Brasil. Dentre os mais diversos enfoques encontrados, destacamos as pesquisas sobre as experiências escolares, onde são discutidas as questões pertinentes a atuação dos professores no que tange às concepções e práticas pedagógicas.

Essas pesquisas surgem da necessidade eminente de estudar essas realidades, por conta dos elevados índices de pessoas jovens e adultas analfabetas que o Brasil ainda

apresenta, (apesar de um número expressivo de ações governamentais realizadas para reduzir esses dados).

Em uma pesquisa bibliográfica sobre a produção de dissertações e teses acerca da Educação de Jovens e Adultos, defendidas entre os anos de 1986 a 1998, realizada pela professora Maria Margarida Machado, apresentada na 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no ano de 2000, nas análises que partiram mais especificamente de experiências escolares, destacam-se, dentre outras questões, a “necessidade de um processo de formação continuada dos professores, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos” (MACHADO, 2000, p. 12).

Aqui se faz necessário pontuar ao longo da história da EJA no Brasil, as concepções e práticas que estruturaram e metodologicamente sustentaram as atividades desenvolvidas na educação para essas pessoas, tendo em vista a necessidade de também conhecermos a trajetória para que possamos compreender melhor a atualidade. Parte-se do pressuposto que essas concepções e práticas refletem as características do seu tempo ou período histórico, e vão demandando por modificações à medida que a realidade se transforma ou é transformada.

No período colonial quando se inicia a história da educação no Brasil, com a chegada dos jesuítas, nenhuma referência específica era feita a educação de pessoas jovens e adultas. Somente a partir do período imperial encontraremos referência à EJA, por conta da atuação das províncias que formulavam políticas de instrução para jovens e adultos. No entanto, pouca importância lhes era atribuída. O documento da Instrução Pública do período (1885) faz alusões a aulas noturnas ou para adultos, que poderiam ser ministradas por professores que se dispusesse a dar aulas noturnas de graça. Até a primeira República as ações educativas eram esparsas, e pouco significativas (SANTOS, 2008, p.3).

A partir da primeira República, com o processo de industrialização, aliado à importância da manutenção da ordem social nas cidades, favoreceu-se o início de

reformas educacionais que foram iniciadas em quase todos os estados brasileiros. Além disso, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações (MEDEIROS, 2005). A partir daí inicia um movimento crescente preocupado com o pouco ou nenhum nível de escolarização da população.

Por conta disso, até meados de 1930, as atividades de alfabetização eram um ato “mecânico”, limitadas a decodificar e copiar, atreladas ao ato de ler e escrever como memorização. Era um modelo de ensino apropriado às demandas de todo um contexto social, político e econômico característico da época. Além dessas questões de concepções e práticas pedagógicas, outro fato que agravou a situação dessas pessoas foi que, “o adulto analfabeto era tido como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. A ele não era creditado à capacidade de aprender e desenvolver-se gradualmente” (RIBEIRO, 1997).

Ainda segundo a autora, durante as campanhas para alfabetização iniciadas a partir da década de 1940, essa visão aos poucos se modificou: foi fortalecido o coro das vozes dos que superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Isso se deveu também aos eventos nacionais e internacionais que iam acontecendo em paralelo às ações para alfabetização de pessoas jovens e adultas, desenvolvidas pelo governo e pelos diversos setores da sociedade civil.

À medida que esse preconceito que recaí sobre os jovens e adultos analfabetos vai sendo superado, ganha força as discussões sobre a atuação dos professores que trabalham com esse público. Tanto a formação inicial quanto a continuada e, consequentemente as metodologias e recursos utilizados em sala de aula, passaram a ser objetos de debates e reflexões. Isso é reflexo de toda uma estrutura social, política e econômica de um país que vai sofrendo modificações e também “forçando” a modificação em outras instâncias, como é o caso da educação para que o desenvolvimento seja garantido obviamente dentro dos “moldes” que caracterizam esse momento histórico.

Nessa vertente, a concepção educacional Freiriana começa então a ganhar destaque e espaço em meados da década de 1960, fortalecida por essas discussões sobre as práticas pedagógicas nas atividades desenvolvidas para alfabetização de pessoas jovens e adultas. A concepção Freiriana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Aponta para a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação social, via processo de "conscientização" desses jovens e adultos, partindo do seguinte conceito de alfabetização:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, 1996, p. 59)

As ações e pensamentos de Freire ganham ainda mais força e extensão a partir da década de 1960. Suas propostas para alfabetização de adultos inspiraram os principais programas para alfabetização e educação popular no país a partir desse período. Além da dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos (MEDEIROS, 2005).

Como desdobramento do pensamento Freiriano e outras ações políticas já difundidas, o analfabetismo que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo e trabalhasse na perspectiva do desenvolvimento pleno do cidadão, preparando-o para exercer seus direitos e deveres na sociedade. Nessa vertente, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los (RIBEIRO, 1997).

A partir desse período (década de 1960), Freire e seu grupo de trabalho modificam as concepções pedagógicas que alicerçam a educação popular, ao propor que os processos metodológicos para a alfabetização de adultos transcendam as técnicas e centrem-se em elementos de conscientização. Lançam seu manifesto contra a educação bancária que desumaniza o homem e o converte num depósito de conteúdos; e propõem como saída a Educação problematizadora (MEDEIROS, 2005).

Com essas discussões e os significativos avanços quanto à concepção para essa educação, repercute inclusive nos discursos oficiais, a necessidade de também se discutir e refletir sobre a formação de profissionais que atendessem às especificidades da EJA. Era preciso superar a concepção que até então se tinha da “educação de jovens e adultos como uma modalidade de ensino que não requer de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade” (GUIDELLI, 1996, p. 126).

As classes de EJA têm características próprias e distintas das demais classes pertencentes a outras modalidades de ensino no que concerne à práxis pedagógica. Há uma especificidade no trabalho do docente nessas classes que demanda conhecimentos específicos com vistas ao não comprometimento do aprendizado dos alunos.

Historicamente, a formação dos professores foi pensada e construída para que eles trabalhassem na escolaridade das crianças. À medida que foi reconhecido e legitimado o direito à educação a todos, foram redesenhando a concepção pedagógica da EJA e a necessidade de investir na formação dos professores no sentido de

desvelar as condições pelas quais o professor deve apreender e organizar o trabalho pedagógico com adultos pouco escolarizados ou em processo de escolarização, assim como o compromisso com a qualidade desse processo inserido em contexto sociopolítico historicamente mais amplo. (PICONEZ, 2002, p. 28)

Segundo Soares (2002), as Universidades principalmente as públicas, vêm assumindo ainda que lentamente, seu papel na formação do docente para atuar na EJA e na produção de conhecimento na área, o que vem aos poucos minimizando os efeitos dessa formação “inadequada” na qualidade do trabalho desenvolvido. Os dados do INEP de

2005 apontavam que das 612 Instituições de Ensino Superior – IES, que oferecem curso de Pedagogia no Brasil, apenas 15 oferecem a habilitação de EJA. Números ainda pouco expressivos diante da quantidade de pessoas analfabetas no Brasil.

Somando a essa situação, outra que merece destaque é a inserção das tecnologias nesse universo de formação inicial. O trabalho com as tecnologias tanto numa dimensão teórica quanto prática, não existe ou as experiências encontradas são poucas. É inadmissível em se tratando de processo formativo de profissionais da educação, sujeitos que irão trabalhar com uma diversidade cultural, dentre elas, a cultura digital, não passarem por uma formação específica para lidar minimamente com essa cultura no cotidiano escolar. As “novas” formas de aprender que surgiram a partir da disseminação dessa cultura na sociedade contemporânea, ainda são um vasto campo a ser explorado no sentido de reconhecer o potencial existente nas tecnologias e as possibilidades de construir propostas pedagógicas para explorá-las nesse sentido.

Além dessas especificidades quanto à formação dos professores, havia a necessidade de normatização numa base nacional comum da oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, por conta de fatores administrativos referentes a planejamento e oferta de vagas, como também por força da aprovação da LDB - Lei 9.394 de 1996, onde a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio. Em maio de 2000, é aprovada na Câmara de Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, Arroyo (2005a) faz diversas críticas às Diretrizes. A principal delas reside segundo o autor, no fato de se ocuparem somente dos aspectos escolares da EJA, deixando para trás toda a riqueza das experiências dos processos não formais da educação de adultos existentes no Brasil desde os anos de 1950 e 1960. No entanto, elas são obrigatórias por significarem a garantia da base comum nacional, “serão referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão” (SOARES, 2002, p. 75). As Diretrizes, embora se constituam como um marco para a compreensão da EJA, só trarão resultados significativos se os Planos Municipais e Estaduais de Educação garantirem os princípios expressos nelas –

equidade, diferença, e proporção -, convergindo para o desenvolvimento de uma escolarização efetivamente comprometida com o desenvolvimento dos seus alunos.

Isso significa que pensar uma EJA fortalecida exige um trabalho coletivo (governo, escolas, sociedade) cujas práticas e concepções estejam dialogando não só entre si, mas atenta às demandas da sociedade contemporânea. É preciso também considerar que as especificidades sócio-culturais deste público demandam por uma ação acadêmica e política, que difere dos demais segmentos da escola, por conta da história de vida dessas pessoas, que muitas vezes vem marcada por reprovações e exclusões ou por uma situação social que um dia os levou a optar por trabalho em detrimento dos estudos.

As necessidades desses alunos adultos são diferentes da criança; é preciso reconhecê-los como sujeitos capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheio (SAMPAIO, 2005). A proposta pedagógica que norteia as atividades desenvolvidas na sala de aula da EJA influencia diretamente no envolvimento dos alunos com o cotidiano escolar, na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e inclusive, incentivando-os a querer retornar todos os dias.

Por todas essas situações e características próprias a EJA, hoje já identificadas e reconhecidas como tal, não cabe continuar a reprodução de práticas pedagógicas que as ignorem. É fato a existência de avanços significativos ao longo da trajetória da EJA quanto às concepções que norteiam o trabalho pedagógico e a necessidade de formação específica e continuada dos professores. Contudo, a alteração da realidade tem caminhado a passos lentos, diante do célere processo de informatização e tecnologização da sociedade no século XXI. Tal situação torna ainda mais urgente a necessidade de discutir e prover uma educação com uma qualidade pertinente a esse “novo” contexto, com vistas a não contribuirmos para a perpetuação de um “modelo” incompatível com as características e demandas da sociedade contemporânea.

Falar em educação pertinente ao contexto dessa sociedade significa reconhecer o célere processo de informatização e tecnologização que alicerça o desenvolvimento desta e as

possibilidades de influenciar e interferir nas formas de aprender, ancoradas em conceitos como interatividade, hipertextualidade, redes virtuais de relacionamento, dentre outros. Propostas pedagógicas podem emergir a partir desses conceitos e propiciar situações de aprendizagem, produção de conhecimento e trocas, tendo em vista uma educação de qualidade baseada também nos princípios da igualdade e democratização dos bens produzidos em e para a sociedade.

CAPÍTULO 3

A EJA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Nesse capítulo faremos uma discussão sobre a EJA no contexto contemporâneo, no que tange às demandas e possibilidades postas pela estrutura e dinâmicas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Discutiremos as concepções sobre cidadania ao longo da história, pontuando as características e exigências postas aos cidadãos como princípio para exercê-la ativamente, num contexto de uma sociedade em constantes mudanças sociais, políticas, econômicas, onde o processo de tecnologização da sociedade influencia diretamente na vida e cotidiano desses cidadãos. São novos espaços de aprendizagem e diversas outras possibilidades de interação, que se configuram como provocadora de reflexões e requerem mudanças na educação, com o objetivo de se ter uma escola que dê conta das demandas da contemporaneidade, na perspectiva de formar um cidadão não só consciente dos seus direitos e deveres, mas preparado para atuar efetivamente na construção e desenvolvimento dessa sociedade.

Nessa perspectiva, as demandas postas à sociedade de forma geral por conta do célere processo de tecnologização, refletem enquanto desafios a essa modalidade de ensino, no sentido de termos também uma educação pautada nos princípios da qualidade e respeito à história de vida desses cidadãos.

3.1 Construções sobre a cidadania

É bastante comum encontrarmos a palavra cidadão presente nos discursos dos mais distintos líderes políticos e sociais, para se referir aos demais membros da sociedade. Contudo, será que sabemos a concepção de cidadão que perpassa esses discursos? Qual o conceito de cidadania na sociedade contemporânea e que cidadão a educação está formando? Esses são alguns dos questionamentos que inevitavelmente fazem parte do nosso cotidiano como educadores preocupados com o processo formativo dos alunos e sua inserção na sociedade como cidadãos.

A cidadania é um termo inerente à vida em sociedade. Contudo, é preciso pontuar que nem sempre na história da humanidade o cidadão teve o direito de participação nas decisões e encaminhamentos políticos e sociais do seu país, reconhecido devidamente assegurado e respeitado.

A ideia de que os seres humanos deveriam ser cidadãos ativos em uma ordem política, cidadãos de seu estado, e não meramente súditos cumpridores de seus deveres, teve poucos defensores desde as primeiras associações humanas até o início da Renascença e o fim do absolutismo. (HELD, 1987, p. 34)

Segundo Dalmo Dallari, a palavra “*cidadania*” foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer” (DALLARI, 1998, p. 10). O significado clássico da cidadania estava associado à participação política. Entretanto, tinha-se uma sociedade de classes onde o clero e a nobreza detinham o saber e o poder e consequentemente os direitos advindos do termo cidadania ficavam restritos a eles. O status era a marca que distinguia as classes e delimitava a desigualdade. Segundo Maitland (apud MARSHALL, 1967) “não havia nenhum código uniforme de direitos e de deveres com os quais todos os homens – nobres e plebeus, livres e servos – eram investidos em virtude da sua participação na sociedade” (MARSHALL, 1967, p.63).

Não havia nenhum preceito sobre a igualdade dos cidadãos para contrastar com o princípio da desigualdade de classes. Esse quadro segundo David Held, no livro *Modelos de Democracia* (1987), só começou a ser revertido com o fim do absolutismo. Segundo o Professor Dalmo, foi a partir da concepção romana que se adotou o conceito de cidadania na França do século dezoito, tendo sido com a Revolução Francesa que “nasceu a moderna concepção de cidadania” (DALLARI, 1998, p. 11). A cidadania que nesse século teve sentido político, ligando-se ao princípio da igualdade de todos, passou a expressar uma situação jurídica, indicando um conjunto de direitos e deveres jurídicos (*Ibid*, p. 15).

Nessa perspectiva, Marshall no livro *Cidadania, classe social e status* (1967), afirma que o desenvolvimento histórico da cidadania vem relacionado a três partes ou elementos sendo eles: civil, política e social e as define da seguinte forma:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63 e 64)

Os direitos civis surgiram em primeiro lugar e se estabeleceram de modo um tanto semelhante à forma moderna que assumiram antes da entrada em vigor da primeira Lei de Reforma, em 1832 na Inglaterra. Os direitos políticos se seguiram aos civis e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX, embora o princípio da cidadania enquanto política universal não tenha sido reconhecida senão em 1918 na Inglaterra (MARSHALL, 1967).

No tocante a essa situação, Corrêa (2006) afirma que “os direitos sociais próprios do século XX, surgiram em estreita ligação com os direitos políticos, a partir de uma participação mais ativa nas comunidades locais e nas associações funcionais” (CORRÊA, 2006, p. 214). Ele pontua ainda que foi apenas no século XX que os direitos sociais foram compreendidos e assumidos como parte do *status* de cidadania, marcado pelo desenvolvimento da educação primária pública ressaltando que “nos séculos anteriores a proteção econômica-social dos pobres, velhos, crianças, doentes e mulheres os excluía da cidadania” (*Ibid*).

Partindo da prerrogativa de que os homens eram livres pelo menos na teoria, percebe-se que a cidadania se desenvolveu vinculada de forma muito próxima à questão dos direitos. Essa vinculação – cidadania/direitos significa que o indivíduo terá todos os direitos que a lei assegura aos cidadãos de um Estado. Assim, “destaca-se extraordinário avanço na concepção de cidadania: todos os integrantes de uma nação, ao invés de uma minoria privilegiada, passam a usufruir formalmente do status da cidadania, pois pela igualdade jurídica, constituem-se sujeitos de direitos e de deveres” (CORRÊA, 2003, p. 38).

Além disso conforme aponta Marshall, houve no final do século XIX um “interesse crescente pela igualdade como um princípio de justiça social”, tendo em vista que muito pouco tivesse sido feito para reduzir a desigualdade social. A concepção de cidadania da época ajudara a guiar o progresso para o caminho que conduziria diretamente às políticas igualitárias do século XX (MARSHALL, 1967, p. 83 e 84).

Nesse sentido, há o reconhecimento do fato de que é preciso existir toda uma construção política necessária para que o cidadão tenha condições de se apropriar dos espaços públicos, dos saberes e bens produzidos imprescindíveis também para realização da plena cidadania. Essa apropriação, aliada à situação material desse cidadão, é de extrema relevância para que ele possa ter uma vida digna e de participação na sociedade, partindo do princípio da igualdade onde o cidadão não é um consumidor passivo, mas também produtor de bens, serviços e conhecimentos. Cidadania aqui entendida “como uma igualdade humana básica de participação numa comunidade política” (*Ibid*).

O problema para a efetividade dessa cidadania perpassava como ainda hoje também perpassa, pela questão da desigualdade social onde os cidadãos que são iguais perante a lei não tinham como hoje ainda não têm, as mesmas condições de acesso aos bens materiais e socialmente produzidos além de oportunidades, possibilidades e condições de participar da vida pública e social, conforme vem sendo apontado pelos Institutos de Pesquisas. “As condições materiais para os cidadãos terem garantido um espaço público portanto, eram concretamente sonegadas pela lógica concorrencial e excludente do sistema de livre mercado, no qual apenas os mais fortes se apropriam das condições de cidadania” (*Ibid*, p. 84). Isso confirma a vertente de que a regulamentação jurídica em si não garante a efetiva participação nos espaços públicos necessários para constituição do cidadão.

