



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS REFLEXOS NA VIDA DE ESTUDANTES JOVENS, ADULTOS E IDOSOS A
PARTIR DE UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO DIGITAL COLETIVA**

KARLA NASCIMENTO CRUZ

Brasília – DF

2017

KARLA NASCIMENTO CRUZ

**OS REFLEXOS NA VIDA DE ESTUDANTES JOVENS, ADULTOS E IDOSOS A
PARTIR DE UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO DIGITAL COLETIVA**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Maria Clarisse Vieira – Orientadora

Faculdade de Educação - UnB

Professora Dra. Marcia Soares de Alvarenga – Membro Externo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Professor Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Membro Interno

Faculdade de Educação - UnB

Professor Dr. Guilherme Veiga Rios - Suplente

IL/LIP/PPGL - UnB

Brasília – DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NK18r Nascimento Cruz, Karla
Os reflexos na vida de estudantes jovens, adultos e idosos a partir de uma prática de inclusão digital coletiva / Karla Nascimento Cruz; orientador Maria Clarisse Vieira. - Brasília, 2017.
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 3. Inclusão digital. I. Vieira, Maria Clarisse, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter aberto essa porta de fazer um mestrado na Faculdade de Educação-UnB, e mais do que ter aberto essa porta, por ter me sustentado durante esses dois anos.

Agradeço a minha família, principalmente meus pais Carlos e Katia, e minha irmã Camila. Eles me encorajaram, apoiaram e incentivaram durante esse percurso. Sem esse apoio eu jamais teria chegado até aqui.

Agradeço a Prof.^a Dra. Maria Clarisse Vieira por todas as orientações, paciência e palavras de sabedoria. Aprendi e cresci muito durante esse percurso.

Agradeço ao GENPEX, grupo querido que me acolheu, me ouviu e me acompanhou durante essa caminhada. Sem esse Grupo nada disso seria possível.

Agradeço aos colegas que fizeram esse processo ser mais leve, dividimos tarefas, cansaços e vitórias. Ana Rosária, Cláudio, Julieta, Thayná, Lorena, Néia e Luciana, essa jornada foi muito mais significativa com vocês.

Agradeço a Elisa, Luciana, David e Ana Maria, o apoio de vocês foi essencial.

Agradeço aos amigos e familiares pela paciência e apoio.

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os reflexos, na vida de estudantes jovens, adultos e idosos da escola *Árvore do Cerrado do Paranoá*, de uma inclusão digital desenvolvida por meio do computador e de uma prática pedagógica coletiva que visa a formação do sujeito e a transformação da sociedade. O referencial teórico do estudo tem como base a perspectiva histórico-cultural e apresenta como categorias conceituais a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) e a inclusão digital. Discutimos a Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre suas características e peculiaridades e nos debruçamos sobre as TDIC's e como elas aparecem na EJA. O surgimento das TDIC's nas salas de aula é devido ao crescimento da exclusão digital, pois nem todos são contemplados com o acesso a essas tecnologias. Dessa forma, surge o desafio de incluir, digitalmente, os estudantes da EJA. Essa inclusão envolve questões mais abrangentes do que a simples familiarização com o computador. Considerando os objetivos desse trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa e pela Pesquisa-ação. Foi feito um levantamento para descobrir qual seria o estado de conhecimento sobre o tema trabalhado nessa pesquisa, o levantamento envolveu artigos de revistas e periódicos, trabalhos publicados na ANPEd (nacional e regional), dissertações e teses de doutorado. A pesquisa foi desenvolvida na escola *Árvore do Cerrado*, situada no Paranoá/DF, durante os anos de 2016 e 2017. Buscou acompanhar os sujeitos da EJA envolvidos com o projeto de inclusão digital desenvolvido pelo grupo GENPEX, da Universidade de Brasília, ao qual a pesquisadora pertence. A partir da prática desse projeto e do diálogo com os sujeitos foi possível saber como o projeto tem sido recebido pelos estudantes e o que tem acarretado. Por meio da pesquisa foi possível perceber que a escola aparece como principal agente nesse processo de inclusão. Mesmo com as dificuldades provenientes da alfabetização, no decorrer da pesquisa foi possível perceber que os sujeitos da EJA conseguiram produzir textos e expressar sentimentos por meio do computador. O processo de inclusão digital com eles requer práticas diferenciadas, que respeitem seu tempo, possibilidades e interesses próprios. Foi possível perceber, durante a pesquisa, e diante do conhecimento levantado, que todo esse processo é um desafio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, inclusão digital.

ABSTRACT

This research tries to analyze the reflexes in the life of the students of the school *Árvore do Cerrado* in Paranoá city about a project of digital inclusion. This project of digital inclusion is developed in the computer and it is a collective pedagogical practice that aims at the formation of the subject and the transformation of society. The study is based on the historical-cultural perspective and presents as conceptual categories Youth and Adult Education (EJA) and Digital Information and Communication Technologies (TDICs) and digital inclusion. We discuss Youth and Adult Education, reflecting on their characteristics and peculiarities, and look at the TDICs and how they appear in the EJA. The emergence of TDICs in classrooms is due to the growth of digital exclusion, since not all are contemplated with access to these technologies. In this way, the challenge to include digitally the students of the EJA appears. This digital inclusion involves more than simply becoming familiar with the computer. Considering the objectives of this work, we chose qualitative research and Action Research. A survey was carried out to find out the state of knowledge about the topic of this research, the survey involved articles from journals and papers published at ANPEd, dissertations and doctoral theses. The research was developed at the school *Árvore do Cerrado*, located in Paranoá/DF, during the years 2016 and 2017. We accompany the students involved with the digital inclusion project developed by the GENPEX group, from the University of Brasília. From the practice of this project and the dialogue with the subjects it was possible to know how the project has been received by the students and their consequences. Through the research it was possible to observe that the school appears as main agent in this process of digital inclusion. Even with the difficulties it was possible to see that the subjects of the EJA managed to produce texts and express feelings through the computer. The process of digital inclusion with them requires differentiated practices that respect their own time, possibilities and interests. We observed during the research that this entire process is a challenge.

KEYWORDS: Youth and Adult Education, Digital Technologies of Information and Communication, digital inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Regiões Administrativas do DF.....	44
Figura 2 - O gás da terra da gente.....	99
Figura 3 - Lavrador um só e um sofredor.....	99
Figura 4 - "Falta Internet".....	105
Figura 5 - Queremos frutas.....	105
Figura 6 - O desperdício hoje é a falta de amanhã.....	106
Figura 7 - É preciso passar a vassoura!.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Revistas pesquisadas - SciELO e CAPES	50
Tabela 2 - Artigos encontrados na SciELO e na CAPES	51
Tabela 3 – Trabalhos selecionados - ANPEd nacional e regional.....	54
Tabela 4 - Dissertações e Teses de Doutorado	58
Tabela 5 - Participantes dos questionários	91
Tabela 6 - Idade dos participantes dos questionários	91
Tabela 7 - Estudantes de 2015 divididos por profissão	92
Tabela 8 - Estudantes de 2017 divididos por profissão	92
Tabela 9 - Local de origem dos participantes dos questionários.....	93
Tabela 10 - Participantes dos questionários que possuem computador	94
Tabela 11 - Estudantes de 2015 divididos por interesses	95
Tabela 12 - Estudantes de 2017 divididos por interesses	95
Tabela 13 - Estudantes de 2017 divididos por o que aprendeu	96
Tabela 14 - Receita escolhida por cada turma.....	98
Tabela 15 - Pontos discutidos pelos estudantes sobre a escola	102
Tabela 16 - Perfil dos participantes da entrevista.....	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDB - Biblioteca Digital Brasileira

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento Popular do Paranoá

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FE – Faculdade de Educação

FINEP - Financiadora de Estudos e Pesquisas

GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos
Filosóficos Históricos Culturais

GT – Grupo de Trabalho

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PDADDF - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE–Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ProIC - Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RA – Região Administrativa

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TIDICE – Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	13
1.1 Estradas e caminhos que me trouxeram ao mestrado	13
1.1.1 GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais	15
1.1.2 Atuação no Paranoá.....	21
1.2 Questões da pesquisa	24
1.3 A importância de desenvolver essa pesquisa	29
1.4 Objetivos	35
1.5 Metodologia	35
1.5.1 Pesquisa Qualitativa	36
1.5.2 Pesquisa-ação	38
1.6 Campo de pesquisa e sujeitos	43
1.6.1 Paranoá.....	43
1.6.2 Escola Árvore do Cerrado	45
1.6.4 Sujeitos da pesquisa	46
1.6.5 “Apertar o botão e não pensar, não adianta!” - Proposta de intervenção.....	47
CAPÍTULO 2 – ESTADO DO CONHECIMENTO.....	49
2.1 Artigos em revistas - SciELO e periódicos da CAPES	49
2.2 Trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd	54
2.3 Dissertações e teses.....	57
2.4 Contribuições do levantamento para a pesquisa	64
CAPÍTULO 3 – A REFLEXÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENVOLTA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	68
3.1 As especificidades e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....	68

3.1.1 O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos.....	76
3.2 A Inclusão Digital como um direito à cidadania	79
3.2.1 Uma Inclusão Digital reflexiva	82
CAPÍTULO 4 – O USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA ÁRVORE DO CERRADO - ANÁLISE DOS DADOS	85
4.1 O Projeto de Informática da escola Árvore do Cerrado.....	85
4.2 Os participantes do Projeto de informática da escola Árvore do Cerrado.....	90
4.3 Produções e projetos desenvolvidos na informática	97
4.3.1 Livro Histórias de Vida	97
4.3.2 Projeto A Escola que temos e a Escola que queremos	100
4.3.3 Produções dos sujeitos	108
CAPÍTULO 5 – AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS	110
5.1 Impedimentos - “Não uso porque não sei ler”	111
5.2 Desafio intergeracional - “Nunca entrei na Internet, mas ainda vou entrar, porque a gente tem que tentar essa coisa”	115
5.3 Aspecto afetivo – “Eu me sinto bem quando venho pra cá”.....	123
5.4 Trabalho – “Ai no começo eu pedia muito pros menino marcar meu ponto, porque eu não sabia ir nas função”	126
5.5 Condições estruturais – “Tem é muitos, quase a metade que num tá funcionando”	128
5.6 Mudanças – “A cada dia que passa você vai aprendendo mais, é sempre uma descoberta nova, é mais um enriquecimento no estudo e tomara que esse projeto não acabe nunca” .	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE	148

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

1.1 Estradas e caminhos que me trouxeram ao mestrado

Cheguei ao presente tema após trilhar alguns caminhos. Todos eles, de alguma forma, me direcionaram até aqui. Não foi um caminho reto e contínuo. Tive que fazer algumas ‘curvas’, pausas e retornar de algumas estradas ‘sem saída’. Mas mesmo essas experiências que parecem não ter relação alguma com o tema dessa pesquisa, ainda assim, contribuiram ou interferiram de alguma maneira para que eu chegasse hoje aqui.

O presente tema envolve dois grandes eixos: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s). E a pergunta que faço é, de que forma essas novas tecnologias podem cooperar para o desenvolvimento e para a constituição dos sujeitos da EJA?

Meu interesse pela área de tecnologia surgiu na minha adolescência. Gostava de ficar horas no computador, não apenas utilizando programas, mas me interessava aprender como fazer certas configurações e modificações no computador. Esse gosto me levou ao curso de licenciatura em Computação da Universidade de Brasília (UnB). Quando me inscrevi para o curso, tinha uma ideia totalmente diferente da realidade que iria vivenciar.

O interesse pela Educação de Jovens e Adultos apareceu quando me envolvi com um grupo que oferecia aulas gratuitas de informática básica para adultos que residiam no Varjão/DF. Esse envolvimento aconteceu através da minha igreja. Sou membro da Igreja Presbiteriana do Lago Norte, que desenvolveu nos anos de 2011 e 2012 um projeto de inclusão digital com adultos moradores do Varjão¹. O Varjão é uma Região Administrativa do Distrito Federal que fica próxima à região norte do Plano Piloto. É uma região que enfrenta problemas de pobreza e na educação. Esse projeto de inclusão digital envolveu voluntários e membros da igreja, que tinham alguma afinidade com a área da tecnologia. Na época em que o curso de informática começou, eu era graduanda de Computação. Por essa condição, fui convidada a participar do projeto e aceitei. Como estudante, eu tinha bastante familiaridade

¹ A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2015 (CODEPLAN, 2016) apresenta o Varjão como uma das menores populações entre as regiões pesquisadas; com 8.453 habitantes, possui mais habitantes que a Fercal e o SIA. Na PDAD do Varjão referente ao ano de 2015, a região aparece com a menor renda domiciliar e per capita mensal, a renda familiar é de R\$ 2.274 e per capita R\$ 628. Sobre a escolaridade, os dados apontam que, dos habitantes trabalhadores, 58,5% não têm o ensino fundamental completo. Devido à proximidade do centro de Brasília, mais de 70% das pessoas trabalham no Plano Piloto.

com a área de tecnologia e seus termos técnicos, mas me sentia insegura em relação à didática, em como expor isso durante as aulas, ou a forma que eu deveria trabalhar com esses adultos, um público que, até então, eu nunca havia tido contato em sala de aula.

Devido à insegurança de ministrar esse curso de inclusão digital, procurei a disciplina de Educação de Adultos da Faculdade de Educação (FE) para aprender sobre esse público e buscar uma direção com o intuito de desenvolver as aulas de informática. Naquele período, ano de 2012, eu havia feito transferência interna de curso. Saí da Computação e fui para a Pedagogia. Fiz essa transferência após cursar cinco semestres e perceber que o curso era algo bem distante do que eu esperava. Não me identifiquei com as disciplinas específicas da Computação (Computação Básica e Estrutura de Dados) e as de Matemática (Cálculo I, Álgebra Linear e Probabilidade e Estatística). Por outro lado, eu gostava muito das disciplinas da licenciatura, que cursava na Faculdade de Educação. O interesse por educação se evidenciava mais e mais a cada semestre, a ponto de buscar mais disciplinas da Faculdade de Educação e ficar atrasada nas disciplinas do Instituto de Exatas. Foi quando percebi que, embora não quisesse continuar com o curso, ao mesmo tempo não queria sair da UnB.

Fiquei nesse dilema durante um semestre, pois entrar na UnB não era algo simples. Sentia-me privilegiada com aquela vaga e não poderia perder essa oportunidade. Em meio a essas questões, soube do processo de transferência interna de curso e imediatamente me inscrevi. O processo foi tranquilo e no semestre seguinte eu já havia saído da Computação.

Na época em que decidi não continuar com a Computação, em 2012, estava cursando a disciplina de Processo de Alfabetização da FE². Durante as aulas, ouvi relatos da professora e dos colegas que haviam vivenciado o processo de alfabetização em sala. Foram relatos inspiradores de aulas, atividades e do desenvolvimento dos estudantes. Nessas falas, eu percebia o gosto que eles tinham pela educação. Tudo isso me chamou muita atenção, despertou interesse e curiosidade pela área, levando-me, enfim, à decisão de cursar Pedagogia.

Ingressei na Pedagogia no segundo semestre de 2012, quando comecei a disciplina de Educação de Adultos, devido ao projeto de informática para os moradores do Varjão. Durante a disciplina, surgiu a oportunidade e o convite da professora Maria Clarisse Vieira para desenvolver um ProIC na área da EJA. O ProIC é o Programa de Iniciação Científica da UnB, que tem como objetivo despertar e incentivar a vocação científica de estudantes de graduação,

² Disciplina optativa da grade do Curso de Pedagogia da UnB.

com participação em projetos de pesquisa, buscando prepará-los para ingressar na pós-graduação. Essa foi uma proposta desafiadora e contribuiu muito para minha formação. Para participar do Programa era necessário elaborar um pré-projeto de pesquisa com o professor orientador e, juntamente com minha orientadora, submetermos um pré-projeto que tinha como objetivo compreender a realidade da mulher na Educação de Jovens e Adultos. A ideia consistia em conhecer um pouco da realidade dessa mulher, as dificuldades que a impossibilitam de iniciar ou concluir os estudos na infância, bem como na juventude, e as dificuldades que tem de enfrentar para retornar aos estudos.

O pré-projeto foi aprovado e, no semestre seguinte, começamos a desenvolver o trabalho, que exigiu minha imersão na EJA a fim de conhecer a realidade das mulheres estudantes. Para iniciar esse trabalho na EJA, passei a fazer parte do GENPEX (Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais), um grupo que desenvolve seu trabalho em algumas frentes, sendo uma delas no Paranoá, com a alfabetização de jovens e adultos. Outra frente do GENPEX atua em Taguatinga na área da Socioeducação, com atividades desenvolvidas na Unidade de Atendimento de Semiliberdade. O Grupo já teve uma frente em parceria com o Projeto Proeja Transiarte, em Ceilândia. E tem uma frente recente que trabalha a relação entre educação técnico profissional e EJA.

1.1.1 GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos Históricos Culturais

A origem do GENPEX está relacionada a trabalhos iniciados na década de 1980, por meio de parceria entre UnB e o movimento popular do Paranoá. Naquela época, o Paranoá estava se consolidando, recebendo moradores que vieram das mais diversas regiões do país para construir Brasília. Após os trabalhos concluídos, o governo queria que essas pessoas retornassem aos seus locais de origem ou fossem transferidas para outras regiões do DF. A grande questão era que essas pessoas não queriam deixar aquele local e decidiram lutar por esse direito, dando início a uma grande organização e mobilização dos habitantes do Paranoá. Esse processo começou juntamente com um grupo de jovens católicos que tinha como objetivo o engajamento comunitário, o Grupo Pró-Moradia. Depois de organizado, o grupo passou a pressionar o Estado e conseguiu, como consequência, além de várias melhorias, o decreto da fixação do Paranoá.

Mas, nessa luta toda, aumenta o trabalho dos jovens dentro e fora da igreja. Diante da situação que ocorria no Paranoá, os jovens organizam o Grupo Pró-Moradia, por entenderem que não é suficiente ficar só dentro da igreja, cantando e rezando. É necessário também brigar pela água, luz, fixação e outras coisas. Este é o primeiro grupo com cunho mais político, no sentido de buscar melhores condições de vida e organização da comunidade. O Grupo discutia religião e vida (REIS, 2000, p. 14).

A partir dessa mobilização, a luta pela educação emergiu, pois o movimento queria ofertar turmas de alfabetização. Como o governo não estava se articulando para atender a essa demanda prontamente, o movimento recorreu à Universidade de Brasília. O grupo ouviu falar de um projeto de alfabetização que a UnB desenvolvia no Gama e procurou a universidade com o desejo de que eles pudessem atuar também no Paranoá. Portanto, a alfabetização de adultos no Paranoá emergiu como parte dos enfrentamentos em prol da fixação. Como aborda Reis (2000, p. 24), “é importante destacar como que a luta pela alfabetização de jovens e adultos não nasce isolada e desvinculada do conjunto das lutas dos moradores do Paranoá”. Essa luta estava imbricada às outras. Isso mostrou que a gênese da alfabetização de jovens e adultos estava relacionada ao conjunto de outras necessidades colocadas pelos moradores do Paranoá. Toda essa questão deixou evidente a lógica dos interesses dos moradores e o que sua Associação tinha em vista.

Os moradores do Paranoá queriam aprender a ler, escrever e calcular, mas também queriam discutir e propor soluções para o que estavam vivenciando no local. Queriam discutir com a comunidade escolar e buscar um espaço de discussão e encaminhamentos dos problemas da comunidade. Eles intuíram que não encontrariam tudo isso na alfabetização institucional.

Após o contato com a universidade, o projeto se instalou no Paranoá e as turmas de alfabetização se iniciaram. A professora Marialice Pitaguary³ esteve à frente do projeto de alfabetização nos primeiros anos. No entanto, no final da década de 1980, o professor Renato Hilário dos Reis⁴ assumiu a frente do trabalho.

Em decorrência desse processo, o grupo GENPEX foi criado em 2000, com o devido registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq). O

³ Marialice Pitaguary foi professora da Faculdade de Educação da UnB. Coordenou um grupo que trabalhava com a alfabetização de jovens e adultos no Núcleo de Extensão da UnB no Gama. Em 1986 a professora aceitou a proposta de ser parceira no trabalho de alfabetização de jovens e adultos no Paranoá. No ano de 1989 deixou a coordenação do projeto por questões de saúde e retornou à sua cidade de origem

⁴ Renato Hilário dos Reis é professor aposentado e colaborador da Faculdade de Educação da UnB. Coordenou o GENPEX, no período de 1989 a 2016.

GENPEX surgiu em decorrência do desdobramento do Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos de Camadas Populares no Paranoá. Essa foi uma iniciativa entre CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento Popular do Paranoá) e Universidade de Brasília (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2015). Em 2005, com o processo de ocupação da RA do Itapoã⁵, os moradores da comunidade foram ao CEDEP procurando auxílio para a alfabetização de seus habitantes. Assim, o Projeto envolveu o Itapoã e passou a ser Projeto de Alfabetização e Formação de Alfabetizadores Jovens e Adultos do Paranoá-Itapoã (VIEIRA, 2017).

O GENPEX tem como objetivos:

- a) inter-relacionar dialógica e dialeticamente os interesses da Universidade de Brasília (ensino, pesquisa, extensão) e dos migrantes moradores do Distrito Federal (DF);
- b) contribuir com um processo educativo que simultaneamente escolarize e desenvolva a mobilização e organização das camadas populares, por maiores e melhores condições de vida;
- c) aprimorar, ampliar e consolidar as iniciativas de educação popular, iniciadas em 1986, com o movimento popular da cidade do Paranoá;
- d) desenvolver permanentemente ação-reflexão-ação, com registro, sistematização, produção e socialização de conhecimento;
- e) apoiar as iniciativas da UnB e de outras instituições públicas na área de educação popular de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2015, p. 16).

Esse grupo tem uma longa trajetória de lutas, desafios e conquistas no Paranoá. O seu trabalho sempre teve como foco a emancipação dos estudantes da alfabetização e a busca pelo dessilenciamento deles. Na sua atuação, o grupo busca trabalhar a partir da vivência e da realidade dos estudantes, partindo de Situações-Problema-Desafio e desenvolvendo-as por meio de textos coletivos que compõem os eixos das atividades desenvolvidas. Os eixos do GENPEX são a amorosidade, a Situação-Problema-Desafio, o texto coletivo e o fórum (REIS, 2000).

A amorosidade/acolhimento é desenvolvida no ato de escutar o outro e falar considerando esse outro. É dar voz ao sujeito e respeitar essa voz. Os estudantes da EJA passaram por diversas situações nas quais suas vozes não foram respeitadas, e isso fez com que muitos chegassem à EJA silenciados. A amorosidade tem o papel de acolher e respeitar

⁵ O Itapoã está a poucos metros do Paranoá. Sua ocupação iniciou na década de 1990. Mesmo com a diferença de idade, o Paranoá e o Itapoã contam com similaridades: habitantes vindos de outras regiões do país e que não tiveram amplo acesso à educação, trabalhadores e famílias com baixa renda. Devido a esse contexto, o CEDEP incluiu o Itapoã nos seus trabalhos de alfabetização de adultos, seguindo a mesma linha do que era realizado no Paranoá.

esses sujeitos, seres humanos com uma bagagem histórica permeada de saberes. Essa relação da amorosidade envolve os dois lados: é preciso saber ouvir, mas também ser ouvido.

A Situação-Problema-Desafio refere-se “às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2015, p. 18). No espaço de diálogo entre universidade e comunidade surgem essas Situações-Problema-Desafios, constituídas por propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das necessidades levantadas pela comunidade. “Escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com maioria simples ou absoluta, essas Situações-Problema-Desafio tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2015, p. 20). A partir das discussões, surgem os encaminhamentos individuais e coletivos com o propósito de superar essas questões, que são articuladas com o movimento popular organizado.

O texto coletivo é um processo de transcrição da palavra falada a partir do registro do diálogo entre os estudantes da EJA e educadores. A produção do texto coletivo contribui com o “processo de desinibição e empoderamento coletivo dos alfabetizandos/alfabetizadores/UnB” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2015, p. 21). O texto é constituído por meio das falas dos estudantes, professores e do grupo da UnB. Com base nesses registros, são desenvolvidas as atividades da aula que envolvem a língua portuguesa, matemática, história, geografia e outros conteúdos. O intuito é valorizar a voz do estudante e trabalhar a partir de questões propostas por eles mesmos, fugindo à perspectiva de um livro didático distante de suas realidades.

O fórum “é o encontro de convivência e aprendizagem coletiva. É uma grande aula coletiva, uma reunião-assembleia de alfabetizandos, alfabetizados, alfabetizadores, coordenadores, dirigentes do movimento popular, professores e estudantes da UnB” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2015, p. 28). No fórum, são realizadas discussões e votações para a decisão de qual Situação-Problema-Desafio será escolhida para nortear as atividades em sala de aula. É um espaço onde alfabetizandos e alfabetizadores podem apresentar e defender suas posições.

O GENPEX é formado por pessoas que articulam e atuam na EJA tendo esses quatro eixos como base. É um espaço de formação e atuação de estudantes. As atividades do Grupo estão vinculadas ao Currículo Vigente do Curso de Pedagogia da UnB e buscam contribuir com uma formação diferenciada do pedagogo, pois desde o início da formação os estudantes

são desafiados a cooperar com a melhoria das condições de vida de estudantes jovens e adultos, na perspectiva da Educação Popular (VIEIRA, 2017).

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, aprovado em 2003, instituiu cinco Projetos obrigatórios durante o curso. A obrigatoriedade dos Projetos visa à formação profissional e epistemológica do estudante. Esse processo proporciona ao graduando, desde seu primeiro semestre na universidade, a construção de uma trajetória que poderia se encerrar com o trabalho de conclusão de curso.

Ademais, os projetos são atividades de orientação, regência, investigação, extensão, levantamento bibliográfico, que têm como referencial organizações onde acontecem situações educativas. Essas organizações envolvem escolas, programas de formação, empresas, órgãos públicos e outras instâncias. Tudo isso é ofertado na busca de uma formação prática e teórica: “com vistas a garantir uma autêntica formação prático-teórica, o currículo é permeado pelos projetos que despontam como a grande inovação desta reformulação curricular” (VIEIRA *et al*, 2015, p. 272).

Como características gerais, a articulação do ensino dos Projetos, a pesquisa e a extensão se desenvolvem em diferentes áreas temáticas e são orientadas por um grupo de professores com o intuito de serem desenvolvidas no decorrer dos oito semestres da graduação e de serem concluídas no final, com o Trabalho de Conclusão de Curso. Os Projetos são compostos por cinco partes:

O Projeto 1 tem por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da Faculdade e da Universidade e, mais especificamente, na profissão de pedagogo. O Projeto 2 busca discutir o campo de atuação da Pedagogia, com base no estudo e investigação epistemológica da Educação. O Projeto 3 busca oferecer vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando, no processo formativo, as atividades de extensão, pesquisa e ensino. O Projeto 4 visa à imersão do aluno de Pedagogia nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal, seja este vinculado a instituições públicas, particulares ou a organizações/movimentos sociais. Também chamado de TCC, o Projeto 5 constitui a culminância desse itinerário acadêmico (VIEIRA e GONZAGA, 2015, p. 246).

O objetivo dessa continuidade é que o estudante possa reunir e integrar, em sua formação, experiências coletivas e pessoais, vivenciando teoria e a prática de forma articulada.

Na dinâmica dos projetos, ao superar a concepção de estágios de final de curso, a pesquisa assume sua função, adquirindo as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar. Ao longo de oito semestres e, portanto, depois de amadurecer a escolha do objeto a ser pesquisado, feita no início do curso, apresentar-se-á o Trabalho de Conclusão de Curso, a culminância de uma pesquisa desenvolvida pelos vieses teórico e prático (VIEIRA *et al*, 2015, p, 273).

Para atender a essa demanda dos projetos, a FE oferece vários temas nos quais o estudante pode se inscrever. São ofertados projetos na área da educação infantil, educação hospitalar, educação no campo, educação de adultos, entre outros. Dentre esses grupos, está o GENPEX, que trabalha nas áreas da EJA e da socioeducação.

Foi assim que entrei no GENPEX, para cursar os projetos e a pesquisa do ProIC. Atuei junto ao GENPEX no Paranoá por três semestres seguidos, nos anos de 2013 e 2014 e, durante esse período, fiz os Projetos 3 e 4 e a pesquisa da iniciação científica. Quando finalizamos a pesquisa do ProIC, decidimos dar continuidade à pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso, atendendo à proposta do curso de Pedagogia. Fiz da pesquisa do ProIC a base para o que foi desenvolvido no trabalho final, cujo objetivo era compreender as percepções dos estudantes sobre a desigualdade de gênero na EJA.