Assim, o conceito de cidadania ao longo dos anos vinculou-se cada vez mais às mudanças na política e nas estruturas sociais e na luta pela equidade. O legado das lutas sociais em diversos países ao longo dos séculos XIX e XX culminou no caráter reivindicatório da cidadania e na efervescência das discussões sobre direitos humanos. Ao longo da história, o conceito de cidadania foi sendo ampliado passando a englobar

um conjunto de valores sociais que também determinam os deveres e direitos de um cidadão, na medida em que as mudanças vão acontecendo nos âmbitos políticos, econômico e cultural.

No cenário brasileiro, a história da cidadania está diretamente ligada ao histórico da evolução constitucional do País. Na Primeira República ela se caracterizou como uma cidadania regulada de cima para baixo. Segundo o historiador e professor José Luiz Murilo de Carvalho (1996), uma vasta transformação aconteceu no Brasil no campo da cidadania durante o século XX. Vale a pena citá-lo em toda sua extensão.

Grande número de brasileiros que durante a colônia se mantinham totalmente afastados da vida pública, presos a seu mundo privado, a sua "idiotia", para usar a expressão grega indicadora do não-cidadão, saiu de seu paroquialismo e passaram a se relacionar com o Estado. Eles o fizeram, sem dúvida, nas eleições, posto que desordenadamente e tumultuadamente. Mas o fizeram também ao servir na Guarda Nacional, no júri, no Exército e na Armada, e ao lutar na defesa do país; eles o fizeram ainda ao ser contado no censo e ao ter que procurar agentes do governo para registrar os principais acontecimentos de suas vidas. No mínimo, pode-se dizer que muitos se tornaram conscientes da presença do Estado; em alguns foi despertada a consciência da nação como comunidade de pertencimento. (CARVALHO, 1996, p. 15)

Para Luís Werneck Viana (1986), (apud CORRÊA, 2006), se o liberalismo da Primeira República se manteve excludente e autoritário, a fórmula corporativa iniciada por Getúlio Vargas na década de 1930 inclui uma fração dos excluídos, embora se trate de uma inclusão sob controle, caracterizando uma revolução passiva ou mudanças pelo alto. Ou seja, “o trabalhador foi incorporado à cidadania no que se refere aos direitos sociais, mas ao preço de sua expropriação política e de um sindicalismo de cúpula” (CORRÊA, 2006, p. 216). Isso ratifica o que defende Marshall (1967), quanto a importância da igualdade como princípio da justiça social. Ou seja, todos são iguais e por isso, devem participar de forma efetiva dos meios de produção e de consumo de bens, devendo haver o bem comum de todos e o equilíbrio entre as classes.

Em síntese, foi a partir dessa concepção de cidadania que paulatinamente foram construídos e legitimados instrumentos legais à disposição daqueles que lutavam por um

país cidadão, onde cada um pudesse lutar, expressar-se, construir, crescer, votar e ser votado, enfim, tivesse seus direitos respeitados e as condições mínimas para exercê-los. “A cidadania é fundamentalmente o processo de construção de um espaço público que propicie os espaços necessários de vivência e de realização de cada ser humano, em efetiva igualdade de condições, mas respeitadas as diferenças próprias de cada um” (*Ibid*, p. 221). Isso significa dizer que inevitavelmente esse processo de construção dos espaços públicos também se deu de forma conflitiva, por se tratar da luta por interesses e espaços nem sempre pautados num mesmo consenso ideológico e de interesses partidário-políticos dentre outros, que permeiam as idéias e ideais dos grupos políticos, assim como da sociedade de forma geral.

Nesse sentido, em todo o desenvolvimento político e econômico do país, há também a luta por justiça social no sentido de tornar mais equânime a vida da população e mais democrática a ocupação e usufruto dos espaços públicos. Apenas a garantia plena de direitos civis, sociais e políticos que estão hoje ao alcance do cidadão não lhe garante ou possibilita uma participação efetiva, decisiva e com igualdade de acessos a todos os bens (culturais, sociais, econômicos, dentre outros) socialmente produzidos.

É preciso a criação e a sustentação de mecanismos não só de controle, mas para a constituição de ações que possibilitem a democratização desses bens, paralelo a ampliação dos espaços sociais e participação popular no desenvolvimento do país, onde a educação tem papel imprescindível nesse processo. Uma educação voltada para a construção e desenvolvimento de cidadãos que possam não só fazer uso efetivo dos bens sociais e culturais, mas participar efetivamente na criação, construção e desenvolvimento desses. Nesse sentido, “pode-se falar em cidadania como a representação universal do homem emancipado, fazendo emergir a autonomia de cada sujeito histórico, como a luta por espaços políticos na sociedade a partir da identidade de cada sujeito” (CORRÊA, 2006, p. 217).

A nova dimensão da cidadania inclui a necessidade de formar cidadãos como sujeitos ativos. A educação quando bem estruturada e comprometida com o aprendizado efetivo e o desenvolvimento pleno desse cidadão, tende a atender os requisitos necessários, demandados pela sociedade contemporânea para que ele esteja apto a atuar na e para

essa sociedade. É nesse sentido que nos reportamos ao documento intitulado Marco de Ação de Belém (2010), resultado da reunião de 144 Estados-Membros da UNESCO, que estiveram reunidos em Belém do Pará, ao referendarem no referido documento a importância da EJA:

A aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p. 7)

Nessa perspectiva, a educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento do cidadão, significa aquela que investe na construção de conhecimento, de habilidades, competências e valores para que ele possa desempenhar um papel ativo na sociedade, bem informados e conscientes dos seus direitos, responsabilidades, deveres e imbuídos do ideal de lutarem por melhores condições de vida e de participação nessa sociedade.

A EJA tem um papel fundamental numa sociedade como a brasileira, que historicamente exibiu elevados índices de pessoas jovens e adultas analfabetas e que ainda hoje não conseguiu resolver essa situação de forma satisfatória conforme vem demonstrando dados apresentados pelos Institutos de Pesquisa como IBGE e IPM. A contemporaneidade, além de alargar o conceito de cidadania, alargou também as exigências e pré-requisitos para que esse cidadão possa atuar ativamente. Nesse sentido, a educação tem papel fundamental em suas vidas. Nos reportamos a Andrea Ramal, que no seu livro *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem* (2002), estabelece uma relação entre o aprender e a inserção política na sociedade:

Num mundo em que tudo envolve comunicação e intercâmbio de informações, o trabalho e a inserção política na sociedade cada vez mais se tornam conceitos mais próximos do aprender. Ser um cidadão crítico e consciente, capaz de participar de seu meio e de agir sobre as estruturas injustas, implica agora desenvolver as diversas potencialidades mentais e afetivas para saber atuar como um pesquisador da realidade, tendo capacidade de aprender permanentemente, a fim de encontrar as próprias respostas (individuais ou coletivas) para as novas situações que exigirão transmutação de conhecimentos, aplicação e desenvolvimento de competências e habilidades. (RAMAL, 2002, p. 13-14)

A educação nesse sentido é um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político (MARCO DE BELÉM, 2010, p. 7). Construir e principalmente reunir as condições para tal participação, perpassa seguramente pela educação, pela aquisição e desenvolvimento das linguagens (escrita, oral, digital, dentre outras), daí a demanda por uma educação de qualidade, que dê conta desses novos modelos sociais, econômicos e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea, assim como os “novos” espaços de construção e disseminação de conhecimentos.

3.2 Educação e ciberespaço: caminhos possíveis para uma cidadania ativa

A discussão em torno do papel da educação e consequentemente da escola na constituição desse cidadão tem sido alvo de reflexões que acompanham as transformações por que vem passando a estrutura da sociedade desde o século XX e de forma mais intensa no século XXI, por conta das tecnologias digitais. A sociedade de forma geral, vem clamando por uma educação de qualidade que dê conta das demandas dessa conjuntura no tocante a formação do sujeito contemporâneo.

O conceito de cidadania é ampliado e rediscutido, tendo em vista que no âmbito do célere processo de tecnologização desenvolveu-se o ciberespaço. Segundo o professor e pesquisador André Lemos, o termo ciberespaço foi inventado pelo escritor cyberpunk de ficção científica William Gibson em seu best-seller *Neuromancer*, no início dos anos 1980. Para Gibson, o ciberespaço é um espaço não físico ou territorial composto por um conjunto de rede de computadores através das quais todas as informações circulam (LEMOS, 2004b, p. 126). Esse espaço desencadeia uma potencialização de criações, disseminação de ideias e produção de conhecimentos, que caracterizam a sociedade em rede.

Segundo Lemos e Lévy,

A cultura contemporânea, do digital e das redes telemáticas, está criando formas múltiplas, multimodais e planetárias de recombinações. Quanto mais podemos livremente produzir, distribuir

e compartilhar informação, mais inteligente e politicamente consciente uma sociedade deve ficar. As ações de produzir, distribuir, compartilhar são os princípios fundamentais do ciberespaço. (LE MOS e LÉVY, 2010, p. 27)

Com isso, o leque de possibilidades e oportunidades para o cidadão interagir em e para a sociedade é ampliado significativamente, a partir das potencialidades emergentes com a conexão. “As mídias interativas, as comunidades virtuais e a explosão da liberdade de expressão trazidas pela internet abrem um novo espaço de comunicação, inclusivo, transparente e universal, que é levado a renovar profundamente as condições da vida pública no sentido de maior liberdade e responsabilidade dos cidadãos” (*Ibid*, p. 33). As barreiras geográficas já não existem e a oportunidade de conhecer e desbravar “fronteiras” políticas e culturais estão distantes do cidadão a apenas alguns clicks. A definição de conhecimento nessa conjuntura é alargada e revestida de toda a rapidez e dinâmica que caracterizam a contemporaneidade.

Nesse sentido, Maria Helena Bonilla, no seu livro *Escola aprendente: para além da sociedade da informação* (2005), nos diz que

A profusão de informações que hoje circulam, frente à experiência e ao conhecimento antecedentes do sujeito ou de uma comunidade, podem ser organizadas, sistematizadas, inseridas no contexto de vida desse sujeito ou comunidade, tornando-se significativas a eles. Dessa forma, os conhecimentos são transformados ao mesmo tempo em que transformam os sujeitos que os produziram, pois abrem-se espaços para outras significações, para novas perspectivas de conhecimento e ação [...]. (BONILLA, 2005, p. 19)

Na atual conjuntura social, política e econômica, mudam não só as formas de construção do conhecimento como também o ritmo e dinâmica com que eles são transformados e reconfigurados. “Os conhecimentos anteriores são modificados, revistos, fundem-se com outros ou simplesmente se tornam ultrapassados” (RAMAL, 2002, p. 13). Ainda segundo a autora, até pouco mais de duas décadas atrás, a pessoa que aprendia um ofício sabia que provavelmente, a maior parte dos conhecimentos assimilados ainda seriam válidos até o fim de sua carreira. Na contemporaneidade, essa situação é bastante atípica. O ciclo de renovação segundo a autora, não passa de uma década em um número cada vez maior de profissões (*Ibid*).

As formas de aprender e construir conhecimentos são amplamente modificados também por conta do fluxo comunicacional proporcionado pelas TIC. Migramos de uma sociedade “analógica” alicerçada na comunicação impressa, com pouca ou nenhuma efetiva participação popular e garantia dos direitos do cidadão, para uma sociedade digital, conectada com tudo e todos, que passa a exigir do cidadão um conhecimento mais elaborado, uma maior participação, construção coletiva, dentre outras habilidades e competências para que ele se mantenha como sujeito de direitos nessa sociedade do século XXI, na perspectiva de uma cidadania ativa.

As possibilidades e oportunidades que emergem do desenvolvimento da internet aliados a outras tecnologias cada vez mais sofisticadas incentivam, provocam o cidadão no sentido de assumir um papel mais participativo e ativo na vida pública. As tecnologias digitais vêm promovendo uma mudança extremamente importante no que tange a participação na vida pública: de receptores das mensagens, os cidadãos passam a ter voz ativa na organização de suas demandas. “A evolução cultural da qual estamos falando, aponta na análise do desenvolvimento das estruturas midiáticas atuais, para uma maior liberdade de consumo, produção e distribuição da informação, para uma maior transparência das instituições e governos” (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 49).

O cidadão desse século passa a ter ao alcance das suas mãos uma infinidade de possibilidades jamais vista, no sentido de ter a oportunidade de se posicionar, de ter acesso a informações que potencializam seu poder de decisão, de formação de opinião e participação civil, política, cultural. Mas para que isso se torne efetivamente uma realidade, é preciso que esse cidadão também tenha acesso a uma educação de qualidade, que o prepare para esse contexto. Cidadãos todos são. Com direitos e deveres reconhecidos e legitimados. O que se discute é potencializar a formação desse cidadão para o exercício de uma cidadania ativa e participativa na sociedade contemporânea.

O processo de tecnologização dessa sociedade atingiu todos os setores e serviços, com uma célere transformação e reconfiguração das dinâmicas e rotinas dos espaços da sociedade. Tal situação vem promovendo uma explosão de “novos” comportamentos, formas de se relacionar, trabalhar, se comunicar, construir conhecimento, afetando cada vez mais o Estado e as relações entre e com os cidadãos e consequentemente gerando

novas demandas à escola. A rotina dessas escolas precisa ser substancialmente alterada para dar conta das demandas que vêm sendo postas à educação, no sentido de que continuem a cumprir seu papel com qualidade.

Nessa vertente, a escola é desafiada a revisar suas formas de atuação e ampliar a natureza de suas atividades. “A nova escola brasileira precisa ser pensada como uma instituição que efetivamente possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, numa perspectiva mais integral e não mais operativa ou homogeneizadora” (PRETTO, 1996, p. 102). Ainda segundo Nelson Pretto, trabalhar nessa perspectiva é considerar a linguagem audiovisual como a linguagem da sociedade. “O novo sistema educativo trabalhará portanto, na perspectiva de formar o ser humano programador da produção e não de treinar um ser humano mercadoria” (*Ibid*, p. 103).

Contudo, é preciso também considerar que há nessa sociedade tecnologizada milhões de cidadãos que pelos mais variados motivos não têm acesso a essas tecnologias ou não sabem manuseá-las e há ainda aqueles que não fazem ideia do que essas tecnologias proporcionam ou podem ainda proporcionar em termos de aprendizagem, serviços, diversão, informação, comunicação, dentre outras diversas possibilidades.

Consequentemente, há uma forte concentração de políticas e ações públicas e privadas no sentido de “incluir” esses cidadãos no contexto das tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, são estabelecidas parcerias diversas, no sentido de ofertar a essas pessoas cursos básicos de informática, assim como a instalação de infocentros e outros correlatos, na tentativa de diminuir o fosso existente entre os que têm e os que não têm acesso a essas tecnologias.

Nessa perspectiva, Bonilla no artigo *Educação e Inclusão Digital* (2004) nos diz que

Em muitos países, especialmente no Brasil, a inclusão digital está sendo vista como a capacidade da população inserir-se no contexto das tecnologias de informação e comunicação como consumidora de bens, serviços e informações, o que demanda apenas a oferta de treinamento para aquisição de competências básicas para o manuseio dessas tecnologias. (BONILLA, 2004, p. 01)

A “inclusão” dessas pessoas no contexto das tecnologias na sociedade contemporânea requer muito mais. Requer também a construção e desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva acerca dessas tecnologias, também como condição para superação não só da desigualdade de acessos, mas de toda uma conjuntura social, política e econômica que perpassa por esses setores. Ainda segundo Bonilla, “é necessário pensar a ‘inclusão’ digital como um conceito mais abrangente, que implique que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, é parte integrante da dinâmica social em todas as suas instâncias” (*Ibid*, p. 2).

De um distante período onde o cidadão lutava pela regulamentação dos seus direitos, passamos para um contexto onde a discussão não é mais a constituição de direitos e sim a garantia dos meios para participação efetiva. O conceito de cidadania foi “alargado”, em função de mudanças significativas nas estruturas sociais e econômicas. Deixou de limitar-se apenas à participação política para relacionar uma série de deveres da sociedade para com o cidadão e vice versa. Consequentemente há uma eminente necessidade de suprir as muitas carências oriundas de toda uma estrutura social e economicamente desigual, no que tange ao acesso à educação, saúde, trabalho, dentro outros bens socialmente produzidos.

A educação é um dos meios para que se construa uma sociedade mais democrática, menos desigual no sentido de preparar os cidadãos para atuar de forma efetiva nessa sociedade. Para isso, é preciso que a escola incorpore novas formas organizacionais, novos recursos, metodologias, novos instrumentos (SCHWARTZMAN, 2004). Só assim a educação estará contribuindo para a construção de cidadãos preparados para participar efetivamente da construção dessa sociedade contemporânea. Nesse sentido,

A aprendizagem e educação de adultos são uma resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados. São componentes-chaves de um sistema holístico e abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida que integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos. Em última análise, a aprendizagem e educação de adultos têm como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. (MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p. 17)

O aluno da EJA está inserido nesse contexto digital que caracteriza a contemporaneidade e por isso precisa desenvolver habilidades e competências que o preparem para exercer um papel participativo nessa sociedade no exercício de sua cidadania. Uma educação de qualidade é o meio e a oportunidade para que ele ressignifique a sua história e tenha a possibilidade de interagir, conhecer, construir conhecimentos por meio das infinitas possibilidades da cibercultura, aumentando seu potencial de leitura e de reescrita de sua própria história.

Pensar na educação e no ciberespaço como caminhos possíveis para o exercício de uma cidadania ativa é pensar numa educação de qualidade, que prepare os cidadãos para atuar na sociedade contemporânea, onde as tecnologias têm impresso novas formas de conhecer, trocar, construir, se relacionar, dentre outras possibilidades de interação e comunicação. Nessa perspectiva, o ciberespaço “como o conjunto de redes de computadores, interligadas ou não, em todo o planeta” (LEMOS, 2004b), é um extraordinário vetor de liberação da palavra (LEMOS E LÉVY, 2010, p. 99), como meio de expressão e reivindicação de seus direitos, trocas e articulações. Contudo, para que isso aconteça eficazmente, é preciso que o cidadão se aproprie efetivamente da leitura e da escrita enquanto habilidades indispensáveis para que tal processo ocorra.

3.3 A importância da leitura e da escrita na constituição desse cidadão

A escrita e a leitura são duas habilidades cada dia mais requeridas e legitimadas como condição para o cidadão participar e até mesmo “sobreviver” na sociedade contemporânea. Em todos os espaços e ambientes há sempre uma situação a ser lida ou escrita, numa maior ou menor proporção e nível de exigência, como característica do espaço e contexto em que se vive. A deflagração de novos modelos sociais, políticos e econômicos, pautados na competitividade, no conhecimento especializado e na informação em tempo real, intensificaram a necessidade de o cidadão dominar habilidades específicas como condição não só para participar da vida pública, como também para se relacionar diretamente com os demais.

A exigência de dominar essas habilidades nem sempre fez parte da vida das pessoas. É algo recente, que começou a acontecer a partir do século XIX. Nesse ínterim, a história social da leitura e escrita traz no seu bojo uma série de acontecimentos, dentre eles invenções, revoluções políticas, econômicas e culturais, que demarcaram e caracterizaram a evolução de usabilidade e nível de exigências dessas habilidades. Em cada período da história a escrita e a leitura tiveram uma gama de sentidos e significados que foram transformando-se de acordo com as exigências e passagens desses períodos.

Segundo Evandro Alves (2001), a escrita desde os gregos clássicos até o fim da Alta Idade Média, se caracterizava por ser submissa à oralidade. Nesse sentido, Asa Briggs e Peter Burke (2004), no livro *Uma história social da mídia*, nos dizem que

As pessoas aprendiam com as imagens tudo o que era necessário saber. O ritual era um outro destacado meio de comunicação medieval. A importância dos rituais públicos na Europa, inclusive os celebrados em festivais, durante os mil anos que vão de 500 a 1500, é explicada pelo baixo índice de letramento na época. O que não podia ser anotado devia ser lembrado, e o que devia ser lembrado devia ser apresentado de maneira fácil de se apreender. (BRIGGS e BURKE, 2004, p. 21)

Ainda segundo os autores, foi somente pouco a pouco, a partir do século XI, foi que a escrita começou a ser empregada por papas e reis para uma variedade de propósitos práticos, enquanto a confiabilidade na escrita como registro se desenvolveu ainda mais lentamente. Segundo eles, estudiosos falam do surgimento da cultura escrita nos séculos XII e XIII (BRIGGS e BURKE, 2004, p. 22).

Um dos fatos que marcou o início de uma crescente evidência de demanda pela cultura da escrita e leitura ocorreu no século XV, com a invenção da prensa gráfica. O ano de 1450 é tido como uma data aproximada para a invenção na Europa, provavelmente por Johann Gutenberg de Mainz, de uma prensa gráfica que usava tipos móveis de metal. É mister pontuar que na China e no Japão, a impressão já era praticada há muito tempo – desde o século VIII, se não antes -, mas o método geralmente utilizado era o chamado de “impressão em bloco”: usava-se um bloco de madeira entalhada para imprimir uma única página de um texto específico (BRIGGS e BURKE, 2004).

A partir daí a prática de impressão gráfica se espalhou pela Europa. Ainda segundo os autores, por volta de 1500, foram instaladas máquinas de impressão em mais de 250 lugares na Europa. Consequentemente, a produção de livros e outros diferentes portadores textuais, foram aumentando consideravelmente e com isso o material impresso foi conquistando espaço na cultura popular.

Segundo Peter Burke (2003), no livro *Uma história social do conhecimento*, “depois da invenção da imprensa, após o ano de 1500, houve uma multiplicação de jornais, panfletos e livros. O que era novo era que o conhecimento se tornara um grande negócio” (BURKE, 2003, p. 153). O material impresso tornou-se parte importante da cultura popular nesse século. Mais aventuroso e especulativo do que os historiadores, McLuhan (apud Burke, 2003), sublinhou a mudança do foco auditivo para o visual, chegando a dizer que “os impressos abriram uma fenda entre a cabeça e o coração” (BURKE, 2003, p. 154).

Contudo, é preciso lembrar que no início da era moderna européia, a sociedade era pouco letrada, pois somente uma minoria da população sabia ler e menos ainda escrever. Daí o crescimento de pessoas que se ocupavam com atividades ligadas à escrita, que se estabeleciam em praças públicas e escreviam cartas para aqueles que não sabiam escrever. O viajante inglês John Evelyn (1620-1706) (apud BRIGGS & BURKE, 2004), descreveu as imagens desses indivíduos como “redigindo cartas para pobres criadas e outras pessoas ignorantes que vinham pedir conselhos e escrever para o interior, para namorados, pais, amigos” (BRIGGS & BURKE, 2004, p. 43).

Nos primórdios da Europa moderna, o conhecimento estava ligado cada vez mais intimamente à produção via impressão, e isso levou a um sistema de conhecimento mais aberto. “A invenção da prensa tipográfica efetivamente criou um novo grupo social com interesse em tornar público o conhecimento” (BURKE, 2003, p. 158). “A escrita vai recebendo por parte dos sujeitos outra gama de sentidos, na direção de ser considerada como uma tecnologia a serviço da produção intelectual e não mais como elemento mediador entre oralidade e memória” (MARASCHIN apud ALVES, 2001).

Nessa perspectiva, os autores Asa Briggs e Peter Burke (2004) pontuam as importantes consequências da invenção da prensa gráfica para o desenvolvimento e construção do conhecimento, aliado ao fato de que em decorrência dessa emergente possibilidade, constatava-se o quanto não era benéfico ter pessoas analfabetas numa sociedade.

A impressão gráfica facilitou a acumulação de conhecimento, por difundir as descobertas mais amplamente e por fazer com que fosse mais difícil perder a informação. [...] outra importante consequência da invenção foi envolver empreendedores mais intimamente no processo de difundir conhecimento. O uso do novo meio estimulou cada vez mais a consciência da importância da publicidade, tanto econômica quanto política. [...] confiáveis ou não, materiais impressos se tornaram muito importantes na vida diária. [...] a difusão de livros, panfletos e jornais constituía somente uma parte da história, que incluía também o surgimento de dois gêneros normalmente associados apenas aos séculos XIX e XX: o cartaz e o formulário oficial. [...] para os habitantes das principais cidades européias, o analfabetismo estava se tornando cada vez mais desvantajoso. (BRIGGS e BURKE, 2004, ps. 77 e 78)

Segundo o professor Evandro Alves (2001), à medida que foi sendo superado esse estágio da escrita como mediadora da oralidade e da memória, buscou-se novas maneiras de escrever no sentido de que “pudesse entender o autor, sem auxílio nenhum a não ser os que estão dispostos no texto, a partir de recursos do léxico, da gramática e da pontuação” (ALVES, 2001, p.10). Esse novo modo de interpretar e de escrever, aliados ao advento da imprensa e da tecnologia, possibilitou a circulação da informação com muito mais agilidade, ao viabilizar a reprodução infinita da mesma obra e sem os erros dos copistas medievais, foi o que Olson denominou de *mundo do papel* (OLSON, 1997).

Há um processo de transformação ou um movimento, no sentido de se passar de uma cultural oral para a escrita, como resultado de uma civilização que vem constituindo a escrita como organizadora dos produtos das sociedades e das culturas, concomitante a toda uma evolução da própria concepção de Estado e sociedade, o que veio requerer dos membros da sociedade conhecimentos cada vez mais elaborados e pertinentes a essa conjuntura.

À medida que os leitores aprendiam a ler e a decodificar, os escritores e os produtores de códigos aprendiam a pesquisar e a produzir materiais mais legíveis. Ler, num sentido mais amplo, deixa de ser apenas decodificação e ganha a complexidade de uma atividade

cognitiva adquirida e desenvolvida pelo homem. (RIBEIRO, 2005, p. 128)

Trazendo esses aspectos históricos da evolução dos significados e significantes da leitura e da escrita nas sociedades, no que tange ao Brasil, há de se pontuar as seguintes questões: o ato de ler era permitido a poucos no período colonial: aos portugueses, aos senhores de engenho e seus filhos ou às pessoas ligadas a administração da colônia, aos jesuítas e ao clero. Quanto as outras que aqui moravam esse direito não lhes era garantido, ou seja, o direito de ler e de escrever, dentre outros. Privilegiavam-se assim os “descobridores e benfeitores”; por isso o que servia de manual de leitura e de escrita eram textos autobiografados, relatos de viajantes, textos escritos manualmente como algumas cartas familiares e alguns documentos feitos em cartório: certidão de casamento, de nascimento e alguns títulos de propriedades (ALVES, 2001).

Contudo, com o processo de industrialização e conseqüentemente urbanização das cidades brasileiras, a demanda por uma sociedade letrada ganhou força tendo em vista a necessidade de mão de obra com um mínimo de qualificação para ser empregada nas indústrias. Aliada a outras questões de ordem social e cultural, a leitura e escrita paulatinamente foram tornando-se habilidades imprescindíveis a todo cidadão, como condição para conviver, participar e produzir em e para a sociedade.

Além disso, com o advento das tecnologias digitais e sua forte inserção em todos os ambientes da sociedade, houve algumas rupturas (sociais, culturais, etc.) e a deflagração de novos cenários sociais. “Com a imprensa, o tempo se acelerou para tornar-se ‘revolucionário’: revoluções científicas, religiosas, industriais, políticas. A emergência do ciberespaço, novo salto capital na história da linguagem, transforma a vivência no tempo e no espaço” (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 44). As tecnologias digitais romperam com as “formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como fenômeno descontínuo, fragmentado e ao mesmo tempo dinâmico, aberto e veloz” (KENSKI, 2007, p. 32). A quantidade e a velocidade com que circulam as informações e se produz conhecimento atingiu números nunca antes imaginados. Romperam-se barreiras - tempo/espaço, novas formas de conhecer e construir conhecimento – colaborativamente - e

consequentemente, a forma como as pessoas se relacionam com as outras, com o mundo e com o conhecimento também foram modificados substancialmente.

A linguagem digital, expressa em múltiplas TIC, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, baseado no acesso a computadores e todos os seus periféricos, à internet, aos jogos eletrônicos etc., com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias influencia cada vez mais a constituição de conhecimento, valores, atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional. (*Ibid*, p. 33)

As tecnologias digitais ampliaram de forma considerável a velocidade e a capacidade de registrar, armazenar e representar a informação, sejam elas escritas, sonoras ou visuais. A leitura e a escrita da forma que foram concebidas e desenvolvidas ao longo dos séculos, hoje não dão mais conta desse potencial informacional presente na sociedade contemporânea. Há novos estilos de escrita e leitura, uma enorme diversidade de portadores textuais, dentre outras possibilidades trazidas pelas tecnologias que diversificou e modificou substancialmente as práticas de leitura e escrita.

O conhecimento da escrita em si, como uma forma de linguagem, é o mesmo; entretanto novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever. A leitura e a escrita na tela do computador requerem, de certa perspectiva, um sistema de convenções diferentes daquele que regula aquelas atividades em folhas de papel. (GOULART, 2005, p.54)

Nesse sentido, Pierre Lévy nos diz que “o leitor em tela é mais ‘ativo’ que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa (LÉVY, 1996, p. 40). Ainda segundo o autor, a “tela apresenta-se como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial” (*Ibid*). Nessa perspectiva a tela consiste em um portal que dará acesso a uma infinidade de serviços, informações, possibilidades de conhecer, aprender, trocar, se comunicar, sem sair do lugar onde quer que ele esteja.

Os cidadãos imersos nesses processos e não é por opção e sim pelo fato de viverem nessa sociedade, consequentemente estão diretamente sofrendo influências e expostos a

essas dinâmicas sociais, sendo cobrados e instigados a interagir e construir com intermédio dessas tecnologias. Os novos estilos de escrita e de leitura influenciam diretamente no processo de desenvolvimento e apropriações do cidadão. “O novo conhecimento não nos promete o saber linear e objetivo de uma realidade finita, mas de outra forma, o desvelamento contínuo de novas dimensões de uma natureza virtualmente infinita” (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 63).

O leitor/escritor da sociedade contemporânea necessita desenvolver competências específicas à comunicação na era do ciberespaço, caracterizada pelas potencialidades e possibilidades inerentes ao hipertexto, que possibilita a este infinitas possibilidades de buscar informações que complementam o que está lendo em determinado momento ou ainda, estabelecer links com outros materiais, ampliando assim seu universo de pesquisa e de construção. Como afirma Landow e Delany, (apud RAMAL, 2000), “a hipertextualidade não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais fundados nas ideias de margem, hierarquia, linearidade, por outros de multilinearidade, nós, links e redes” (RAMAL, 2000, p. 24).

Nessa vertente, os desafios postos a EJA inevitavelmente perpassam pela necessidade de reestruturar e repensar as práticas pedagógicas, as concepções de ensino e modelos curriculares. A dinâmica da sociedade e o próprio ritmo das estruturas sociais demandam dos cidadãos posturas, habilidades, competências muito próprias no que tange a tecnologização da sociedade. A educação para essas pessoas não pode ignorar tal realidade, o potencial existente nessas tecnologias e as “novas” formas de se apropriar da leitura e da escrita para a produção de saberes, na perspectiva do desenvolvimento e exercício de uma cidadania ativa.

Dominar não só a leitura e a escrita, mas também as outras linguagens utilizadas pelo homem, analisar dados e situações, compreender o contexto e agir sobre ele, ser um receptor crítico e ativo dos meios de comunicação, localizar a informação e utilizá-la criativamente e locomover-se bem em grupos de trabalho e produção de saber se tornam saberes estratégicos para a vida cidadã no contexto democrático. (RAMAL, 2002, p. 13)

O Estado e a sociedade como um todo não podem mais sonegar às pessoas, que historicamente tiveram seu direito a educação negado ou passaram por outras situações de privações que as mantiveram nesse status de “analfabetas”, o direito de conhecer, de aprender, de exercer efetivamente seus direitos no contexto da sociedade contemporânea. Para isso, a escola precisa modificar sua prática no sentido de convergir esforços para dar conta das lacunas existentes nessa modalidade de ensino, o que se traduz em um desafio, que poderá ser vencido se tiver a anuência de todos os envolvidos nesse processo – Estado, equipe escolar e demais segmentos da sociedade envolvidos direta ou indiretamente com a educação.

3.4 Desafios à alfabetização de pessoas jovens e adultas

A visão reducionista que por décadas foi utilizada para olhar os alunos da EJA precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida (ARROYO, 2005a). As possibilidades trazidas pelas tecnologias enquanto intermediadoras de novas dinâmicas na construção de conhecimentos e meios de comunicação é uma situação que tem se postado como um desafio para as escolas, no momento em que elas, com algumas poucas exceções, não estão preparadas e até mesmo equipadas para promover uma interação, diálogo, construção de conhecimentos com a mediação das tecnologias.

A partir da década de 1990, especificamente no Brasil, há uma sucessão de manifestações sociais e culturais, acontecendo num ritmo acelerado e crescente, intermediadas pelas tecnologias digitais, num célere processo de conexão que está cada dia mais presente na vida de todos, de modo que não há mais como desvencilhar-se nem evitar o contato com elas.

Os diversos setores da sociedade, desde as lojas de departamentos, às repartições públicas, dentre outros, vêm investindo alto no processo de disponibilização dos seus serviços na internet. O crescimento da internet e consequentemente a venda de computadores para uso também doméstico, possibilitou que pessoas, empresas, instituições, iniciassem uma exploração maior do ciberespaço com fim também comercial, além da oferta de outros tantos serviços.

E não é só isso, “as mídias atuais afetam as maneiras tradicionais de comunicação, modificam códigos e conteúdos semânticos, influenciam e são influenciadas pela sociedade e geram mudanças no pensamento e na ação” (COUTINHO & QUARTIERO, 2009, p. 54). Esse contexto aponta a necessidade eminente do cidadão desenvolver habilidades pertinentes a essas dinâmicas, para que possa lidar com essas situações, tendo a oportunidade de também explorar esses ambientes. Essa “demanda” ao cidadão em muitas situações e contextos sócio-econômicos deverá ser promovida pela escola, como instituição responsável também pela democratização dos bens socialmente produzidos e sistematização dos saberes necessários para a convivência em sociedade.

O contexto atual onde está inserida a alfabetização de pessoas jovens e adultas se encontra bem distante daquele da década de 1950, quando foram iniciadas as campanhas para alfabetização dessas pessoas, onde a alfabetização, segundo Colello (s/d p. 1), “era entendida como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, [...] a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto”. Consequentemente poderiam conquistar um posto de trabalho que lhe rendesse um salário suficiente para sustentar a família. Essa situação é apontada pelos sujeitos colaboradores da pesquisa: “antigamente se aprendia a ler para mandar carta para o namorado. Hoje eu busco aprender a ler para poder usar a internet e aprender as coisas” (Júlia, 50 anos de idade).

Na sociedade contemporânea apenas escrever o nome é inconcebível, principalmente por conta dos postos de trabalhos que estão mais exigentes e demandando por pessoas com maior qualificação e constante atualização. Por isso, é imprescindível não apenas aprender a escrever e a ler, mas se apropriar dessas habilidades com segurança e propriedade, e daí então produzir e construir em e com a sociedade, reunindo as condições necessárias para se apropriar de todo e qualquer tipo de tecnologia e conhecimento.