No decurso da pesquisa desenvolvida no ProIC, percebemos que a desigualdade de gênero na EJA era uma realidade. Na monografia, queríamos compreender se os estudantes tinham essa percepção, se eles enxergavam alguma diferença entre homens e mulheres no retorno aos estudos e se enfrentavam as mesmas dificuldades e desafios.

Durante o trabalho, elaboramos o diário de campo, onde registrávamos as observações realizadas em algumas turmas de alfabetização. Organizamos um grupo focal, onde discutimos temas que abordavam, questionavam e debatiam essa desigualdade de gênero. Utilizamos o vídeo *Vida Maria*⁶ como elemento provocador. A partir desses dados, percebemos que os estudantes não concordavam com a existência da desigualdade de gênero. Embora eles tenham elencado inúmeras dificuldades que a mulher enfrenta a mais que o homem, tudo se resumia, para eles, a uma questão de interesse e dedicação. Seja um homem ou uma mulher que enfrenta uma tripla jornada, para ambos, se quiserem, eles podem concluir

⁶ *Vida Maria* é um curta-metragem produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos, em 2006. Mostra a história da vida de Maria José, uma nordestina, desde cinco anos de idade até a velhice. A menina, aos cinco anos, está aprendendo a escrever o nome quando é obrigada pela mãe a deixar os estudos para ajudar nos afazeres domésticos. Maria José cresce, se casa, tem filhos e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias, filhas e netas.

os estudos. Os estudantes identificaram que a mulher enfrenta essa tripla jornada de cuidar da casa/família, trabalhar fora e estudar. Enquanto o homem enfrenta duas jornadas, trabalho e escola. Um dado interessante e que foi descoberto na própria pesquisa é que os sujeitos não percebiam essa jornada a mais que o homem como uma desigualdade que desfavorece a mulher.

No semestre seguinte à conclusão da graduação, retornei à Faculdade de Educação como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e cursei a disciplina Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência foi desafiadora e marcante e, ao longo do curso, decidi participar do processo de seleção do mestrado de aluno regular. Na disciplina tive contato com colegas que atuaram e atuam na EJA. Tivemos várias discussões sobre a EJA, seu público e suas peculiaridades. Tudo isso despertou o interesse em continuar estudando e pesquisando. No final do ano de 2015, participei do processo seletivo do PPGE da Faculdade de Educação.

Cheguei ao mestrado com um pré-projeto na área de gênero. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação, retomei as atividades do GENPEX novamente no Paranoá. À época, o grupo não estava mais atuando nas atividades de alfabetização no âmbito comunitário, mas havia começado um trabalho de inclusão digital com estudantes do primeiro segmento da EJA de uma escola pública.

1.1.2 Atuação no Paranoá

Não é a primeira vez que o projeto de alfabetização do Paranoá esteve no espaço de uma escola pública. No início dos trabalhos de alfabetização, nos anos 1980, o grupo esteve no espaço da educação pública. Essa entrada na instituição pública aconteceu no início do projeto, momento em que o movimento popular lutava pelas aulas de alfabetização e foi em busca de um local para desenvolver as atividades. Após muita articulação entre o movimento e a direção de uma escola pública do Paranoá, conseguiram o espaço. O trabalho começou em parceria com a Fundação Educacional do Distrito Federal, mas não durou muito tempo, pois começaram a surgir vários conflitos. Isso pode ser melhor compreendido a partir da fala de Lourdes, que participou e participa de todo esse processo de lutas sociais do Paranoá.

Só que quando a gente chega na escola, mesmo depois de ter discutido e acordado tudo isto sofre um impasse muito grande: os professores que eram da rede oficial se negam a fazer um trabalho desse tipo. E era difícil para eles, porque na verdade não viviam os problemas que

vivíamos. Eles vinham de fora: não eram aqui da comunidade. Chegavam aqui, davam suas aulas e voltavam para suas casas. Ou seja, os professores da escola pública não tinham o envolvimento necessário para que pudessem discutir os problemas da comunidade do Paranoá. E eles sentiram dificuldades e, em função dessas dificuldades, colocaram barreira atrás de barreira. Uma dessas barreiras ou resistências que os professores da rede oficial colocavam era a nossa exigência de que nós do movimento popular e os alunos da universidade fizéssemos parte do processo de alfabetização dentro da sala de aula. Houve o impasse com os professores da rede oficial. Tivemos muitas discussões e eles não aceitaram muito bem a proposta. Depois de muita conversa, a gente viu que não ia dar certo. Com isso, resolvemos de novo [já tínhamos saído do Mobral] deixar o espaço institucional e continuar nos espaços comunitários. Eles continuaram lá com a política tradicional (REIS, 2000, p. 28).

Devido aos diversos impasses, o grupo resolveu deixar esse espaço da escola pública, principalmente porque esse espaço não respondia de acordo com as demandas, interesses e princípios do movimento.

No ano de 2011, o Projeto de alfabetização do Paranoá se envolveu com o Programa DF Alfabetizado, que permitiu ao Projeto ir além dos espaços comunitários. O Programa Brasil Alfabetizado, que teve início em 2003, chegou ao Distrito Federal como o Programa DF Alfabetizado durante o governo de Agnelo Queiroz, que teve seu mandato de 2011 a 2014. O objetivo maior do Programa é promover uma alfabetização para jovens, adultos e idosos. Essa alfabetização é oferecida visando uma continuidade dos estudos. O Programa faz a formação e os próprios alfabetizadores realizam a busca ativa dos educandos interessados na alfabetização. Antes da adesão a este programa, os alfabetizadores eram todos voluntários, pessoas da própria comunidade que se colocavam à disposição para trabalhar nesse processo. Atualmente, os alfabetizadores recebem uma bolsa mensal para desenvolver esse trabalho.

Com a implementação do Programa, o número de pessoas interessadas pelas turmas de alfabetização aumentou. Essa questão fez com que a Regional de Ensino do Paranoá, por meio do CEDEP, aderisse e se envolvesse com o Programa, tanto no processo de formação dos alfabetizadores como na parte da alfabetização. O GENPEX, que já era parceiro do CEDEP, se inseriu nesse processo também. Esse envolvimento contribuiu com a elaboração de uma proposta em conjunto. Proposta essa que teve os eixos do GENPEX como base.

No ano de 2015, a edição do Programa não foi realizada. O impedimento da oferta estava relacionado à transição do governo Agnelo para o governo de Rodrigo Rollemberg e a descontinuidade no repasse da bolsa dos alfabetizandos. Vale ressaltar que o Programa

chegou ao DF no governo de Agnelo Queiroz, vinculado ao Partido dos Trabalhadores. Justamente quando ele saiu do governo, em 2015, o Programa sofre essa interrupção, ou seja, a mudança de governo pode ter relação direta com a não continuidade do Programa, em 2015.

Até então, o GENPEX estava atuando nas turmas de alfabetização do Programa DF Alfabetizado e nos Cursos de Formação de Alfabetizadores. Em consequência dessa interrupção do Programa DF Alfabetizado, o GENPEX precisou encontrar outros espaços de atuação. Após algumas articulações, surgiu um espaço de atuação para o grupo em uma instituição pública. Essa atuação ainda envolvia o processo de alfabetização de adultos, mas era uma alfabetização vinculada a uma proposta de inclusão digital. Este processo será melhor explicitado a seguir.

Quando retorno a campo em 2016, percebi muitas mudanças. Já fazia um ano desde que as atividades de inclusão digital haviam começado. Esse trabalho, a princípio, foi desenvolvido em conjunto com estudantes do curso de Computação, que tinham um olhar mais técnico e voltado para o computador, diferindo da visão do GENPEX. A parceria não durou muito. Ainda no primeiro ano do trabalho, o GENPEX assumiu o projeto. O grupo de estudantes de Computação via o computador como uma ferramenta pedagógica, um meio de dar voz aos sujeitos envolvidos, uma forma de contribuir com a resolução e a superação de questões vivenciadas no dia a dia. O interesse do GENPEX é construir, entre estudantes, direção, coordenação, universidade e comunidade, uma prática pedagógica que respeite a história de cada um e que assume que esses sujeitos possuem uma diversidade de saberes que deve ser considerada. O interesse vai além da simples capacitação de como operar a máquina.

Essa prática é um desafio, pois seria muito mais simples apresentar as partes do computador, ensinar a digitar e trabalhar com alguns programas. No entanto, somente isso não preenche a abrangência da proposta do GENPEX e não respeita os sujeitos envolvidos. Aqui é possível perceber o diferencial dessa prática, que tem seus valores firmados na Educação Popular, seguindo os princípios de uma educação para a comunidade e da comunidade. Essa Educação Popular se baseia nos desafios sociais, históricos, políticos e culturais dos sujeitos que constituem a EJA e o Paranoá. Trata-se de uma educação que desenvolve o saber necessário do sujeito e da comunidade e, ao mesmo tempo, uma educação que se volte para a transformação social e emancipação do sujeito. Freire define a Educação Popular como

o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar

essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE e NOGUEIRA, 1993, p.19).

A Educação Popular tem um entendimento vinculado à participação, ao coletivo, o que é indispensável para o exercício da cidadania (FARIA, 2016). Busca-se uma educação que faça parte das atividades sociais e que participe de decisões da própria vida e da comunidade. Por isso, existe um direcionamento para se utilizar o computador como um meio para desenvolver e realizar atividades pedagógicas que contribuam com a formação e constituição dos estudantes, e não meramente capacitar o estudante a operar a máquina.

Quando chego nesse espaço, aparecem várias questões que resultam na mudança do objeto e tema de pesquisa. Acabei deixando a perspectiva de gênero e assumi a questão do uso de tecnologias, mais especificamente, o computador na Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Questões da pesquisa

Chegando ao Paranoá, vivenciei e trabalhei na prática que envolve o uso do computador com jovens e adultos que estão no primeiro segmento da EJA. O primeiro segmento corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo uma fase na qual os sujeitos estão sendo alfabetizados e ainda estão se familiarizando com o processo de leitura e escrita. Diante desses sujeitos, de suas realidades e da prática que estava sendo desenvolvida, surgiram diversas questões para mim.

A primeira delas envolve a EJA como um espaço que possa contribuir com a formação de cidadania. Compreendemos aqui a “cidadania com seu significado forte, que permita ouvir as diversas vozes populares” e que concede poder a essas vozes. A EJA precisa se constituir em um espaço que ouve e dá voz a esses sujeitos. “A voz cidadã expõe a decência, a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo e a assunção da responsabilidade pela construção [...] de uma sociedade cada vez menos desigual” (VASCONCELOS e BRITO, 2011, p. 52). Quando esses sujeitos têm voz, eles começam a se enxergar como pessoas emancipadas, que podem exercer seus direitos, ir em busca de melhorias e de uma realidade mais justa e democrática.

Para Paulo Freire, a base da cidadania é a conscientização. A consciência estabelece o agir e o ser do sujeito no mundo, ou seja, a consciência que o sujeito assume vai refletir na

cidadania que ele assumir. Freire afirma que a cidadania está vinculada à condição de cidadão, sendo o cidadão aquele que faz uso de seus direitos e de deveres. Todavia, esse cidadão não se restringe apenas ao exercício de direitos e deveres, mas é possuidor de poder, conhecimento e voz.

Cidadania que emerge nas contradições e lutas (micro/macro) dos vários participantes do projeto de alfabetização em seu cotidiano: lutas no e contra a sociedade política; confrontos de saberes e poderes no dia a dia da convivência do e no Projeto Paranoá (REIS, 2000, p. 43).

O GENPEX tem essa visão de cidadania, pois durante as atividades o Grupo sempre busca ouvir os sujeitos, propõe discussões e intervenções de questões cotidianas, sempre com um foco coletivo, e tudo isso na busca de uma sociedade mais justa. Seja trabalhando a leitura, a escrita, o cálculo ou na sala de informática. Nesses espaços e utilizando diferentes instrumentos e vivências, essa prática procura dar voz aos sujeitos e promover um espaço de reivindicações e melhorias.

Esses sujeitos da EJA que estão envolvidos nas atividades do GENPEX estão inseridos na atual sociedade informatizada, são seres sociais, por pertencerem a essa comunidade, que segue um percurso de desenvolvimento histórico, como é afirmado por Vygotsky (2004).

Tal qual um indivíduo só existe como um ser social – como um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico –, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se constituir em uma variável dependente da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela última (VYGOTSKY, 2004, p.1).

O desenvolvimento histórico nos trouxe ao momento atual. Nossa sociedade se encontra em contato com uma profusão de novas tecnologias, que chegam a direcionar grande parte das questões da humanidade. De acordo com Vygotsky, os sujeitos que fazem parte de determinada sociedade, se desenvolvem de acordo com seus aspectos.

Com o decorrer da história, o homem passou a ser visto como o portador de uma determinada função social, que tem sido cada vez mais reduzida. “Como resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano” (VYGOTSKY, 2004, p. 3).

Isso chegou às escolas, e muito do que é oferecido se resume a uma educação mecanicista. A proposta inicial do GENPEX no Paranoá e a atual proposta de inclusão digital

surtem também para superar essa realidade. O grupo tem a intenção de oferecer uma educação que transforme a vida do sujeito e o meio em que está inserido, e que sua práxis não se resume a ser uma educação pontual, cujo único propósito é a preparação para o mercado de trabalho. É possível notar, no projeto de inclusão digital desenvolvido na escola *Árvore do Cerrado*, que este não se limita a capacitar o estudante para somente operar a máquina-computador. O grupo tem o objetivo de fazer do computador um instrumento que traga contribuições reais para a formação integral do sujeito, além de promover facilidades em seu cotidiano. A ideia é que essa inclusão digital aconteça de modo a cooperar, efetivamente, para a transformação da comunidade dos envolvidos no projeto.

Vygotsky defende uma educação que

deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma para transformar o tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo.* Nesse sentido, o papel da educação social e politécnica é extremamente importante. As ideias elementares da educação social politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão alienação entre trabalho físico e intelectual, reunindo pensamento e trabalho, separados durante o processo mesmo de desenvolvimento capitalista (VYGOTSKY, 2004, p.6).

Para o autor, uma das formas de transformação do homem é através das relações sociais que podem promover mudanças no meio. “Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano” (VYGOTSKY, 2004, p. 6). A escola precisa se envolver nesse processo de transformação do homem e do meio.

A escola pode considerar e trabalhar com esse sujeito da EJA que possui potencial para transformação. Esses sujeitos enfrentam diversas situações-problemas-desafios que podem e precisam ser superadas de forma coletiva, por meio das relações sociais. Nesse contexto, a escola precisa desenvolver essa educação que promove a transformação social, uma educação que oferece várias oportunidades, expande, e não reduz, como tem acontecido. O sujeito da EJA tem esse direito. É por causa dessas questões que a proposta do GENPEX no Paranoá não se baseia em uma educação mecanicista, que prepara o sujeito apenas para uma determinada função.

Em meio a essa proposta, o computador aparece como uma possibilidade de trabalhar essa ‘expansão’. Para a transformação desses sujeitos e do meio em que estão,

Vygotsky atribui relevante papel à educação na transformação do homem, na formação da consciência social de novas gerações e como forma principal básica à criação de um novo homem. Mas, educação voltada à superação da dicotomia teoria-prática, trabalho intelectual (mental) e trabalho físico (manual). Reunir pensamento e trabalho. Trabalho e pensamento. Palavra/ação. Ação/palavra (REIS, 2000, p. 72).

Diante de tudo isso, surge o desafio de como utilizar o computador dentro de uma ação pedagógica orientada para uma transformação. E pode-se dizer que o pré-requisito para que esse processo de transformação seja possível é que os professores não levem os estudantes a manipular o computador apenas para fazer uma busca de emprego ou para uma determinada função, mas que esse aprendizado de ser iniciado na linguagem digital venha acompanhado de uma mudança individual e social transformadora.

Na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a aprendizagem é compreendida como um processo de permanente construção. É um processo contínuo onde os sujeitos aprendem a partir da relação com o meio, com o mundo. Esse processo da aprendizagem é determinado pelas condições sociais, culturais e históricas, portanto, o meio em que o sujeito está imerso vai influenciar de forma direta em sua aprendizagem. O autor afirma que o conhecimento é construído socialmente através e nas relações humanas, que ocorre por meio da intermediação (FREITAS, FRANÇA e ALVES, 2015).

Segundo Vygotsky é através da convivência com o outro que nossos seres biológicos se transformam em seres sociais. “A aprendizagem que resulta das relações sociais dos sujeitos com o meio contribui para a construção dos conhecimentos e dá sustentação ao desenvolvimento” (FREITAS, FRANÇA e ALVES, 2015, p. 195). Tendo essa visão de Vygotsky como base, é possível afirmar que os sujeitos vão desenvolver as funções psicológicas superiores por meio do aprendizado da cultura. Tal feito não acontece de forma automática, mas com a intermediação de outros sujeitos em interações simultâneas. Para o autor, a relação entre sujeito e conhecimento não é direta, mas mediada, o que ocorre através de instrumentos e signos.

Os instrumentos são objetos inventados pelos indivíduos, têm valor utilitário e servem para facilitar e melhorar a vida. Assim, vale ressaltar que compreendemos o computador como, a priori, um instrumento. Os signos são as representações que os homens fazem dos

instrumentos, funcionam como mediadores das relações firmadas entre o homem e o meio. Enquanto o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos, o signo tem o papel de regular as ações sobre o psiquismo dos sujeitos. O estudante é um sujeito ativo nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento, é ele quem age sobre esse instrumento que mediatiza sua ação (FREITAS, FRANÇA e ALVES, 2015).

Com efeito, os instrumentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade, principalmente os relacionados com a comunicação, o acesso à informação, aos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), desempenham papel fundamental nos processos de aprendizagem, pois interferem nas formas de organização pessoal e social do pensamento, caracterizando a atividade mediada proposta por Vygotsky (FREITAS, FRANÇA e ALVES, 2015, p. 196).

Diante dessa reflexão e daquilo que tem sido vivenciado na escola *Árvore do Cerrado*, surgem diversas questões: qual a função de uma inclusão digital que promove o acesso e uso de computador no desenvolvimento e formação desses sujeitos estudantes da EJA? Qual o papel da escola na formação desses sujeitos dentro de uma sociedade informatizada? O computador pode ser considerado um instrumento de mediação entre sujeito e objeto de estudo? De que forma a alfabetização desses jovens e adultos por meio do computador pode contribuir para o desenvolvimento das diversas áreas (social, profissional, comunitária) de suas vidas? É possível utilizar o computador como uma ferramenta pedagógica que contribua na formação e constituição desses estudantes da EJA? Quais as percepções e as significações que os estudantes têm em relação a esse novo instrumento? A partir da visão dos estudantes, o que mudou na vida deles após a inclusão do computador? Em que medida essa inclusão digital contribui na inclusão social desses estudantes da EJA?

Responder a todas essas questões não é a intenção deste trabalho, que tem seu foco na pesquisa realizada com os sujeitos adultos e idosos da EJA da escola *Árvore do Cerrado*. Com os resultados tentamos responder como o computador pode cooperar com o processo de aprendizagem deles, de que forma esse instrumento pode contribuir com o exercício de cidadania e quais as consequências que esse projeto gerou na vida desses estudantes.

1.3 A importância de desenvolver essa pesquisa

A entrada das novas tecnologias em sala de aula é muito importante, ainda mais quando se trata de jovens, adultos e idosos da EJA, os quais, em sua maioria dos casos, estão à margem e quase não têm acesso a essas tecnologias.

Com o advento de uma sociedade informatizada, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) também chegaram às escolas. O Censo Escolar de 2016 (INEP, 2016) traz o dado de que 44,7% das escolas públicas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem laboratório de informática. Nas escolas dos anos finais esse número chega a 67,8% e, nas escolas que oferecem o Ensino Médio, 82,7%. Esses dados mostram que grande parte das escolas brasileiras está equipada com laboratórios de informática. O mesmo Censo Escolar apresenta que, dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da rede pública, 69,1% têm acesso ao laboratório de informática, quantidade que supera os estudantes da rede privada, que são 63.8%.

Embora os computadores estejam presentes em boa parte das escolas, isso não quer dizer que sejam utilizados. E se são utilizados, será que isso acontece de forma crítica ou puramente técnica? Ter computadores na escola não é suficiente, assim como não basta usar computadores com os estudantes sem propor uma ação reflexiva sobre a tecnologia. Mais do que garantir o acesso às TDIC's, é necessário que esse acesso aconteça de forma crítica e emancipadora.

Portanto, equipar tecnologicamente as escolas não é suficiente para a mudança e melhoria do acesso a essas tecnologias. Além de oferecer o local e as máquinas, é preciso preparar os professores e analisar a realidade dos estudantes para atendê-los de forma adequada.

O avanço das TDIC's nos últimos anos foi intenso, bem como seu uso. Dentre essas tecnologias se destaca o computador, ferramenta que compõe e exerce papel fundamental na sociedade. Não ter familiaridade com essa tecnologia revela-se um problema cada vez mais maior, considerando a atual conjuntura. Daí a importância de se trabalhar com essa tecnologia na escola, não apenas com as crianças e adolescentes, mas também com sujeitos que nasceram antes da popularização das novas tecnologias, antes dessa cultura digital. Presnky (2001) nomeia esses sujeitos de imigrantes digitais e aqueles que nasceram em meio a essa nova cultura de nativos digitais.

Os nativos digitais formam um grupo composto por jovens que nasceram a partir da década de 1980, e que acompanharam o processo da disponibilidade e acesso aos equipamentos tecnológicos, além de fazerem uso desses equipamentos no seu dia a dia. São jovens que, familiarizados a fontes digitais, em vez de recorrerem a livros ou fontes impressas vão primeiramente à *Web*⁷. Pescadori (2010) explica que eles são chamados nativos porque já nasceram em meio a essa realidade tecnológica, estão acostumados a obter informações rapidamente, são capazes de interagir em diversas mídias simultaneamente, mídias que envolvem computadores, celulares, videogames, áudios e outros.

Fichtner (2015) afirma que esses jovens aprenderam a se utilizar das novas tecnologias como parte essencial de suas vidas cotidianas. Em vista disso, integram as tecnologias de forma consciente nesse viver cultural. Através desse contato constante têm recebido e acumulado cada vez mais referências imagéticas.

Não obstante, o que Prensky (2001), Pescadori (2010) e Fichtner (2015) defendem parece sugerir que os nativos digitais, compreendem e são capazes de utilizar a tecnologia de forma inata, sem precisar de qualquer formação, o que remete a ideia de que já nasceram sabendo. Além do que quando fazem essa afirmação colocam todos os jovens juntos, dando a impressão de que independente da classe social e pertencimento todos possuem acesso e domínio às novas tecnologias.

Prensky (2001) denomina aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em outra época, anterior a esta, de imigrantes digitais. O autor compara essa chegada das novas tecnologias na vida desses sujeitos como a aprendizagem de uma nova língua. Diante dessa questão geracional surge a dúvida: quais são as diferenças da estrutura cognitiva e a administração das informações entre esses que nasceram antes da era digital e os nativos digitais? (NOLETO, 2015).

Embora a questão geracional seja um fato, não podemos reduzir o ano de nascimento para categorizar alguém como imigrante ou nativo digital. Para que alguém seja considerado nativo digital, ele precisa ter o acesso as novas tecnologias, e nem todos os sujeitos que nasceram após a década de 1980 possuem acesso as novas tecnologias. Portanto, outros fatores, como classe social e escolaridade, precisam ser consideradas quando se chama um sujeito de nativo ou imigrante digital.

⁷WEB – Forma como a rede mundial de computadores Internet ficou tornou conhecida a partir de 1991.

Foi a partir da década de 1980 que se expandiu a comercialização dos computadores e, conseqüentemente, surgiu a demanda da chamada alfabetização digital. Ser alfabetizado, saber ler e escrever em um papel já não é considerado suficiente em meio a essa expansão, pois a utilização dessa nova tecnologia exige outras habilidades além do ler e escrever.

Hoje sabemos que não basta o aprendizado do sistema de escrita, ou seja, do código, uma vez que, para participar das práticas sociais que envolvem a cultura escrita, são exigidos percepções, conhecimentos, valores e sociabilidades próprias de um tempo de grande disseminação dessa cultura, sempre em movimento, sempre acrescida de novos usos e funções. E como essas práticas não se disseminam igualmente para todos, constatamos, cada vez mais, o fenômeno da exclusão (FRADE, 2005, p. 61).

Tendo como base o direito básico à comunicação e a garantia de acesso igual para todos, é preciso propor uma educação que busca democratizar os saberes e elementos dessa sociedade informatizada, “não negando aos alfabetizando adultos a possibilidade de disporem de um conhecimento tecnológico que lhes possibilitará novos horizontes” (NEGRI e TEIXEIRA, 2008, p.8).

Essa é uma questão que enfatiza a necessidade de a escola trabalhar a inclusão digital com os jovens e adultos que não possuem acesso a essas tecnologias. “O objetivo da utilização da TIC com grupos marginalizados não é a superação da exclusão digital, mas a promoção de um processo de inclusão social. Para realizar isso é necessário ‘focalizar a transformação e não a tecnologia’ (WARSCHAUER, 2006, p. 23 *apud* BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p. 32). Nesse sentido, a escola precisa reconhecer que, diante da atual sociedade, um dos seus papéis é democratizar o acesso e uso do computador para seus estudantes, inclusive a EJA, pois assim contribui com a inclusão social e a autonomia dos estudantes.

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual *inclusão digital* e *Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (PEREIRA, 2005, p. 13).

É preciso se atentar também para que essa inserção não seja simplesmente técnica, “porque não é só no ato de operar o computador que eu entendo a razão de ser do computador” (FREIRE e PAPERT, 1996). Em grande parte dos casos, quando o computador chega em sala de aula, sua utilização tem se baseado em apenas ensinar como operar a

máquina, e seu uso de forma a contribuir com a formação e transformação desses estudantes tem sido deixado de lado.

Os computadores, que oferecem uma proposta de inovação na estrutura tradicional de educação, muitas vezes, têm um fim em si mesmos e têm se restringido a interesse essencialmente técnico. O que evidencia uma proposta de desenvolver um ensino da tecnologia, ao invés de executar um ensino com a tecnologia (SOFFNER, 2013).

O objetivo não pode se findar em capacitar o estudante a saber utilizar o *mouse*, o teclado e operar alguns *softwares*. É preciso ter um intuito formador, pois essa ferramenta precisa contribuir de alguma forma com a constituição e com o dia a dia desses estudantes. Ao utilizar o computador, é preciso criar situações que façam sentido para o jovem e o adulto. Freire (1996) ressalta essa questão, que para ele, tem uma certa urgência.

É tão urgente quanto necessária a compreensão correta da tecnologia [...]. A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes (FREIRE e PAPERT, 1996, p. 46).

Freire (1996, p. 46) afirma que a formação técnico-científica precisa ser muito mais que o puro “treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos”, ou seja, esse novo espaço pode e precisa aparecer na EJA não apenas com o intuito de proporcionar um contato vazio dos estudantes com a tecnologia. Esses sujeitos da EJA precisam se apropriar do computador de forma que ele sirva de ferramenta no seu cotidiano, que possa contribuir com sua formação e constituição pessoal e coletiva.

As TDIC's são uma realidade na atual sociedade e elas chegaram carregadas de diversos interesses. A entrada dessas tecnologias na educação, tendo a escola como a maior e principal agência de analfabetismo, deve se pautar em uma visão emancipadora e crítica do ser humano, o que promoverá a qualidade e pertinência da aprendizagem escolar. Só assim as TDIC's terão um papel de “promoção de uma melhor inserção dos grupos populares no âmbito profissional, nas organizações sociais e na produção cultural” (COELHO e CRUZ, 2008, p. 4).

Além desses fatores e questões relacionadas à inclusão digital, a qual tem relação direta com a inclusão social, também existem os fatores pedagógicos que envolvem essa

questão do uso do computador na EJA. De acordo com a teoria de Vygotsky (2008), o ambiente cultural onde o sujeito nasce e se desenvolve tem influência e relação direta com o seu processo de ensino e aprendizagem. O meio que esse sujeito está inserido foi constituído de forma histórica. Quando o sujeito faz uso dos recursos desse meio, que estão envolvidos em uma perspectiva cultural e de conhecimento, isso contribui positivamente com seu processo de aprendizagem.