Tal situação é expressa nas falas dos nossos sujeitos colaboradores da pesquisa, quando perguntados sobre o (s) motivo (s) pelo(s) qual (is) eles voltaram a estudar? Eles foram

capazes de reconhecer e descrever a importância dos estudos em suas vidas de forma consciente e reflexiva, a partir de vários aspectos:

Necessito muito dos estudos. Sem ele não sou ninguém, não consigo praticamente fazer nada, inclusive até alguma atividade que tem no trabalho, preenchimento de papéis tenho que pedir ajuda pra o pessoal, isso tá sendo muito difícil pra mim, por isso voltei a estudar. (Valdeci, 48 anos de idade)

O aluno compreende que a sociedade como um todo está mais exigente e que por isso, o conhecimento que ele tem já não é mais suficiente, não só para a convivência diária com as pessoas, mas principalmente para conseguir trabalho ou se manter no seu respectivo posto de trabalho. Os jovens e adultos vêm na escola a chance de integrar-se à sociedade letrada da qual fazem parte. Por isso eles se sentem pressionados a procurar a escola para que possam adquirir conhecimentos e desenvolverem-se mais rapidamente.

Outro relato sobre o que motivou a volta a estudar, que nos chama atenção vem de Robson, ao afirmar: “a dificuldade que sinto de pegar ônibus, ler alguma coisa, os meus filhos pedem para ler alguma coisa e eu não sei ler, aí fica uma coisa assim meio chata né? A motivação que eu tive foi essa” (Robson, 26 anos de idade). Além das dificuldades diárias para se locomover, jovens e adultos que são pais ou mães se vêm pressionados também por sua situação familiar a retornar à escola e dar continuidade a seu processo de escolaridade por conta da necessidade de terem que contribuir para com a educação de suas crianças. Sentem-se envergonhados por não saberem ler e por isso pouco podem contribuir com os filhos no momento de fazerem as tarefas escolares, como também em outras situações do processo formativo destes.

Na perspectiva de aproveitar essa conscientização da importância da escola na vida destes, a educação de pessoas jovens e adultas, de forma geral, precisa assumir uma linguagem própria, para que os alunos mais uma vez não evadam. A escola tem o desafio de construir um planejamento específico para esse público, no sentido de que seu currículo não se distancie das necessidades reais deles. O caderno de Orientações Pedagógicas para as classes de EJA, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em

2001, intitulado “Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas de EJA” ressalta que

O papel do (a) professor (a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma auto-imagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança. (BRASIL, 2001, p. 18-19)

Reconhecer esses saberes e experiências de vida e a partir daí desenvolver uma alfabetização que contribua para fortalecer e potencializar a concepção de uma cidadania ativa, é mais um desafio para alfabetização dessas pessoas. A fala dos sujeitos na pesquisa aponta que o que eles compreendem por cidadania, na verdade trata-se de uma concepção de cidadania do século XIX - uma relação clientelista com o Estado. (CARVALHO, 2001). Quando perguntados se consideram-se cidadãos e o que é preciso para ser um, os relatos apontam:

Tem que ser honesto, digno no que faz, ter o seu trabalho, ser uma pessoa legal com a população e em sua casa. Eu sou cidadão porque sou brasileiro, tenho o meu trabalho, a minha família, respeito todo mundo e sou respeitado (Valdeci, 48 anos de idade).

Tem que estudar, ter um título e votar. Sou cidadão porque tenho um título e voto todo ano (João Paulo, 20 anos de idade).

Sou cidadão. Porque sou brasileiro, sou uma pessoa de bem, não sou mau visto na sociedade (Robson, 26 anos de idade).

Me sinto uma cidadã porque já trabalhei com carteira assinada (Sônia, 59 anos de idade).

Voto, sou registrada, pago meus impostos, ando dentro da lei. (Júlia, 50 anos de idade).

Mesmo com o retorno à escola e uma evidente conscientização da importância dos estudos em suas vidas, aliados ao esforço que fazem para frequentar uma escola e

aprender, os alunos da EJA ainda trazem em si esse sentimento de estadania¹ que lhes oculta o sentimento e exercício de uma cidadania plena e ativa.

Caminhar para uma cidadania ativa requer uma educação que potencialize o cultivo e o respeito pela diversidade, a compreensão da extensão dos direitos, assim como também dos seus deveres, além da compreensão dos poderes e deveres do Estado para com o cidadão. Além disso, a educação tem como função, ajudá-los no sentido de contribuir para o desenvolvimento do senso de participação, potencializá-los para que possam lutar por seus direitos e inclusive, questionar as situações do dia-a-dia que por muitas vezes lhe são impostas sem maiores explicações e ou esclarecimentos.

A EJA deve dar início a reflexões dentro do próprio contexto educativo, com práticas pedagógicas alicerçadas no contexto social, contemplando a diversidade, uma educação humanista, que respeite as diferenças e cultive o princípio da participação e solidariedade. “Assim, por impulsos diversos, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática” (JOIA, PIERRO & RIBEIRO, 2001, p. 74).

Nesse contexto, a utilização das tecnologias digitais na alfabetização de pessoas jovens e adultas ainda é um desafio para a escola (falta espaço físico, máquinas, conexão, técnicos para dar manutenção às máquinas, dentre outros suportes) e especificamente para os professores, que no seu processo formativo pouco ou nada viram sobre a utilização das tecnologias no âmbito escolar.

1. Nosso Estado, apesar de incluir em sua ideologia elementos incorporadores da tradição ibérica, não se cola à nação ou a qualquer tradição de vida civil ativa. Não é um poder público garantidor dos direitos de todos, mas uma presa de grupos econômicos e cidadãos que com ele tecem uma complexa rede clientelista de distribuição particularista de bens públicos. A isso chamo de estadania (CARVALHO, 2001, p.2).

No entanto, os alunos reconhecem a importância do computador durante o seu processo de aprendizagem, muito também por conta da tecnologização da sociedade e consequentemente, da necessidade de aprenderem a lidar com elas. Muitos deles só vieram a ter contato diretamente com a máquina, só no Colégio conforme retratam alguns alunos:

Computador eu vim conhecer quando entrei aqui. Conhecer quer dizer pegando. Nunca tive condições também de aprender alguma coisa no computador, só aqui (Silvio, 32 anos de idade).

Aprendi umas coisas no computador. Antes do colégio eu não tinha acesso (Jailson, 27 anos de idade).

Nessa perspectiva, não só os alunos como a dinâmica e estrutura da sociedade exigem uma nova postura da escola para com as tecnologias, no sentido de possibilitar a aproximação dos alunos com estas e o desenvolvimento de saberes e competências que os habilitem a interagir e construir conhecimentos por meio dessa relação. A escola também deve consolidar-se como espaço que possibilite a democratização das tecnologias.

A contemporaneidade exige que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TIC, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. (BONILLA, 2005, p. 91)

É inegável que a sociedade contemporânea exige um grau de letramento e conhecimento cada vez maior, que convergem para uma melhor apropriação das tecnologias, como pré-requisito inquestionável para um cidadão desta sociedade. “Sugere-nos que espaços educativos devem estar trabalhando na direção de incorporar novos saberes/modos de conhecer, como forma de garantir o fortalecimento da expressão política das subjetividades do sujeito” (GOULART, 2005, p. 55).

Nesse sentido nos reportamos a Arroyo (2005), quando diz que é preciso estreitar o diálogo entre os saberes e significados acumulados na trajetória de vida dos jovens e adultos populares e os conhecimentos científicos e sociais, alargando-os e propiciando o acesso e a garantia do direito ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às ferramentas da cultura universal. A escola precisa reunir esforços juntamente com a sua equipe,

assim como a comunidade de forma geral, no sentido de trazer para seu cotidiano as tecnologias e promover a educação dessas pessoas também por meio delas, contextualizando-as e reconfigurando suas prática e ações.

CAPÍTULO 4

AS RELAÇÕES DOS ALUNOS DA EJA COM AS TIC: TECNOLOGIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, NOVAS DEMANDAS E DESAFIOS PARA ESSE CIDADÃO

Nesse capítulo, faremos uma discussão sobre as tecnologias como estruturantes das relações sociais, as dificuldades encontradas pelos alunos da EJA para se apropriarem dessas tecnologias, pelo fato de ainda não estarem alfabetizados e quais as estratégias que eles utilizam para que possam se relacionar com o outro e transitar pelos espaços onde a cultura digital rapidamente tem se disseminado.

Nesse contexto, a alfabetização digital vem se destacando enquanto demanda de uma sociedade cada dia mais tecnologizada em todos os seus setores e a escola frente a essa demanda, vem sofrendo severas críticas e reflexões acerca das suas funções e postura diante dessa situação. Discute-se a importância de promover não só a alfabetização digital como o letramento digital, na perspectiva de uma educação para toda a vida, de forma contextualizada e comprometida com a formação crítica do cidadão, tendo em vista que as TIC vêm se destacando também como elemento estruturante não só das relações econômicas, mas também sociais.

A tecnologização dos espaços, as exigências e demandas para que o cidadão transite por esses espaços de forma autônoma e seja capaz de estabelecer relações e processos comunicacionais, assim como a importância da escola na promoção das habilidades e competências para transitar nesses espaços, serão os principais pontos que discutiremos no decorrer desse capítulo.

4.1 As tecnologias como elemento estruturante das relações sociais

As tecnologias sempre estiveram presentes no cotidiano das cidades. O que diferencia a contemporaneidade dos outros períodos históricos é o surgimento das tecnologias da informação e comunicação - TIC. Saímos de um contexto analógico para um contexto digital. As tecnologias digitais em um célere processo atingiram os mais variados setores da sociedade e nesse contexto, alteraram não só o cotidiano dos diversos

segmentos, mas o desenvolvimento dos espaços, seja urbano ou rural, redefinindo e reconfigurando-os, bem como os meios de transportes, disponibilização de serviços, relações sociais, dentre outras situações encontradas nas ruas e avenidas das cidades. Essas situações refletem diretamente na vida das pessoas, se traduzindo em demandas de novos saberes e habilidades para utilização dessas tecnologias.

As pessoas que vivem imersas nos espaços urbanos sejam como apenas transeuntes (a caminho de casa, da escola, do trabalho, dentre outros destinos), sejam como trabalhadores informais ou formais precisam desenvolver habilidades e competências para transitar por esses espaços e realizar tarefas das mais básicas como por exemplo pagar a passagem de ônibus com cartão magnético de passe, a compra de um lanche, pegar um transporte coletivo, identificar o sinal de trânsito, dentre outras atividades mais complexas para uma pessoa analfabeta como utilizar caixas eletrônicos e cartões de crédito. São ações que integram o cotidiano de todo cidadão, com maior intensidade naqueles que residem na zona urbana.

Nesse sentido, é pertinente refletirmos um pouco sobre essa relação homem-máquina e seus desdobramentos no avanço da inserção das tecnologias na sociedade. Segundo Pretto (2000), é preciso pensar historicamente sobre essa relação para que possamos compreender algumas das dificuldades encontradas hoje no uso das TIC.

Num primeiro momento podemos associar a palavra *techné*, do grego, à palavra arte. A arte do fazer, aliada à capacidade do homem e, dependente de suas habilidades, no ato de fazer. Como parte do desenvolvimento histórico da humanidade e com o surgimento da ciência moderna, a técnica passa a estar associada ao *logos* e não mais com o fazer, ou seja, com a razão do fazer. Nesse sentido, surge a tecnologia como sendo uma extensão dos sentidos do homem. Essa razão do fazer está intimamente ligada à intencionalidade, aos sentidos e significados do que se faz. (PRETTO, 2000, p. 161)

Ainda segundo o autor, vivemos hoje outro momento dessa relação. “Essa nova perspectiva poderia ser sintetizada por uma única palavra: imbricamento. [...] Máquinas e seres humanos aproximam-se cada vez mais e, principalmente, passa-se a compreender que as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o humano” (*Ibid*). Nesse sentido, ainda segundo Pretto, mudam as perspectivas de interação, uma vez que somos obrigados a incorporar múltiplas possibilidades para se

relacionar. “Passamos de um mundo onde as interações eram concebidas como sendo sempre interações lineares [...] para um mundo de interações não-lineares” (*Ibid*, p. 162).

Tal situação se deve principalmente por conta das dinâmicas e estruturas que caracterizam as tecnologias digitais e consequentemente fazem surgir novas formas de aprender e de construir conhecimentos. A todo momento o cidadão é desafiado pelas tecnologias no sentido de conhecer e desenvolver novas habilidades e competências para trabalhar e lidar com elas. Estão cada dia mais sofisticadas e promovendo infinitas mudanças e alterações nos diversos espaços da sociedade contemporânea e das relações no que tange às formas de se comunicar.

A internet já é uma realidade mundial, interligando todos os países do planeta, os telefones celulares estão em franca expansão, os serviços de governo eletrônico são implementados ao redor do mundo, comunidades e redes sociais nascem com as ferramentas sociais da Web 2.0, formas de ativismo político e de protestos emergem utilizando as tecnologias e redes informacionais como suporte [...]. (LE MOS e LÉVY, 2010, p. 23)

No tocante a essa situação Kenski (2007) afirma que o surgimento dessa sociedade tecnológica dentre outros fatores é

Determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. (KENSKI, 2007, p 22)

As formas com as quais as pessoas se comunicam também sofrem modificações por conta das possibilidades desenvolvidas com as tecnologias. “Eu ficava vendo meu filho do outro lado do mundo lá em Portugal pela webcam. Eu chorei tanto. Isso eu acho incrível. A gente conversava sempre” (Julia, 50 anos). “O meio de comunicação que uso é o celular para falar com as pessoas quando preciso” (Valdeci, 47 anos). As tecnologias oferecem a possibilidade de comunicação em tempo real, não só com áudio, mas com vídeo. Além disso, no lugar das cartas que eram postadas e demoravam vários dias para chegar ao destinatário, hoje há o e-mail ou se ainda preferir, é possível encaminhar uma

mensagem via celular. Todas essas possibilidades acontecem por conta de tecnologias, cada vez mais inovadoras.

Essas possibilidades, para além da questão tempo/espço, podem significar também redução de custos para o processo de comunicação entre pessoas. Há poucas décadas atrás, para estabelecer contato com alguém em outra cidade, estado ou país se gastava uma boa quantia de dinheiro em conta telefônica ou na compra de cartão telefônico para utilizar telefone público. Hoje com o acesso a internet e aos programas de conversação (MSN, skype, dentre outros) é possível conversar com outra pessoa que esteja em qualquer lugar do Brasil ou até em outro país de forma gratuita em tempo real, de forma escrita ou com áudio e vídeo. Se esse acesso for em Infocentros ou qualquer outro espaço criado enquanto política de inclusão digital, onde o acesso a internet é gratuito, de fato o custo para o cidadão é zero. Se o acesso acontecer em seu domicílio, o custo ainda é elevado para o padrão de vida do brasileiro. O Programa Nacional de Banda Larga – PNBL, lançado em maio de 2010, prevê melhorar essa situação, mas ainda não é uma realidade concreta.

No entanto, apesar das desigualdades regionais no acesso e o alto preço da banda larga no país, essas tecnologias como afirma Lévy, “afetam não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência” (LÉVY, 1996, p. 11). Tudo converge para uma cultura digital, para a tecnologização de todos os espaços, sejam urbanos ou rurais. Daí a importância da democratização do acesso e qualificação das pessoas para utilização desses recursos de forma qualitativa, na perspectiva também da produção e construção de conhecimentos.

A contemporaneidade passa por um processo acelerado de mudanças em toda sua estrutura e dinâmica. Consequentemente, a exigência é repensar constantemente o processo formativo das pessoas, para que as instituições responsáveis, por esse processo possam trabalhar para uma melhor formação do cidadão, no sentido que ele possa ser reconhecido em sociedade como um cidadão pleno, potencializando e usando suas competências e habilidades.

Isso posto, a perspectiva que aqui se desenha é que efetivamente o uso que os alunos fazem do computador na escola modificam de alguma forma o seu cotidiano, nas formas mais distintas e significativas possíveis.

Mudou muita coisa. Primeiro eu não sabia para que lado ia o computador, o mouse e as teclas. Depois que comecei tô aprendendo mais coisas ainda. Tô mais inteirado com o caixa eletrônico no banco também. (Silvio, 32 anos)

Com certeza. Eu aprendi a ter confiança no que faço. Antigamente achava muito difícil e eu tinha medo por que não tinha certeza do que tava fazendo. Hoje sei mais ou menos o que posso mexer e o que não posso. (Valdeci, 47 anos)

Além disso, segundo eles, modificam também a forma como a sociedade os vêem, por saberem usar o computador.

Acredito que modifica. Muda assim, você tem uma opinião de alguma coisa sobre o computador, a forma que você vai agir, entrar e sair de alguma coisa. Se você já sabe o outro vai acreditar mais em você. (Robson, 25 anos)

Mudou. O pessoal olha melhor para mim, olha diferente, não é aquele olhar de desfazer. Hoje já não me criticam tanto. O dono da lanchonete que trabalho já me colocou para fazer serviço de rua, ir para cartório, faço conta, vou para banco. (Silvio, 32 anos)

Nesse contexto, as tecnologias também modificam as estruturas de indústrias e mercado financeiro como um todo, na perspectiva de uma maior produção e lucro, como também no que tange ao cotidiano das pessoas, a partir do momento em que o mercado disponibiliza a venda de tecnologias para a comunicação, transmissão de dados, que facilita atividades cotidianas, sejam domésticas ou no trabalho. Segundo Takahashi (2000), as TIC foram consideradas “vetores de desenvolvimento econômico e social” desde que,

no final da década de 60, quando foi convocada a primeira de uma série de conferências das Nações Unidas sobre Informática, as tecnologias de informação e comunicação foram consideradas vetores de desenvolvimento econômico e social. Ao longo da década de 70 e 80, inúmeros países – incluindo-se aí com destaque o Brasil – conceberam planos nacionais de capacitação tecnológica e de produção doméstica de bens e serviços em informática, como

potenciais atalhos rumo ao desenvolvimento. (TAKAHASHI, 2000, p. 7)

Contudo, mesmo sendo consideradas “vetores de desenvolvimento”, é contraditório afirmar que elas realmente melhoram a vida das pessoas, na medida em que temos ainda uma grande parcela da população que ainda não tem acesso ou não se apropriaram dessas tecnologias, pelos mais diversos motivos: não têm condições de adquirir um computador e manter a conexão, não têm tempo de frequentar infocentros por conta da jornada diária de trabalho, assim como também não têm acesso no trabalho ou na escola e por isso ficam à margem desse desenvolvimento.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br publicou em 2010 uma pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil no período de 2005-2009 onde, dentre outros tantos dados, apresenta que “em 2005, apenas 17% dos domicílios brasileiros em área urbana possuíam um computador, percentual que cresceu em 2009 para 36%; no caso de uso da Internet, o salto foi de 13% para 27% no mesmo período” (CGI.br, 2010, p. 19). De uma forma geral, os resultados sobre o avanço das TIC no Brasil são promissores, conforme aponta o referido relatório. Entretanto “o acesso e uso da rede concentram-se em parcelas da população com maior poder aquisitivo, maior nível educacional, vivendo em áreas urbanas e, em geral, mais jovens” (*Ibid*, p.20).