Isso nos leva a indagar se quando o jovem e adulto utiliza o computador como um recurso do meio que está inserido, isso contribui positivamente com seu processo de aprendizagem? Segundo Vygotsky, “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (2008, p.115). Considerando essa inclusão digital, essa inserção do computador em sala de aula, será que tudo isso coopera com o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos?

O processo de aprendizagem através do computador na idade adulta não se inicia do ‘zero’. Mesmo aquele adulto que nunca utilizou um computador anteriormente, tem algo que pode contribuir com esse processo.

Aqui compreendemos o computador como uma ferramenta mediadora para a aprendizagem. Vygotsky defende a ideia de que é preciso haver significação para que a aprendizagem aconteça. A aprendizagem dessa ferramenta pode ser vista como a aprendizagem de uma nova linguagem. Vygotsky enfatiza a importância da linguagem como um instrumento que pode expressar o pensamento, gerar mudanças na estruturação cognitiva do sujeito, além da capacidade de reestruturar várias funções psicológicas (memória, atenção voluntária, formação de conceitos), “a linguagem não é só uma reação expressivo-emocional, mas também um meio de contato psicológico com semelhantes” (VYGOTSKY, 2000a, p. 127).

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, e uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio (VYGOTSKY, 2000b, p. 398).

Para o autor, a palavra, a aprendizagem, sem significado é algo vazio, puramente técnico. É essa significação que constitui e dá fundamento ao processo. O significado é um fenômeno quando ele está relacionado à palavra e ao pensamento. Para que o processo

mediacional, do uso do computador, ocorra de forma significativa no percurso da aprendizagem do sujeito da EJA, é preciso considerar seus saberes e valores. Reconhecendo essas experiências, os sujeitos poderão se apropriar das aprendizagens de maneira crítica.

A linguagem age de forma decisiva na estrutura do pensamento, além de ser o instrumento essencial ao processo de desenvolvimento. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada, por Vygotsky, um instrumento, pois ela age no sentido de modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, da mesma forma que os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida. A aprendizagem dessa linguagem deve fazer sentido para o sujeito, somente assim esse processo será possível (VYGOTSKY, 1983).

O domínio da linguagem tem o significado de dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos. Sendo que o desenvolvimento da linguagem não ocorre de maneira puramente mecânica, mas é um desenvolvimento cultural, pois está relacionado ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade, é o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores, o que envolve o desenvolvimento histórico cultural do sujeito (VYGOTSKY, 1983).

Coloca-se um problema: o que diferencia aprender a escrever à máquina, a andar de bicicleta e jogar tênis em idade adulta, do processo que se dá na idade escolar quando se aprendem a língua escrita, a aritmética e as ciências naturais? Cremos que a diferença essencial consiste nas diversas relações destas aprendizagens com o processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2010, p. 116).

Ou seja, quando o adulto tem o contato com o computador e com as novas tecnologias, esse processo de adaptação, familiarização e aprendizagem por meio desses instrumentos, vão vir carregados de experiências, trajetórias e relações provenientes da história de vida do sujeito, os quais vão contribuir. Mesmo essa adaptação do computador com o adulto sendo um processo mais complexo, esses adultos possuem uma bagagem que, de alguma forma, coopera com o todo. É preciso considerar que

todo esse instrumental dinamiza as relações sociais desse grupo e contribui, significativamente, para a construção do conhecimento e o fortalecimento do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. [...] Ao utilizar os instrumentos que são externos, estes transformam-se em processos internos, cuja passagem é conhecida como internalização e produz, necessariamente, uma aprendizagem focada

na ação curiosa e crítica dos sujeitos aprendentes. (FREITAS, FRANÇA e ALVES, 2015, p. 198 e 200).

A inserção do computador na vida desses adultos pode contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem. Esses novos instrumentos tecnológicos demonstram a capacidade de mediação para o aprender e, conseqüentemente, oferecem um suporte efetivo na construção da autonomia dos sujeitos (FREITAS, FRANÇA e ALVES, 2015).

1.4 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral:

- Analisar os reflexos, na vida de estudantes jovens, adultos e idosos da escola Árvore do Cerrado do Paranoá, de uma inclusão digital desenvolvida por meio do computador e de uma prática pedagógica coletiva que visa a formação do sujeito e a transformação da sociedade.

E os objetivos específicos:

- Desenvolver, coletivamente, uma proposta pedagógica na EJA tendo o computador como ferramenta que contribua com a formação e constituição de seus estudantes;
- Identificar e analisar, a partir das vozes e produções dos estudantes, quais as percepções e os significados atribuídos por eles durante e após a inclusão digital por meio do computador;
- Analisar os efeitos dessa inclusão digital na vida cotidiana individual e coletiva desses estudantes da EJA.

1.5 Metodologia

Considerando os objetivos desse trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa e pela Pesquisa-ação. Essa escolha foi realizada por entendermos que essas opções irão proporcionar um melhor aprofundamento nesse estudo que envolve o uso das TDIC's na EJA. Essas escolhas nos permitem ir ao encontro da realidade e dos sujeitos da pesquisa, e mais do que conhecer a realidade investigada, é possível promover, de forma coletiva e contínua, a superação e resolução dos problemas encontrados.

1.5.1 Pesquisa Qualitativa

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem a preocupação de desenvolver o estudo e as análises dentro do próprio ambiente natural do fenômeno estudado, pois os fenômenos não podem ser explicados e compreendidos de forma isolada (FLICK, 2009). Na pesquisa qualitativa, a fonte de dados é o próprio ambiente natural e o pesquisador tem papel fundamental (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Por meio desse contato direto com o campo e sujeitos, são produzidos os dados da pesquisa. A pesquisa qualitativa defende que o fenômeno estudado é melhor compreendido quando observado no seu próprio contexto, por meio do contato direto do pesquisador com o ambiente e os sujeitos.

Nessa perspectiva, o pesquisador participa ativamente do ambiente que deseja investigar, o que lhe dará acesso às produções, opiniões e convicções dos sujeitos envolvidos.

Flick (2009), ao tratar da pesquisa qualitativa, faz uma lista dos seus aspectos essenciais. O autor elenca quatro aspectos, sendo eles: apropriabilidade de métodos e teorias; perspectivas dos participantes e sua diversidade; a reflexividade do pesquisador e da pesquisa; e a variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa.

Quando se refere à apropriabilidade de métodos e teorias, o autor se refere à escolha adequada do método e teoria, uma escolha conveniente. Ressalta (FLICK, 2009) que o objeto é o fator que determina a escolha de um método, e não o inverso. Essa questão também é destacada por Thiollent (1984), quando afirma que as escolhas são efetuadas em função da pesquisa, daquilo que se deseja estudar.

A pesquisa qualitativa considera que os objetos não podem ser reduzidos a variáveis, mas precisam ser considerados em sua totalidade, dentro do seu contexto cotidiano. “A concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou” (GÜNTHER, 2006, p, 202).

O objetivo da pesquisa não é apenas testar o que já é conhecido, mas descobrir algo novo e desenvolver de forma fundamentada. O que vai dar validade ao estudo é o objeto que está sendo estudado (FLICK, 2009).

O aspecto das perspectivas dos participantes e sua diversidade diz respeito à relevância que a pesquisa qualitativa dá às percepções, opiniões e observações dos participantes da pesquisa e de pessoas vinculadas ao estudo. O “processo de condução de investigação

qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Esse diálogo e as vozes dos sujeitos contribuem de forma direta com a compreensão do fenômeno estudado. Essas vozes são daqueles que estão intimamente inseridos no meio estudado.

Na pesquisa qualitativa, os sujeitos da pesquisa são vistos como um todo, várias questões relacionadas a eles são consideradas durante a pesquisa, não apenas dados, mas suas opiniões, percepções e histórias de vida, isto é, nessa perspectiva, os sujeitos não são reduzidos a variáveis. O pesquisador busca compreender a questão estudada a partir das vozes e percepções dos sujeitos. Mais do que os resultados, esse tipo de pesquisa se preocupa com o processo que envolve pesquisador e sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A reflexividade do pesquisador e da pesquisa diz respeito ao trabalho do pesquisador em relação à própria pesquisa. Essa reflexão é parte do processo da produção do conhecimento. A subjetividade do pesquisador e dos participantes da pesquisa tornam-se parte do processo da pesquisa. O que o pesquisador reflete sobre suas atitudes, impressões, irritações, observações e outros sentimentos em campo, tornam-se dados, que são documentados e relatados nos diários de pesquisa (FLICK, 2009).

O pesquisador quando faz a opção pela pesquisa qualitativa está interessado em todo o processo que envolve o fenômeno estudado e não apenas em questões ou fatores pontuais; tem a intenção de compreender a realidade que cerca e envolve o fenômeno, o interesse da pesquisa não se restringe ao produto final. Ele busca compreender como determinado fenômeno se manifesta na realidade, e quais os desencadeamentos gerados por ele.

Os acontecimentos no âmbito do processo de pesquisa não são desvinculados da vida fora do mesmo. Isto leva, ainda, a *contextualidade* como fio condutor de qualquer análise em contraste com uma abstração nos resultados para que sejam facilmente generalizáveis. Implica, ainda, num processo de *reflexão contínua* sobre o seu comportamento enquanto pesquisador e, finalmente, numa *interação dinâmica* entre este e seu objeto de estudo (GÜNTHER, 2006, p. 203).

Quando o pesquisador chega em campo, não chega com respostas ao que será pesquisado. A pesquisa qualitativa não se trata de um quebra-cabeça que o pesquisador já sabe seu produto final. O investigador está continuamente questionando, com o objetivo de enxergar e buscar compreender as relações e situações pesquisadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Sobre a variedade de abordagens e de métodos na pesquisa qualitativa, Flick (2009) se refere ao fato de a pesquisa qualitativa não se basear em um contexto teórico e metodológico único, mas ser permeada por diversas abordagens teóricas e seus métodos.

1.5.2 Pesquisa-ação

Dentre os diversos métodos de pesquisa, fizemos a opção pela Pesquisa-ação. A Pesquisa-ação tem origem nas aplicações de psicologia social do autor Kurt Lewin nos Estados Unidos, na década de 1940, o que repercutiu em grande desenvolvimento nas décadas seguintes, nos países escandinavos e na Grã-Bretanha (THIOLLENT, 2014). Lewin nomeou sua metodologia como *Action-Research*, que partia da ação, seguida de uma reflexão autocrítica e avaliação dos resultados (CHISTÉ, 2016). No entanto, Lewin não destacou a pesquisa como um meio de contribuir com a transformação social e política da sociedade.

Após a morte de Lewin, em 1947, os estudos sobre a Pesquisa-ação continuaram e se disseminaram pelo mundo. Na década de 1970, na Alemanha, a Pesquisa-ação assume uma perspectiva emancipatória a partir dos estudos de Habermas. No mesmo período, Barbier apresenta a teoria da Pesquisa-ação institucional, que se articulava com os estudos de Bourdieu. No final da década de 1980, os autores Carr e Kemmis definiram a Pesquisa-ação como uma pesquisa realizada por técnicas, partindo da sua prática (CHISTÉ, 2016). Para esses autores, a finalidade era informar e guiar a prática dos educadores, de forma a direcionar as ações que poderiam ser empreendidas na busca da superação e eliminação de problemas. A preocupação principal de Carr e Kemmis era contribuir com os professores na resolução de seus problemas. Esses estudos contribuíram com o conhecimento da pesquisa pelo mundo e em diversos campos.

É importante salientar que, desde os anos 1920, a Pesquisa-ação já era utilizada também no campo da educação, a partir dos trabalhos de John Dewey. O autor chamava a atenção do envolvimento dos sujeitos no processo das pesquisas sobre prática escolar, com o intuito de obter melhores resultados (CHISTÉ, 2016). Na América Latina, a pesquisa ganha forças no final da década de 1960, por meio da pesquisa participante.

A Pesquisa-ação encontra aplicações em diversas áreas das ciências sociais. Segundo Thiollent (2014), essa tendência é uma alternativa metodológica consistente que se contrapõe às metodologias convencionais originadas do positivismo. O autor afirma que a Pesquisa-ação

não é algo fechado e direcionado, mas se organiza no coletivo e tem a proposta de transformação.

Não se trata de exigir um corpo de conhecimento único, com fronteiras fechadas, pois estamos diante de uma família de propostas e procedimentos que têm em comum uma vontade democratizante, com participação ou cooperação entre as partes envolvidas, com compartilhamento de uma visão de transformação social (THIOLLENT, 2014, p. 15).

A Pesquisa-ação não visa meramente ir a campo com o intuito de levantar dados, mas trazer respostas ao problema de forma coletiva e contínua. Busca transformar a realidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento sobre essa realidade. Essa prática envolve diversos atores e não somente o pesquisador, todas as ações e direções são decididas e realizadas em conjunto.

Os princípios da pesquisa-ação predisõem os participantes ao reconhecimento da diversidade, já que eles estão diretamente envolvidos na preparação e na concretização de sua própria formação, escolhendo tanto o conteúdo como os procedimentos. (THIOLLENT e COLLETE, 2014, p.2)

A Pesquisa-ação é feita no coletivo, o pesquisador não chega em campo e delibera sozinho a forma como o processo será realizado. As propostas e os procedimentos são constituídos de forma democrática e cooperativa, entre pesquisador e sujeitos. Tudo isso visando uma transformação social (THIOLLENT, 2014).

Dentro da pesquisa, todos os participantes têm o seu papel. “O papel do pesquisador não é o de ser porta-voz de um dos interlocutores, mas sim de analista da situação, dando conta das implicações, ações e reações dos atores e de seus efeitos no contexto considerado” (THIOLLENT, 2014, p. 20). Thiollent (2014) também enfatiza o compromisso que é preciso manter com os atores, os quais precisam ser considerados participantes efetivos, e não podem ser vistos apenas como figurantes que vez ou outra são consultados.

Todas as decisões durante a pesquisa são tomadas no coletivo, envolvendo o pesquisador e o grupo. Até o próprio problema de pesquisa não surge somente do próprio pesquisador, mas em meio ao grupo, e é o grupo que leva o problema até o pesquisador.

Essa questão pode ser percebida no problema da presente pesquisa sobre o projeto de inclusão digital desenvolvido no Paranoá, uma vez que ele não partiu da própria pesquisadora ou do GENPEX e, sim, de uma demanda que chegou até o Grupo. A proposta teve início em um fórum que aconteceu no começo de 2015, onde o movimento popular e o CEDEP

apresentaram a proposta e a demanda de desenvolver um trabalho de inclusão digital com estudantes da escola *Árvore do Cerrado* (nome fictício), uma escola pública que trabalha com a EJA. A questão foi apresentada ao grupo, que concordou e começou a desenvolver uma proposta coletiva de atuação, entre direção da escola, estudantes, professores, UnB e CEDEP.

Como o propósito de toda Pesquisa-ação, essa que teve início no Paranoá tem como fim a transformação social. Fator esse que é sempre ressaltado pelo movimento popular e pelo GENPEX. O projeto tem o objetivo de transformar a vida dos sujeitos envolvidos e da comunidade que estão inseridos, de forma a contribuir com a resolução e superação de problemas que envolvem essa comunidade.

A Pesquisa-ação voltada para a educação de adultos tem recebido uma atenção especial por Thiollent (2014). Segundo o autor, a Pesquisa-ação vem desempenhando um papel importante ao elaborar conteúdos e procedimentos de ensino, considerando a conformidade e as necessidades desses interessados. O autor também ressalta que a Pesquisa-ação tem rica tradição de aplicação em trabalhos que envolvem a participação popular, comunitária ou em movimentos sociais.

É importante destacar que a pesquisa-ação não tem seu fim único na ação, mas tem parte com a produção do conhecimento, pois tem o interesse de contribuir com o meio acadêmico. “É preciso também assumir uma postura crítica na produção do conhecimento. Não se trata apenas de responder a demandas imediatistas”, mas tem como objetivo construir um novo conhecimento “crítico quanto à situação vigente, e propositivo quanto a possíveis ações ou estratégias de ação” (THIOLLENT, 2014, p. 24).

Durante e após a pesquisa, o que será divulgado precisa ser acordado com todos os participantes. Essa divulgação, segundo Barbier (2002) pode ser elaborada a partir do Diário de Bordo que o pesquisador constrói durante toda a pesquisa. Esse Diário é uma das ferramentas que vem sendo utilizada na pesquisa, o que corresponde em anotações e elaborações feitas no dia a dia em campo. É nesse Diário que o pesquisador relata o que vivencia em campo, o que faz sentido e que pode contribuir com a pesquisa.

1.5.2.1 Diários de Bordo

A elaboração do Diário de Bordo segundo Barbier (2002) passa por três fases. A primeira é composta por uma escrita informal, na qual o pesquisador realiza anotações sobre o

que de alguma forma despertou sua atenção. Essa escrita é livre, pode conter siglas, códigos. É um material que somente o pesquisador tem acesso, o que lhe permite fazer qualquer tipo de anotação. A segunda fase do Diário começa a tomar formatações, pois o pesquisador imagina um leitor, adequa o relatório, faz recortes e ajustes. Somente na terceira fase que o Diário se torna um material público, onde, de fato, o pesquisador repassa esse conteúdo para um leitor. Essa versão final não precisa conter todo o conteúdo do Diário inicial, mas aquilo que foi acordado no coletivo que poderia ser divulgado.

Com esse Diário de Bordo é possível, ao pesquisador, relatar passagens, falas, opiniões e percepções dos envolvidos nesse processo do uso do computador e a inclusão digital na EJA. Trechos desses Diários compõem parte do trabalho e são parte do texto final, pois trazem dados produzidos durante todo o processo de Pesquisa-ação. A partir deles é possível perceber, compreender e analisar o que tem sido vivenciado em campo, quais as consequências dessa prática e quais os impactos causados nos sujeitos envolvidos.

O Diário de Bordo individual da presente pesquisa começou a ser elaborado em março de 2016, período em que a pesquisadora iniciou o acompanhamento e a participação nas atividades no laboratório de informática. Nesse Diário, são relatadas falas de estudantes sobre o computador, a rotina das aulas, as dificuldades, conquistas, etc. São relatadas, também, percepções e sentimentos sobre o que tem sido vivenciado em campo.

A redação e a leitura do Diário permitem uma reflexão da prática em campo, uma vez que o pesquisador pode analisar e verificar como tem sido recebido o projeto. E mais ainda, a partir dessa reflexão, podemos redirecionar a proposta onde e como for necessário. A partir das falas e opiniões dos sujeitos, o próprio grupo pode rever e repensar a prática que vem desempenhando. É nesse coletivo que se dá a Pesquisa-ação. Portanto, ela não acontece apenas com base nas intenções do pesquisador, pois todos os envolvidos têm suas vozes ouvidas e respeitadas.

Além do Diário elaborado individualmente, o Grupo começou a construir um Diário coletivo durante o segundo semestre de 2016. Esse Diário é elaborado por meio do *Google Drive*⁸, e os integrantes do Grupo que participam ativamente da prática em campo no Paranoá, acessam e contribuem periodicamente com o documento. É uma escrita livre, onde são relatadas percepções, opiniões e falas vivenciadas na escola *Árvore do Cerrado*. Nesse Diário

⁸ *Google Drive* é um serviço *online* de armazenamento e sincronização de arquivos.

Coletivo, podemos perceber diferentes percepções sobre uma mesma situação. No presente trabalho, são apresentados recortes do Diário de Bordo pessoal e do Diário Coletivo.

1.5.2.2 Questionário

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, composto por questões abertas e fechadas. Foram aplicados dois questionários para os estudantes durante a execução das atividades, buscando conhecer um pouco do perfil dos sujeitos envolvidos na prática, além de suas percepções e interesses em relação ao computador. O objetivo não era somente conhecer os sujeitos, mas direcionar a proposta a partir de seus interesses, percepções e opiniões.

O primeiro questionário foi aplicado em 2015, antes da inserção da pesquisadora na prática. O segundo foi aplicado em 2017. A partir das respostas desses dois instrumentos foi possível traçar um paralelo e comparar o que foi vivenciado em 2015 e 2017, e também elencar alguns dos resultados e avanços da prática.

O questionário envolveu todos os participantes do projeto dos dois períodos. Em 2015 participaram os estudantes das quatro etapas do primeiro segmento⁹ da EJA, e em 2017 participaram a primeira, segunda e quarta etapa. A escolha e utilização desse instrumento teve como base ouvir um número maior dos estudantes.

1.5.2.3 Entrevistas

Com o intuito de compreender mais profundamente as opiniões e percepções dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com seis estudantes que participaram das atividades no laboratório de informática. O critério de seleção desses sujeitos envolveu as seguintes questões: a) ser participantes do projeto há pelo menos um ano; b) envolver aposentados e trabalhadores; c) envolver jovens e idosos.

A entrevista foi semiestruturada e dividida em três blocos. O primeiro bloco destinou-se ao o perfil do estudante, abordando sua região de origem, idade, profissão, tempo na EJA,

⁹ O Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos (SEDF, 2014) apresenta o primeiro segmento da EJA como um curso ofertado no formato presencial. Corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e é dividido em quatro etapas semestrais, com carga horária de 400 horas cada, totalizando 1600 horas, podendo ser concluído em, no mínimo, dois anos de curso. Cada etapa do Primeiro Segmento corresponde a um ano do Ensino Fundamental. Para matricular-se no Primeiro Segmento da EJA, o estudante precisa ter no mínimo 15 anos de idade e não necessita estar alfabetizado, nem ter tido experiência escolar anterior.

tempo na escola e tempo no projeto. O segundo bloco buscou ouvir sobre a prática no laboratório de informática e sobre o computador, incluindo dados sobre a dinâmica do projeto, os conteúdos envolvidos, a importância do computador e a motivação para participar do projeto. O terceiro bloco buscou elencar as mudanças causadas na vida dos sujeitos a partir do projeto, investigando se o mesmo tem facilitado e contribuído na resolução de problemas individuais e coletivos.

Antes da realização da entrevista houve um acordo de participação com os sujeitos. A pesquisadora apresentou a proposta do trabalho, a importância da participação e solicitou permissão para realizar a entrevista. Com a aprovação do estudante, a entrevista foi realizada e gravada em áudio. Um termo de consentimento dos entrevistados foi lido e assinado por eles e pela pesquisadora.

1.6 Campo de pesquisa e sujeitos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram acompanhadas turmas que participaram das atividades no laboratório de informática. Desde 2015, o projeto atendeu somente turmas do primeiro segmento da EJA da escola *Árvore do Cerrado do Paranoá/DF*. O primeiro segmento da EJA corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm a duração de um ano cada, enquanto as etapas da EJA correspondem cada uma a um semestre.

Além do acompanhamento, foram realizadas propostas e a implementação de práticas desenvolvidas no laboratório de informática, com um intuito não só de familiarizar os estudantes com o computador, mas fazer deste uma ferramenta pedagógica que contribua com a formação deles. Essa proposta tem o fim principal de transformar o sujeito e o meio que está inserido.

1.6.1 Paranoá

A escola *Árvore do Cerrado* está situada no Paranoá, uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal, a RA VII. A área do Paranoá fica ao lado norte da Barragem do Lago Paranoá. Possui uma área total de 851,94 km².

Figura 1- Regiões Administrativas do DF



Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal (PDADDF) de 2015 (CODEPLAN, 2016), a população do Paranoá era de 48.020 com uma taxa média geométrica de crescimento anual de 1,91%. O número de domicílios urbanos estimados era de 13.349, a renda domiciliar média mensal de R\$2.691,78 e *per capita* de R\$868,48. O número médio de moradores por domicílio é de quatro pessoas.

Dos habitantes do Paranoá que estão empregados, 48% trabalham no comércio, 17% nos serviços gerais, 10% administração pública e 10% na construção civil; dos trabalhadores, 31% trabalham no próprio Paranoá; dos moradores, mais de 55% utilizam o ônibus como meio de transporte principal.

Sobre o nível de escolaridade de todos os moradores: 4,03% são analfabetos; 43,94% possuem o Ensino Fundamental incompleto, 2,53% com o Ensino Fundamental completo, 8,96% com o Ensino Médio incompleto, 18,29% com o Ensino Médio completo e menos de 5% têm o Superior completo; das crianças de zero a seis anos, a metade não frequenta a escola; dos que estão entre os sete e 17 anos, 3% estão fora da escola, dos de 18 a 25 anos, mais de 30% estão estudando; desses, 19% estão na faculdade; acima dos 25 anos, somente 6% frequentam a escola; das pessoas que são analfabetas, mais de 95% têm 40 anos ou mais; daqueles que frequentam a escola, 72% frequentam uma escola no próprio Paranoá.

Os dados apresentados acima pela PDADDF 2015 sobre a questão do analfabetismo entram em conflito com aquilo que de fato se tem apresentado no Paranoá e no DF como um todo. A pesquisa mostra que a população do DF é de 2.906.574. Dessas pessoas, cerca de 960.854 (33,23%) não concluíram o Ensino Fundamental, dado esse que entra em contradição com o selo recebido pelo DF em 2014, de Território Livre do Analfabetismo. Na entrega do selo, foi divulgado que mais de 96% da população, com 15 anos ou mais do DF, são de pessoas alfabetizadas. Como um território com mais de 900.00 pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental é intitulado de Território Livre do Analfabetismo? A grande questão é que essa alfabetização tem se restringido a saber escrever o próprio nome. Além disso, aqueles que estão matriculados em alguma instituição deixam de compor a faixa de analfabetos nas estatísticas. Ou seja, a realidade é muito diferente do que aquela que vem sendo divulgada, pois o número de analfabetos do DF e do Paranoá é muito maior do que tem sido apresentado formalmente.

1.6.2 Escola Árvore do Cerrado

A Escola Árvore do Cerrado (nome fictício) onde a pesquisa foi realizada faz parte da Regional de Ensino do Paranoá, pertencente ao Governo do Distrito Federal. É uma Escola Classe de Educação Infantil e atende a EJA no período noturno. A instituição começou a atender a EJA no ano de 2013, devido à intervenção do movimento popular. Essa inclusão da modalidade da EJA aconteceu após a Secretaria de Educação do DF ter reconhecido a demanda proposta pelo movimento social popular do Paranoá. Esse movimento tem atuação histórica na busca de soluções de problemas enfrentados pela comunidade (FARIA, 2016). A escola também cedeu seu espaço, no ano de 2016, para atender algumas turmas do Programa DF Alfabetizado.

A escola começou a funcionar em 1990, tem 15 salas de aula, sala de professores, direção, cantina/cozinha, almoxarifado, sala de recursos, laboratório de informática, biblioteca e quadra de esportes.

Em 2017, durante o segundo semestre, no período noturno, quando a escola recebe os estudantes da EJA, 138 estudantes estavam matriculados, que faziam parte das quatro turmas do primeiro segmento. Naquele semestre, na escola, havia uma turma da primeira etapa, duas da segunda etapa, duas da terceira etapa e uma da quarta etapa. A faixa etária desses estudantes era entre 18 e 91 anos.

O trabalho desenvolvido na *Árvore do Cerrado* pelo GENPEX acontece no laboratório de informática, que é equipado com computadores, cadeiras, *datashow*, caixa de som, ar condicionado, ventilador e várias prateleiras cheias de livros didáticos. Cada turma atendida vai ao laboratório uma vez por semana, para uma atividade que dura cerca de uma hora. O laboratório tem 20 máquinas, mas até o início do segundo semestre de 2017, apenas 12 computadores funcionavam. Desde o início do projeto, o reparo dessas máquinas e o acesso à Internet vem sendo solicitado pelos estudantes da EJA e pelos estudantes da UnB.

A atividade de inclusão digital não é obrigatória para os estudantes. O professor regente libera a turma uma vez por semana para que essa atividade seja desenvolvida. Apesar do convite do GENPEX a todas as turmas e do incentivo de alguns professores regentes, alguns estudantes não comparecem às atividades. Esses alunos costumavam permanecer em sala de aula aguardando o início das atividades obrigatórias ou não iam para a escola no dia dessa atividade opcional. Essa não participação se relaciona a vários fatores. Um deles foi que, até o segundo semestre de 2016, a aula de informática de algumas turmas acontecia simultaneamente às aulas regulares. Os professores liberavam os estudantes para participar das atividades, mas continuavam dando conteúdo em sala de aula. Evidentemente, os estudantes se sentiam divididos entre o que escolher: participar da atividade obrigatória que valia nota ou da atividade opcional de informática que não valia nota. Naquele período, o Grupo percebeu que, nos dias em que os professores liberavam os estudantes de fato e não continuavam dando aula para os que ficavam na sala, mais estudantes compareciam às atividades de informática.

1.6.4 Sujeitos da pesquisa

Durante os dois primeiros anos de atuação nesse trabalho de inclusão digital, em 2015 e 2016, o GENPEX trabalhou com as quatro turmas do primeiro segmento da EJA. No ano de 2017, a escola introduziu cursos relacionados ao Pronatec¹⁰ na terceira e quarta etapa do primeiro segmento da EJA. Após a inclusão do Programa na escola, o projeto de inclusão digital passou a atender duas turmas da primeira etapa e uma turma da segunda etapa. No segundo semestre de 2017, o Pronatec não continuou na escola, o que possibilitou ao projeto

¹⁰ O Pronatec é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, foi criado em 2011 pelo Governo Federal. O Programa busca expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica pelo país e ampliar as oportunidades e formação de jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

atender estudantes da primeira, segunda e quarta etapa. Não foi possível envolver as duas turmas da terceira etapa, pois não havia mais dias ou horários disponíveis.

Os sujeitos de nossa pesquisa são os estudantes que estão envolvidos com esse trabalho no laboratório de informática. Alguns estão participando desde 2015, outros estão no seu primeiro semestre. No decorrer dos semestres, alguns estudantes deixaram a escola e outros chegaram, ou seja, os participantes da pesquisa foram mudando com o decorrer dos semestres.

A cada semestre o número de alunos que participa das atividades varia. No primeiro semestre de 2017, trabalhamos com cerca de 60 estudantes. No segundo semestre do mesmo ano, as turmas atendidas tinham 100 estudantes matriculados. Destes, a maioria tem entre 30 e 70 anos de idade. A maior parte dos estudantes envolvidos nas atividades afirma nunca ter tido contato com um computador antes do projeto, ao não ser para limpar o computador do padrão ou para comprar um computador para os filhos. Nunca haviam ligado e operado a máquina e esse relato expressa um certo receio ou medo de utilizar a máquina.

1.6.5 “Apertar o botão e não pensar, não adianta!” - Proposta de intervenção

A proposta de intervenção tem acontecido em parceria com o grupo GENPEX, que já atua na Escola Árvore do Cerrado. A ideia principal é que os estudantes da EJA sejam incluídos digitalmente, e que essa inclusão coopere na superação de problemas sociais individuais e coletivos. Para tal, as propostas das atividades seguem a linha de trabalho do GENPEX, com base nos seus quatro eixos: a amorosidade/acolhimento, a Situação-Problema-Desafio, o texto coletivo e o fórum. O objetivo é que essa inclusão aconteça de forma reflexiva e coletiva, contribuindo com a aprendizagem e desenvolvimento de cada um deles.

Essa opção tem o propósito de trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos de forma significativa e dialogada, com o intuito de não trabalhar com conteúdos e materiais didáticos desconexos da realidade desses sujeitos. O GENPEX tem atuado dessa maneira nas salas de alfabetização ao longo das últimas décadas, e agora busca fazer o mesmo no laboratório de informática. O Grupo desenvolve uma prática a partir da história de vida, da realidade e dos saberes dos estudantes, de forma a promover a superação dos desafios cotidianos, sejam eles pessoais ou comunitários. Todo esse processo se norteia pela valorização e respeito à voz e à história do sujeito.

O objetivo é que, por meio dessa prática, o computador se revele como um instrumento que contribui com a formação desses estudantes. E que essa contribuição não seja apenas acadêmica, mas também social, de modo que o uso do computador em suas rotinas seja facilitado. Portanto, a implementação dessa prática do GENPEX visa alcançar uma prática pedagógica que contribua com a formação e constituição de estudantes da EJA.

Com o objetivo de identificar e ouvir as vozes dos estudantes para conhecer suas percepções a respeito da inclusão digital e como esta tem contribuído para melhorar suas vidas, foram propostos, produzidos e analisados textos coletivos e individuais. Além desses textos, foram realizadas entrevistas com seis estudantes que participam das atividades da informática, com a intenção de ouvir o que esse processo tem provocado em suas vidas. Também foram analisadas falas cotidianas desses estudantes durante as atividades do laboratório, relatadas no Diário de Bordo individual e coletivo. Essa investigação foi realizada para descobrir se esse acesso ao computador tem facilitado a vida dos estudantes, e se esse instrumento tem contribuído com a formação deles.

CAPÍTULO 2 – ESTADO DO CONHECIMENTO

Foi feito um levantamento para descobrir qual seria o estado de conhecimento sobre o tema trabalhado nessa pesquisa, que envolve a EJA, as TDIC's e a inclusão digital de forma reflexiva e transformadora. O levantamento envolveu artigos de revistas e periódicos, trabalhos publicados na ANPEd (nacional e regional), dissertações e teses de doutorado.

Para o levantamento, foram utilizadas palavras-chaves, como: computador, digital, tecnologia, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Educação de Jovens e Adultos, inclusão digital, letramento digital, educação digital, aprendizagem e alfabetização digital. Os trabalhos selecionados foram publicados nos últimos dez anos, no período de 2007 a 2016.

A seguir, apresentamos a relação dos trabalhos encontrados, suas informações e um breve resumo que contempla o objetivo, metodologia, os resultados encontrados e as considerações finais.

2.1 Artigos em revistas - SciELO e periódicos da CAPES

A primeira parte do levantamento foi realizada em revistas e periódicos da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A escolha por essas bases de periódicos justifica-se por ambas oferecerem um acervo extenso e dinâmico de produções científicas.

A SciELO¹¹ é uma biblioteca eletrônica que envolve uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) em parceria com a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde). Desde 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O objetivo da biblioteca é desenvolver uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

O Portal de Periódicos da CAPES¹² foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000, período em que bibliotecas virtuais começavam a ser criadas, enquanto editoras

¹¹ Informações retiradas do site: <http://www.scielo.br>.

¹² Informações retiradas do site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

iniciavam a digitalização dos seus acervos. Com o Portal, a CAPES buscou centralizar e otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo eletrônico. Inicialmente, o conteúdo do Portal contava com um acervo de 1.419 periódicos e mais nove bases referenciais em todas as áreas do conhecimento. No ano de 2015, o Portal registrou 37.818 periódicos disponíveis, sendo que 14.258 são revistas científicas de acesso gratuito.

Para o levantamento, foram selecionadas 23 revistas, sendo que algumas aparecem na SciELO e também no Portal da CAPES. A escolha das revistas teve como base os seguintes critérios: educação como principal foco de publicações e constante atualização. Assim, as revistas selecionadas têm uma proposta especificamente voltada para a educação.

Realizado o levantamento, foram encontrados apenas três trabalhos que envolvem as temáticas de EJA, TDIC's e a inclusão digital. Vários artigos abordam letramento digital, inclusão digital e o uso das TDIC's em escolas com crianças e adolescentes do Ensino Médio. Também foram encontrados trabalhos sobre a formação de professores com base nessa inclusão digital. Segue a relação das revistas pesquisadas e suas instituições.

Tabela 1 - Revistas pesquisadas - SciELO e CAPES

	Revista	Instituição	Onde foi encontrada
1	Cadernos Cedes	Universidade Estadual de Campinas	SciELO/CAPES
2	Cadernos de Educação	Universidade Federal de Pelotas	CAPES
3	Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas	SciELO/CAPES
4	Cadernos de Pesquisa em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	CAPES
5	CAMINE: Caminhos da Educação	Universidade Estadual Paulista	CAPES
6	Ciência & Educação	Universidade Estadual Paulista	SciELO/CAPES
7	Ciência e Ensino	Faculdade de Educação da Unicamp	CAPES
8	Educação	Universidade Federal de Santa Maria	CAPES
9	Educação e Filosofia	Universidade Federal de Uberlândia	CAPES
10	Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	SciELO/CAPES
11	Educação e Realidade	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	SciELO
12	Educação e Sociedade	Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes	SciELO/CAPES
13	Educação em Foco	Universidade do Estado de Minas Gerais	CAPES
14	Educação em Revista	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	SciELO/CAPES
15	Educação Temática	Universidade Estadual de Campinas	CAPES

	Digital – ETD		
16	Educación y Educadores	Universidad de La Sabana	SciELO/CAPES
17	Educar em Revista	Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná	SciELO/CAPES
18	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação CESGRANRIO	SciELO/CAPES
19	Informática na educação: teoria & prática	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	CAPES
20	Pedagógica	UNHOCHAPECÓ	CAPES
21	Revista Contrapontos	UNIVALI	CAPES
22	Revista Brasileira de Educação	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	SciELO
23	Trabalho, Educação e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz	SciELO

Fonte: Autoria própria.

Dos artigos encontrados, dois são da mesma revista, Informática na Educação: teoria & prática, sendo que um trabalho foi publicado em 2010 e o outro em 2014. O primeiro artigo tem o título ‘Adultos maduros e a informática: o *mouse* no caminho’ (HOLLERWEGER, ALMEIDA e DOLL, 2010) e o outro artigo ‘Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital’ (BALDUINO, SOUZA e SILVA, 2014). O outro trabalho foi publicado na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação em 2016 e tem o título ‘Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA’ (FERNANDES, GONÇALVES e AMORIM, 2016).

Tabela 2 - Artigos encontrados na SciELO e na CAPES

Artigos encontrados			
Título	Autor	Revista	Data
Adultos maduros e a informática: o <i>mouse</i> no caminho	Hollerweger, Almeida e Doll	Informática na Educação: teoria & prática	2010
Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital	Balduino, Souza e Silva	Informática na Educação: teoria & prática	2014
Gestão de recursos tecnológicos em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA	Fernandes, Gonçalves e Amorim	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2016

Fonte: Autoria própria

O trabalho de Hollerweger, Almeida e Doll (2010) investigou o uso do *mouse* com adultos com mais de 45 anos, durante um curso de introdução à Informática. No decorrer da pesquisa, analisando as observações, encontraram oito tipos de dificuldades enfrentadas pelos alunos. Após o cruzamento dos dados dos participantes da pesquisa, como idade, profissão, contatos com computador e escolaridade, foram apontados fatores que podem intervir no processo de aquisição de habilidades na aprendizagem do uso do *mouse* e computador.

O estudo enfatiza a questão da exclusão digital, apontando que a participação digital na realidade de EJA é, principalmente, além da classe social, uma questão de geração, visto que as pessoas de mais idade pouco participam. Questão essa que motivou a organização do projeto, embasando uma pesquisa que trabalha a inclusão digital com pessoas com mais de 45 anos.

Observando as atividades dos alunos durante esse projeto de inclusão digital, foi possível perceber a dificuldade e demora dos sujeitos em adquirir habilidade com o *mouse*. Essa dificuldade pode representar, para um iniciante, uma grande barreira, podendo resultar em desistência desse aprendizado. Os autores fizeram um levantamento demonstrando que esse problema já foi observado em outros estudos.

Para concluir o estudo, foi ressaltada a importância de olhar para a parte técnica do computador também, pois para que o computador tenha outros fins é preciso, primeiramente, haver um certo domínio sobre a máquina. Trabalhar no computador com alguém sem familiaridade com a ferramenta é uma experiência de alta complexidade, pois uma série de novas habilidades precisam ser coordenadas. E isso se torna ainda mais difícil com estudantes de mais idade.

O artigo de Balduino, Souza e Silva (2014) teve como base um trabalho realizado com turmas de oitavo e nono ano, da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola municipal. O trabalho articulou o tema da inclusão digital e inclusão cultural, pois os estudantes da pesquisa apresentaram mínima ou nenhuma formação digital nem informação cultural sobre culinária africana, tema que foi discutido. Então, a partir do tema da culinária africana, trabalhou-se a inclusão digital e cultural.

Para atingir esses objetivos, foi proposta a criação de um *blog* da turma, onde os estudantes desenvolveram um trabalho de maneira autoral, criativa e prazerosa, aliando a culinária africana, a matemática e a história de vida deles. A pesquisa foi desenvolvida em

uma escola municipal que fica na periferia da cidade de Uberlândia/MG. Os participantes da pesquisa demonstraram deslumbramento ao usar um computador, uma vez que vários não possuíam um.

O trabalho teve o intuito de dar vez e voz aos estudantes envolvidos que estavam excluídos dessa geração digital. Os autores enfatizaram a questão de que o uso das TDIC's na EJA tem sido pouco explorado e pesquisado. Concluíram dizendo que a elaboração de atividades envolvendo o cotidiano dos estudantes da EJA e articulando as interfaces escola e mídias, foi e é um longo desafio a ser enfrentado e vencido.

O artigo de Fernandes, Gonçalves e Amorim (2016) teve como objetivo conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas de EJA da rede estadual de ensino da Bahia, além de buscar apresentar a postura dos gestores escolares no gerenciamento desses recursos, sua adequação e disponibilização à comunidade escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores escolares, por serem os responsáveis em gerenciar o uso das tecnologias nas instituições de ensino. Para a produção de dados, foram aplicados questionários, realizadas entrevistas, visitas e observações.

Tendo a pesquisa como base, relatou-se que as escolas, em sua maioria, possuem bons equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. O que acontece é que os gestores nem sempre permitem a utilização desses instrumentos, devido ao medo da reação negativa de professores e alunos no manuseio dessas máquinas. Foi possível constatar que vários equipamentos estão guardados e sem uso, alguns já obsoletos e nunca utilizados.

Os autores Fernandes, Gonçalves e Amorim (2016) afirmam que o uso das tecnologias isoladamente não é capaz de provocar mudanças. A sua inserção nesse espaço escolar exige uma formação contextualizada dos profissionais envolvidos, com o intuito de que sejam capazes de implantar o uso dessas tecnologias. “A transformação da escola acontece com maior frequência em situações nas quais diretores e a comunidade escolar (funcionários, professores, alunos, pais e comunidade) se envolvem diretamente no trabalho, realizado em seu interior” (FERNANDES, GONÇALVES e AMORIM, 2016). Essa questão do envolvimento coletivo da escola foi outra questão ressaltada no estudo.

2.2 Trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

Além de artigos publicados em revistas e periódicos, realizou-se levantamento de trabalhos apresentados no GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) da ANPEd¹³. As edições da ANPEd nacional e as regionais acontecem com frequência, envolvem autores de várias regiões do país e de diversas linhas de pesquisa, foi considerando essas questões que fizemos essa opção.

Foram acessados os sites das edições nacionais e regionais dos últimos 10 anos e, a partir da relação dos trabalhos publicados, foram selecionados aqueles que se relacionavam com o presente tema. Quatro publicações foram encontradas, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Trabalhos selecionados - ANPEd nacional e regional

Nome	Autor	Local	Ano
Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos	Suzana Coelho e Regina Cruz	31ª ANPEd nacional	2008
Alfabetizar jovens e adultos com suporte de meios digitais	Paulo Negri e Marta Teixeira	ANPEd Sul	2008
Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA	Joana Peixoto	33ª ANPEd nacional	2010
Possibilidades de inserção da cultura didática digital na Educação de Jovens e Adultos	Dorisdei Rodrigues	ANPEd Centro-Oeste	2014

Fonte: Autoria própria.

O trabalho de Coelho e Cruz (2008) apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado que buscou identificar possíveis contribuições do uso das Tecnologias Digitais na Educação de Jovens e Adultos no processo ensino-aprendizagem, em uma escola que possui boas condições para sua implementação. Teve como objetivo também contribuir para um melhor entendimento de como os professores e alunos da EJA têm utilizado as TDIC's no cotidiano da escola.

A pesquisa teve como base teórica a não neutralidade das tecnologias e a perspectiva de Paulo Freire da dialogicidade integrada aos estudos de Vygotsky. Ademais, a análise

¹³ A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social (Retirado de <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> acesso em 29/10/2017).

fundou-se em um caráter qualitativo, utilizando a metodologia de estudo de caso, sobre uma escola da rede privada que atende a jovens e adultos de camadas populares. Foram utilizados, como instrumentos metodológicos, a observação participante, o diário de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

A pesquisa defende que as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação integram a atual realidade e estão carregadas de diversos interesses. Sendo a escola a principal agência de alfabetismo, é preciso que o uso dessas tecnologias apareça de forma crítica e emancipadora, promovendo melhor inserção dos grupos populares na área profissional.

O trabalho apresenta vantagens do uso do computador na alfabetização de adultos, dentre as quais o fato de que a digitação é uma tarefa motora que exige menos coordenação motora do que exigem o papel e o lápis. Proporciona também um espaço onde o estudante não precisa se preocupar com o desenho da letra ou de escrever sobre uma linha.

Os autores Coelho e Cruz (2008) afirmam que, quando o alfabetizando digita, realiza um trabalho motor que exige menos coordenação motora fina, pois quando se trata do papel, os estudantes se preocupam mais com os desenhos da letra do que com o conteúdo do texto. O sujeito está mais propenso a repensar constantemente o que e como escreveu no editor de texto.

Ao final, percebeu-se que o uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares é ainda muito incipiente. Trata-se de uma realidade de perspectiva nacional, pois aprimoramentos na área para os professores não tem sido ofertado. Também ressaltou-se que, recebendo uma formação adequada, é possível que os docentes avancem em suas práticas pedagógicas utilizando-se da infraestrutura tecnológica de forma significativa e criativa.

O artigo de Negri e Teixeira (2008) tem como objetivo discutir a possibilidade da alfabetização de jovens e adultos com o auxílio de microcomputador. Para atingir o objetivo, foi realizada uma pesquisa empírica com a finalidade de levantar algumas opiniões sobre a nova proposta. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, na qual foram ouvidos professores e alunos de três escolas de EJA em Curitiba/PR. O trabalho apoiou-se na teoria de Paulo Freire e partiu do pressuposto de que educação e tecnologia não constituem uma dicotomia. Realizou-se um breve histórico do computador, partindo do primeiro computador que foi o ábaco até chegar aos microcomputadores utilizados atualmente.

Os autores Negri e Teixeira (2008) abordaram a questão do letramento digital e alfabetização, afirmando que, nos dias atuais, o peso da alfabetização é diferente, pois mesmo se sabendo ler e escrever, é possível ser analfabeto digital. Discutiram também que, em meio a essa sociedade informatizada, o analfabeto não é mais aquele que não sabe ler e escrever, mas aquele que não sabe utilizar a tecnologia no seu cotidiano buscando benefício para suas necessidades.

E com a crença de que todos têm direito básico à comunicação, garantias de acesso igual, propomos uma educação e democratização dos saberes férteis de elementos de integração na sociedade informatizada, não negando aos alfabetizados adultos a possibilidade de disporem de um conhecimento tecnológico que lhes possibilitará novos horizontes (NEGRI e TEIXEIRA, 2008, p.8).

Ao final, apontou-se que usar os meios digitais com uma proposta de alfabetização na EJA é recurso interessante e necessário, no sentido de que, além de aprender a ler e escrever, os estudantes se tornam alfabetizados digitais. Concluíram ressaltando a importância do tema e a necessidade de que outros pesquisadores se debruçam sobre essa temática.

O trabalho de Peixoto (2010) buscou identificar as formas de utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação nas práticas educativas, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Também propôs uma reflexão sobre as TDIC's, seu papel dentro dos sistemas educativos e sobre as formas com que os jovens se apropriam dessas tecnologias, questionando os papéis que essa prática pode desempenhar no processo de aprendizagem.

Na pesquisa, as TDIC's são consideradas campo de conflitos sociais, fundados em diferentes formas de acesso e apropriação. A pesquisa empírica foi realizada em turmas de EJA de uma escola da rede pública de Goiânia/GO. Por meio da inserção e de observações da pesquisadora, foi elaborado um mapeamento das práticas usuais de integração das TDIC's às práticas educativas. Por último, a pesquisadora concluiu afirmando que o acesso às TDIC's e sua integração à EJA é algo reconhecido como uma prioridade, em relação ao desenvolvimento econômico e social do país, muito embora esse reconhecimento não tenha produzido ações relevantes, pois não há investimentos em políticas públicas para essa área.

O trabalho de Rodrigues (2014) enfatiza o uso da arte digital dentro da escola, pois proporciona a possibilidade de uma construção coletiva, que parte da vida cotidiana e dos problemas existentes na realidade dos estudantes, levando-os a um sentimento de pertencimento do mundo e à possibilidade de transformação da realidade. O uso dessa arte

digital dá voz aos jovens e adultos trabalhadores no *ciberespaço*, local ainda desconhecido para muitos.

Rodrigues (2014) defende uma práxis educativa para EJA que seja capaz de compreender as possibilidades criativas e a construção coletiva a partir da popularização do computador, do acesso à Internet, das mídias digitais e dos aparelhos móveis. No trabalho, é possível perceber que a “estratégia da arte digital pressupõe atividades mediadas pelas tecnologias digitais na educação como uma experiência de uma nova linguagem, nova estratégia de abordar as situações de ensino e aprendizagem na EJA” (RODRIGUES, 2014, p. 3). Trata-se de uma Pesquisa-ação desenvolvida pelo grupo Transiarte, que realiza oficinas com objetivo de fazer nascer o diálogo entre os sujeitos da pesquisa de uma escola pública do DF.

Busca-se com a Transiarte a intervenção da realidade e dos acontecimentos ao redor tanto na escola quanto na sala de aula, com uma estratégia de ensino pautada na construção coletiva para intervenção e inclusão das aprendizagens que os alunos efetuem à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, com os professores e os adultos, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos (RODRIGUES, 2014, p.4).

As oficinas aconteciam com periodicidade semanal e semestral, procurando adequar-se ao calendário escolar. Com essa prática, a autora salienta a importância da adesão ao projeto e da participação do professor, que se torna, então, um colaborador e também um agente transformador da sua práxis.

A autora finaliza afirmando que a prática ligada às tecnologias digitais é um desafio, sendo necessário superar a tradição da cultura pedagógica de transmissão de conteúdo. Também é preciso assumir que as tecnologias digitais de comunicação e informação trouxeram muitas questões para repensar e reavaliar, sobre práxis, métodos, técnicas, recursos e currículos.

2.3 Dissertações e teses

O levantamento das teses de doutorado e das dissertações de mestrado foi realizado, principalmente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa Biblioteca tem como objetivo reunir teses e dissertações defendidas no país e também por brasileiros no exterior, e essa foi a principal influência na minha opção de realizar o

levantamento nessa base. A BDTD¹⁴ foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Após mais de uma década do lançamento do projeto, a Biblioteca se configura como uma das maiores iniciativas para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações.

Feito o levantamento, foram encontrados dez trabalhos, entre dissertações e teses de doutorado, de diversas instituições, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 4 - Dissertações e Teses de Doutorado

	Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição
1	Limites e possibilidade das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos	Regina Mara Ribeiro Cruz	Dissertação	2008	CEFET-MG
2	Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos	Cynthia Rúbia Braga Gontijo	Dissertação	2008	CEFET-MG
3	O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada	Fonseca, Lucilene Santos Silva	Dissertação	2009	PUC-SP
4	Letramento Digital na Educação de Jovens e Adultos em Esperança-PB	Marilda Coelho da Silva	Dissertação	2015	UEPB
5	Matemática financeira e tecnologia: espaços para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos da educação de jovens e adultos	Costa, Luciano Pecoraro	Dissertação	2012	UFJF
6	Os impactos na vida dos educandos da educação de jovens e adultos a partir do acesso à informática na escola	Julio Cezar Matos Pereira	Dissertação	2011	UFMG
7	O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa/PB	Silva, Maria Lúcia Gomes da	Dissertação	2010	UEPB
8	Proeja: a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital	Leite, Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira	Tese	2012	UFRS
9	O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos	Viviane Gonçalves Curto	Dissertação	2011	Universidade Estadual de Campinas

¹⁴ Informações retiradas do site: <http://bddd.ibict.br>.

10	Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICES.	Helga Valéria de Lima	Dissertação	2016	UnB
----	---	-----------------------	-------------	------	-----

Fonte: Autoria própria.

O trabalho de Cruz (2008) se inicia com uma contextualização histórica sobre o uso das tecnologias digitais na EJA do Brasil, abordando especificidades e características da EJA, com base em Vygotsky, Freire e Knowels. Em seguida, contextualiza o uso das tecnologias na educação e na EJA, apresentando levantamento da produção intelectual na área de tecnologias digitais e EJA, no período de cinco anos. A pesquisa teve como objetivo identificar possíveis contribuições do uso das Tecnologias Digitais no processo ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos em uma escola com boas condições para tal. Além desse objetivo maior, pretendeu-se identificar o modo de aproveitamento da infraestrutura tecnológica da escola, analisar as possíveis repercussões do uso das Tecnologias Digitais no cotidiano dos alunos de EJA, identificar as práticas de ensino dos professores que utilizam as Tecnologias Digitais e verificar as possíveis condições de capacitação de professores para o uso das Tecnologias Digitais na EJA, em programas de formação inicial e continuada.

A investigação teve um caráter qualitativo e utilizou a metodologia de estudo de caso, que se passou em uma escola da rede privada que atende a jovens e adultos populares. Foram utilizados os instrumentos: observação participante, diário de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Através da pesquisa, foi possível perceber que a utilização de tecnologias digitais em ambientes escolares na EJA é ainda muito incipiente. Notou-se também que, a partir de uma formação adequada, os docentes avançam em suas práticas pedagógicas de forma a resgatar a infraestrutura tecnológica disponível de maneira criativa e significativa. Por fim, concluiu-se que o uso dos recursos digitais se torna necessário para uma legítima apropriação e para a realização de uma educação libertadora.

O trabalho de Gontijo (2008) se desenvolveu em torno das TDIC's na escola e na EJA e teve como objetivo identificar e analisar a natureza da formação para o uso das TDIC's na prática da EJA, considerando-se as condições de uso, os objetivos e as contribuições que têm para alunos e professores dessa modalidade de ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um mapeamento da presença da temática na produção na área em anais de encontros realizados entre os anos 1999 e 2006. O estudo empírico aconteceu em uma escola

da rede pública municipal de Belo Horizonte/MG, onde foram realizadas observações e entrevistas com alunos, professores e coordenação do laboratório de informática.

Ao final da pesquisa, a pesquisadora percebeu que a presença ou a ausência das Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos é um campo pouco explorado nessa área. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação para o uso das TDIC's e o próprio uso dessas tecnologias pelos alunos e professores da EJA dependem de iniciativas particulares. Estas ocorrem em condições contraditórias, pois existe um incentivo por parte do governo para que as escolas utilizem as TDIC's. Portanto, não há um apoio técnico-pedagógico efetivo para que essa utilização ocorra de fato. Outra questão é que não existem projetos de formação continuada que visem a formação dos professores para o uso dessas tecnologias na EJA.

Em relação a Fonseca (2009), seu trabalho é pautado em uma perspectiva sócio-histórica-cultural e teve como objetivo descrever e analisar a experiência de uma professora com o recurso do *blog* nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de Ensino Médio da EJA. No seu Diário de Bordo, a autora relatou a receptividade dos alunos para a implantação e uso desse recurso. Além do Diário de Bordo como instrumento, fez o uso de questionários. A fundamentação teórica firmou-se em Vygotsky na Teoria Sócio-Histórica-Cultural, na Linguística Sistêmico-Funcional e na noção de Avaliatividade. A pesquisa caracterizou-se como estudo de caso.

Por fim, foi possível perceber as contribuições que o trabalho trouxe para a área de novas tecnologias aplicadas à educação, especialmente na EJA. Com o processo de implementação do *blog*, foi perceptível que os alunos conceberam o computador e seus múltiplos recursos como uma alternativa eficiente para aprofundar seus conhecimentos.

A dissertação de Silva (2015) gira em torno de alguns temas como letramento, letramento digital e o uso de tecnologia. A pesquisa aconteceu no município de Esperança/PB e a questão central foi descobrir se o letramento digital contribui na inclusão social de alunos na EJA, e teve como objetivo investigar a contribuição do letramento digital para inclusão social de alunos da EJA. A pesquisadora adotou a Pesquisa-ação como procedimento metodológico. Na pesquisa, buscou-se o letramento digital por meio do computador. A prática aconteceu no laboratório de informática com uma turma de 30 estudantes atuando em rodízio, uma vez que o laboratório só comportava 15 máquinas. A proposta seguiu quatro estágios, que partiam de uma apresentação e familiarização com o computador e chegavam a produções

textuais individuais, sempre respeitando o nível e o avanço individual de cada estudante. A pesquisa revelou que, apesar de os estudantes estarem em um processo inicial de alfabetização, eles conseguiram, por meio do computador, produzir textos expressando sentimentos e motivação de permanecerem na escola.