Nesse processo de desenvolvimento e célere processo de informatização de todos os setores da sociedade, o Estado ainda tem um grande desafio pela frente que é a democratização das TIC e, conseqüentemente, a formação das pessoas para utilizá-las, tendo em vista que as necessidades cotidianas de interagir com o mundo que está todo conectado, permeado de tecnologias, passou a estruturar as relações sociais. Todos são cidadãos e para viver essa cidadania, precisam estar em contato, interagir, produzir a partir das tecnologias, tendo em vista que elas estão em todos os setores e segmentos da sociedade e são cada vez mais utilizadas, além de se configurar como um meio eficaz e rápido para realização dos mais diversos tipos de tarefas.

Segundo Lévy (1999), esse processo de comunicação baseado na informática surge por força de um movimento de “jovens metropolitanos”, no final dos anos 1980. Segundo o autor, esses jovens exploraram e construíram,

um espaço de encontro, de compartilhamento e de invenção coletiva. Se a internet se constitui o grande oceano do novo planeta informacional, é preciso não esquecer dos muitos rios que a alimentam: redes independentes de empresas, de associações, de universidades, sem esquecer as mídias clássicas (bibliotecas, museus, jornais, televisão, etc.). É exatamente o conjunto dessa 'rede hidrográfica', até o menor dos BBS, que constitui o ciberespaço, e não somente a Internet. (LÉVY, 1999, p. 126)

Os alunos da EJA, mesmo não tendo nascidos nessa cultura digital, e vindo de um período onde não existiam computadores ou se existiam eram utilizados por uma pequena parcela da população, já têm ao menos uma ideia do potencial dessas tecnologias e por isso compreendem a importância de se apropriarem destas para a construção de saberes e melhor convivência e desempenho em sociedade. “Antigamente para a gente fazer um trabalho a gente ia para biblioteca conseguir livro. Hoje não, minha esposa acha tudo ali no computador e eu fico observando e pensando quem sabe um dia num vou fazer tudo isso aí” (Valdeci, 47 anos). “Meu filho estuda inglês pela internet” (Julia, 50 anos).

Nessa perspectiva Lévy (1999, p. 111), nos diz que “a cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. Ainda segundo o autor, a essência da cibercultura, é o universal sem totalidade. “A cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações” (*Ibid*).

Essa universalidade do ciberespaço a qual Lévy se refere é perceptível nas ideias expressas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Como os grupos foram organizados por gênero, procuramos saber se esse fator pode influenciar nas formas de uso das tecnologias. Constatamos que as mulheres falam em conversar com amigos e parentes, enviar fotos para irmãos, ou seja, uma dimensão mais social: “Tenho MSN, celular, e-mail. Na lan house vai eu e meu sobrinho de 14 anos, aí ele me ajuda, manda fotos, às vezes eu vou falando e ele vai botando lá” (Gilmara, 24 anos). Já os homens têm um foco voltado para o mundo do trabalho, pensam em se apropriarem delas para enviar um

currículo a uma empresa, pagar contas, conforme nos relataram no grupo focal. Contudo, apesar de destacarmos essas diferenças, os dados não são suficientes para generalizações sobre questões de gênero.

Os usos que eles querem fazer da tecnologia têm a ver com o cotidiano que estão vivenciando. Buscam novas formas de se comunicar, se relacionar com o outro, realizar atividades do dia a dia, buscar emprego. As pessoas manifestam o desejo de se apropriar de alguma forma dessas tecnologias para que também possam se utilizar delas enquanto canal para se colocar no mundo, enquanto cidadão ativo que se apropria desses recursos. Contudo, conforme relato de Gilmara, há uma dificuldade de fazer isso por não dominar os códigos necessários, daí precisar da ajuda de terceiros.

Há assim no uso das tecnologias, a potencial criação de oportunidades de crescimento pessoal, de construção de conhecimento, de meios para obter informações, além de possibilitar o estabelecimento de comunicação com outras pessoas em tempo real enquanto situação tão desejada pelos alunos da EJA, conforme os sujeitos pesquisados afirmam: “A gente pode ter a oportunidade de conhecer outras coisas” (João Paulo, 19 anos). “Jogos, bate papo com colegas, brincadeiras que a gente pode desenvolver, várias coisas” (Valdeci, 47 anos). “Passar um e-mail, fazer um Orkut” (Jaurene, 35 anos). Nesse sentido Paula Sibilia (2008) nos diz que esses recursos

abrem uma infinidade de possibilidades, que eram impensáveis até pouco tempo e que agora são extremamente promissoras, tanto para a invenção quanto para os contatos e trocas. Várias experiências em andamento já confirmaram o valor dessa fenda aberta para a experimentação estética e para a ampliação do possível. (SIBILIA, 2008, p. 11)

A exigência social demanda do cidadão a aprendizagem para utilizar esses recursos. De passar por um processo de alfabetização digital para que possam se conectar. Contudo, questiono: será que um simples processo de alfabetização digital é suficiente para que esse cidadão desenvolva também competências para lidar com essas tecnologias no sentido mais amplo, como construir conhecimentos, estabelecer relações com diversos saberes, relacionar-se e, daí aprender ainda mais, numa perspectiva crítica e autônoma?

Desde a década de 1990 as pessoas procuravam cursos básicos de informática para que pudessem aprender a utilizar os computadores: aprender a ligar e desligar, a produzir textos e planilhas nesses ambientes, construir um endereço eletrônico para passar a utilizá-lo como meio de comunicação e acessar internet como fonte de pesquisa. Agora no século XXI esses saberes não são mais suficientes para se apropriar de forma autônoma e crítica dessas tecnologias. Outros saberes e habilidades são necessários para explorar todos os serviços e materiais disponíveis, estabelecer links, construir e compartilhar conhecimentos.

Segundo Sibilía (2008, p. 11), “em menos de uma década, os computadores interconectados através das redes digitais de abrangência global se converteram em inesperados meios de comunicação”. Consequentemente houve um alargamento quanto às exigências de saberes para a utilização dessas tecnologias, muito também por conta da forma como elas rapidamente se tornaram parte dos espaços, modificando, estruturando e desencadeando novas demandas e possibilidades de uso. Essas demandas podem ser extremamente desafiadoras para os alunos da EJA, por conta não só do processo inicial de alfabetização que se encontram, como também por conta da pouca familiaridade com os computadores, enquanto situações que podem vir a se constituir como limitadoras à apropriação dessas tecnologias.

No entanto, esses alunos demonstram plena convicção da necessidade de se apropriarem dessas tecnologias no sentido mais amplo, para se comunicar, para construção e desenvolvimento do conhecimento, enquanto competências necessárias para explorar e navegar nesses espaços e usufruir dos serviços. O professor pode aproveitar essa disponibilidade dos alunos em aprender, aliada a condição de letramento, para o desenvolvimento de atividades mais significativas, na perspectiva não só da alfabetização digital, mas do letramento digital, para que eles possam ir além dessa apropriação técnica e desenvolver habilidade e competências numa perspectiva crítica e autônoma.

4.2 Não sei ler, logo, não posso usar o computador? Alfabetização e letramento digital no contexto da EJA

Convencionalmente, tem-se a ideia de que é preciso saber ler e escrever para utilizar o computador, não só para acessar a internet, mas outros diversos aplicativos disponíveis na máquina. No entanto, o comportamento não só de crianças como também de adultos, diante dos computadores, tem suscitado a discussão acerca do nível de usabilidade dessas tecnologias por pessoas que ainda não estão completamente alfabetizadas ou, estão em processo de alfabetização. É necessário estar convencionalmente alfabetizado para usar o computador?

Os sujeitos colaboradores da pesquisa revelam a preocupação em aprender a ler e escrever para poder utilizar o computador, ao mesmo tempo em que confidenciam a sua surpresa em ver crianças que assim como eles, ainda não dominam a língua escrita, contudo utilizam os computadores com certa “facilidade”.

Nessa perspectiva eles nos dizem que: “Tem que aprender a ler primeiro pra avançar mais no computador” (Julia, 50 anos). “Você tem que saber o que você tá lendo para fazer seu trabalho no computador” (Valdeci, 47 anos). “O filho de minha patroa tem 4 anos, não sabe ler, ele bota tudo no computador. Se ele fizer errado a mãe dele ensina, mexe aqui, mexe ali, ele grava tudo, não esquece de nada” (Roberta, 27 anos). “Nós somos capazes de aprender assim também. Depende da força de vontade, as pessoas vão treinando e vai aprendendo” (Jaurene, 35 anos).

Trazemos um trecho do livro *Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede*, de Evandro Guerreiro (2006), onde é relatada a vivência de um repórter que queria saber um pouco sobre os usuários de um quiosque para inclusão digital, na cidade de São Paulo, em 2000. Ele se depara com um cidadão navegando na internet sem saber ler e escrever. Essa situação traz alguns fatos importantes que merecem ser destacados, *in totten* nessa longa citação:

Naquela tarde, o repórter de um grupo jornalístico nacional queria saber o que pensava o usuário do projeto de quiosques para inclusão

digital [...] Observando um usuário que usava o quiosque no momento, sugeri ao repórter que perguntasse diretamente a ele, uma vez que eu também gostaria de saber qual a impressão do usuário a respeito do projeto. [...] procurando ser o mais discreto possível, já que o cidadão acessava com muita atenção o conteúdo da tela do computador, dirigiu-se a ele, perguntando-lhe se sabia usar o equipamento. Entusiasmado, com segurança e convicção, disse que sim, que sabia usar [...]. O repórter perguntou em seguida se ele conseguia navegar na internet. O usuário rapidamente respondeu que havia aprendido com o tempo, que no início havia tido alguma dificuldade, por não saber nada e não ter quem lhe ensinasse, mas que, com a ajuda de outros usuários e um pouco de insistência, acabara aprendendo. [...] Vale ressaltar que, enquanto o usuário mostrava sua habilidade no uso da internet, navegava em um site em língua inglesa para outro no mesmo idioma. [...] O repórter perguntou se ele entendia o que estava escrito naqueles sites em que navegava. Para nosso espanto, o cidadão, com a maior naturalidade, respondeu, com o olhar fixo na tela do quiosque: - Não. Eu não sei ler! [...] Imediatamente estabeleci ali um divisor de águas entre a alfabetização digital e a alfabetização de escrita e leitura. De alguma forma aquele cidadão conseguia significar e representar simbolicamente para si o que ele via na tela do computador. Isto é, na sua realidade concreta, algo fazia sentido em sua mente e em seu ser. (GUERREIRO, 2006, p. 180-181)

Causa surpresa e até espanto para algumas pessoas constatar que alguém que convencionalmente não sabe ler nem escrever possa “navegar” na internet. No entanto, o fato de não estar alfabetizado não impossibilita o cidadão de utilizar o computador, tendo em vista que a alfabetização e o letramento, como afirma Soares (2003b) são “processos distintos de naturezas essencialmente diferentes” sendo que,

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003b, p. 34)

As pessoas ainda não alfabetizadas podem ter um certo nível de letramento, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita. Tal situação é um potencial imensurável a ser aproveitado no cotidiano das escolas, no trabalho de alfabetização dessas pessoas, tendo em vista que todos estão imersos (alguns numa maior, outros em menor proporção) em

um cotidiano impregnado de práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, ainda segundo a autora

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. [...] se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele [...], esse analfabeto é de certa forma um letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001b, p.24)

Esses exemplos evidenciados pela autora apontam para a importância e necessidade de partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferentes relações (*Ibid*). Até porque, as habilidades e práticas sociais de leitura e de escrita vêm passando por um alargamento em suas possibilidades e potencialidades em termos de portadores textuais, em consequência da multiplicidade dessas práticas no cotidiano, principalmente por conta do avanço das tecnologias na contemporaneidade.

Os alunos de alguma forma têm uma ideia de como essas tecnologias funcionam, embora ainda não consigam ter uma noção mais aproximada da extensão de suas potencialidades e possibilidades. “Eu quero aprender muitas coisas ainda que eu sei que não passa pela minha cabeça mais eu sei que tem” (João Paulo, 20 anos). Além disso, a forma e o ritmo com que cada um se apropria e se percebe nesse processo é bastante salutar: “Computador não é uma coisa rápida. Se fosse uma coisa rápida que fosse passando ali né, ai dificultaria. O computador dá toda paciência do mundo ali para nós, a gente só pode clicar quando a gente lê tudo, ai a gente vai descendo para ler mais e mais. A dificuldade é a gente mesmo que cria, fica nervoso. A gente tem que parar, raciocinar” (João Paulo, 20 anos). Ou seja, o processo de funcionamento do computador, aliado à condição de letrado, poderá possibilitar que esse aluno se aproprie da tecnologia em um ritmo próprio, na medida em que ele vai conhecendo a dinâmica dos aplicativos, assim como as possibilidades da internet.

Segundo Warschauer (2006) no passado,

o letramento era sobretudo baseado em texto. Isso acontecia porque as principais tecnologias de letramento, como a prensa tipográfica, privilegiavam a linguagem escrita em relação a todas as outras formas de semiosis, separando, assim, a informação e a representação verbal da informação e da representação iconográfica. (WARSCHAUER, 2006, p. 159)

Agora, em outro momento histórico, o leitor da sociedade contemporânea tem diversas possibilidades de produção textual e de leitura potencializadas pelas TIC. Para Chartier (2002, p.22): “É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica. É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes”. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos na tela do computador.

Nessa perspectiva o autor define o texto eletrônico como “uma leitura descontínua, segmentada, fragmentada [...]” (*Ibid*, p.31) e ainda com outras características bastante distintas da cultura do papel. Segundo Goulart (2005), “no texto eletrônico as pessoas lidam com temporalidades e espacialidades que estão inscritas na modificação das bases materiais do novo objeto que geram diferentes estratégias de leitura e de diálogos” (GOULART, 2005, p. 55). Pode inclusive ser compartilhado, fazer links com outros textos, dentre outras possibilidades que emergem do ciberespaço e assim potencializam a construção do conhecimento.

A disposição de formatação do texto no computador em si já possibilita infinitas possibilidades de construção de saberes. Segundo Soares (2002, p. 150), “o texto na tela – o hipertexto – é escrito e lido de forma multi-linear, multi-sequencial acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades sem que haja uma ordem pré-definida.”. O hipertexto é um gênero textual que propicia um modo de leitura não-linear e, por isso, acreditamos que esse aluno letrado possa fazer uso das mesmas e, assim, potencializar também seu processo de alfabetização.

Segundo Lévy (1993), na década de 1960, Theodore Nelson inventou o termo hipertexto para exprimir a ideia de leitura/escrita não linear em um sistema de informática. Ainda segundo o autor, “tecnicamente” o hipertexto é

um conjunto de nós ligado por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documento complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informática não são ligados livremente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Por que cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 29)

Isso posto, acreditamos que a apropriação dessas tecnologias, assim como a potencialidade de suas funções e possibilidades, poderá agregar sentido, valor e incentivo ao processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, assim como promover a inserção desse aluno efetivamente no ciberespaço. Nesse sentido, Queiroz (2001) faz uma crítica ao pressuposto de que é preciso estar alfabetizado para que o cidadão possa usufruir das tecnologias.

O valor atribuído normalmente ao signo lingüístico, privilegiando a palavra escrita, desloca-se para interações que surgem dos espaços intermediários gerados por uma linguagem hipertextual. A capacidade de leitura depende da habilidade topográfica do novo leitor, ao deslocar-se pela multiplicidade instável, característica da mídia eletrônica e digital. Nesse universo labiríntico perder-se pode ser a melhor forma de se encontrar. Cada um diante das telas eletrônicas da TV ou do computador está exatamente onde está, o que não depende do grau de alfabetização ou da capacidade de decifrar signos lingüísticos linearizados. (QUEIROZ, 2001, p. 197-198)

É a partir dessas potencialidades presentes nas tecnologias digitais que acreditamos na possibilidade do aluno da EJA interagir com essas tecnologias e, aos pouco, se apropriar plenamente das suas potencialidades, mesmo estando em processo de alfabetização. “Eu achava que o computador era só para quem sabia ler. Agora tem gente que não sabe ler e sabe o que tá fazendo com o computador” (Roberta, 27 anos). As imagens, os ícones, os sons – a multimídia - como elementos semânticos e integrantes do contexto digital é o que contribui para esse processo mais complexo de letramento, daí a possibilidade de mesmo ainda não estando convencionalmente alfabetizado, ele ter condições de fazer uso das tecnologias digitais. “Um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa [...] o modelo informático é essencialmente plástico, dinâmico, dotado de uma certa autonomia de ação e reação” (LÉVY, 1993, p. 121).