Já Costa (2012), em sua dissertação, articula a matemática financeira com o uso de tecnologias na EJA, contextualiza a EJA no Brasil e fala sobre a matemática financeira, sua prática no século XXI e sobre o uso de tecnologias na educação matemática. O autor abordou as políticas públicas de inclusão digital e debateu sobre esse tema. O objetivo do trabalho foi tratar a matemática financeira como produto de um resultado e, como pano de fundo, fazer uso dos recursos que a tecnologia pode ofertar. Diante dessa proposta, cada estudante poderia criar ambientes de aprendizagem e estabelecer conjecturas mediante situações de características crítico-financeiras. A pesquisa foi desenvolvida em um colégio com estudantes do Ensino Fundamental regular e Ensino Médio da EJA. Entretanto, durante o estudo, percebeu-se a escassez de publicações no meio acadêmico sobre o tema. Por fim, o produto da pesquisa se converteu em produto educacional.

Realizada com estudantes da EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte/MG, a pesquisa de Pereira (2011) teve como objetivo principal investigar os impactos positivos e negativos na vida desses estudantes, após terem acesso às TDIC's por meio de uma prática pedagógica desenvolvida na escola. A investigação consistiu em observar e entrevistar os estudantes, com o intuito de descobrir se as aulas de Informática da escola estavam trazendo alguma mudança em relação ao convívio social, às amizades, à família, à cultura e às questões profissionais.

Os procedimentos adotados foram de cunho qualitativo. Também foi realizada uma revisão bibliográfica sobre temas da Educação de Jovens e Adultos, alfabetização, letramento, inclusão digital, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ética e diversidade na escola, dentre outros. Para o desenvolvimento da pesquisa, houve diálogos com Paulo Freire, Pierre Lévy, Marc Prensky e outros autores.

Ao final da pesquisa, percebeu-se que, para parte daqueles estudantes, esse foi o primeiro contato com o computador. Os outros que já tinham contato com a máquina informaram que esse acesso às tecnologias aumentou e melhorou de forma satisfatória, a partir do uso na instituição escolar. Pereira (2011) concluiu que o acesso ao computador na escola gerou impactos positivos na vida dos educandos da EJA participantes da pesquisa.

A reflexão sobre o uso da imagem na prática pedagógica de educadoras da EJA da rede de ensino de João Pessoa/PB foi o objetivo da dissertação de mestrado de Silva (2010). O trabalho buscou evidenciar a relevância da práxis do educador ao lidar com as diversas linguagens e as especificidades da EJA. A autora enfatizou que essas tecnologias digitais revelam representações sociais, culturais, econômicas e políticas dos grupos da sociedade, que se tornaram ferramentas indispensáveis para a compreensão do mundo, do contexto sociocultural e das necessidades do público da EJA.

Para desenvolver a pesquisa, de cunho qualitativo, foram realizadas observações, aplicação de questionários e análises de documentos das escolas. O trabalho envolveu 12 escolas e 34 participantes, entre professores e estudantes.

A pesquisadora concluiu afirmando que o uso pedagógico da imagem pode contribuir com a aprendizagem, desde que o educador da EJA fomente essa pedagogia de forma a ressignificar as práticas pedagógicas, incluindo o uso de múltiplas linguagens e de recursos didáticos necessários à aprendizagem significativa, reflexiva e crítica dos estudantes da EJA.

A tese de Leite (2012) objetivou compreender as maneiras pelas quais os estudantes do PROEJA utilizam as TDIC's no seu saber-fazer subsequente. A pesquisa foi desenvolvida através do acompanhamento de grupos virtuais de aprendizagem do Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia de Macaé/RJ. O embasamento teórico do estudo firmou-se na pedagogia dialógica de Paulo Freire, que foi aplicada ao conceito de letramento no contexto da *cibercultura* e a proposta de Edgar Morin. A metodologia utilizada foi o estudo de caso.

Durante toda a pesquisa, os estudantes foram observados como imigrantes digitais. Embora apresentassem resistências ao uso do computador, desenvolveram estratégias de apreensão da ferramenta. A pesquisadora propôs a possibilidade da inclusão da Informática como disciplina do currículo da escola, para assegurar o contato dos estudantes com essa ferramenta, promovendo, assim, o letramento e efetiva inserção digital.

O estudo de Curto (2011) investigou como o letramento digital é abordado na EJA. O trabalho tomou como base o que, nos últimos anos, os documentos oficiais e os estudos teóricos do campo pedagógico têm proposto para essa modalidade de ensino: uma nova configuração. Isso conferiu à EJA a responsabilidade de garantir aos seus alunos não somente

conteúdos escolares, mas também o acesso aos bens materiais e sociais que lhes foram negados até então, compreendendo o computador como um desses.

A pesquisa analisa práticas de leitura e escrita realizadas no computador durante as aulas de informática, ministradas em uma turma da EJA. No trabalho, são discutidos estudos sobre os multiletramentos e os letramentos digitais, buscando relacioná-los entre si e o conceito de inclusão digital.

Os resultados da pesquisa mostraram que a escola é o espaço onde esse público da EJA precisa ter acesso ao computador e seus recursos. A autora evidenciou que a prática com base nessas tecnologias digitais na EJA pode se constituir como um instrumento eficaz para o aprendizado desses estudantes, os quais apresentam especificidades de interação com o computador a serem consideradas durante a abordagem dessa tecnologia.

O trabalho de Souza (2016) teve como sujeitos estudantes da EJA. A pesquisa buscou dar voz a esses estudantes a partir de manifestações dos discursos apresentados por eles, da autodefinição e das funções atribuídas por eles às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICES). O trabalho teve como objetivo conhecer o perfil do jovem inserido no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Taguatinga/DF; identificar como ocorre a proposta, por parte da escola, para a apropriação das TDICES, a tal grupo; e compreender a autodefinição de jovens ou adultos e a função das TDICES na construção dos discursos produzidos pelos educandos.

Para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, formaram grupos com os estudantes, realizaram entrevistas, aplicaram o método da análise do discurso, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, foram realizadas observações no laboratório de informática da escola e ainda foram aplicados questionários a alguns professores. O trabalho teve como referencial teórico Pierre Bourdieu, sobre as análises da função social da escola; Mônica Peregrino, sobre as trajetórias de estudantes no sistema público educacional; e Marco Mello, a respeito do processo de juvenilização da EJA.

Por meio dos dados produzidos, foi possível perceber que os jovens educandos da modalidade EJA se auto classificaram como jovens, atribuindo às TDICES função de comunicação, inserção social e veículo para pesquisa. Percebeu-se também o fenômeno da juvenilização da EJA, composta por jovens que possuem uma estreita relação com as TDICES, com o objetivo de realizarem pesquisas de temas e questões extraescolares. Por fim,

o estudo mostrou que são poucas as ações educativas direcionadas ao uso das TIDICEs, com o foco de utilizá-las como instrumento de pesquisa, além de não existir um preparo por parte dos professores para tal.

2.4 Contribuições do levantamento para a pesquisa

Esses foram os trabalhos encontrados que abordam a temática da EJA, as TDIC's e a inclusão digital. Desenvolvidos em diferentes locais do país, os trabalhos se debruçam sobre variadas perspectivas e caminhos. Alguns evidenciaram a figura do jovem, outros a do adulto. Foram encontrados trabalhos que articularam o uso do computador com diferentes disciplinas: matemática, português ou artes, além das metodologias e os mais diversos instrumentos.

Em relação ao referencial teórico dos trabalhos, a maioria se fundamenta em Freire e Vygotsky. Mas há contribuição de outros autores como Morin, Knowels, Lévy, Soares, Arroyo, Marc Prensky, Mônica Peregrino, Marco Mello, Halliday, Martin, Flink, Ludke e Ventura.

A necessidade de considerar as especificidades do adulto durante o processo de inclusão digital foi sentida e recorrente, durante a produção. O adulto está excluído digitalmente também por uma questão geracional. Ou seja, é um excluído das habilidades dessa nova cultura digital. Tais instrumentos e dinâmica são uma realidade distante para o adulto da EJA. Levando em conta esse fato, a abordagem pedagógica para introduzir e trabalhar essa nova ferramenta do computador não pode a mesma daquela usada com pessoas que já nasceram em um ambiente informatizado.

Outro ponto significativo é o nível de familiaridade desse adulto com o computador. Contudo, os autores perceberam que, apesar dessa dificuldade, para os educandos do EJA a adaptação ao uso de *mouse* e teclado é mais simples do que a relação que eles têm com lápis, caneta e papel. Diante dessa dificuldade, os autores destacaram a importância de incluir um trabalho com a parte técnica do uso do computador. É fundamental desenvolver uma prática pedagógica inovadora e envolvente por meio do computador, mas para atingir esse objetivo, primeiramente, é preciso passar pelo contexto técnico do computador. Essa é uma condição básica para que haja familiarização com a máquina. Sendo assim, antes de desenvolver essa prática pedagógica é preciso ensinar o passo a passo de como ligar a máquina, o manuseio do *mouse*, do teclado e, aos poucos, adaptar e otimizar essa interface do computador.

Deve-se enfatizar o quanto a falta de familiarização com o universo da informática pode representar barreiras muitas vezes intransponíveis para o aluno adulto da EJA. Os relatos dos trabalhos levantados e da pesquisa no Paranoá descrevem a aflição com que muitos estudantes chegavam em sala, inseguros e sem vontade de deslocarem-se até os laboratórios - tudo pela falta de familiaridade com a máquina. Esses medos e desânimos levaram muitos a abandonarem as atividades de informática. Para concluir, fica reafirmado que a familiarização é etapa inicial e indispensável.

A familiarização está prevista na prática adotada pelo grupo GENPEX. O conteúdo das primeiras atividades com os estudantes é uma apresentação detalhada do próprio computador. Nessa ocasião, são apresentadas e explicadas cada parte da máquina (*hardware*). É mostrado como segurar o *mouse*, qual a sua função, como utilizar o teclado, qual a utilidade das suas teclas, qual o papel do monitor, como desligar e ligar o computador, como abrir e criar pastas e como executar alguns programas. Como são muitas as instruções, os estudantes não compreendem tudo logo na primeira explicação. Mas tudo é lembrado em todas as atividades e por todo o semestre, até o momento em que o estudante memoriza os passos e executa as funções sem ajuda. Ao trabalhar esse momento com os estudantes, o grupo do GENPEX tem o cuidado de não utilizar termos extremamente técnicos. É feita uma “tradução”, na qual os termos técnicos são substituídos por termos conhecidos e presentes na linguagem cotidiana dos estudantes.

Com as mudanças que a tecnologia trouxe ao mundo e a estabilização da sociedade como informatizada, alguns trabalhos pesquisados mencionam ter havido uma modificação no conceito de alfabetização. Alguns autores afirmam que o analfabeto da sociedade de hoje não é mais aquele que não sabe ler e escrever no papel com o uso de um lápis. O analfabeto de hoje é chamado de analfabeto digital, sendo aquele que não sabe se utilizar das ferramentas de tecnologia digital, mesmo vivendo em uma sociedade repleta de aparelhos tecnológicos. Essa que é uma afirmação forte, pois as novas tecnologias têm sim influenciado na configuração de diversas áreas da sociedade, inclusive na educação, mas ainda é cedo para fazer uma afirmação desse nível.

Portanto, essa não familiarização com as novas tecnologias têm interferido na vida dos sujeitos da EJA, o que é possível observar na escola em que o GENPEX desenvolve suas atividades. Há relatos de estudantes que foram prejudicados por não terem acesso ou não saberem utilizar o computador. Alguns dos episódios vividos, para exemplificar, relatam

casos de precisar retirar um boleto *online* e não saber; de ter que renovar o passe do transporte coletivo pelo site e não conseguir. Eles tiveram que buscar soluções, como pagar para alguém resolver. Nos trabalhos relatados, os autores ressaltam que cabe à própria escola o papel de promover o alfabetismo digital.

A escola e suas funções é uma questão recorrente entre os trabalhos. Destacada como principal agência de alfabetismo, e considerando as demandas da atual sociedade, é consenso que a escola precisa se debruçar sobre o alfabetismo digital também. Por isso, a prática da inclusão digital tem que aparecer nas salas de aula, inclusive na EJA. A Educação de Jovens e Adultos não pode se limitar à oferta do conteúdo escolar aos sujeitos, mas também oferecer acesso a bens e materiais sociais que lhes foram negados, entre eles o computador.

Portanto, o ponto central a se considerar é que essa inclusão não pode ser feita sem uma reflexão. Não se trata de meramente construir um laboratório na escola e colocar computadores dentro. Trata-se de criar e desenvolver uma prática que utilize o computador tendo por base um viés crítico e emancipatório, que contribua verdadeiramente com a formação dos estudantes.

Para que isso seja possível, são necessárias parcerias dentro da própria escola. Os professores, gestores e coordenadores precisam se engajar nessa proposta, juntamente com os estudantes. Essa integração faz toda a diferença, uma vez que a cooperação resulta em um trabalho mais consistente, como foi observado durante as atividades do GENPEX no Paranoá. Uma observação interessante deve ser lembrada, referente ao envolvimento ou não do professor regente no projeto de inclusão digital. Com o apoio dos professores regentes, as atividades de sala e as aulas de informática começaram a conversar entre si, fundamentando e dando mais significação aos conteúdos para os estudantes. Nas turmas sem o acompanhamento dos professores, os estudantes, muitas vezes, percebiam as atividades de informática como desconexas do vivido em sala de aula, fazendo com que muitos não se envolvessem ou se dedicassem com afinco às atividades.

Todos os trabalhos propostos nas pesquisas tinham como intuito dar vez e voz aos estudantes, por meio do computador. Ao realizar as atividades propostas, puderam refletir sobre as práticas e a atual sociedade, revelando como todo esse processo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem. Nas atividades do Paranoá, essa é uma questão que recebe uma grande atenção. Durante as discussões e produções nas aulas de informática, tudo tem como base a voz e a opinião dos estudantes, pois eles participam acolhendo propostas e

sugerindo as suas. Com essa premissa de dar voz, eles se veem inseridos de fato nas atividades, que ganham mais sentido, uma vez que foram pensadas de forma a poder dialogar com suas realidades. Vemos que acontece um processo de ressignificação da prática pedagógica, pois não se trata de uma prática tradicional de transmissão de conteúdo. A valorização da voz do sujeito fica notória nos trabalhos apresentados, levando-nos a refletir que a inclusão digital só pode contribuir para uma educação emancipatória e para a aprendizagem dos sujeitos se a prática pedagógica seja ressignificada.

Mesmo com todas essas propostas e práticas, a maioria dos autores afirma que esse processo é um desafio. Não é simples desenvolver uma prática que seja significativa, que atenda aos requisitos da escola e seu currículo, e que também agrade estudantes, professores e coordenação. Desenvolver uma proposta que atenda a essas várias demandas é complexo, exige reflexão constante para conseguir atender e se ajustar a diferentes questões. Esse desafio envolve uma diversidade de âmbitos e esferas, incluindo o governo, que embora incentive a inclusão digital, contraditoriamente não apoia o desenvolvimento de projetos com esse propósito. No país, existem diversas escolas com laboratórios de informática equipados, mas não utilizados. As razões variam, sendo a mais grave e comum o despreparo dos professores, que não recebem um mínimo de formação na área de informática que os capacitem a utilizar computadores. A proposta sugerida nos trabalhos é que esse preparo se dê em formações continuadas, o que não tem acontecido.

Quase todos os trabalhos enfatizaram que a inclusão digital na EJA é um tema pouco explorado. Por mais que existam práticas com esse objetivo, o que encontramos de material publicado ainda é irrelevante. Os autores fazem o convite para que a questão seja mais discutida e articulada, e que mais experiências sejam apresentadas. Na esteira desse convite, reafirmamos a proposta do presente trabalho: refletir sobre a inclusão digital na EJA, e desenvolver e apresentar a prática que tem sido realizada no Paranoá através do GENPEX.

Diante de tantos trabalhos, é possível identificar e avaliar o que vem se desenvolvendo, o que precisa mudar e ser implementado na escola Árvore do Cerrado, no Paranoá. Foi de grande importância, ao realizar essa pesquisa bibliográfica, perceber que muito do que é vivenciado no GENPEX foi vivenciado em tantos outros trabalhos.

CAPÍTULO 3 – A REFLEXÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENVOLTA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O referencial teórico desse estudo tem como base a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e apresenta como categorias conceituais a Educação de Jovens e Adultos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a inclusão digital. Iniciamos a discussão com a Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre suas características e peculiaridades. Em seguida nos debruçamos sobre as TDIC's e como elas aparecem na EJA. O surgimento das TDIC's nas salas de aula é devido ao crescimento da exclusão digital, pois nem todos são contemplados com o acesso a essas tecnologias. Dessa forma, surge o desafio de incluir, digitalmente, os estudantes da EJA. Essa inclusão envolve questões mais abrangentes do que a simples familiarização com o computador.

3.1 As especificidades e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possui várias características específicas, tanto em relação aos sujeitos quanto às práticas. “Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22). São pessoas de diferentes faixas etárias, naturais de diversas regiões e que são, em grande maioria, trabalhadores. Em meio a essa diversidade, todos possuem algo em comum: não tiveram a oportunidade de acesso e permanência na escola, seja na infância ou na juventude.

Intitular a EJA como uma prática educativa que acontece fora da idade própria é um erro. Não existe uma idade própria para a educação, para aprender. A idade adulta é entendida e conceituada como uma fase do desenvolvimento humano (LAFFIN, 2012). A EJA também não se reduz a uma especificidade etária, sendo a questão muito maior, abarcando toda uma especificidade cultural. Refletir sobre esses jovens e adultos implica em ter que transitar por um campo definido como lugar social. Estão na condição “não crianças”, são excluídos da escola e pertencem a determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 1999).

Os estudantes jovens e adultos estão envoltos por algumas características de etapa de vida que se distinguem da etapa de criança e adolescente. O adulto está imerso no mundo do trabalho. Possui uma história de vida mais longa, complexa, com diversas experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre os outros e sobre si. Por causa

dessa história de vida, eles se relacionam com um tipo de aprendizagem que considera as peculiaridades das etapas da vida em que se encontram, fazendo com apresentem diferentes habilidades, dificuldades e maior reflexão sobre o conhecimento e seus processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999).

É importante considerar que os estudantes da EJA possuem uma trajetória diferente daqueles que estão nos anos ditos ‘adequados’ à faixa etária. Muitos dos estudantes adultos são trabalhadores, possuem experiência profissional e têm a expectativa de inserção ou reinserção profissional. O trabalho é um tema dos mais fortes na EJA. Muitos dos sujeitos vão em busca dos estudos com o propósito de se manter no trabalho ou de se qualificar, e enxergam na educação a resolução desses problemas (OLIVEIRA, 1999).

Existe uma diversidade nos sujeitos que pertencem à EJA. Essas diferenças partem da faixa etária, pois encontramos desde adolescentes até pessoas idosas. Machado (2016) busca fazer um levantamento de quem são esses sujeitos que estão ou que deveriam estar frequentando a EJA. Um questionamento da autora é querer saber onde está a parcela dos adolescentes menores de dezoito anos que não está no Ensino Fundamental ou Médio e que também não estão na EJA. Levantamento feito na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Censo Escolar, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira mostrou que quase 900 mil adolescentes, entre 15 e 17 anos não frequentavam escola e não tinham o Ensino Fundamental, em 2013.

Parte dos segmentos que atuam na EJA defendem a idade mínima de 18 anos para matrícula na modalidade, todavia, o sistema de ensino não se responsabiliza pelos quase 900 mil que não estão em lugar nenhum e para aqueles que ainda buscam a escola, somente a EJA é dada como alternativa, ou, em alguns sistemas, como a expulsão dos alunos que “dão trabalho” no diurno (MACHADO, 2016, p. 442).

Esses dados chamam a atenção, mas com o público de 18 anos ou mais, a situação é ainda mais complicada. Os dados (BRASIL, 2013) mostram que quanto maior a faixa etária, maior o número de pessoas que não frequentam a escola. Mais de 12 milhões de pessoas entre 18 e 29 anos não frequentavam a escola e não tinham completado o Ensino Médio; na faixa de 60 anos ou mais, esse número passa dos 20 milhões de pessoas.

Até para os mais céticos, cujo debate sobre o direito a educação deveria se concentrar na faixa etária de crianças e jovens, resulta um desconforto verificar que o país que se coloca entre as dez primeiras potências, em termos da economia mundial, tem mais da metade de

sua população adulta, economicamente ativa, sem educação básica e sem perspectivas de concluí-la (MACHADO, 2016, p.443).

Outro dado que a autora (MACHADO, 2016) ressalta é o número de matrículas na EJA.

Ao analisar os dados dos jovens de 18 a 29 anos, o número de ausentes do sistema educacional que não concluíram a educação básica representa 34,8% entre os que possuem de 18 a 24 anos, e chega a 40,7% entre os que estão entre 25 e 29 anos. De um total de 40.976.703 entre 18 a 29 anos, 15.268.965 estão fora da escola e não concluíram ainda a educação básica. Atender a toda essa população na EJA tem sido um grande desafio, sobretudo reconhecendo que a matrícula na modalidade caiu, em vez de aumentar nos últimos anos (MACHADO e RODRIGUES, 2014, p. 385).

A autora analisa um panorama de matrículas na EJA em cursos presenciais de 1997 a 2014. Diante desse quadro é possível notar um crescimento nas matrículas de 1997 a 2007; porém, de 2007 a 2014 houve uma queda alarmante nas matrículas. No ano de 2014 foram registradas mais de três milhões de matrículas. Em 2013, o Pnad informou que mais de 78 milhões de pessoas não receberam Educação Básica e não estavam matriculados em nenhuma escola. Diante desses dados, pode-se perceber a urgência e a necessidade da EJA.

A própria Legislação Educacional Brasileira reconhece, devido as especificidades da EJA, que os currículos e métodos necessitam levar em consideração tudo que aqui foi colocado, anteriormente, em sua organização. A EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, aparece como oferta de educação escolar regular voltada para jovens e adultos. Essa oferta precisa ter características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades desses sujeitos, de forma a garantir condições de acesso e permanência àqueles que são trabalhadores. A Lei afirma que essa modalidade é destinada as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria nos Ensino Fundamental e Médio. O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do DF (SEDF, 2014) também traz destaque a essa questão da classe trabalhadora.

Quando tratamos de currículo, tanto a seleção de conteúdos e seus objetivos quanto a metodologia para seu desenvolvimento constituem uma posição política, pedagógica e social a ser adotada. Portanto, ao tratar o Currículo da EJA, constitui-se a dimensão de uma modalidade voltada para sujeitos da classe trabalhadora (SEDF, 2014, p. 9).

A EJA precisa de um currículo que dialogue com as singularidades de seus sujeitos, incorporando as especificidades e diversidades presentes na vida dos sujeitos, de forma a considerar suas culturas, origens, saberes, conhecimentos e projetos (SEDF, 2014).

Os sistemas de ensino são assegurados de forma gratuita e buscam oferecer oportunidades educacionais apropriadas, considerando seu alunado, seus interesses e condições. Na Lei (BRASIL, 1996) consta que o Poder Público deve viabilizar e estimular a permanência do trabalhador na escola, por meio de ações integradas e complementares entre si. A Lei também exige uma idade mínima para ingressar na EJA; se pretender o Ensino Fundamental, o sujeito precisa ter pelo menos 15 anos de idade e para o Ensino Médio, 18o anos.

Assim como definimos lei como espaço de luta, entendemos que, na EJA, não cabe outra senão a perspectiva de uma escola emancipatória, que considera o conhecimento como um dos componentes fundantes da consciência crítica. Embora isto esteja muito distante da nossa realidade, consideramos ser o horizonte formativo a ser perseguido (MACHADO, 2016, p. 433).

A EJA tem ocupado um espaço na agenda da política educacional brasileira, na luta por se tornar política pública de uma forma nunca antes vista no decorrer de sua trajetória. “Estamos longe da solução dos principais problemas de garantia do direito à educação para todas e todos os jovens trabalhadores do país, e não se pode dizer que a Lei, efetivamente, alcançou seus objetivos, em termos da escolarização desta população” (MACHADO, 2016, p. 442). Portanto, são inegáveis as lutas no âmbito das questões normativas e a busca por um espaço específico para essa modalidade no sistema nacional de educação.

Outra questão e destaque na EJA é o tempo. A EJA é um campo específico e precisa se configurar a partir dessas singularidades. Ela envolve a especificidade do tempo de vida desses jovens e adultos, os quais são “sujeitos concretos históricos que vivenciam esse tempo” (ARROYO, 2005, p. 22). Muitos têm a visão de recuperar um tempo perdido na EJA e veem, nessa modalidade, uma oportunidade de reduzir o tempo e concluir logo os estudos.

Em grande parte, o que estas experiências defendiam era que se precisava reduzir tempo e conteúdo para que o aluno “terminasse logo” o que vinha fazer, porque ele tinha pressa e o mercado de trabalho que o esperava, também. O argumento não é de todo falso; em geral, jovens e adultos que retornam à escola, de fato, não querem perder tempo. Todavia, a questão que se coloca é: mas o que é mesmo ganhar tempo? É sair de um processo de escolarização o quanto antes, não importa se o conhecimento foi ou não acessado e produzido ali, apenas ter um certificado? [...] será mesmo que o mercado de trabalho, há vinte anos e, sobretudo hoje, emprega trabalhadores apenas porque têm um certificado para apresentar? Essa visão, infelizmente, ainda se reproduz nas atuais escolas de EJA. Mas, diria que há algo ainda mais perverso que iludir a população com a certificação fácil. Trata-se de corromper o verdadeiro sentido da escola e seu papel na transformação da realidade (MACHADO, 2016, p. 435).

Essa visão da EJA é antiga, embora ainda permaneça atual. É fato que o sujeito que busca a EJA deseja recuperar um tempo que entende como perdido. Mas esse não deve ser o foco; é preciso considerar outros fatores, como a reflexão sobre o verdadeiro sentido da escola nessa busca por alcançar um certificado.

A existência e necessidade de certificação por exames são históricas na educação brasileira. E o acesso deve ser gratuito. Todavia, é importante reiterar que a escolarização precisa priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo acesso restrito ao certificado (MACHADO e RODRIGUES, 2014, p. 386).

Desconsiderar toda a educação para que esta se resuma em certificação não tem justificativa sob nenhum aspecto. Apesar do mercado de trabalho exigir o certificado, não se pode deixar de lado o processo de aprendizagem, constituição e transformação dos sujeitos. Não se trata apenas de possibilitar o acesso público do jovem, do adulto e de idosos à modalidade EJA, mas é indispensável que seja garantida uma qualidade social de ensino, que proporcione aprendizagens significativas (MACHADO e RODRIGUES, 2014).

Também não basta informar esses sujeitos sobre a oferta da EJA. Eles precisam ser conscientizados a respeito das implicações desse retorno à escola. Precisam ser aceitos, ter professores acolhedores e capazes de trabalhar com essa faixa etária - algo que exige compromisso ético, competência técnico-pedagógica e sensibilidade estética (MACHADO e RODRIGUES, 2014). Esses indivíduos devem ser reconhecidos como adultos e jovens em percursos e tempos de adultos e jovens. A organização do currículo, do tempo, do espaço, a formação dos educadores, o material a ser utilizado, todas essas questões precisam considerar as condições e demandas singulares desses sujeitos (SOARES, SILVA e SOARES, 2015).

Esse momento de retorno é bastante significativo. O educando precisa reconstruir suas experiências de vida e ressignificar conhecimentos adquiridos anteriormente, articulando-os com saberes escolares.

Para a formação de conceitos, segundo Vygotsky, é fundamental o diagnóstico dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho com conteúdos significativos que possibilitem articular os saberes técnico-científicos aos saberes cotidianos, para que, mediados pelo outro, na relação sujeito e objeto do conhecimento, os educandos possam reelaborar os conhecimentos, produzindo novas sínteses (MACHADO e RODRIGUES, 2014, p. 387).

Os estudantes da EJA trazem consigo ricos saberes, produzidos em diferentes espaços, envolvendo conteúdos, conceitos, habilidades e toda ordem de valores. Reconhecer esses

saberes que estão além do chamado saber científico é valorizar os outros saberes constituintes desses sujeitos. O que “implica o reconhecimento da escola como local de ingresso dos alunos trabalhadores numa modalidade especial desse processo humano que não começa nem termina na escola, mas se prolonga pela vida afora” (GONÇALVES, 2012, p. 41).