Por isso, é necessário que o professor se aproprie do potencial de letrado que os alunos da EJA trazem. Muitos por conta das suas experiências de vida que são também mediadas por práticas sociais de leitura e de escrita: “Fazer um bilhete para passar para minha família para saber como é que tá e ela responder de lá e eu de cá. Vou tentar para chegar lá. Como minha sobrinha manda para mim e minha outra sobrinha me chama para vê” (Sônia, 59 anos); “Acessar internet para pesquisar várias coisas que vejo os outros pesquisando, curiosidade” (Robson, 25 anos); e nessa vertente promover atividades que potencializem não só essa condição de letrado, mas lhes dêem subsídios contextualizados para o seu processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Soares (2003) defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003c, p. 90)

Não se trata aqui de valorizar um em detrimento do outro, mas de destacarmos as possibilidades e características inerentes a cada um deles e, de que formas eles se completam no âmbito dos processos de construção e desenvolvimento das práticas, para a promoção da apropriação da leitura e da escrita. Daí a importância dos ambientes utilizados para tal fim. Nessa perspectiva nos reportamos a Colello (s/d, p. 1), quando afirma que

ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e ‘concretude’ ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

A postura do professor nesse processo é de grande relevância no sentido de desenvolver atividades contextualizadas, que possam motivar aos alunos, a ponto de se sentirem

capazes de se apropriar das tecnologias digitais, mesmo estando em processo de alfabetização, e ainda potencializar essa alfabetização. “Às vezes quando preciso pesquisar, ela (esposa) senta comigo no computador e já me ajuda” (Valdeci, 47 anos). “Eu tinha medo de pegar no computador, hoje já sento, já faço algumas letras, palavras” (Jailson, 27 anos). “Eu tinha medo do computador. A primeira vez foi aqui na escola. Pegar no mouse, eu tinha medo que tremia. Hoje não tenho mais medo” (Jaurene, 35 anos). Percebe-se pelos relatos dos nossos colaboradores e observações realizadas no laboratório de informática, a importância substancial da ajuda do outro nesse processo inicial, não só na exploração da internet e demais aplicativos do computador, mas como incentivo para continuar a explorar os demais ambientes.

Nesse contexto, é mister pontuar que o acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – segundo Soares (2003b), se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma "técnica", pois aprender a ler e a escrever envolvem relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos a que ela chama de técnicos ou, aquele das ideias e suas interpretações (SOARES, 2003b, p. 14).

No caso do computador não existe o lápis e sim o mouse, leitura/navegação, o texto produzido com caracteres alfanuméricos/hipertexto, multimídia, dentre outras características trazidas pela navegação nesse ambiente. Para os adultos, a dificuldade inicial de apropriação do mouse e de todas essas outras linguagens pode ser tão difícil quanto com o lápis, embora também possam existir demandas por outras habilidades e, daí, conseqüentemente, a expressão do medo envolvido nesse processo de apropriação das tecnologias digitais.

Acomodar o mouse à mão e guiá-lo pela interface do computador exige coordenação motora e certa dose de paciência para um adulto iniciante nesse processo, que não tem familiaridade em conduzir o cursor pela tela do computador. Contudo, aos poucos essa dificuldade vai sendo superada e a solicitação de ajuda para o desenvolvimento das atividades no computador se traduz em uma busca para entender a forma como deverá ser realizada a atividade proposta pelo professor.

As pessoas se sentem impotentes e/ou inibidas ao lidar com situações, e/ou máquinas cujo funcionamento não compreende. É normal e até natural que eles sintam certas dificuldades, até por que são cidadãos em processo de alfabetização e com pouca ou nenhuma vivência com computadores. Essas duas situações simultâneas seguramente constituem-se como fatores determinantes para o estabelecimento do medo do computador. Tal fato foi constatado nas observações das atividades realizadas no laboratório de informática.

No entanto, a partir do momento em que eles passam a utilizar essas tecnologias no cotidiano escolar, aos poucos algumas dificuldades, assim como o medo vão sendo superadas. “Hoje eu já não tenho medo de enfrentar o computador. Muitas coisas eu aprendi depois das aulas aqui do Colégio” (João Paulo, 19 anos). “Não vou mentir que quando entrei na aula de informática fiquei meio cabreiro, nunca tinha pego em computador” (Valdeci, 47 anos). “Eu tremia tinha medo, isso não vou esquecer não” (Jaurene, 35 anos). Daí a importância da imersão nos ambientes para construir familiaridade, desenvoltura, compreensão, e assim entender as potencialidades e possibilidades e, conseqüentemente, à perda do medo.

Como afirma Ribeiro (2005), a tecnologia é parte da história e está interligada à formação e à construção de saberes. E ainda, segundo Grinspun (apud RIBEIRO, 2005), “a tecnologia como parte de um todo em que o homem cria, recria e se beneficia da sua própria realização e das demais colocadas na sociedade”. A superação do medo se dá a partir do ganho da confiança que ocorre quando eles começam a ter contato direto com essas tecnologias na escola. Paralelo a isso, como as tecnologias estão presentes em todos os espaços e, a partir do momento que se passa a conhecê-la “o homem se beneficia da sua própria realização” e vão se apropriando delas e assim, potencializa a sua auto-confiança no sentido de se sentir capaz de utilizá-las e usufruir do seu potencial.

Com o objetivo de vencer essas dificuldades iniciais, a professora e a monitora agrupam os alunos no laboratório em dupla, tendo como critério o nível de alfabetização ou de familiaridade com o computador, para que eles possam ajudar um ao outro. Há alunos que embora ainda não tenham construído a base alfabética, têm certa facilidade em

utilizar o computador, assim como também há alunos que embora já estejam em um nível próximo ao silábico alfabético, têm dificuldades no uso do computador principalmente com o mouse.

Esse trabalho em dupla realizado pelo professor contribui bastante para a execução das atividades, na medida em que os alunos conversam entre si e também com as duplas ao lado: um ajuda ao outro e isso é muito produtivo, além de significativo ao processo de ensino aprendizagem. Independente da construção silábica (eles estão em processo de alfabetização), aos poucos eles criam meios para dar conta da atividade proposta pelo professor.

Percebemos que aos poucos eles vão se apropriando do *click*, do apagar, a familiarização com os sons, imagens, ícones, teclado, a possibilidade de escrever e depois apagar ou inserir novas letras no que já havia sido escrito, habilidade construída com o tempo, que difere da pretensa linearidade da escrita com o lápis no papel pautado. O respeito e o carinho que eles têm um com o outro nesse processo de aprendizagem é bastante significativo e com certeza contribui potencialmente nesse processo inicial.

Nesse sentido, Bonilla afirma que

Podemos perceber a importância de o professor ser criativo, fazer uso de diferentes linguagens, para que o aluno sinta-se instigado pelo desconhecido, surpreendido pelo novo. Esse dinamismo é que dá vida à sala de aula e gera o movimento de transformação, tanto no aluno quanto no professor. (BONILLA, 2005, p. 79)

Trabalhar com o aluno da EJA que ainda não está alfabetizado convencionalmente é “ser criativo e fazer uso de diferentes linguagens”. É uma postura que o professor precisa adotar para que o aluno se sinta capaz, mesmo diante de algumas limitações, e se torne sujeito partícipe nesse processo de construção e aprendizado. Como afirmam DI PIERRO e GALVÃO (2007), nas “sociedades urbanas, mesmo o indivíduo que não sabe ler, tem um nível de inserção na cultura escrita – e elabora hipóteses a respeito desse sistema – que deve ser considerado”. São essas hipóteses a que se referem as autoras que possibilitará esses alunos fazer uso das tecnologias.

O trabalho mediado por essas tecnologias, além de promover a inserção desse aluno no ciberespaço, também contribuirá para que ele desenvolva a língua escrita e oral, o que possibilita outros meios de aproximação e leituras da realidade, interagindo com o mundo de outras formas. Nessa vertente, nos reportamos a Goulart (2005) quando ele afirma que “espaços educativos devem estar trabalhando na direção de incorporar novos saberes/modos de conhecer, como forma de garantir o fortalecimento da expressão política das subjetividades dos sujeitos” (GOULART, 2005 p. 55). Em se tratando de pessoas jovens e adultas imersas na sociedade, essa “incorporação de novos saberes e modos de conhecer” poderá refletir diretamente no exercício de sua cidadania, na perspectiva de fortalecê-los como cidadãos não só conscientes dos seus direitos, mas com competência para se apropriar desses direitos e assim assumir uma postura crítica e atuante no meio em que vivem.

Cotidianamente o cidadão se vê diante de um computador. Seja no supermercado, no banco, na farmácia, no trabalho, o computador está presente para agilizar as operacionalizações e demais tarefas do cotidiano das pessoas e trabalhadores de modo geral. Em muitos desses lugares ele se vê obrigado a operar essas máquinas para que possa efetivamente efetuar algum tipo de ação: bancária, compras, solicitação de serviços, comunicação. Consequentemente, eles precisam compreender e se apropriar dessas tecnologias para que consigam realizar não só suas atividades com êxito, sem ter que solicitar a ajuda de alguém e continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, de forma crítica e autônoma ao utilizar e explorar o ciberespaço.

Nessa perspectiva, entendemos que é imprescindível não só a alfabetização digital, como o letramento digital. Letramento digital como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (RIBEIRO, 2005, p. 9). A professora Magda Soares (2002) o define como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

O exercício dessas práticas de leitura e de escrita por meio das tecnologias digitais, precisa também ser pensado levando-se em consideração a necessidade do cidadão obter sucesso em suas atividades e demais situações de imersão nesse ambiente, de forma autônoma, crítica, participativa, capaz de estabelecer relações e significados a partir do que vê, lê e ouve. Para tanto, é fundamental a implementação de um trabalho voltado para o desenvolvimento do letramento digital, na perspectiva anunciada por Marcelo Buzato (2007),

Letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2007, p. 16)

Inserir imagens no editor de texto que estão salvas no computador, escrever uma frase para cada imagem (relógio, celular, cédulas de dinheiro, dentre outras), copiar as palavras do computador no caderno, atividades de soma e adição utilizando jogos em um site na internet, são algumas das atividades realizadas pelos alunos da EJA no laboratório de informática, que demonstram que esses alunos estão bastante distantes de um processo de letramento digital nessa perspectiva anunciada por Buzato.

O cidadão, imerso na sociedade contemporânea, muito além da alfabetização digital, precisa não apenas se apropriar das tecnologias no sentido técnico, como desenvolver e exercer as práticas de leitura, escrita e outras tantas práticas sociais a partir das tecnologias digitais de forma autônoma, crítica, onde ele seja capaz de estabelecer links e outros contatos que contribuam e favoreçam a sua construção de conhecimentos, assim como no desenvolvimento de suas demais atividades na sociedade. Nessa perspectiva Pretto (2000), nos diz que “o simples domínio da técnica não possibilita o uso da tecnologia no seu sentido pleno: como uma máquina de raciocinar que interage com o ser que a opera” (PRETTO, 2000b, p. 179).

Seguramente, com as atividades que vêm sendo desenvolvidas na escola, essas habilidades e construções dificilmente serão alcançadas ou se forem, levará mais tempo para se consolidar como uma proposta viável para uma apropriação crítica e autônoma.

“Faço palavras, junto às sílabas, jogos educativos, mais outras que esqueci” (Júlia, 50 anos); “Jogo, faço frases, formo palavras” (Sônia, 59 anos). “Soma e adição, sopa de letras” (Valdeci, 47 anos). O professor precisa criar condições e atividades que oportunizem ao aluno a construção de saberes significativos, que se distancie dessa linearidade que por tanto tempo esteve presente no contexto escolar, onde primeiro conhecia-se as letras, depois juntar as sílabas e por último, fazer a leitura do texto. Se os alunos têm a oportunidade de trabalhar com os computadores conectados à internet, por que não explorar de forma mais significativa esses momentos no laboratório?

Reportamos-nos a Tapscott (2010), quando ele afirma que os estudantes “precisam ser capazes de pensar de forma criativa, crítica e colaborativa para dominar os ‘aspectos básicos’ e se destacar em leitura, matemática e ciências, para ter competência de leitura e para reagir às oportunidades e desafios com rapidez, agilidade e inovação” (TAPSCOTT, 2010, p. 156). Seguramente não será *formando palavras e operando jogos simples de memorização* que contribuiremos para a formação do aluno nessa perspectiva apontada por Tapscott. Estaremos sim potencializando a proliferação de meros consumidores de serviços e aplicativos, sem nenhuma visão crítica da construção e desenvolvimento dessas tecnologias.

Os alunos percebem o quanto esse contato com as tecnologias possibilita o desenvolvimento deles, assim como o aprimoramento em algumas atividades. “Já tô lendo algumas coisas também no computador” (Julia, 50 anos). “Aprendi umas coisas no computador. Antes do colégio eu não tinha acesso” (Jailson, 29 anos). “No banco mesmo, ele tá me ajudando muito” (Valdeci, 48 anos). Eles acreditam no potencial do trabalho mediado pelo computador, na medida em que eles têm a percepção de avanço no próprio processo de aprendizagem. No entanto, o que é realizado ainda é pouco, diante do potencial e possibilidades que emergem dessas tecnologias, que poderá agregar valor imensurável junto às possibilidades de letramento e das histórias de vida de cada aluno da EJA.

Como afirma Kenski (2007)

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. (KENSKI, 2007, p. 19)

Diante dessas constatações, insistimos na necessidade de desenvolvimento não somente da alfabetização digital enquanto procedimento inicial, como do letramento digital. Contudo, alguns alunos afirmam que o fato de ainda não estarem alfabetizados (as) é um fato que limita bastante a utilização do computador, impede-os de usar a internet, de fazer tudo que gostariam de fazer. Por isso, alguns acreditam que o trabalhado desenvolvido com eles no laboratório, é o “melhor” naquele momento. “Eu quero aprender a fazer a leitura na tela. Ai eu vou poder ter meu e-mail, armazenar meus compromissos, meus horários de trabalho, todos os compromissos meus” (Valdeci, 47 anos).

É fato que por ainda não estarem alfabetizados, eles apresentam algumas dificuldades. Essas se manifestam em maior ou menor proporção, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, assim como de familiaridade com o computador. Ainda assim, acreditamos que essa situação não se traduz na impossibilidade de desenvolver atividades mais significativas para os processos de ensino aprendizagem mediados pela tecnologia, tendo em vista o nível de letramento desses alunos.

Esses jovens e adultos em processo de alfabetização são cidadãos que transitam por diversos espaços urbanos, que diariamente precisam ler, compreender e decodificar sinais de trânsito e outros suportes escritos e por isso trazem um potencial de letramento que se bem explorado pelo professor em sala de aula, poderá minimizar as dificuldades na utilização do computador, tendo em vista também a vontade expressa em cada um de aprender a usar essa máquina pelos mais diversos motivos. “Passar um e-mail, fazer um Orkut” (Jaurene, 35 anos). “Mandar e-mail para o Programa do Luciano Huck para reformar minha casa” (Roberta, 27 anos). “Conversar pela internet, mandar mensagem pela internet” (Robson, 19 anos). Eles acreditam e defendem a ideia que o Orkut é um meio de manter contato com parentes e amigos. Que passar e-mail é muito mais rápido

e prático do que escrever e postar uma carta via correio. Por isso querem se apropriar de todos esses recursos.

O jovem ou adulto que não sabe ler nem escrever não é incapaz, não é “puro” ou ingênuo, nem é uma criança crescida. O analfabeto é produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante de saber (DI PIERRO & GALVÃO, 2007). O fato de ainda não estarem convencionalmente alfabetizados, não se constitui em impeditivo para utilização do computador no cotidiano das classes de alfabetização de pessoas jovens e adultas, nem deve limitar a utilização das tecnologias digitais ao desenvolvimento de atividades restritas à alfabetização alfanumérica. Deve sim, se constituir enquanto estruturante e fundamento da prática, no sentido de potencializar o processo de alfabetização, incentivando no aluno a aprendizagem e o conhecimento das possibilidades trazidas por essas tecnologias digitais.

Afinal de contas, essas pessoas transitam por espaços que em função do processo de tecnologização da sociedade, vem passando por diversas transformações, principalmente estruturais. O trânsito, o transporte coletivo urbano, as ruas e avenidas, as imagens dispostas nos ambientes como meio de informação, enfim, toda a dinâmica e estrutura vêm sendo alteradas, reconfiguradas, por tecnologias cada vez mais sofisticadas. As pessoas analfabetas, para transitarem por esses lugares, utilizam de diversas estratégias para que possam chegar a seus destinos para desenvolver suas atividades rotineiras sem prejuízo. Em muitas situações, sequer solicitam ajuda de terceiros até mesmo para pegar um ônibus. Daí o potencial letramento que pode e deve ser explorado para a apropriação crítica dessas tecnologias.

4.3 A dimensão das TIC no cotidiano das cidades e as implicações na vida desses alunos

As tecnologias são encontradas em todas as partes. Contudo nem todos lidam com ela de uma mesma forma. Há pessoas que não têm nenhuma dificuldade no manuseio, principalmente por ter um convívio direto e diário - em seu trabalho e nos seus lares - como existem aquelas que por não terem esse convívio ou por terem pouca ou nenhuma

escolaridade, encontram dificuldades para fazer uso das tecnologias e por isso criam não só estratégias para poderem transitar nos espaços, como constantemente solicitam ajuda de terceiros. “Quando eu cheguei à escola eu não sabia nem ler, nem escrever. Por isso eu não saía nunca de casa. Depois que eu comecei a aprender as letras, que comecei a ter noção, agora vou para tudo quanto é canto, não paro mais, ando Salvador toda. Pego o ônibus pela cor, pela letra que identifico que é do meu bairro, já peguei até ônibus errado. Às vezes pergunto para a pessoa ao lado” (Jaurene, 35 anos).

Assim como Jaurene, há no país milhares de pessoas que passam por essas mesmas situações cotidianamente. Algumas se sentem até humilhadas por não conseguirem interagir com as tecnologias, por ter que solicitar ajuda de terceiros. Jaurene tem consciência de suas dificuldades, contudo não inibiu-se; pelo contrário, foi por essas e outras situações que ela voltou para escola. “Fui ao colégio quando era menorzinha, só que naquele tempo a professora me pegou de palmatória, eu peguei trauma. Depois de grande quis estudar de noite. Meu marido não me deixava. Quando me separei dele voltei a escola para aprender a ler, fazer conta, escrever, ser alguém na vida” (Jaurene, 35 anos).

As pessoas não são analfabetas por opção, mas por conta de uma situação. “Parei de estudar com 14 anos. Parei para ajudar minha mãe que não tinha condições de me manter no colégio” (Sônia, 59 anos). Nesse sentido, Di Pierro e Galvão (2007), nos dizem que “as situações de preconceito em relação ao analfabeto são inúmeras e, muitas vezes, esta condição do sujeito não é percebida como exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso” (DI PIERRO & GALVÃO, 2007, p. 15). Pessoas nessa condição social são constantemente marginalizadas, contudo, precisam ser respeitadas, terem a garantia de uma educação de qualidade para que possam superar as condições de limitações que enfrentam diariamente, por não saberem ler nem escrever.

As tecnologias sempre foram sinônimas de desenvolvimento econômico e social e nessa situação, as dificuldades para interagir ou apenas utilizar as tecnologias tornam-se um processo ainda mais difícil para eles, também por conta dessa condição de pouca ou nenhuma escolaridade. “Depois que comecei a usar o computador na escola tô me

saindo melhor no trabalho, resolvo as coisas mais com clareza. Meu patrão já até me pediu para ligar o computador” (Silvio, 32 anos). “Mudou tudo, eu não sabia nem pegar um buzu, eu converso melhor com as pessoas” (Jailson, 27 anos). O retorno à escola pode significar a elevação da auto-estima, a recuperação da confiança de que é capaz de aprender e pode ser valorizado pelo que sabe. O trabalho com as tecnologias digitais tende a potencializar todo esse processo, tendo em vista que eles sentem a necessidade de melhor conhecer e poder interagir com elas.

Essa valorização do conhecimento segundo Sorj (2003) é

fonte de criação de valor, num mundo em constante mutação, transforma a aprendizagem num processo de formação permanente, pela necessidade de atualizar e adaptar a formação profissional original às exigências dos novos conhecimentos e transformações tecnológicas. (SORJ, 2003, p. 37)

Ainda nessa perspectiva, Cazeloto (2008) nos diz que “a informatização muda a fonte da criação de riquezas e a forma da produção. O trabalho e o capital, elementos básicos da sociedade industrial, são cada vez mais subordinados ou sobrepostos à informação e a forma da produção” (CAZELOTO, 2008, p. 30). A cada dia que passa, com a disseminação das TIC, as cidades ficam ainda mais tecnologizadas e com isso aumentam as exigências por novos conhecimentos e habilidades dos cidadãos imersos nesses espaços urbanos, para que possam não apenas transitar melhor com autonomia, mas conquistar ou se manter nos seus postos de trabalho, que também sofrem modificações por conta dessas inovações tecnológicas.

Nas observações no laboratório de informática constantemente os alunos expressavam o desejo de se apropriarem das tecnologias para conquistar um posto de trabalho melhor, na perspectiva de desenvolver outras atividades como trabalho de escritório, de cobrador de ônibus, de balconistas de lojas, dentre outras que melhor remunerem e dêem condições de crescimento profissional. Eles percebem e sentem o quanto a dinâmica das cidades tem sido alterada, e como também mudam as exigências do mercado de trabalho.

No mundo de hoje, segundo Warschauer (2006) “é incontestável a transformação da indústria auto-mobilística e de praticamente todas as outras indústrias de acordo com os imperativos da economia da informação. Também é incontestável o papel decisivo da informática e da internet na ocorrência dessas mudanças” (WARSCHAUER, 2006, p. 36).

Essa modificação das estruturas dos espaços, segundo Moraes (2004), “é o produto de um crescimento ao longo do tempo, resultado de um esforço coletivo de organização do homem em sociedade num determinado espaço, respondendo às necessidades de um determinado momento [...]” (MORAES, 2004, p. 27). Ou seja, novos sistemas tecnológicos são desenvolvidos e disponibilizados para melhorar as estruturas sociais, a vida das pessoas, dentre outros serviços e operações, o que contribui e influencia na modificação dos espaços, principalmente os urbanos e consequentemente, novas demandas por habilidades e competências emergem desse processo.

Nesse contexto, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa são unânimes em afirmar o quanto admiram a “agilidade e praticidade da internet: as informações chegam sem sair de casa”. “Antigamente para trabalhar você teria que ir até empresa levar o currículo. Hoje não é mais assim. Você consegue o site da Empresa e envia o currículo. Você não precisa gastar seu transporte” (Valdeci, 47 anos). “Com a internet a gente pode pesquisar, ter notícias, falar com as pessoas” (Jaurene, 35 anos). “Eu queria tanto não pegar uma fila, pagar conta ali sentadinha” (Julia, 50 anos).

Efetivamente eles percebem que as tecnologias além de serem excelentes meios de comunicação e informação, também podem facilitar diversas atividades que precisam ser desenvolvidas no seu cotidiano. Consequentemente, as formas como estão sendo pensados e reestruturados os serviços exigem de todo cidadão uma conexão diária, tendo em vista que o acesso a internet está incorporado a essa reorganização, de forma direta ou indireta. Nesse sentido, Lemos nos diz que “O cidadão consumidor passivo transforma-se paulatinamente em um cidadão hiperconectado obrigado a interagir cada vez mais com redes e instrumentos de comunicação digitais [...]” (*Ibid*, p. 143). É exigida uma maior interação com os sistemas, à medida que tudo está em rede, ao alcance de um simples click.

Os alunos da EJA sentem isso de perto: “Por que lá fora o campo de trabalho é muito difícil. Você chega no lugar para fazer um teste aí se atrapalha todo. As vezes estudando as coisas melhora para meu lado” (Silvio, 32 anos). “No trabalho se você vacilar ele te chama de inútil” (João Paulo, 19 anos). Nessa perspectiva, Takahashi (2000) nos diz que, “[...] a atividade empresarial diretamente influenciada pelos negócios eletrônicos vem demandando novas competências, adaptadas à realidade tecnológica” (TAKAHASHI, 2000, p.21). As pessoas analfabetas ou com pouca escolarização sentem dificuldades não só para conseguir um trabalho, como também para se adaptar às novas exigências em seus postos de trabalho, assim como nas demais atividades do seu cotidiano. Se eles não conseguem se adaptar às novas exigências, provavelmente irão continuar a desenvolver atividades de baixa remuneração e ainda com pouco ou nenhum reconhecimento social.

À medida que essas pessoas avançam nos estudos, procurando também desenvolver habilidades e competências que dêem conta dessa nova dinâmica e estrutura dos espaços, a probabilidade é a ascensão não só profissional, mas, pessoal. O principal resultado de pesquisa apresentada no ano 2010 pela fundação Dom Cabral, especializada no desenvolvimento de executivos e negócios, aponta que sobram vagas e oportunidades de emprego em várias regiões do Brasil. Algumas das vagas são para fabricar móveis, trabalhar em confecções, operador de telemarketing ou agente de turismo. Esses dados apontam para a ausência de pessoas com qualificações para ocupar essas vagas.

Segundo Moraes (2004), “a cidade muda ao ritmo das mudanças técnicas e sociais. Vários exemplos dessa nova cidade e conseqüentemente possíveis oportunidades de trabalho estão a nossa volta: *home banking*, celulares, votação eletrônica, imposto de renda on-line, shopping on-line, telefonia fixa e móvel” (*Ibid*, p. 20). Nessa perspectiva, o relatório do CGI.br (2010), aponta que a comunicação móvel está transformando atividades econômicas e sociais de maneira profunda: desde um vendedor de cachorro-quente ambulante, que pode oferecer serviços de tele-entrega, até profissionais *freelancers*, que podem ter escritórios móveis. Uma infinidade de profissionais que vivem da prestação de serviços, na sua maioria formada por trabalhadores informais,

depende hoje do celular para serem localizados para executar a sua atividade profissional.

No que tange a essa mobilidade tecnológica, identificamos que todos os sujeitos colaboradores da pesquisa têm aparelho celular e ressaltam a importância desse objeto, principalmente por conta da comunicação: eles precisam ser encontrados, não só por familiares e amigos, mas principalmente por conta do trabalho. Como eles sempre buscam melhores oportunidades de trabalho, o telefone celular é a referência para serem encontrados.

Nessa perspectiva, segundo Lemos e Lévy (2010, p. 126), “[...] as tecnologias e redes sem fio imprimem novas transformações sociais (redes de sociabilidades SMS, microblogging), novas práticas culturais (acesso e consumo da informação em mobilidade) e novos desenhos do espaço urbano (zonas de acesso para Wi-Fi e celular)”. Além de usar o aparelho celular para falar, eles ouvem música para passar o tempo quando estão no ônibus, para registrar momentos com fotografias, passar e receber mensagens/SMS. Todos esses comportamentos e suas respectivas tecnologias são características das TIC no cotidiano das cidades na sociedade contemporânea.

Quanto a essas dinâmicas, Lemos (2004a) afirma que

Como parte dessas transformações, as cidades estão sendo preenchidas por cabos de fibras ópticas, aparelhos sem fios, rede de comunicações via satélite, microondas, redes telemáticas, equipamentos inteligentes, entre outros. Vivenciamos uma mudança de perspectiva que transformou a sociedade dominada pela indústria e pela manufatura para uma outra dominada pela informação, comunicação, símbolos e serviços mediados por tecnologias digitais. (LE MOS, 2004a, p. 140)

Ainda segundo o autor, “hoje não é mais aceitável pensar o desenvolvimento efetivo do ambiente urbano sem um entendimento das complexas regras das relações entre as novas tecnologias digitais, as redes de telecomunicação e o espaço urbano” (*Ibid*, p. 138). Tudo e todos estão conectados, interligados, formando uma rede única. E quem ainda não está (seja empresa ou pessoa física) alimenta o desejo de em breve integrar essa rede, pois percebe a importância da conexão para o desenvolvimento do seu

trabalho. Nesse sentido, os alunos da EJA precisam não só conhecer as TIC, como se apropriar para que possam também estar preparados não só para transitar com mais autonomia pelos espaços, mas também para as novas demandas do mundo do trabalho.

Apesar do Brasil apresentar uma situação de desigualdade social entre as regiões brasileiras, o relatório da CGI.br sobre o uso das TIC no Brasil (2010) aponta que, mesmo assim, o país é

uma das nações a adotar mais ferozmente novas tecnologias e culturas digitais. O país possui um sistema de votação eletrônica com tecnologia nacional, que cobre 100% das localidades. Isso inclui lugares remotos, onde a informação precisa ser transmitida por telefones de satélite. O Brasil é pioneiro e líder em recolhimento de impostos pela Internet, tendo esse serviço quase incorporado à cultura nacional. (CGI.br, 2010, p. 64)

A extensão das TIC no cotidiano das cidades, independente da situação econômica e de escolaridade da população é inegável. Elas modificaram não só as estruturas sociais, mas o cotidiano das pessoas. “Eu acho que a internet ajuda muito. Por exemplo, se eu quero viajar, ir a São Paulo, onde é que eu vou? Para o computador, vê os horários e até posso comprar”. “Hoje eu tenho conhecimento que posso fazer uma transferência de dinheiro pela internet. Não preciso ir para fila de manhã cedo” (Valdeci, 47 anos). “Com a internet vou ficar mais sábio, mais por dentro de tudo, mais esperto” (João Paulo, 19 anos). Nesse sentido Lemos nos diz que

Assim como as redes urbanas de transporte, gás, eletricidade e telecomunicações são a fundação básica de infra-estrutura para operar o moderno sistema econômico e social das cidades, as redes telemáticas são a nova chave para compreender as cidades-ciborgue. Como vimos, toda cidade é composta de diversas redes. A cidade-ciborgue nada mais é do que a cidade contemporânea permeada por mais uma gama de redes de infra-estrutura de comunicação; as redes telemáticas que estão modificando tanto o espaço urbano como as relações sociais nesse espaço. (LEMOS, 2004a, p. 138)

As tecnologias são parte da sociedade e vêm promovendo uma série de transformações nas estruturas e dinâmicas desse cotidiano. Daí ser imprescindível que a escola não só traga as tecnologias para o seu interior, mas que sejam inseridas no seu cotidiano num processo natural, agregando valores e suscitando o desenvolvimento de práticas

pedagógicas inovadoras, tendo em vista que as tecnologias têm um potencial que pode ser explorado em prol de um processo de ensino aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Os alunos da EJA têm plena consciência das exigências postas pela estrutura e dinâmica da contemporaneidade. “Hoje temos que abrir conta no banco para receber dinheiro, o trabalho exige usar computador, pessoas pode enganar a gente no banco, a gente precisa aprender a mexer professora” (Valdeci, 48 anos). Não só aprender a mexer, mas conhecer, construir saberes e desenvolver um potencial crítico e criativo.

As TIC na sociedade contemporânea têm implicações diretas e indiretas na vida desses alunos, desde as relações familiares - enquanto importante meio de comunicação – a relação com os espaços, com a aprendizagem, trabalho, conhecimento. Nessa perspectiva, Belloni (2010) afirma que

A escola pública tem uma missão incontornável em todos os países como o nosso, onde as desigualdades sociais são muito grandes: formar o cidadão de todas as classes sociais também para a leitura e apropriação crítica e criativa de todas as mídias, funcionando desse modo, efetivamente, como dispositivo de democratização do acesso ao saber e não apenas como fator de reprodução das estruturas sociais desiguais. (BELLONI, 2010, p. 165-166)

Só assim poderá efetivamente ser oportunizada a interação dos alunos da EJA com as tecnologias digitais, estando à educação para a vida também alicerçada no desenvolvimento da autonomia e do senso crítico desses alunos, para que eles possam transitar por todos os espaços sem nenhuma dificuldade, tendo em vista que a dimensão que as TIC ocupam nesses espaços demanda por saberes e competências que são constantemente reordenados, reconfigurados e, a escola nesse sentido, precisa assumir e dar conta de sua responsabilidade diante dessas demandas.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO DA EJA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O cotidiano das escolas e, conseqüentemente suas salas de aula, tendem a não serem mais as mesmas em decorrência da inserção das TIC no cenário contemporâneo. Mesmo que elas ainda não estejam efetivamente presentes no cotidiano das escolas, seguramente estão em outros espaços e instituições que os alunos da EJA frequentam ou transitam de alguma forma. Desta forma, esses alunos demandam conhecer e se apropriarem delas para que possam transitar pelos espaços de forma autônoma, como também estabelecer e manter relações sociais e de aprendizagem por intermédio dessas tecnologias.

Diante disso, nos capítulos anteriores discutimos desde os aspectos políticos de atendimento às necessidades educacionais de pessoas jovens e adultas analfabetas, até os desafios postos à alfabetização dessas pessoas, frente a este processo de tecnologização da sociedade. Questões inerentes a educação como um direito social, ao alargamento do conceito de cidadania, as possibilidades imersas no ciberespaço para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, assim como a importância da leitura e da escrita na constituição desse cidadão, foram identificadas e/ou reafirmadas, como caminhos possíveis para repensar a EJA nesse contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva verificamos que as experiências vivenciadas com as tecnologias digitais no processo de alfabetização de pessoas jovens e adultas, como uma possibilidade de aprendizagem, de interação, de construção, de desenvolvimento dessas pessoas que historicamente tiveram seu direito à educação negada, vêm acontecendo de forma significativa para os alunos.

É significativo tendo em vista que para muitos, é a primeira vez que têm a oportunidade de sentar frente a um computador e receber as primeiras orientações sistemáticas para que possam utilizar essas tecnologias e aos poucos se apropriarem dos seus recursos. Contudo, embora significativos a apropriação dessas tecnologias ainda acontece de forma limitada do ponto de vista das possibilidades imersas nos computadores. Eles afirmam que “precisam aprender a ler primeiro para avançar mais no computador”. As

atividades que vêm sendo realizadas ainda são restritas, na perspectiva de uma alfabetização digital, preocupada com a construção da base alfabética.

A compreensão que esses alunos têm do funcionamento e potencialidade das tecnologias digitais ainda é limitada, até mesmo pela pouca experiência e contato que eles têm com estas fora da escola. Mas na medida em que as atividades vão sendo desenvolvidas, com a familiaridade conquistada, há uma clara alteração nessa relação no que tange a compreensão do funcionamento e na perda do medo em se apropriar dessa tecnologia.

Conforme nos aponta Kenski (2007), as TIC e o ciberespaço oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva.

Até aqui, os computadores e a internet têm sido vistos, sobretudo, como fontes de informação e como ferramentas de transformação dessa informação. Mais do que o caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias para realização de tarefas em sala de aula, é chegada a hora de alargar os horizontes da escola e de seus participantes, ou seja, de todos. (KENSKI, 2007, p. 66)

As escolas efetivamente precisam desenvolver trabalhos com as TIC, no sentido de que os alunos desenvolvam não só habilidades e competências para utilização, mas uma concepção crítica para o uso significativo, de tal forma que possam assimilar as informações e construir conhecimentos, com autonomia e conscientes das possibilidades e oportunidades que caracterizam a estrutura e dinâmica delas. No que tange a essa situação, Pretto (2000) nos diz que,

o problema posto na mesa, agora, é a necessidade de considerar que esse movimento contemporâneo proporciona a oportunidade sem igual de aproximar novas (e velhas!) tecnologias ao processo educativo como uma possibilidade única de superar as falácias dos sistemas tradicionais de ensino – as conhecidas Pedagogias da Assimilação partindo para compreendermos a educação enquanto processo que se constrói a partir da diferença, instituindo o que estamos chamando de Pedagogias da Diferença. (PRETTO, 2000)

Os alunos da EJA integram esse contexto de diferenças: de modos e formas de se aprender e construir conhecimentos, de histórias de vidas das mais diversas, de situações sociais e culturais, dentre outras. A partir dos depoimentos dos nossos sujeitos

colaboradores da pesquisa e das observações no laboratório de informática, pudemos constatar o quanto o trabalho com as tecnologias na escola alteram não só a visão de mundo desses alunos, mas o seu cotidiano seja em casa ou no trabalho.