Esse público vai em busca da EJA com o desejo de resgatar o direito de estudar, seja para iniciar ou concluir os estudos. Quando saem em busca de uma oportunidade, enfrentam inúmeros problemas em diferentes realidades. Para citar alguns, cumprem várias jornadas diárias, têm o sentimento de não pertencimento, muitas vezes são silenciados, passam por diversos constrangimentos e situações. Pensando nessa situação específica, a educação libertadora de Freire apresenta a afetividade como uma qualidade virtuosa para lidar e superar as vulnerabilidades do estudante da EJA. E que, como valor, a afetividade deve ser um dos mais fundamentais componentes curriculares na EJA. A afetividade proporciona uma horizontalidade na relação entre educador e educando, que se tem mostrado um instrumento de apoio aos estudantes (SOARES, SILVA e SOARES, 2015).

O público de EJA é formado por pessoas que, como diz Arroyo (2005), “carregam trajetórias perversas de exclusão social”, e afirma que eles não podem ser reduzidos a estudantes que reprovaram, não concluíram, infrequentes ou que evadiram, pois uma Educação de Jovens e Adultos que se reduz a isso não irá avançar.

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas 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 à sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 24).

Mais do que isso, são sujeitos que foram “privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (ARROYO, 2005, p. 23). Esses estudantes são sujeitos dos direitos humanos, que precisam ser vistos nessa diversidade de direitos, o que destacará mais ainda as possibilidades da garantia do direito à educação. Quando vão em busca da escola, esses sujeitos socioculturais estão impulsionados por muitas questões. Dentre elas, as necessidades existenciais e sociais. Um dos fortes desejos é a necessidade de se aperfeiçoar para o trabalho (MOURA, 2004).

Diante disso, a EJA precisa desdobrar-se, a cada instante, para ajustar esses indivíduos e suas questões. Além de um ajuste quanto ao perfil de cada um, há que haver também um ajuste à realidade da sociedade que, aliás, ainda os excluí. Estamos sempre, como sociedade, em movimento de evolução e inovação, o que nos trouxe, hoje, a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Quando esses sujeitos se deparam com as demandas da atualidade, geradas pela popularização das novas tecnologias, eles sentem que precisam recorrer aos meios culturais e à escola em busca de apoio. Procuram, com essa iniciativa de estudar, se apropriar de instrumentos para lidar com as exigências e os problemas dessa realidade digital inusitada. Tais demandas envolvem ações do dia a dia, como realizar o pagamento de um boleto, fazer um saque em um caixa eletrônico, operar o micro-ondas, ler um *e-mail*, enviar mensagens de texto, fazer ligações pelo telefone celular e muitas outras. “As novas exigências requerem formas de conceitos e abstrações complexas, pensamento ‘cultural’ que a realidade, por si só, não consegue proporcionar” (MOURA, 2004, p. 165). Dessa forma, podemos ver a importância da escola como um espaço que deve estar em constante atualização, proporcionando uma aprendizagem que caminha junto com a sociedade.

Para Vygotsky, o sujeito se desenvolve de acordo com a interação com o meio e com outros sujeitos. Esse destaque dado ao meio exige que pensemos sobre a função da escola na atual sociedade, na qual as TDIC’s estão presente e compõem a formação de sujeitos que atuam nela. A escola precisa oferecer oportunidades significativas para a construção de conhecimentos, que tenham ligação direta com o contexto social de hoje. A inserção das TDIC’s nas escolas pode contribuir muito para que a escola consiga ofertar aprendizagem significativa aos alunos. É a tecnologia como instrumento de apoio à prática pedagógica, promovendo interação entre os sujeitos e direcionada para proporcionar um novo significado à aprendizagem.

Vygotsky (2010, p. 234) afirma que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam [...] essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”, ou seja, é na escola e por meio da aprendizagem que é possível desenvolver essas características que não são naturais ao homem, mas que, diante da realidade, são necessárias.

É provável que o adulto se sinta incapaz e impotente para responder as demandas do novo convívio social, caso não haja situações que o possibilite realizar generalizações e

formas de comportamento que Vygotsky atribuiu ao processo de escolarização. Por meio desse entendimento é possível afirmar que, mesmo o adulto não tendo experiências de escolarização, possui uma trajetória de vida que lhe permitiu acumular hábitos, costumes, atitudes, valores e desenvolver instrumentos técnicos e psicológicos que lhe permitiram adquirir conceitos, maneiras de pensar e agir. O adulto possui um desenvolvimento real que precisa de mediação, o que o transformará em desenvolvimento potencial (MOURA, 2004).

Ainda, Vygotsky (2008) define como desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções que já foram estabelecidas, por meio de ciclos de desenvolvimento completados. A área de desenvolvimento potencial nos permite determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento, examinando não só aquilo que o desenvolvimento produziu, mas aquilo que produzirá no processo de maturação também (VYGOTSKY, 2010). Trata-se daquilo que o sujeito é capaz de realizar com o auxílio de uma outra pessoa. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2008, p. 58). A zona de desenvolvimento proximal é “a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação” (VYGOTSKY, 2008, p. 86).

Esses sujeitos que chegam à EJA trazem consigo uma bagagem de experiências e trajetórias significativas, que contribuem com seu desenvolvimento escolar. Eles chegam à escola com um desenvolvimento real, já estabelecido. Esse é um fator importante na EJA que não pode ser menosprezado.

Ao fazer um bom diagnóstico e trabalhando a partir das demandas da realidade social sob o olhar dos educandos favorecemos que eles sintam o significado do que está sendo trabalhado e podemos avançar no que eles não dominam, considerando o que já dominam e valorizando seus saberes prévios, sem ficar trabalhando o que já sabem, “perdendo tempo” e cansando-os com um ensino que não avança (MACHADO e RODRIGUES, 2014, p. 387).

A história de vida desse sujeito precisa ser considerada, pois só assim sua aprendizagem será significativa. Se o sujeito da EJA não percebe o ensino trabalhado no espaço escolar de forma significativa, ele não vai compreender a razão de precisar aprender determinados conteúdos; não existindo essa compreensão, o sujeito deixa de achar a escola atrativa e pode acabar desistindo de todo o processo (MACHADO e RODRIGUES, 2014). Dessa maneira, ao inserir na escola essa demanda de familiarização e inclusão das TDIC's,

ela precisa articular essa nova questão com as experiências prévias e significações desses sujeitos.

Em se tratando das TDIC's, podemos fazer um paralelo sobre o que Vygotsky (2010, p. 116) diz sobre a máquina de escrever: “aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos [...]. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo”. Portanto, ao ter contato com essas novas tecnologias, o jovem ou o adulto vai utilizar sua bagagem histórica e o seu desenvolvimento real e, a partir do auxílio dos professores e colegas no uso do computador, vai passar pelo chamado desenvolvimento potencial, ou seja, quando o sujeito consegue se desenvolver por meio do auxílio de outra pessoa. Ao ter contato com o computador, o jovem ou adulto está em processo de desenvolvimento, e deve ser orientado e estimulado pela aprendizagem escolar. “Assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Feita essa discussão, foi possível compreender um pouco sobre o sujeito da EJA, quais suas principais características e demandas. Também discutimos a relação desse sujeito com a atual sociedade informatizada e a importância dessa questão ser trabalhada com esse público, sem desconsiderar suas vivências e saberes adquiridos no decorrer da vida.

3.1.1 O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos

O avanço tecnológico é resultado do desenvolvimento da humanidade. O acesso e o uso das tecnologias fazem parte da cultura de diversas sociedades, e devido à proporção e à importância da influência que as novas tecnologias exercem sobre a sociedade, é crucial que essas inovações sejam inseridas o dia a dia escolar e, conseqüentemente, na EJA.

As TDIC's permitiram que as sociedades tradicionais fossem transformadas nas novas sociedades da informação e do conhecimento. Essa nova sociedade surge com o processo de apropriação das inúmeras potencialidades que as novas tecnologias têm a oferecer. Essas potencialidades possuem o objetivo de promover melhores níveis de qualidade de vida para a população (ESCUADERO e COSTA, 2009).

A partir desse avanço e do desenvolvimento tecnológico e econômico, apareceram novos paradigmas educacionais, que requerem a inserção das tecnologias nos ambientes educacionais. Essa é uma questão polêmica, pois envolve contradições entre educadores, mas que ainda assim precisa ser parte do processo de ensino e aprendizagem.

O processo educativo deve andar de forma contextualizada com a sociedade da informação. O âmbito educacional precisa se utilizar dos diversos recursos possibilitados pelas novas tecnologias, pois a construção do conhecimento, mediada por essas tecnologias, ampliam as possibilidades de comunicação e interação (SOFFNER, 2013).

O computador permitiu que a escrita e a oralidade pudessem ser digitalizadas e transmitidas para todo o mundo. Esse surgimento se deu com a evolução da comunicação, o que resultou na elaboração de novos instrumentos e meios de comunicação. Os computadores

além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, [...] diferentes e novas práticas de leitura-escrita. De modo geral, todos os usos do computador-internet se processam a partir da leitura-escrita e da presença cada vez mais intensa de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos nessa tecnologia (FREITAS, 2010, p. 337).

O interesse de que esse processo se passe dentro das escolas não quer dizer que, para isso, as atuais práticas sejam abandonadas, mas que a escola precisa se adequar e se integrar às mudanças que ocorrem com o tempo. “Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo” (FREITAS, 2010, p. 340). Freire (FREIRE e PAPERT, 1996) afirmou que continuava “lutando no sentido de pôr a escola na altura do seu tempo, e pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, sepultá-la, mas é refazê-la”. Por isso, nesse refazer da escola, o computador aparece como um instrumento e uma demanda da sociedade da informação.

Esse novo espaço de escrita, essa tela, essa tecnologia como um todo podem e precisam aparecer na EJA, com o intuito não apenas de proporcionar um contato vazio dos estudantes com a tecnologia. “Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente” (FREITAS, 2010, p. 340). Podemos considerar esse processo como o aprendizado de uma nova língua, pertencente a uma cultura diferente desses sujeitos da EJA. É como se eles migrassem para um outro país, com uma outra cultura, ou seja, é algo que o jovem e o adulto não têm apropriação. O desenvolvimento e o aprofundamento dessa nova linguagem precisam

acontecer de forma significativa, para que possa haver uma apropriação do sujeito. Sem esse significado, a prática pode deixar de ser algo fundamental em suas vidas.

Esse processo não pode ser meramente instrumental. Os sujeitos da EJA precisam se apropriar do computador para que este sirva de ferramenta em seu cotidiano, que contribua com sua formação e constituição pessoal e coletiva. Como afirma Freire,

a educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p.98).

A chegada das novas tecnologias nas salas de aula é vista como um desafio. Desafio para estudantes e educadores. Esses, que por diversos momentos, assumem uma posição defensiva, se não negativa, sobre as mídias e tecnologias digitais, assunto que precisa ser trabalhado e articulado (FREITAS, 2010). Diante dessa atual realidade, a escola e seus profissionais não podem se afastar dessa demanda. Precisam buscar compreender o que tem acontecido e se dispor a interagir com essas novas possibilidades. São necessários reflexão e diálogo sobre essa questão cultural.

A turma está dividida, alguns estudantes não vieram para informática. Disseram que não querem participar da atividade. [...] nem todos os estudantes da sala estão vindo para informática. Um ponto que precisamos refletir com as turmas. [...] conversei com eles. Dona Bernadete (80 anos) continua resistente (DIÁRIO DE BORDO COLETIVO, 2016).

O advento das TDIC's nas escolas é uma novidade e, como tal, desperta um receio natural entre professores e estudantes. Evidentemente, é preciso desempenhar um trabalho de modo que o computador seja visto como o facilitador que de fato é, e que seja também um facilitador na vida de sujeitos com forte histórico pessoal e social de exclusão. Uma das razões para a humanidade avançar com a tecnologia é poder, assim, contribuir na superação de dificuldades e no atendimento de necessidades diárias.

O acesso a essas tecnologias é um direito dos estudantes da EJA. Negar esse direito aos jovens e adultos é não só negar-lhes o direito à plena cidadania, mas negar-lhes a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários para acessar as novas tecnologias. Negar esse acesso é o mesmo que contribuir para que esses sujeitos passem por dificuldades cotidianas, desde saber apresentar currículos, até saber acessar e se inscrever em editais, ter

acesso a informações de interesse pessoal e também como cidadãos (COELHO e CRUZ, 2008).

O uso do computador em sala de aula é uma demanda importante e que atende ao direito de cidadania dos estudantes da EJA, considerando que o computador é um meio que pode dar voz a esses sujeitos.

Considera a necessidade de indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de ajudar o mais rápido possível os alunos a exercer melhor a cidadania neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2007, p. 133).

Sendo que “a cidadania não é apenas o fato de ser um cidadão que vota [...] o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está” (VASCONCELOS e BRITO, 2011, p. 53). Ou seja, o computador pode contribuir com o exercício de cidadania na atual sociedade. Sem o acesso a essas novas tecnologias esse exercício será incompleto.

Conversando com a Marta Amélia, ela começou a expressar seus sentimentos, percepções e opiniões a respeito do computador. Disse que “o computador está substituindo não só o lápis, mas o correio, serviços bancários” (DIÁRIO DE BORDO, 2016).

Eles precisam ter acesso a essas tecnologias para resolver e facilitar questões do seu dia a dia, como pagar contas, renovar o passe do ônibus e ter acesso a informações. O que chama a atenção é que os próprios sujeitos da EJA percebem essas mudanças e sentem a necessidade de inclusão digital. Pela veracidade das questões desse cotidiano, fica reforçada a necessidade de incluir esses estudantes, digitalmente.

3.2 A Inclusão Digital como um direito à cidadania

O termo inclusão digital apareceu em nível global a partir dos Programas Sociedade da Informação, ocorridos em vários países, na década de 1990. Foi nesse meio político-ideológico de políticas nacionais e internacionais que a Sociedade da Informação se consolidou. Com a popularização das novas tecnologias, muitas pessoas foram ficando à margem desses avanços e não tiveram acesso a elas, o que resultou na criação e na implantação de diversos programas políticos voltados para essa sociedade da informação. Em

vários países, foram implementados programas de políticas públicas compensatórias. O Brasil aderiu a esses programas no ano 2000 (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

Incluir é: abranger, compreender, conter, envolver, implicar, estar dentro e fazer parte de um grupo. Quando nos referimos à inclusão digital, estamos dizendo que é preciso abranger, envolver, inserir sujeitos no grupo que acessa as novas tecnologias digitais. Se é preciso incluir é porque esse sujeito não faz parte, não tem origem nesse espaço. E para que ele se sinta parte desse novo grupo, precisa dar e encontrar sentido a essas novas ferramentas, tudo deve ser significativo no processo, que precisa ocorrer sempre considerando a totalidade do sujeito, suas histórias, vivências, percepções e valores.

A inclusão digital é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. Para isso, precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares*, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o *mouse*. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair o conhecimento (PEREIRA, 2005, p. 17).

A definição do termo inclusão digital não é um consenso no meio acadêmico e seu significado tem inspirado diversos debates. A inclusão abrange mais do que um simples treinamento ou capacitação para o uso dos recursos tecnológicos de comunicação digital, e também não se resume a apenas promover a democratização do acesso a essas tecnologias.

Para definir esse termo, Bonilla e Oliveira (2011) abordam as questões de inclusão e exclusão social. Ao tratar sobre a exclusão social, os autores afirmam que ela segue um caminho reducionista, e que a exclusão digital tem seguido o mesmo caminho, pois são dois fenômenos associados.

O termo exclusão digital tem origem no final da década de 1980, a partir da introdução da informática nos ambientes de trabalho, e ganha força na década de 1990, com a chegada da internet, o que provoca uma reestruturação nas instituições e nas relações socioeconômicas. Apesar da origem datada, a noção de exclusão digital é tão problemática e inconsistente teoricamente como a de exclusão social. [...] a exclusão digital é uma noção ambígua e complexa, sendo construída a partir de um processo dialético de inclusão e exclusão, à semelhança da exclusão social (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 33).

A exclusão digital não pode se limitar à divisão binária dos que acessam e dos que não acessam as TDIC's. Essa definição é insuficiente, pois não envolve a promoção do desenvolvimento social. A inclusão digital abrange essa perspectiva social transformadora e os complexos aspectos sociais ligados às questões das desigualdades no uso das TDIC's. Considerando que a comunicação compõe um direito básico humano, na atual sociedade ele engloba as TDIC's. Dessa forma, “o direito ao acesso às TDIC e a liberdade de expressão e interação em rede passam, efetivamente, a compor o contexto da constituição da cidadania contemporânea” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 35).

A inclusão digital não tem como objetivo apenas superar a exclusão digital, mas a partir da utilização das TDIC's com os grupos que estão à margem desse acesso, promover simultaneamente um processo de inclusão social. Para alcançar tal objetivo, o foco precisa estar na transformação que esse acesso pode promover e não na tecnologia como fim em si, mas ela como um meio para alcançar essa transformação.

Bonilla e Oliveira (2011, p. 33) afirmam que o termo inclusão digital tem sido muito utilizado por organizações internacionais e pelo setor público, com o intuito de “compor um jargão apelativo nas abordagens políticas de caráter geral e populista”. Tais organizações promovem ações intituladas de inclusão digital, que têm como fim estimular a criação de emprego e renda. Isso é o que os autores afirmam se constituir em algo simplista e reducionista, uma vez que, para alcançar uma verdadeira inclusão digital, não basta apenas oferecer conexão à Internet e cursos básicos de informática.

Ter acesso às TDIC's deixou de ser algo relacionado a momentos livres e de descontração, passando a ser uma ferramenta fundamental da atualidade. Bonilla e Oliveira (2011) assumem o *ciberespaço* como um espaço público contemporâneo; assim, o acesso aos meios de comunicação constituídos pelas novas tecnologias fazem parte do rol dos direitos humanos da sociedade de hoje. Isso significa que o pleno uso das TDIC's faz parte dos direitos humanos. Essa é uma condição que estrutura a base para constituição dessa nova organização social.

A exclusão digital é considerada uma forma de exclusão social, pois ao ser excluído digitalmente, perde-se o direito de acesso à informação e ao conhecimento, que pode ser alcançado lançando mão de distintos meios como o computador, celular, *tablet*, *notebook* e outros. A promoção de inclusão digital envolve a oferta de acesso a tecnologias que irão transformar e facilitar a vida das pessoas envolvidas. Essa promoção assume uma

transformação e disseminação de informações de forma mais equânime, mais democrática na sociedade (ESCUDERO e COSTA, 2009).

A inclusão digital facilita e contribui com a vida cotidiana, pois é possível realizar as mais diversas atividades de forma mais eficiente, fácil e simples. “Uma pessoa incluída digitalmente não é aquela que apenas utiliza os novos recursos do mundo digital para trocar *e-mails*, mas aquela que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida e de trabalho” (ESCUDERO e COSTA, 2009, p. 16).

3.2.1 Uma Inclusão Digital reflexiva

Tão importante quanto ser incluído digitalmente, é ser letrado digitalmente. Para compreender a ideia do letramento digital, é preciso definir antes o que é letramento.

O letramento é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um *indivíduo plenamente letrado* (XAVIER, 2007, p. 135).

O letramento tem em vista os fatores sócio-históricos da aquisição da escrita por uma sociedade, é tudo o que sucede social ou historicamente em uma sociedade a partir da inserção da escrita. São as mudanças sociais que acontecem nessa sociedade, e o núcleo desse conceito são as práticas sociais, o que vai além da aquisição do sistema de escrita, a alfabetização. Alfabetizado é aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita.

Não basta ao indivíduo dominar o sistema alfabético. Tal afirmação decorre da constatação de que existem indivíduos que chegam ao nível alfabético, mas que não se apropriaram completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, são indivíduos que, mesmo tendo passado pela escola, ainda leem com dificuldade, de modo muito superficial e escrevem com pouca frequência e, quando escrevem, produzem textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero) (XAVIER, 2007, 134 e 135).

Esse quadro recente da inserção do computador na sociedade e a introdução dessas novas modalidades de práticas sociais de escrita e leitura são oportunidades que permitem refinar o conceito de letramento.

O *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2007, p. 135).

No decorrer dos anos, com o avanço e a popularização da tecnologia, por meio do computador e da Internet, surgiu o termo letramento digital, ou seja, o letramento que ocorre nesse meio tecnológico e virtual. O letramento digital é uma condição de apropriação dessa nova tecnologia e o exercício de práticas de escrita e leitura que ocorre na tela, condição diferente das práticas exercidas no papel. Quando trata desse letramento digital, Xavier (2007, p. 139) defende que existem vários tipos de letramento, “o letramento digital seria mais um tipo e não um novo *paradigma* de letramento imposto a sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas”.

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, *há diferentes Letramentos*. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e *letramento computacional* (computer literacy) (BARTON, 1998, p. 9 *apud* XAVIER, 2007, p. 139).

De acordo com Freitas (2010), o letramento digital é composto por um conjunto de competências que um indivíduo necessita para entender e utilizar a informação de forma crítica e estratégica, algo que ocorre em diversos formatos, vindo de diferentes fontes e apresentado por meio do computador/Internet, de forma que a pessoa seja capaz de alcançar seus objetivos, em sua maioria compartilhados cultural e socialmente.

Significa participação efetiva, onde os indivíduos têm capacidade não só de usar e manejar o novo meio, mas, também de prover serviços, informações e conhecimentos, conviver e estabelecer relações que promovam a inserção das múltiplas culturas nas redes, em rede (FERNANDES, 2013, p. 102).

Para ser letrado digitalmente, além de um conhecimento que vá além do funcional, é necessário um conhecimento crítico desse uso. Tornar-se um letrado digital significa aprender um novo discurso, algo próximo do aprendizado de uma outra língua. Uma das características desse letramento é a capacidade de associar informações, assumir uma posição crítica diante delas e transformá-las em conhecimento (FREITAS, 2010).

Com o letramento digital, surge um novo espaço de escrita: a tela do computador. Esse novo espaço se relaciona diretamente com os gêneros e com os usos da escrita.

A palavra tela tem origem no latim, tela, que eram as teias formadas pelos tecidos, que passaram à superfície plana onde os quadros são pintados e, portanto, um território que nos leva à representação simbólica, que pode ser rica e complexa, onde se pode projetar o mundo e o imaginário das pessoas, por ser um espaço propício às linguagens imagéticas, que podem ser incrementadas pela escrita (PEREIRA, 2011, p. 63).

Inclusão e letramento digital são processos complexos, pois apresentam um novo espaço rico em possibilidades, e muito mais abrangente que a folha do caderno e o lápis.

Possivelmente alguém, mesmo sendo alfabetizado e tendo alto nível de letramento, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita e fazendo uso dos privilégios do letramento, seja ainda “*analfabeto ou iletrado digital*” (XAVIER, 2007, p. 135).

É imprescindível ter sensibilidade para tratar da inclusão, especialmente quando essa inclusão envolve pessoas que sofrem outras exclusões, como o público de estudantes da EJA. Há que se levar em consideração que esse público está conhecendo e se adaptando a diferentes espaços, simultaneamente, passando por um processo de adaptação e familiarização da leitura e da escrita enquanto são iniciados ao computador.

Com a popularização das tecnologias, principalmente do computador, várias propostas de inclusão digital/letramento digital na EJA surgiram e foram implementadas nas diversas regiões do país. Embora surjam com ideias relevantes, ao serem implementadas, essas propostas deixam vários pontos a desejar, sendo frequente o uso de tecnologias apenas para efeito de ilustrações. A tecnologia tem sido utilizada em sala de aula, mas de forma superficial, funcionando como mais um recurso didático, como o quadro e o giz. Muitas das propostas apenas apresentam e trabalham de forma técnica com o computador, propondo uma iniciação básica de informática. Essas propostas não conversam com a realidade nem com o cotidiano dos envolvidos.

Diante da atual conjuntura e considerando as modificações geradas pelo avanço da tecnologia, os sujeitos da EJA precisam perceber a necessidade irem além do letramento alfabético, além das fronteiras da leitura de palavras e da própria leitura do mundo, segundo Freire. Os jovens e adultos da EJA precisam receber letramento digital, de modo a serem cidadãos do mundo também por meio dos processos digitais (XAVIER, 2007).

CAPÍTULO 4 – O USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA ÁRVORE DO CERRADO - ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo será apresentada a proposta que vem sendo desenvolvida na escola Árvore do Cerrado. Procuramos trazer o que tem sido realizado desde 2015, os principais projetos e atividades. Também será apresentado um pouco do perfil e das percepções dos sujeitos envolvidos em todo o processo.

4.1 O Projeto de Informática da escola Árvore do Cerrado

O Projeto no laboratório de informática da Escola Árvore do Cerrado teve início no ano de 2015. O objetivo maior dessa proposta não é apenas ensinar a manusear o computador, mas utilizar esse instrumento com propósitos mais amplos. O foco das atividades é ajudar no processo de alfabetização dos estudantes e contribuir com suas vidas cotidianas e coletiva. O projeto busca apresentar o computador como um meio que contribua com a aprendizagem e dê voz aos estudantes.

A proposta de trabalhar a inclusão digital com estudantes da EJA na escola Árvore do Cerrado surgiu em um fórum realizado no início de 2015. Antes desse período, o movimento popular, através do CEDEP, já oferecia aulas de informática para estudantes e alfabetizadores da região, em parceria com estudantes da Computação da UnB. A proposta dessa vez era sair do espaço comunitário e chegar à escola pública. A sugestão inicial veio do movimento popular do Paranoá, com a ideia de trabalhar informática com estudantes do primeiro segmento da EJA o que, a princípio, seria desenvolvido pelos estudantes de Computação. Essa ideia inicial ocorreu em março de 2015.

Após essa articulação, inicialmente entre GENPEX, Regional de Ensino, CEDEP e estudantes da Computação, foi realizado o contato com a escola escolhida, Escola Árvore do Cerrado, para desenvolver o projeto. A princípio, a diretora da escola não se mostrou muito receptiva, vendo a proposta como algo a mais para dar trabalho à escola, que, segundo ela, estava sobrecarregada. O grupo tentou explicar que essa era uma proposta de Pesquisa-ação, que tinha o objetivo de contribuir com a escola. Nessa mesma articulação, surgiu a possibilidade de as atividades da informática serem desenvolvidas também pelo grupo da Pedagogia.

Quando o GENPEX se propôs a contribuir com esse processo, sua visão de trabalhar com o computador não era tecnicista. A proposta era envolver os eixos base do Grupo (o acolhimento, a história de vida dos estudantes, os textos coletivos), acompanhando o que era desenvolvido em sala de aula e articulando com a educação profissional. Para isso, era indispensável que o GENPEX dialogasse com o grupo da Computação. Na época, esse grupo era composto por oito estudantes da graduação, todos alunos de um mesmo professor. E um dos requisitos da disciplina era participar do projeto na escola *Árvore do Cerrado*.

Após o acordo da atuação da universidade na escola, a proposta foi apresentada aos professores da instituição, que se mostraram receptivos. Neste momento, manifestaram mais preocupação com questões objetivas, como os horários das atividades e acomodação dos estudantes no laboratório, que tinha capacidade para receber 20 pessoas, embora algumas turmas chegassem a ter 30 estudantes.

Superados esses diálogos e acordos iniciais, a escola abriu as portas para o início do projeto, mesmo sem muita receptividade. Alguns integrantes da *Árvore do Cerrado* não enxergavam a necessidade desse projeto, pois para eles o que a escola ofertava já era suficiente. No entanto, aceitaram o projeto como um “teste” com duração de um mês e, a partir do resultado, decidiriam pela continuidade ou não da proposta.

A essa altura, o GENPEX já tinha acertado sua contribuição juntamente com o pessoal da Computação. Os primeiros encontros no laboratório com os estudantes foram momentos de apresentação e discussão do que seria desenvolvido. A UnB chegou para ouvir quais as expectativas, interesses e receios daqueles sujeitos. As atividades que começaram a ser desenvolvidas com os estudantes de EJA seguiam uma certa rotina: iniciavam com um momento de acolhimento dos estudantes, em seguida, aqueles sujeitos eram ouvidos, sobre percepções, opiniões e interesses.