Eles percebem o quanto as tecnologias podem contribuir não só para situações cotidianas como comunicação e informação, como podem alargar suas oportunidades quanto à construção de saberes, desenvolvimento profissional e pessoal, utilização de serviços, assim como no relacionamento com as outras pessoas, à medida que permitem novas formas de se comunicar, se relacionar, produzir e conhecer. Contudo, faltam dados para que possamos confirmar ou não se as implicações diretas ao utilizar as tecnologias digitais ocorrem de formas diferentes nas vidas dos homens e mulheres. Os usos que eles fazem ou desejam fazer está diretamente relacionado com o contexto de vida de cada um. Estar conectado se tornou essencial para todos.

Nessa perspectiva, segundo Pretto (2000), a escola “passa a ter um papel muito mais forte, um papel significativo na formação das novas competências, que não sejam necessariamente competências vinculadas à perspectiva de mercado que domina hoje toda a sociedade” (*Ibid*). Ainda, segundo o autor, o trabalho com as tecnologias não pode se restringir a uma simples preparação para o mundo do trabalho, mas que os alunos “sejam capazes de produzir uma sinergia entre competências, informações e novos saberes”.

A partir do momento que os alunos da EJA começam a se relacionar diretamente com essas tecnologias no cotidiano escolar, eles também começam a perder o medo de interagir e fazer uso dessas máquinas, potencializando assim a sua vontade e curiosidade em conhecer e se apropriar de todas as possibilidades e oportunidades imersas nesses recursos, como também seu processo de alfabetização. Ressignificam seus saberes, a partir do momento que compreendem que o que sabem e o que precisam saber é muito mais do que apenas aprender a ler e escrever. Que é preciso desenvolver novas habilidades e competências para transitar das mais variadas formas possíveis pelos espaços sociais, de forma autônoma, sem ter que solicitar ajuda de terceiros.

Sua concepção de mundo aos poucos vai sendo alargada em virtude dessas novas relações de construção de saber que se estabelece no laboratório de informática, a partir de cada atividade desenvolvida, de cada avanço realizado no que tange a apropriação dessas tecnologias. Eles já conseguem materializar que também são capazes e têm condições de se apropriarem dessas tecnologias e fazer uso de forma autônoma e usufruir de todas as possibilidades que eles já têm consciência da existência, assim como de outras que eles sabem que devem existir, mas ainda não tem noção da dimensão.

Enquanto um dos *lócus* institucionalizados para promover esse processo de aprendizagem formal e certificar o cidadão por esse aprendizado, a escola recebe demandas diretas de todos os segmentos da sociedade. Como afirma Kenski (2007), “a escola é uma instituição social, que tem importância fundamental em todos os momentos de mudanças na sociedade” (KENSKI, 2007, p. 63). Demandas decorrentes da necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências para que o cidadão possa não só interagir como intervir nessa sociedade. Nesse sentido, conforme aponta Citelli (2000), o trabalho com as novas tecnologias no cotidiano escolar precisa considerar pelo menos três direções fundamentais, sendo elas:

o diálogo crítico com os meios; o reconhecimento das possibilidades operacionais, isto é, os alunos devem aprender um pouco como se produzem as linguagens da mídia; a melhoria na infra-estrutura tecnológica da própria escola. Problema cuja resolução depende, basicamente, das políticas oficiais. (CITELLI, 2000, p. 36)

Ainda segundo Citelli, esses três movimentos devem está integrados para que o discurso escolar, a partir do seu lugar histórico, que é o do discurso sistematizador, reflexivo, possa responder ao que dele a sociedade está esperando. Nesse sentido, a escola precisa levar em consideração todas as situações e questões apresentadas por nossos sujeitos colaboradores da pesquisa, para que possa refletir sobre sua prática e ressignificá-la tendo em vista não só o cidadão que deseja formar, mas o que esse cidadão demanda da escola. Segundo Di Pierro e Galvão (2007) é preciso conhecer mais profundamente o que sabem, o que pensam e como aprendem os jovens e adultos em processo de alfabetização e principalmente, atentar para o que eles precisam aprender e como se percebem nesse processo de construção.

Os alunos da EJA são adultos, com convicção do que sabem e do que precisam aprender dentro da perspectiva que eles têm de aprendizado, para melhorar suas respectivas vidas. Eles têm uma “maturidade” para significar o que é interessante para eles e plena capacidade para discutir e dialogar com o professor quanto às atividades desenvolvidas para o seu processo de aprendizagem. A escola e também o professor precisam estar atentos e abertos ao *feedback* dos alunos, para que possa realizar atividades apropriadas à esse público, que sejam importantes para eles e assim efetivamente promover a construção de conhecimentos e saberes significativos.

O uso das TIC no cotidiano escolar tem implicação direta na vida desses alunos e se manifestam das mais variadas formas. Desde o desejo de aprender o funcionamento e as formas de utilização para poder usar cotidianamente seja para se comunicar, se informar, efetuar compras, realizar operações bancárias, até a vontade de comprar um computador e colocá-lo em casa conectado a internet para que possam usufruir dos seus benefícios dentro de suas próprias casas.

Esses usos no cotidiano escolar com a orientação da professora, da monitora e dos colegas, contribuem significativamente também para elevar a auto-estima deles, para adquirirem confiança de que também são capazes de se apropriarem dessas tecnologias e passar a usá-las de forma autônoma.

Nessa perspectiva, as TIC devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem como elementos carregados de conteúdo, como representantes de uma forma de pensar e sentir que, segundo Pretto (1996), “começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo” (PRETTO, 1996, p. 115). O aluno precisa explorar o ciberespaço, ressignificar as informações e a partir daí construir conhecimentos. Assim, acreditamos que ele terá também maior potencial para compreender a dinâmica do meio que vive, de tal forma que possa reunir as competências e habilidades necessárias a uma participação ativa nesse meio.

No tocante a essa situação, Bonilla (2005) nos diz que

Cabe à escola trabalhar as informações, ressignificando-as à luz do contexto em que está inserida, dando abertura às múltiplas possibilidades de crítica, interpretação e compreensão, de estabelecimento de relações, de uso de diferentes linguagens, tecnologias e racionalidades que estruturam o cotidiano dos sujeitos que ali interagem. (BONILLA, 2005, p. 71)

Já não cabe nesse cenário do século XXI uma prática pedagógica linearmente organizada, rígida e engessada, distante das dinâmicas e estruturas que caracterizam a sociedade contemporânea. É preciso dialogar com as possibilidades imersas nas TIC, utilizá-las para a promoção do desenvolvimento integral do cidadão. Os alunos da EJA são adultos que enfrentam diversidades culturais, sociais e econômicas constantemente em seu cotidiano e sente o quanto uma escolaridade de qualidade lhes faz falta. Por essas e outras situações adversas enfrentadas por eles, não cabe mais uma postura pedagógica na qual haja uma lacuna entre as práticas escolares e as dinâmicas que caracterizam a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALTAVILA, Jaime de. **Origem dos direitos dos povos**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

ALVES, Evandro. **Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 24ª, 2001, Caxambu/MG. Caxambu, 2001. p. 96-111.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N.L. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 1 edição 2005a, p. 19-50.

_____. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. p. 221-230. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b, 362p.

ASSIS, Alessandra; PRETTO, Nelson De Luca. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Editora Papirus, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. **Educação e Inclusão Digital**. Nov./2004. Disponível: <https://wiki.dcc.ufba.br/GEC/MariaHelenaBonilla> Acesso: 24/05/2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

BURKE, Peter. . **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania: tipos e percursos**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 18, 1996. Disponível: http://dc118.4shared.com/download/52948220/a80cf433/Murilo_de_Carvalho_Cidadania_n.pdf?forceOpen=true Acesso: 24/05/2010.

_____. **Cidadania, estadania, apatia**. Publicado no *Jornal do Brasil*, 24/06/2001, p. 8. Disponível em: < http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/pdf/carvalho_cidadania_estadania.pdf > Acesso em 19/06/2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CITELLI, Adilson. O. **Meios de comunicações e práticas escolares**. Comunicação & Educação, n. 17, p.31-36, jan/abr. 2000.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> > Acesso: 30.03.2011

Comitê Gestor da Internet no Brasil - **CGI.br. Pesquisa sobre O uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2005-2009**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/5anos/index.htm>> Acesso: 03.01.2011.

CORRÊA, Darcísio. **A Cidadania e a Construção dos Espaços Públicos**. IN: Desenvolvimento em Questão, ano/vol. 1, n. 002, julho-dezembro 2003, Ijuí, Brasil, pp. 37-54.

_____. **Cidadania: a construção conflitiva do espaço público**. In: CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. 4.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

COUTINHO, Lidia Miranda; QUARTIERO, Elisa Maria. **Cultura, mídias e identidades na Pós-modernidade**. In.: Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 47-68, jan./jun. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext > Acesso: 23.11.2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMARCHI, Clovis. **Autonomia do direito educacional**. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/29277/28833>>. Acesso em: 15/01/2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso 21.09.2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **Nota sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1169, Especial out. 2005.

_____. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil** p. 17-30. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2006, 362p.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Rev. Bras. Educ. vol.14 no.40 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100013&script=sci_arttext> Acesso: 08.12.2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A experiência do MOVA**. SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo, Cortes, 1994.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

GUERREIRO, Evandro Prestes. **Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede**. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2006.

GUIDELLI, Rosangela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos**. São Carlos, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, nº 14. São Paulo: Anped, 2000. p. 108-130.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local**. GT: Educação de jovens e adultos, n. 18, 30ª Reunião da ANPED, Caxambu: 2007.

HELD, David. **Modelos de Democracia**. Tradução: Alexandre Sobreira Martins. Belo Horizonte: Editora Paideia, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=892&id_pagina=1 Acesso 04.09.09.

Instituto Paulo Montenegro/INAF. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/portal/images/inafresultados2002.pdf Acesso: 20/07/2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

LE MOS, André. **Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura**. Galáxia, n. 8, outubro 2004a, p. 129-148.

_____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2ª edição, 2004b.

LE MOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber livro Editora, 2006.

_____. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª edição, Salvador. BA: EDUFBA, 2004 297 p.

MACHADO, Maria Margarida. **A Prática e a Formação de Professores na EJA: Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.** 23ª Reunião da ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.PDF> Acesso: 10.01.2010.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: < [http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A educação de jovens e adultos como expressão da educação popular- a contribuição do pensamento de paulo freire.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20como%20express%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20popular%20-%20a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20do%20pensamento%20de%20paulo%20freire.pdf) > Acesso: 10.01.2010.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **História da cidadania.** 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008. 591 p.

MORAES, Patrícia Barros. Propostas e desafios nas cidades digitais. In: LEMOS, André (org). **Cibercidade: A cidade na cibercultura.** Rio de Janeiro: E-Papers Editoriais, 2004.

OLSON, David R. **O mundo do papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida.** 2003. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/files/Proposta%20pedag%C3%B3gica.pdf>> Acesso: 16.11.2009.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** São Paulo, SP: Papirus, 1996.

_____. **Desafios da educação na sociedade do conhecimento.** Disponível em: <http://www2.ufba.br/~pretto/textos/sbpc2000.htm>. Acesso. 18.11.2010.

_____. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CANDAU, Vera (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

QUEIROZ, Sônia. Poesia em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24 Disponível em: [http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler e escrever na cultura digital.pdf](http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Ler_e_escrever_na_cultura_digital.pdf). Acesso em 02/07/2010.

_____. **Educação na cibercultura: hiperatividade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. (Coord.) **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos**. Anped, 2005, GT: Formação de Professores/ n.08. Disponível em: <<http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=eja+pratica+pedagogica&btnG=Pesquisa+Google&meta=&aq=f&oq=eja+pratica+pedagogica&fp=477cbda37b3d1906>> Acesso: 08.12.2009.

SANTOS, Ivonete Maciel Sacramento. **Trajetória da educação de adultos no Brasil**. Publicado em 07 de fev. de 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4105/1/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/pagina1.html>> Acesso: 20.01.2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Leônicio José Gomes, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Alfabetizado em Foco, PGM 1 – **Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História**. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003a/baf/tetxt1.htm>. Acesso: 01.01.2010.

_____. **Educação de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001a.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. 2ª edição. São Paulo: Global, 2003b.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, vol. 9, n. 52, jul.ago. 2003c, p. 14-21 Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso: 10.08.10.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 16.09.2009.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SORJ, Bernardo. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TAKAHASHI, Tadao (org.) **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas ao governo**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas Constituições brasileiras**. Publicado em abril de 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/464/460> Acesso: 05.01.2010.

UNESCO, **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: 2008.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso: 01.01.2010.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de Ação de Belém**, Brasília, 2010.

Warschauer, Marc. **Tecnologia e inclusão digital: A exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 2006.

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA
Nome _____
Sexo: () M () F Idade: _____
Município onde nasceu: _____ Zona urbana ou rural? _____
Com que idade veio prá salvador e por quê?
Trabalha com: _____
Estado civil: _____
Filhos? _____ Quantos? _____ Netos? _____
Com quem você mora? _____
Em que bairro você mora? _____
É a primeira vez que estuda numa escola? Caso não seja, a quanto tempo deixou de estudar e por quê?
Por que resolveu voltar a estudar?
Para você, como tem que ser a escola? Como tem que ser o professor?
O que é preciso para ser um cidadão? Você se considera um cidadão?
Como era sua participação na sociedade? E hoje, com o retorno a escola, mudou algo com relação a sua participação na sociedade?

Quais destes aparelhos você tem em casa:

TV – APARELHO DE DVD – AP. DE SOM – CÂMERA DIGITAL –
APARELHO CELULAR – MP 3 – COMPUTADOR

Destes, quais você mais utiliza? Em que funções?

Quem mais utiliza os aparelhos em casa?

Caso tenha computador, está conectado a internet? Costuma utilizá-lo? De que forma e para que?

Tem ou já teve dificuldade em utilizar caixas eletrônicos de bancos? Se SIM, qual a estratégia que você utilizou ou utiliza para resolver essa questão?

Você costuma utilizar o cartão do banco em alguma outra função além de sacar dinheiro?

Quais as atividades que você desenvolve no computador da escola?

Você acredita que as atividades realizadas no computador contribuem com seu processo de aprendizagem?

Você costuma solicitar ajuda de alguém para utilizar o computador na escola? Em quais momentos?

Você tem costume de utilizar o computador fora da escola? Em que local? O que costuma fazer?

Você já tinha utilizado o computador antes?

O uso que você faz do computador na escola, modifica/altera algo no seu cotidiano? O que?

Que meios de comunicação você costuma utilizar para se comunicar com as pessoas, inclusive as que moram mais distantes?

Você já teve alguma experiência marcante ao utilizar o computador?

Existe alguma função do computador que surpreende você?

Depois que você começou a participar das atividades no laboratório de informática da escola, sua participação e convivência em sociedade sofreram algum tipo de alteração/mudança?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO UTILIZADO PARA O GRUPO FOCAL

Questões discutidas no grupo focal das mulheres

1. Você acredita que as atividades realizadas no computador contribuem com seu processo de aprendizagem?
2. Depois que você começou a participar das atividades no laboratório de informática da escola, sua participação e convivência em sociedade sofreram algum tipo de alteração/mudança?
3. Houve ou há implicações em suas vidas depois que começaram a usar os computadores na escola?

Questões discutidas no grupo focal dos homens

1. Você acredita que as atividades realizadas no computador contribuem com seu processo de aprendizagem?
2. O uso que você faz do computador na escola, modifica/altera algo no seu cotidiano?
3. Houve ou há implicações em suas vidas depois que começaram a usar os computadores na escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **SILVIO TRINDADE BANDEIRA**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestrandia **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010

Assinatura manuscrita de Silvio Trindade Bandeira.

Silvio Trindade Bandeira



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **JAILSON DE JESUS FERREIRA**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestrandia **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010



Jailson De Jesus Ferreira

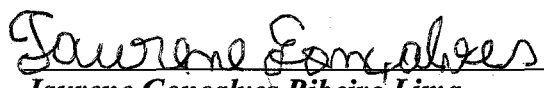


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **JAURENE GONÇALVES RIBEIRO LIMA**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestranda **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010


Jaurene Gonçalves Ribeiro Lima



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **GILMARA FIGUEIREDO QUEIROZ**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestranda **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010

Gilmara Figueiredo Queiroz
Gilmara Figueiredo Queiroz

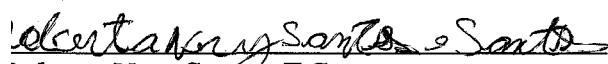


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **ROBERTA NERY SANTOS E SANTOS**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestrandia **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010


Roberta Nery Santos E Santos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **JOÃO PAULO RIBEIRO DOS SANTOS**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestrandia **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010

Assinatura manuscrita de João Paulo Ribeiro Dos Santos.
João Paulo Ribeiro Dos Santos

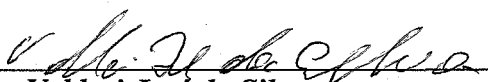


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **VALDECI JOSÉ DA SILVA**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestrandia **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010


Valdeci José da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta de Cessão

Eu, **SONIA MARIA PEREIRA DOS SANTOS**, autorizo para os devidos fins, os direitos dos depoimentos falados e escritos acerca da minha história de vida, trabalho, estudo e relação com as tecnologias realizados pela mestranda **Lívia Andrade Coelho**, podendo usá-los integralmente ou em partes para sua dissertação de mestrado, apresentações e/ou publicações.

Salvador, 07 de junho de 2010

A assinatura manuscrita de Sonia Maria Pereira Dos Santos, escrita em uma caligrafia cursiva fluida.
Sonia Maria Pereira Dos Santos