Quando as atividades se iniciaram no laboratório, a percepção e recepção dos estudantes da EJA em relação ao projeto foram diversas. Para alguns, aquele seria o primeiro contato com o computador. Outros já haviam tido contato com a máquina em casa ou nas aulas do CEDEP. Vários estudantes demonstraram certo nervosismo em relação às aulas. Outros achavam que não era tão importante trabalhar essa questão e preferiam aprender a ler e escrever somente em sala de aula. Houve aqueles que foram mais receptivos, que já tinham alguma familiaridade por causa do celular e percebiam a importância desse aprendizado, seja para acessar receitas, informações, estudar ou outras questões.

No decurso do processo, o GENPEX foi percebendo a importância do computador como um meio capaz de contribuir com a melhoria de vida dos estudantes da EJA. Tal proposta deveria ser apresentada e dialogada com o grupo da Computação, pois estes estudantes não tinham a mesma visão do GENPEX, possuindo um direcionamento mais objetivo e mais técnico.

Inicialmente, o GENPEX coordenava alguns dias das atividades e, o grupo da Computação, os demais dias. Em princípio, as propostas dos dois grupos não estavam articuladas e interligadas. Nos dias de aula coordenados pelo GENPEX, trabalhavam as histórias de vidas e Situações-Problema-Desafio levantadas pelos estudantes. Já nos outros dias, era dada ênfase nos movimentos do *mouse*, na digitação e em alguns programas do computador.

Ao chegar o professor Pedro (estudante da Computação) já estava em sala e explanava sobre o sistema operacional do computador, mostrando os dispositivos e equipamentos que auxiliam na entrada e saída dos programas executados pelo mesmo. Logo passamos para a prática, os computadores já estavam ligados e foi dado um comando para entrar num jogo pedagógico com a finalidade ensinar a manusear o *mouse*. O trabalho de acompanhamento era ensinado a manusear o *mouse*, ou ensinado os nomes dos equipamentos, ou auxiliando na leitura do comando (DIÁRIO DE BORDO COLETIVO, 2015).

A rotina seguida pelo grupo da Pedagogia se iniciava com um momento de acolhida dos estudantes, depois a importância do computador na vida cotidiana era enfatizada, sendo reconhecido como um meio de resolução de problemas. Nesse momento eram levantadas Situações-Problema-Desafio. Também havia um momento mais técnico, de utilizar o *mouse* e o teclado, pois essa familiarização básica não poderia ser descartada. A grande questão era não se restringir apenas a esse momento técnico. As atividades eram concluídas com uma avaliação dos estudantes.

Durante o segundo semestre de 2015, os estudantes da Computação acabaram se afastando do projeto e o GENPEX ficou à frente. Algumas questões contribuíram para esse afastamento. Parte dos estudantes da Computação estava concluindo o curso de graduação e não precisava mais de créditos. Outro agravante foi o relato dos estudantes, de não terem estrutura ou apoio logístico, como o transporte para ir a campo oferecido pela universidade, e que também não tinham acompanhamento e planejamento com o professor da universidade.

Desde o primeiro semestre do ano de 2015, as atividades no laboratório de informática têm acontecido sem interrupções. A dinâmica das turmas atendidas varia no decorrer dos

semestres. Nos anos de 2015 e 2016, todas as etapas, da primeira à quarta do primeiro segmento, participaram das atividades. No primeiro semestre de 2017, foram atendidas somente a primeira e a segunda etapas. E no segundo semestre de 2017, a primeira, segunda e quarta etapas.

Nos dois primeiros anos, cada turma passava um período no laboratório, cerca de uma hora, quando todos os estudantes iam ao mesmo tempo e as atividades eram realizadas. Nesses dois primeiros anos não tivemos uma participação ativa dos professores regentes das turmas junto ao projeto. Os professores liberavam os estudantes durante um período e ficavam resolvendo outras questões. Em algumas ocasiões o professor liberava a turma, mas continuava dando aula. Vale ressaltar que esses ocorridos dificultaram o trabalho na informática, pois os estudantes ficavam divididos entre assistir aula sobre um conteúdo que depois seria cobrado, ou ir à atividade no laboratório.

No início de 2017, essa realidade passou por grande reviravolta. No começo do primeiro semestre aconteceu um diálogo entre GENPEX, direção e professores da escola. A partir desse encontro ficou acertado que os professores também participariam das atividades na informática, o que de fato aconteceu. Até então, nos semestres anteriores, os professores liberavam as turmas e ficavam fazendo planejamentos, correções ou reuniões. O Grupo sempre desejou a presença do professor em sala de aula, mas eles não participavam. Este fato desanimava os estudantes, pois as atividades da informática ficavam soltas, sem relação alguma com o trabalho em sala de aula e vice-versa. Essa questão fez com que alguns educandos não valorizassem o trabalho na informática, não o considerando como parte do processo de aprendizagem.

No início do semestre os professores começaram a acompanhar as turmas no laboratório. E nesse mesmo período o GENPEX se aproxima dos professores com o intuito de desenvolver um planejamento coletivo, buscando um diálogo entre as atividades do laboratório e das aulas. O Grupo levava sugestões e ouvia as propostas dos professores, e assim as atividades iam sendo elaboradas.

Foi quando o Grupo alterou a dinâmica das aulas no laboratório. Até então a turma inteira ia para o laboratório e a atividade se dava com todos os estudantes da etapa, durante um certo tempo. No horário seguinte, outra turma completa ia para o laboratório. Só que, os problemas nos computadores e as turmas cheias, com mais de 20 estudantes matriculados, tornou-se inviável atender uma turma inteira de uma só vez. O laboratório não comportava

tantas pessoas. A alternativa que surgiu foi de dividir cada etapa em dois grupos, e atender um grupo em cada período. No primeiro horário, uma metade ia para o laboratório e, no segundo, iria a outra parte da turma. Parte do problema foi resolvido, mas surgiu o impasse sobre o que os estudantes fora do laboratório fariam nesse tempo. Os professores estariam ajudando no laboratório e não haveria quem ficasse com eles em sala de aula. Assim, surgiu a proposta do grupo do GENPEX se dividir em dois também; parte do Grupo acompanharia a turma no laboratório e a outra parte ficaria com os estudantes em sala de aula. A proposta era trabalhar, em sala de aula, questões relacionadas ao que seria desenvolvido no computador. Acabamos por conseguir a participação dos professores, envolvendo toda a turma e obter mais tempo para cada etapa.

A participação dos professores não se limitava a marcar presença nos laboratórios. Eles passaram a opinar e sugerir atividades para serem desenvolvidas no computador. O objetivo era fazer dialogar o que se desenvolvia em sala de aula com as atividades da informática. Isso foi possível acontecer no primeiro semestre de 2017, quando os professores levaram, ao GENPEX, sugestões e ideias diretamente relacionadas aos conteúdos da sala de aula. Para citar um exemplo, a professora que trabalhava rimas levou seu tema de aula ao Grupo e foram realizadas atividades com rimas no laboratório de informática. Outra professora que conversava sobre autobiografia nas aulas levou esse assunto ao Grupo, que também foi explorado nas aulas de informática. Esse envolvimento dos professores trouxe uma repercussão positiva para o projeto, sendo possível perceber um maior engajamento dos estudantes. Também proporcionou maior contato com os estudantes, pois passaram a estar mais tempo com o GENPEX, recebendo mais atenção.

Por outro lado, a quantidade de turmas atendidas diminuiu; ganhamos na qualidade, mas perdemos em quantidade. No primeiro semestre de 2017, foram atendidas somente as duas primeiras etapas, como consequência da nova dinâmica do Grupo, que deixou de ficar apenas um horário com cada turma, para ficar um dia com o mesmo grupo. Essa nova organização impediu que todas as turmas fossem atendidas. Ou seja, por um lado o Grupo ganhou ao desenvolver um trabalho mais próximo das turmas, e por outro não era mais possível atender todas as turmas.

4.2 Os participantes do Projeto de informática da escola Árvore do Cerrado

O projeto no laboratório de informática na escola Árvore do Cerrado teve início em 2015. Nesse primeiro ano, o GENPEX trabalhou com cinco turmas, duas turmas da primeira etapa, uma da segunda, uma da terceira e uma da quarta etapa. As primeiras atividades desenvolvidas foram destinadas à integração dos estudantes. A partir da auto apresentação de cada estudante, o Grupo começa um trabalho de resgate da identidade cultural dos sujeitos. Com o aprofundamento da proposta, foi elaborado um formulário diagnóstico com o objetivo de contribuir com o trabalho a ser desenvolvido. O formulário tinha o formato de um questionário e foi respondido pelos próprios estudantes. Inicialmente, eles alunos preencheram no papel impresso, para em seguida digitaram suas respostas no computador. Esse formulário buscou dados pessoais e informações sobre a relação dos sujeitos com o computador.

Dos estudantes que participavam das atividades naquele ano, 84 responderam ao questionário. Esse formulário permitiu conhecer um pouco da história e da realidade de cada estudante, trabalhar com a alfabetização e os conhecimentos básicos da informática, que envolve o manusear do *mouse*, digitar, trabalhar no editor de texto e criar pastas pessoais (SOBRAL e REIS, 2017).

No segundo semestre de 2017, outro formulário foi aplicado, após uma pequena reformulação, com algumas questões retiradas, modificadas ou inseridas. O propósito desse segundo questionário era conhecer o perfil dos estudantes, elencar seus interesses e percepções em relação ao computador, e também avaliar a prática que vinha sendo desenvolvida, então em seu terceiro ano de aplicação. Esse segundo instrumento foi trabalhado por duas semanas nas quatro turmas que o Grupo atendia no período, uma turma de primeira etapa, duas da segunda e uma da quarta etapa. O total de estudantes matriculados nas turmas atendidas era de 100 pessoas; dos estudantes envolvidos no projeto, 57 responderam ao questionário. Alguns estudantes faltaram nos dias da aplicação e outra parte era constituída de estudantes matriculados, mas que não frequentavam as aulas. O questionário foi respondido no papel impresso, primeiramente, para em seguida ser respondido pelos estudantes com respostas digitadas no computador. Apresentamos uma análise dos dados dos questionários.

Tabela 5 - Participantes dos questionários

Ano	Participantes	Mulheres	Homens	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
2015	84	57	27	29	25	17	13
2017	57	42	15	18	21	0	18
Total	141	99	42	47	46	17	31

Fonte: Autoria própria.

O total de questionários preenchidos foi de 141. Desses sujeitos, a maioria era composta de mulheres, ou seja, 99 mulheres, e isso acontecia em todas as turmas. Em 2015, 57 mulheres responderam ao questionário e apenas 27 homens. No ano de 2017 participaram 42 mulheres e 15 homens. Nessa fase da EJA, de alfabetização inicial, a predominância dos estudantes é de mulheres, mulheres adultas e idosas, que após um longo período dedicado à família, marido e filhos, retornam aos estudos.

As idades dos sujeitos do primeiro questionário variavam entre 18 e 80 anos, e no segundo, entre 18 e 90 anos. O quadro com as idades não mudou muito, a maior parte dos sujeitos, em ambos os anos, tinha entre 30 e 69 anos, evidenciando que os sujeitos eram, em sua maioria, adultos e idosos. Essa fase inicial da EJA, de alfabetização, é mais composta por sujeitos adultos e idosos, que costumam trabalhar durante o dia e ir à escola, à noite. A maior parte dos jovens que frequenta a EJA está nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio.

Tabela 6 - Idade dos participantes dos questionários

IDADE							
Ano	18 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 - 69	70 - 79	80-90
2015	2	22	12	24	18	1	1
2017	3	7	14	13	14	1	1
Total	5	29	26	37	32	2	2

Fonte: Autoria própria.

O quadro de profissões permaneceu praticamente o mesmo no decorrer dos anos. As ocupações que mais apareceram entre as mulheres foi a de dona de casa e doméstica, e entre os homens, a de pedreiro. Ambas são ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração. Diante desses dados podemos destacar o trabalho na EJA como questão central, pois a maioria dos seus sujeitos é de trabalhador. Possuem experiências profissionais, mas como têm expectativa de uma reinserção profissional, procuram se manter ou se qualificar para o mercado de trabalho, tendo encontrado na educação um caminho para mudar suas condições de vida.

Outro dado referente às profissões é de que 16 estudantes não declararam sua ocupação. Essa questão pode estar relacionada a diversos fatores, inclusive à valorização social, pois as ocupações profissionais predominantes dentre os sujeitos da EJA não são valorizadas no contexto de hoje. A produção capitalista e o efeito que causa nas relações sociais divide as profissões em duas categorias: a do pensar e a do fazer. É assim que o capitalismo vem marcando, historicamente, a divisão social do trabalho.

Tabela 7 - Estudantes de 2015 divididos por profissão

Estudantes de 2015 divididos por profissão																				
Profissão	Ajudante	Aposentados	Artesã	Auxiliar geral	Babá	Carpinteiro	Caseiro	Copeira	Cozinheira	Diarista	Do lar	Doméstica	Dona de casa	Feirante	Jardineiro	Lavadeira	Montador	Pedreiro	Serviços gerais	Vendedor
Estudantes	4	4	1	1	2	1	3	1	3	2	10	10	9	1	1	1	1	11	3	3

Fonte: Autoria própria.

Tabela 8 - Estudantes de 2017 divididos por profissão

Estudantes de 2017 divididos por profissão																		
Profissão	Ajudante	Aposentados	Auxiliar geral	Borracheiro	Carpinteiro	Comerciante	Copeira	Costureira	Cozinheira	Babá	Diarista	Doméstica	Dona de casa	Eletricista	Estudante	Jardineiro	Manicure	Maquinista
Estudantes	1	4	2	1	1	1	1	1	1	1	6	8	10	1	5	1	1	1

Fonte: Autoria própria.

Foi realizado um levantamento da região de origem desses sujeitos. Dos que responderam em 2015, vieram da região Nordeste 59 pessoas, espalhados entre os estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. Em 2017, o Nordeste também foi a região predominante, 43 estudantes eram nordestinos. Essa é uma forte característica entre os sujeitos da EJA, pois grande parte dessas pessoas chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas (OLIVEIRA, 1999).

Tabela 9 - Local de origem dos participantes dos questionários

Local de origem													
Ano	Bahia	Brasília	Ceará	Goiás	Haiti	Maranhão	Minas Gerais	Paraíba	Pernambuco	Piauí	Rio Grande do Norte	São Paulo	Tocantins
2015	11	3	8	9	3	7	1	7	3	21	2	1	3
2017	5	2	10	1	1	9	7	3	2	12	2	3	0
Total	16	5	18	10	4	16	8	10	5	33	4	4	3

Fonte: Autoria própria.

Sobre o local onde residem, 65 dos estudantes, em 2015, afirmaram morar no Paranoá, e em 2017, essa foi a resposta de 41 pessoas. Os outros moravam em regiões próximas à cidade. Grande parte desses estudantes eram idosos, que participaram da construção da cidade durante a década de 1960, firmaram-se na região e residem até hoje com seus familiares.

Esses dados e informações sobre os sujeitos foram fundamentais para direcionar o que e como seriam desenvolvidas as atividades. A EJA precisa considerar e valorizar o sujeito, sua história e sua identidade. Para que as atividades lhes façam sentido, tais fatores precisam ser evidenciados, respeitados e considerados. Freire (1996) destaca a importância da identidade cultural na prática educativa. Os estudantes precisam se conhecer, conhecer o outro e se assumirem diante de suas realidades. O processo de se assumir coloca o sujeito como um ser social, histórico, pensante e transformador. Essa questão não pode ser menosprezada.

Depois do levantamento sobre os dados pessoais, o formulário se ateve a levantar informações dos estudantes em relação às novas tecnologias, mais especificamente ao computador. A primeira pergunta foi sobre quem tinha computador em casa. Dos que responderam, 81 estudantes disseram que não tinham. Em 2015, 28 disseram que em sua residência tinha pelo menos um computador; em 2017, 20 estudantes afirmaram ter a máquina.

Tabela 10 - Participantes dos questionários que possuem computador

Possui computador?		
Ano	Sim	Não
2015	28	44
2017	20	37
Total	48	81

Fonte: Autoria própria.

A quantidade de estudantes que possuía pelo menos um computador em casa era alta, considerando a participação total. Esse dado chama a atenção quando percebemos que a fala de quase todos era de que nunca haviam sequer tocado no computador, exceto para fazer a limpeza. Fica a dúvida, por que motivo esses sujeitos possuidores de máquina não a utilizavam? Afinal, a premissa inicial é supor que o sujeito da EJA não tem acesso às novas tecnologias por não possuir computador. Mas a realidade se mostra diferente. O não acesso envolve diversos fatores a serem aprofundados adiante, mas estão basicamente relacionados à questão geracional. Os sujeitos da EJA vivem uma dupla condição de exclusão, além da social, a digital. Ser excluído socialmente reforça a dificuldade de acesso ao computador, acentuada por questões como falta de tempo, falta de interesse e medo.

Mesmo com um número significativo de sujeitos da EJA que possuem computador, mais da metade dos participantes revelou não possuir uma máquina em casa, evidenciando o quanto o acesso à informação dentro de uma chamada “sociedade da informação” tem sido negado aos que não têm condições financeiras de arcar com o custo. Nesse público excluído social e digitalmente se encontra o sujeito da EJA. A educação não pode reforçar essa exclusão. A escola precisa acompanhar os avanços da sociedade e trazê-los para o processo de ensino e aprendizagem. Como instituição educacional, precisa articular as demandas atuais, as tecnologias presentes no mercado e o processo de desenvolvimento dos estudantes, de todas as etapas.

Em seguida, perguntou-se o que eles queriam aprender no computador. Grande parcela dos estudantes afirmou querer aprender ‘tudo’. Tal resposta pode soar genérica, talvez pelo fato deles não terem noção exata de tudo que o computador pode oferecer. Também pode refletir o desejo do estudante de obter o máximo de aproveitamento da máquina e do próprio curso. Alguns estudantes afirmaram querer treinar na máquina a prova virtual para tirar a

carteira de motorista. Muitos dos estudantes que vão em busca da EJA têm esse propósito de conseguir a carteira de habilitação, e agora que o simulado digital faz parte da prova, mais do que aprender a ler e escrever, eles também querem aprender a lidar com o computador para esse fim.

Tabela 11 - Estudantes de 2015 divididos por interesses

Estudantes de 2015 divididos por interesses													
	Carteira de motorista	Celular	Comunicação	Conhecimento	Escrever	Internet	Leitura	Ligar/desligar	Mensagem ou e-mail	Pagar contas	Pesquisa	Receita	Tudo
2015	4	1	1	1	3	4	1	1	4	1	2	2	24

Fonte: Autoria própria.

Tabela 12 - Estudantes de 2017 divididos por interesses

Estudantes de 2017 divididos por interesses							
Ano	Digitar	Escrever	Estudar	Internet	Ler	Mensagem	Pesquisar
2017	8	5	1	3	4	1	5

Fonte: Autoria própria.

No questionário de 2017, também nos interessamos em fazer uma avaliação da prática. Foi questionado aos estudantes o que eles aprenderam no computador e o que já conseguiam fazer sozinhos. É importante reiterar que alguns dos participantes estavam no projeto desde 2015, um total de 12 estudantes. Com eles foi possível fazer um levantamento dos resultados. Pudemos ver que, a partir da resposta que mais surgiu, que conseguiram avançar mais na parte de digitação. Alguns disseram ser capazes de enviar mensagens, acessar à Internet, criar pastas pessoais e operar o *mouse*. Três estudantes disseram que não aprenderam nada, que não tiveram nenhum avanço com o projeto.

Sr. Reinaldo estava lá. Todo animado. Querendo fazer tudo sozinho, sem interferência nossa. Ligou e desligou sozinho. Ao desligar o computador, me chamou e disse: olha! Todo sorridente! Conseguiu. Vitória! A colega do lado, da 4ª etapa, estava com dificuldade de manusear o *mouse*. Ele ria. Naquele sorriso estava explícito: eu já passei por isso, mas superei. Foi muito bacana percebê-lo assim (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 18).

Tabela 13 - Estudantes de 2017 divididos por o que aprendeu

Estudantes de 2017 divididos por o que aprendeu							
O que aprendeu	Criar pasta	Digitar	Enviar mensagem	Acessar Internet e rede social	Ligar/ Desligar	Utilizar o mouse	Não aprendeu nada
Estudantes	1	13	4	4	3	1	3

Fonte: Autoria própria.

As respostas reforçaram a realidade da vida desses sujeitos, que compõem uma classe desfavorecida, relegada à margem de muitos progressos da sociedade, inclusive do acesso ao mundo digital. Sobre os avanços obtidos, eles listaram habilidades básicas, tais como ligar e desligar a máquina, abrir documentos e digitar. Para serem considerados incluídos digitalmente, esses sujeitos precisam ultrapassar essas habilidades básicas e dominar a execução de funções específicas de forma independente, como saber acessar, criar e modificar diferentes tipos de arquivos, buscar na Internet os mais diferentes conteúdos de informações, entretenimento, comunicação e etc.

Com esses dados é possível perceber que o projeto na escola *Árvore do Cerrado* tem realmente deflagrado um processo de inclusão digital. A partir dessa base, esses sujeitos da EJA poderão se aprimorar com as tecnologias, se houver, evidentemente, motivação e significação por parte dos sujeitos. Para que isso aconteça, a prática pedagógica deve valorizar e respeitar o estudante, assim como toda sua bagagem de conhecimento prévio. Essa é uma questão que o GENPEX busca priorizar.

Os formulários contemplaram outras questões, mais ligadas ao perfil dos sujeitos, à relação que tinham com o computador e às questões entre a escola e o Paranoá. Nem todas as questões foram selecionadas para discussão, apenas as que se afinam com o presente tema e objetivo.

Os questionários de 2015 e 2017 nos permitiram saber mais sobre o perfil dos estudantes que frequentam as atividades de informática no laboratório. Conhecer esses estudantes não foi o único objetivo dos questionários, mas a partir das respostas foi possível planejar atividades que dialogassem com suas realidades e expectativas, tais como a escuta ativa de opiniões, anseios e dificuldades vividas em relação ao computador. O próprio questionário foi uma atividade das aulas, com os estudantes praticando leitura, escrita, digitação e pastas pessoais no computador. Esse questionário da pesquisa foi, para a maioria, o primeiro questionário preenchido na vida.

4.3 Produções e projetos desenvolvidos na informática

As atividades no laboratório têm três grandes focos: i) contribuir com o processo de alfabetização dos sujeitos, trabalhar a leitura, escrita e o cálculo; ii) levantar problemas individuais e comunitários; feito o levantamento, discutir e buscar encaminhamentos para a resolução desses; iii) desenvolver a parte técnica do computador. Para atender esses objetivos, o Grupo desenvolve diferentes propostas durante os semestres. Algumas atividades são isoladas e pontuais, e outras mais abrangentes se transformam em projetos.

Os projetos são desenvolvidos durante meses e buscam envolver a sala de aula, o computador (escrita, imagens, textos, áudio) e a vida dos sujeitos. Esses projetos foram elaborados, constituídos e desenvolvidos no decorrer das atividades, considerando sempre o coletivo. Não foi uma proposta isolada do GENPEX, mas uma construção que ouvia estudantes, professores, coordenação e UnB. Os diferentes sujeitos apresentavam seus interesses, demandas, oportunidades e, assim, os projetos tomavam forma.

4.3.1 Livro Histórias de Vida

O primeiro projeto foi desenvolvido no primeiro ano de atividade, com o formulário aplicado em 2015. As respostas pautaram o planejamento das atividades subsequentes do Grupo, que procurou desenvolver uma prática educativa que incluísse a questão de identidade cultural. A proposta era fazer com que os sujeitos se assumissem como indivíduos que sofrem marginalização social, tendo consciência de que essa condição não é uma realidade isolada e individual, mas consequência de um contexto que envolve as relações sociais de classes.

O Grupo ressaltava as histórias de vida dos sujeitos por considerar que assim contribuiria para a valorização da identidade cultural dos sujeitos envolvidos. Por meio do diálogo realizado com os professores surge a ideia de trabalhar com receitas culinárias. O tema do trabalho escolhido foi a comida regional, registrando diversas receitas típicas, de forma a valorizar o que Freire (1996) chama de “o saber de experiência feito”.

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte, a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (FREIRE, 1996, p. 49).

Durante o desenvolvimento das atividades no laboratório, o Grupo sempre teve o cuidado de considerar, ouvir e respeitar os saberes dos sujeitos, pois esses saberes compõem esse processo de aprendizagem, o próprio Freire (1996) destaca que essa leitura do mundo, resultado das vivências e experiências dos sujeitos da EJA, vem antes da leitura da palavra.

No decorrer do projeto, cada uma das turmas teve que escolher uma receita que fosse típica de sua região de origem, lembrando que a maioria dos estudantes veio do Nordeste. O combinado foi fazer uma votação se houvesse mais de uma sugestão de receitas. E depois da receita escolhida, todos participariam de sua elaboração. As receitas foram as seguintes:

Tabela 14 - Receita escolhida por cada turma

Etapa	Receita
1ª A	Arroz carreteiro e feijão tropeiro
1ª B	Cuscuz com galinha caipira
2ª	Buchada de bode
3ª	Mungunzá
4ª	Salada de frutas

Fonte: SOBRAL e REIS, 2017, p. 131.

A escolha das receitas relacionava-se à história de vida dos sujeitos. Um dos pratos selecionados, a buchada de bode, surgiu em decorrência da luta pela sobrevivência de famílias em um ambiente de seca e fome, onde todo animal servia de alimento. Esse prato é uma tradução histórica da luta pela resistência do povo nordestino em tempos de adversidade (SOBRAL e REIS, 2017).

Durante o desenvolver do projeto, os estudantes se entusiasmaram em trabalhar com as receitas e suas histórias de vida. Após a produção coletiva das receitas, os integrantes dos GENPEX conduziram uma discussão sobre as origens históricas de cada receita. Diante do entusiasmo a partir dessa percepção, o Grupo propôs aos sujeitos a elaboração de um livro com suas histórias de vida, com pequenos registros individuais. Proposta aceita e iniciada logo após a conclusão das receitas.

Os integrantes do GENPEX registraram o relato de todos. Foi feito um pequeno roteiro de perguntas para nortear os relatos, mas o estudante podia optar por não segui-lo. Após o registro manuscrito, os estudantes digitaram suas histórias no editor de texto do computador. Os relatos eram marcados pela fé, trabalho e resistência dos sujeitos. De todo o grupo, cerca de três estudantes não quiseram participar da atividade histórias de vida, por não se sentirem bem lembrando o passado. O Grupo respeitou essas posições.

A fala de uma das estudantes revelava como era seu contato com o computador: “outro destaque desse dia foi o relato de Dona Joana ao dizer sobre o seu contato com o computador. O único contato era quando limpava o computador no Ministério” (SOBRAL e REIS, 2017, p. 132). A estudante somente tocava no computador para limpá-lo.

Para aprofundar as histórias de vida, o Grupo decidiu ilustrá-las com imagens mostrando lembranças e memórias do sujeito. A proposta era estabelecer uma ligação entre o texto escrito e o imagético. Para tal, foram utilizadas as imagens do livro de fotografia de Evandro Teixeira, elaborado em comemoração aos 70 anos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Os estudantes tiveram acesso, digital e impresso às imagens do livro de fotografia. Depois que viram todas as imagens, selecionaram as que chamaram sua atenção ou tinham relação com sua vida. Depois, explicaram suas escolhas e definiram um título para a imagem. Seguem algumas imagens com os títulos dados pelos estudantes.

Figura 2 - O gás da terra da gente



Fonte: Título escolhido por seu Edvaldo, estudante da 2ª etapa.

Figura 3 - Lavrador um só e um sofredor



Fonte: Título escolhido por um estudante da 3ª etapa.

O contato com as imagens proporcionou um misto de sentimentos. Vieram à tona muitas memórias da infância, dos pais, irmãos e brincadeiras. “O trabalho das histórias de vidas e das imagens nos fez perceber as similaridades das trajetórias dos sujeitos, suas riquezas, desafios e superações. [...] Com esse trabalho, buscamos fortalecer neles o direito de ser de cada um” (SOBRAL e REIS, 2017, p. 132).

Todas as etapas desse trabalho foram sistematizadas em um livro de cada turma. O livro continha a receita escolhida, as histórias de vida, as imagens com os títulos e um levantamento de situações-problemas-desafios atuais que são vivenciadas pelos sujeitos no

Paranoá e região. Os livros, intitulados Livros Histórias de Vida, foram impressos e apresentados na Feira do Livro da escola, no final de 2015.

O livro traz na sua gênese as histórias de vidas desses sujeitos, que mesmo antes de serem educandos, possuem em suas trajetórias as marcas de sua história: os sabores, cheiros, lugares, lembranças que puderam ser resgatadas de outras leituras, palavras, imagens. No final desse trabalho coletivo de palavras que saem do mundo, esse educando escreve sua própria palavra (FARIA, 2016, p. 63).

Durante o desenvolvimento desse projeto acima descrito, a pesquisadora não estava em campo. Todavia, a partir de relatos e dos livros em si foi possível perceber que o projeto colocou o sujeito estudante, no centro. Os sujeitos contaram e relataram suas histórias de vida, pesquisaram imagens para ilustrar e receitas de culinária para representar suas vidas e trajetórias.

4.3.2 Projeto *A Escola que temos e a Escola que queremos*

No segundo semestre de 2016, foi desenvolvido o projeto “A escola que temos e a escola que queremos”. O projeto aconteceu por cerca de dois meses, com o objetivo ouvir os estudantes, levantar problemas enfrentados na escola e buscar encaminhamentos para esses problemas, trabalhar a leitura, escrita e o computador. O projeto envolveu as quatro turmas do primeiro segmento da EJA. Ao final do projeto foram concluídas quatro apresentações, uma de cada turma.

Defendo que nossa proposta seja fazer uma apresentação da escola que temos e da que queremos, em uma perspectiva paulo freiriana. Assim, continuaremos trabalhando com a situação-problema-desafio só que, agora, focada na escola. Por exemplo, a turma da 3ª etapa já registrou que a escola que querem precisa ter Internet. Podemos escolher um vídeo de Paulo Freire curto para nos inspirar, trabalhar com imagens no computador, tirar foto, explorar o aplicativo de apresentação de *slides* do Linux (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 15).

A elaboração e sistematização foram feitas no computador pelos próprios estudantes. Durante o projeto eles trabalharam com editor de texto, editor de apresentação, visualizador de imagens e programa de áudio. Ou seja, com o projeto foi possível utilizar diversas funções e possibilidades do computador.

A ideia do projeto foi articulada com a supervisora da escola. Na época estava se aproximando a Feira do Livro, e os estudantes apresentariam na Feira o resultado desse

projeto. Integrantes do GENPEX participaram de uma reunião de planejamento com os professores e a coordenação da escola. Ao final, chegaram à seguinte proposta:

Proposta de trabalho para Feira do Livro:

No editor de apresentações do Linux (corresponde ao *power point* do Linux): 1) Trabalhar com os estudantes “a Escola que temos e a Escola que queremos”. Pensando quais são os pontos positivos e desafiadores da escola. 2) Eleger com cada turma um ponto desafiador (Internet, cadeira etc.). Esta seria a situação-problema desafio de cada turma. 3) Elaborar, com base na situação-problema da escola, uma situação-problema envolvendo matemática e português. (Realizar esse trabalho conjuntamente com os professores). 4) Fotografar os espaços da escola (trabalho com imagens). 5) Inserir imagens, sons e cores na apresentação. 6) Pensar estratégias com os estudantes de superação dessa situação-problema da escola (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 19).

A primeira fase do projeto consistiu em ouvir, dos estudantes, as percepções que têm sobre a escola, positivas ou negativas. O Grupo não utilizou esse termo “negativas”, e sim “questões que precisavam ser melhoradas”.

Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa com os estudantes e cada um teve a oportunidade de verbalizar aquilo o que gostava na escola e o que precisava melhorar. Os estudantes não se sentiram inicialmente confortáveis para falar do que não estava bom. Com o decorrer da conversa, foram se sentindo mais à vontade até manifestarem suas opiniões. Na tabela, a seguir, a síntese do que disseram os estudantes.

Tabela 15 - Pontos discutidos pelos estudantes sobre a escola

Projeto: A escola que temos e a escola que queremos		
ETAPA	COISAS BOAS	COISAS QUE PRECISAM MELHORAR
Primeira	O atendimento está bom, a professora está legal com a gente. As duas professoras de português e matemática; Merenda, água, pessoas, iluminação, é bom estudar para aprender; Merenda, água, pessoas, iluminação, professor e diretora.	Papel higiênico no banheiro e o ventilador estava quebrado; No banheiro falta papel; Carteiras e cadeiras ruins.
Segunda	Estudar na escola e na informática; Estudar na sala de aula; Aula de ginástica; Estudar; Merenda; Aula de Informática; Água; Iluminação; Colegas; Porteiro.	Segurança; Merenda; Limpeza do banheiro; Papel higiênico (não tem); Lanche; Informática precisa ser mais fácil; Mais professor na Informática; Internet; Limpeza das mesas, das salas de aula e dos banheiros; Banheiro das mulheres não tem porta e nem papel higiênico; Professor de ginástica tem que voltar; Limpeza do banheiro; As válvulas de descarga estão relaxadas as molas; Não dá para lavar a boca nas torneiras, porque estão muito sujas; Melhorar o salário dos professores; Limpeza; Torneiras que estão vazando água, prejuízo porque o governo paga; O banheiro precisa melhorar não tem água nos vasos; Quebrar o piso e trocar; Estão pixando as mesas; Muito lixo debaixo das mesas; Precisamos colocar computadores com Internet na sala de informática; Precisamos arrumar o vazamento de água da escola; Mais frutas na merenda; Arrumar a rede elétrica do laboratório de informática; Limpeza no banheiro; Trocar os vasos e se não puder trocar os vasos, trocar as tampas dos vasos.
Terceira	Eu gosto muito de aula de português e minhas professoras; Eu gosto dos meus colegas; Estou gostando da aula de informática, graças a Deus; Eu gosto de estudar, dos professores, do lanche e dos amigos; Aprender a ler e escrever: educação; Gosto da professora, de estudar, dos amigos; a merenda é boa e eu venho alegre para a escola; gosto de ler; fico muito alegre.	Internet.
Quarta	Os professores que ensinam; Gosto da minha turma, porque são pessoas boas; Gosto das aulas de informática; Matemática; Merenda é boa quando é comida; Professores; Aprender a ler e escrever; Os professores são maravilhosos.	Falta papel higiênico no banheiro; Não tem aula às vezes; Algumas cadeiras são ruins; A limpeza nas carteiras; A limpeza nos banheiros; Papel higiênico; Carteiras; Detergente nos banheiros; Papel higiênico; Aumentar mais um dia de aula de matemática; Precisamos melhorar a escola com a limpeza; Merenda quando é biscoito precisa melhorar.

Fonte: Autoria própria.

Algumas turmas evidenciaram mais os pontos positivos do que era preciso melhorar. Sobre o que a escola tinha de bom, vários estudantes mencionaram os professores, a aula de informática e a merenda.

Das quatro etapas, três estudantes citaram os professores dentre os aspectos positivos da escola, tanto das disciplinas regulares quanto da informática, o que evidencia que os estudantes se sentem acolhidos pelos docentes. Freire (1996) destaca que, dentre os papéis que o professor precisa desempenhar, está o de acolher seus educandos. O autor defende que não deve haver separação entre seriedade docente e afetividade, e que ambos devem caminhar

juntos. A amorosidade não pode ficar excluída desse processo, e não deve interferir no cumprimento ético do dever e do exercício do professor.

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados (FREIRE, 1996, p. 4).

E para que o professor continue desenvolvendo seu trabalho, ele e os estudantes precisam de condições favoráveis para que essa prática aconteça. “Precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. [...] O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 39). E nessa fala de Freire, trazemos aquilo que os sujeitos levantaram como pontos que precisam ser melhorados. Citaram as atividades da informática, a falta de Internet, solicitaram computadores em bom estado e muitos também falaram da falta de limpeza, principalmente do banheiro. O autor destaca que essa questão da estética do espaço faz parte do processo, que os estudantes e professores precisam de boas condições, pois elas cooperam com a prática pedagógica. “A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 18).

A terceira etapa mencionou apenas um fator que precisava melhorar: a Internet. Durante todo o semestre, essa turma trazia a discussão sobre a falta de Internet. Eles queriam muito esse acesso e chegaram a pensar em alguma solução. Pensaram em arrecadar contribuições de todos os estudantes para comprar um aparelho melhor. No entanto, o problema não era a falta de Internet, pois na escola tinha um ponto de rede, o problema estava no aparelho roteador e na recepção do sinal nos computadores.

Sr. Eduardo, toma a palavra e começa a se recordar da falta da Internet na escola. Diz, em outras palavras, que isso é uma irresponsabilidade com o dinheiro público. Afirmo que o pessoal da regional deveria estar na escola todos os dias (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 6).

A primeira fase deste projeto consistiu em ouvir e discutir as percepções, opiniões e posições de cada um dos estudantes. A todos foi dado o mesmo espaço para falar e ser ouvido.

A segunda parte foi a sistematização de tudo que os educandos relataram na primeira fase do projeto. Cada estudante digitou o que disse ter a escola de bom e o que precisava melhorar. Nessa fase, os estudantes da primeira e segunda etapa precisaram de mais ajuda no momento de digitar, pois não tinham o domínio da escrita e precisaram de apoio do Grupo do GENPEX.

O grupo da 2ª etapa pareceu muito animado. [...] O laboratório está cheio. Trabalhamos com a temática da Escola Árvore do Cerrado (coisas boas e coisas que precisam melhorar). Todos participaram. Após essa escrita, trabalhamos os tipos de letras, tamanhos, cores e fundos. Após finalização do trabalho, Sr. José olhou para o computador e com admiração disse: ‘nossa, que coisa mais linda!’ (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 17),

Nessa fase utilizaram o editor de texto e o editor de apresentação. Inicialmente, cada um digitou sua fala. Em seguida iniciou-se a sistematização de todas as falas. Depois que os estudantes digitaram, leram para toda a turma o que haviam digitado. Durante essa leitura, um integrante do GENPEX sistematizou em um arquivo único todas as falas. Foi utilizado um *datashow* para que toda a turma acompanhasse essa escrita. Ao final dessa fase, cada uma das etapas tinha uma apresentação de *slides* com os pontos bons e os que precisavam melhorar, que eles mesmo levantaram.

A terceira fase foi decidir a ilustração para o que haviam discutido e sistematizado. O Grupo trouxe a sugestão dos estudantes tirarem fotografias daquilo que mencionaram ter de bom na escola e o que precisava melhorar. Todas as etapas concordaram com essa ideia. Por uma semana os estudantes saíram fotografando pela escola. Utilizaram celulares dos integrantes do GENPEX e alguns aparelhos próprios. Vários estudantes disseram, durante a atividade, que aquela era a primeira vez que utilizavam uma câmera.

Eles tiraram fotografias das salas de aula, do laboratório de informática, da cozinha, do pátio, dos banheiros e dos colegas. A dinâmica durou todo o período da aula de informática. Na semana seguinte, os estudantes tiveram acesso às fotos no computador. Visualizaram as imagens uma a uma e depois selecionaram as que mais gostaram. Após essa seleção individual, cada estudante deu um título a uma foto selecionada.

Escolhemos as fotos da escola. Com algumas dificuldades escolhemos os títulos. Algumas problematizações interessantes, como a diferença entre a torneira da escola e do aeroporto. Dona Débora disse que todos

somos iguais e não poderia haver essa diferença (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 35).

Depois da seleção de fotos e títulos, algumas fotos foram escolhidas para compor a apresentação dos *slides* da turma. A seguir, algumas das fotos com os respectivos títulos dados pelos estudantes.

Figura 4 - "Falta Internet"



Fonte: Foto tirada por um estudante da 2ª etapa, 2016.

Figura 5 - Queremos frutas



Fonte: Foto tirada por um estudante da 2ª etapa, 2016.

A foto do laboratório foi tirada para mostrar os computadores da escola e ressaltar a falta da Internet. O acesso à Internet foi mencionado em todas as turmas, pois todos tinham o interesse em aprender a acessar e utilizar a Internet. A fotografia da despensa foi tirada por causa do interesse dos estudantes em contar com frutas nas merendas, o que raramente acontecia. O lanche quase sempre era arroz com alguma carne, ou leite com biscoito, e eles sentiam a falta de frutas. Os estudantes entraram na cozinha para tirar a foto e se depararam com caixas de bananas, contudo, a fruta não era para eles, mas para as crianças do período diurno na escola.

Figura 6 - O desperdício hoje é a falta de amanhã



Fonte: Foto tirada por um estudante da 3ª etapa, 2016.

Figura 7 - É preciso passar a vassoura!



Fonte: Foto tirada por um estudante da 4ª etapa, 2016.

A figura 6 é uma foto da pia que fica na área externa ao banheiro. É onde os estudantes lavam as mãos e escovam os dentes. Eles quiseram retratar a água vazando das torneiras. Os estudantes mostraram esse problema e afirmaram que se trata de um desperdício. Ressaltaram que a cidade estava em fase de racionamento de água e isso não poderia estar acontecendo. A figura 7 é uma fotografia do pátio da escola; o estudante quis mostrar que o chão não estava limpo. Estava cheio de sujeira e de flores de uma árvore próxima. A limpeza foi uma questão que também apareceu nas quatro turmas.

Concluídas as fotos e os títulos, o projeto entrou em sua quarta fase: a escolha de uma música para acompanhar a apresentação de *slides*. O Grupo levou a proposta da música e pediu sugestão para os próprios estudantes. Na semana seguinte, cada turma ouviu as músicas sugeridas pelos colegas. Houve sugestões de músicas e hinos da igreja, músicas sertanejas e duas interpretadas por Zé Ramalho: Vida de Gado e Cidadão. Em uma das turmas, um estudante compôs uma música falando dos pontos levantados por eles sobre a escola. Os estudantes ouviram as músicas e fizeram uma votação para escolher uma. Todas as turmas escolheram a música Cidadão, de Zé Geraldo e interpretada por Zé Ramalho.

A audição da música pelos estudantes provocou emoção e identificação com a letra. Muitos deles passaram por situações semelhantes às contadas na música. E foi por conta dessa identificação geral que essa música foi selecionada em todas as turmas.

Após a audição, vários estudantes quiseram relatar suas passagens e vivências relembradas durante a canção.

As reflexões sobre a música foram muito fortes: “Nós fazemos a casa no Lago Sul e depois a gente passa perto e chamam a polícia”, disse o Sr. Mauro, segunda etapa. “Tem gente que tem nojo da gente”, disse Dona Amélia, segunda etapa. [...] As falas dos estudantes relacionadas à música escolhida foram bem impactantes. Dona Cora “Eu fiz comida em um prédio que eu não posso entrar hoje” - Ela vendia 350 marmitas por dia no aeroporto e hoje não entra lá. Telma “meu marido fala que é igualzinho essa música. Ele sai de ônibus apontando os prédios que ajudou a construir. Casa, barraco, de tudo aqui no Paranoá” (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 39).

A EJA é composta por sujeitos com histórias marcadas por esse tipo de situação. São pessoas que saem de sua terra natal em busca de melhores condições de vida e vão para as grandes cidades. Chegando lá, os empregos que conseguem não dão boa renda, fazendo com que esses sujeitos fiquem à margem da sociedade, pois sem dominar a leitura e a escrita não conseguem bons empregos. A música retrata com sensibilidade as dificuldades profissionais e educacionais bem conhecidas por esses sujeitos.

A quinta e última fase foi a apresentação do projeto. Todas as turmas construíram uma apresentação de *slides*, trazendo o que a escola tinha de bom, o que precisava melhorar, as imagens e a música Cidadão. Na apresentação da primeira etapa também havia um cordel coletivo. A turma criou um cordel falando tanto dos pontos positivos quanto dos que precisavam melhorar na escola. A ideia foi da própria professora da turma, pois na época os estudantes estudavam cordéis. Segue o cordel escrito coletivamente pela turma da primeira etapa.

Na escola tem atividade com as professoras que botam quente!
 Não deixam aluno dormir!
 Na escola tem coisas boas, tem! Tem merenda? Tem!
 De todo tipo: macarrão, biscoito, mas é a galinhada que é a melhor!

Aprendizagem? Tem! É ótima!
 Realmente a nossa professora é a melhor!
 Algumas são agradáveis, outras mais ainda.
 A informática tem que melhorar!
 O tempo é muito curto tem que ser igual a aula normal.
 Tem aluno que não chega, Conceição!

Se demorasse mais tempo, conseguiria um pouco mais

Na escola eu me sinto muito bem

Muito acolhida podia ser mais perto de casa, muita gente desistiu.

Eu quero continuar, ir além, fazer uma faculdade

O maior sonho da minha vida eu estou começando a realizar

Eu quero que esse sonho seja realidade! (Cordel da 1ª etapa, 2016)

Analisando esse cordel percebemos o que os estudantes gostam na escola e o que pensam que pode melhorar, abordando sobre a merenda, os professores, a informática e o desejo de concluir os estudos.

A proposta da atividade ‘A escola que temos e a escola que queremos’ foi apresentada na escola no final do mês de outubro de 2016, durante a Feira do Livro. Vale ressaltar que a produção de todas as fases foi um ato coletivo. O Grupo buscou ouvir e respeitar a voz de cada um dos sujeitos envolvidos, pois foi a partir das falas e opiniões dos sujeitos que o projeto foi tomando forma.

4.3.3 Produções dos sujeitos

No decorrer das atividades do projeto na informática, os estudantes elaboraram diversas produções individuais e coletivas, sobre temáticas variadas: Paranoá, autobiografia, rimas, histórias de vida e situações-problema-desafio. Um problema mais uma vez muito destacado pelas turmas foi a falta da Internet. Em 2016, a terceira etapa chegou a produzir um abaixo-assinado solicitando o reparo dessa situação.

A turma decide, para o nosso próximo encontro, trabalhar o abaixo-assinado sobre a Internet que já começou a ser trabalhado no semestre passado (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 6).

A seguir, o abaixo-assinado coletivo e um trecho individual produzido por um estudante haitiano que cursava a terceira etapa.

Nós, estudantes da EJA, viemos por meio deste abaixo-assinado, solicitar providências para a Internet da escola Árvore do Cerrado do Paranoá. O acesso à Internet não é bom, é péssimo. Ficamos chateados com essa situação estamos enviando este abaixo-assinado para que possamos ter as aulas de informática. Precisamos de uma Internet melhor, não

somente para nós, mas para o coletivo da escola. René Jacques, do Haiti eu sou haitiano.

Eu preciso uma ajuda com governo, nós alunos do Paranoá precisa aula de informática. Se organiza para nós estudar. A maioria não vem para a aula porque falta Internet. Não tem como estudar sem Internet. Por favor, mais rápido, nós precisa estudar. Sem internet não dá pra estudar. Precisa melhorar este problema. Nós estamos esperando você, por favor, tem muito alunos sem estudar por causa da Internet. Por favor, nós contamos com você. Assinado: René Jacques para governador. (Texto produzido pelo estudante René Jacques da 3ª etapa, DIÁRIO DE BORDO, 2016).

O encaminhamento para o problema da Internet surgiu dos próprios estudantes durante uma discussão no laboratório. Estávamos diante do problema da falta de acesso e questionamos a turma sobre o que poderia ser feito para solucionar essa questão. A turma sugeriu levar o problema para a Secretaria de Educação, para a Regional de Ensino e para o governador de Brasília. Após essa discussão, resolveram elaborar um abaixo-assinado solicitando o reparo. Assim, surgiu esse texto coletivo. O estudante René Jacques quis também redigir um texto pessoal, apresentando as consequências que a falta da Internet tem causado na escola.

A partir dessa atividade, os sujeitos perceberam o computador como um meio que poderia contribuir para a solução de problemas. Eles digitaram o texto usando o editor de texto, inseriram seus nomes e pretenderam encaminhar via *e-mail* essa solicitação.

O problema é que a parte final, de encaminhar o abaixo-assinado, não aconteceu. A despeito do Grupo trabalhar essa questão duas vezes em 2016, o encaminhamento do problema não aconteceu. O texto não chegou aos responsáveis pela questão. Aqui fica a reflexão: uma das propostas do projeto é discutir e transformar a realidade dos sujeitos; o levantamento de problemas e suas discussões são recorrentes, mas os encaminhamentos não têm acontecido. O que tem impedido o Grupo de dar continuidade a esses processos? A prática que o GENPEX tem defendido não tem sido colocada em prática pelo próprio Grupo?

CAPÍTULO 5 – AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS

Entrevistamos seis estudantes que participam das atividades no laboratório de informática. A intenção foi identificar e analisar a partir das vozes e produções dos estudantes, saber quais as percepções e os significados atribuídos pelos educandos durante e após a inclusão digital, por meio do computador, e analisar os efeitos dessa inclusão digital na vida cotidiana individual e coletiva desses estudantes da EJA. Os critérios de seleção desses sujeitos foram: ter pelo menos um ano de participação no projeto; envolver adultos e idosos; envolver trabalhadores e aposentados. Acreditamos que, com esses perfis, é possível ter uma representatividade dos sujeitos envolvidos no projeto. A seguir, uma síntese do perfil dos entrevistados:

Tabela 16 - Perfil dos participantes da entrevista

NOME	IDADE	PROFISSÃO	ORIGEM	PARTICIPA DESDE
Adriana	65	Costureira/Pensionista	Minas Gerais	2015
Alan	38	Funcionário loja material de construção	Ceará	2015
Eduardo	53	Pedreiro	Piauí	2015
Isis	64	Aposentada	Paraíba	2015
Margarida	62	Costureira/Aposentada	Piauí	2015
Marta	41	Doméstica	Brasília	2016

Fonte: Autoria própria.

Os nomes dos sujeitos são fictícios e todos concordaram em participar da entrevista, assinando um termo de consentimento que permitia o uso de seus depoimentos com o fim de ilustrar a presente pesquisa.

Os sujeitos entrevistados têm entre 38 e 65 anos de idade: três são aposentados e os outros três são trabalhadores ativos. Dos seis estudantes, quatro vieram da região nordeste, e todos afirmaram vir para Brasília para buscar melhores condições de vida. Cinco dos entrevistados participam do projeto desde o seu início, em 2015. Atualmente, todos residem no Paranoá.

A entrevista semiestruturada foi dividida em três blocos. O primeiro bloco foi referente ao perfil do sujeito, o segundo sobre a prática do projeto e a importância do computador, e o terceiro sobre a relação do computador com a aprendizagem, vida cotidiana e comunitária dos estudantes. Além das questões sobre o perfil, a entrevista foi constituída com nove perguntas, algumas contendo subitens.

As entrevistas foram individuais, ocorreram em quatro dias e na própria escola, no dia de atividades no laboratório de informática. Os dados foram coletados por meio de registros escritos e gravação de áudio, que depois foram transcritos.

Feita a transcrição, as falas foram lidas diversas vezes de forma atenciosa, até atingir a exaustividade defendida por Bardin (1977). As que foram selecionadas continham elementos que dialogam com o trabalho, levando em consideração o referencial teórico. A partir das falas, de suas semelhanças e contrastes, foram definidas as categorias, estabelecidas na intenção de responder os objetivos da pesquisa. As categorias definidas foram: i) Impedimentos; ii) Desafio intergeracional; iii) Aspecto afetivo; iv) Trabalho; v) Condições estruturais; vi) Mudanças.

5.1 Impedimentos - “Não uso porque não sei ler”

Um dado que chama a atenção é que vários dos sujeitos que participaram do projeto de informática afirmaram que seu primeiro contato com o computador foi durante as atividades no laboratório. Essa é uma questão inquietante quando nos deparamos com os seguintes números: 28 estudantes que participaram do questionário aplicado em 2015 afirmaram ter computador em casa; em 2017, 20 estudantes também afirmaram possuir a máquina, e dois dos entrevistados disseram ter pelo menos um computador em casa. Quando consideramos os sujeitos da EJA como excluídos digitais, a primeira assimilação feita é que eles(as) não possuem um computador. Esses dados apontam o contrário. Claro que existem os que não possuem a máquina, talvez a maioria, mas por que temos sujeitos que possuem o computador e ainda assim são excluídos digitalmente? Fica a questão.

Vários fatores estão relacionados à exclusão digital dos sujeitos da EJA. A questão mais recorrente durante as entrevistas foi sobre alfabetização aliada à inclusão digital.

Adriana – “A minha menina tem computador em casa, mas eu não sei mexer. Computador eu tô mexendo agora depois que eu tô estudando aqui. Celular eu tenho, mas eu não sei mexer, por causa que eu não saber ler eu não sei mexer direito. [...] Ela abre (filha), explica lá, mas tem coisa que eu tenho que ler, eu preciso saber ler um pouquinho pra eu entender, né? [...] É preciso, preciso muito da leitura, mais de que Internet, porque se eu não souber ler eu não sei mexer com a Internet, né? Eu tenho que saber ler para eu saber mexer com ela direito e é por

isso que eu tô aí, tentando vê se eu consigo aprender e vou conseguir mexer, ler e a mexer no computador (risos)” (Trecho da entrevista realizada em 21/09/2017).

Para que esses sujeitos sejam incluídos e letrados digitalmente, eles precisam ser alfabetizados. Como compreenderiam as instruções e os comandos do computador se não aprenderem a ler? “Como estamos em uma sociedade de exclusões, de extremas polarizações, essa população que é excluída digitalmente, também é excluída educacionalmente” (PALACIOS, 2005, p. 2 *apud* BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Ou seja, essa exclusão digital abrange uma questão maior, pois envolve a exclusão social. Antes de ser excluída digitalmente, essa pessoa é excluída educacionalmente. Sem dominar a leitura e a escrita, será impossível que esse sujeito domine as novas tecnologias. A questão extrapola o computador, incluindo também outras máquinas, como o caixa eletrônico e celulares. Sujeitos da EJA deixam de utilizar esses recursos devido à não alfabetização.

Adriana - “Agora aqueles que tem nas lojas (caixa eletrônico) eu não sei mexer, por causa que eu não sei ler, porque aparece aquele nome lá e eu não sei ler. Aí se eu colocar uma coisa lá errada eu cancelo meu cartão, né?” (Trecho da entrevista realizada em 21/09/2017)

Marta – “Eu tenho celular. Pra ligar. [...] Você pega no celular, e vai... e vai colocando aquelas letrinha, eu não sei. Eu tenho dificuldades. Agora que tô aprendendo na escola as letra, as coisas” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

No caso da EJA, principalmente em se tratando do primeiro segmento, esse processo de inclusão digital precisa caminhar paralela e constantemente com o processo de alfabetização. Uma prática que consista somente no processo técnico de inclusão digital não vai obter progresso, visto que para ter um bom desempenho diante do computador a alfabetização é indispensável.

Quando cheguei à sala de informática vi apenas 3 estudantes. Na hora pensei, preciso ir novamente à sala para chamar os demais. E, assim, o fiz. Ao chegar à sala, a professora ainda não havia chegado. Havia muitos alunos. Conversei com eles. Dona Bernadete (80 anos) continua resistente. Uma das estudantes, esqueci-me o nome, disse: “Mas vocês ficam falando para a gente escrever no computador da cabeça da gente, a gente não sabe”. Percebi com essa fala que o problema real não era a Internet, como alguns alegaram (DIÁRIO COLETIVO, 2016, p. 21).

De acordo com Xavier (2007), a alfabetização é o ponto de partida para que a inclusão e o letramento digital aconteçam. A alfabetização é a base desse processo. Aprendendo e tendo o domínio da leitura e da escrita, o sujeito será capaz de “realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos” (XAVIER, 2007, p. 138).

Durante a prática do GENPEX é preciso ter cuidado para que o sujeito não seja, ou não se sinta, exigido além do que pode oferecer naquele momento. Relatos de estudantes insatisfeitos ou inconformados foram recorrentes na afirmação de não conseguirem desenvolver uma atividade no computador por não serem totalmente alfabetizados.

Sr. Valter se manifestou nesse momento. Falou sobre a atividade da semana anterior, sobre ter que escrever a história e significado do nome. Disse que todos estão aprendendo a ler e escrever e aquela atividade foi difícil para eles. A Jéssica (GENPEX) agradeceu a manifestação dele e explicou que eles não precisam se preocupar tanto com a escrita, pois estamos ali para contribuir nesse processo também (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 11).

Professora Isadora tinha nos alertado que os estudantes dessa turma comentaram que não tinham gostado da última aula de informática. Achei importante essa colocação da professora, para irmos fazendo os ajustes no curso para que os estudantes não desanimem. Ao chegar a sala, busquei conversar com eles sobre o que não gostaram e compreendi melhor a questão. Eles estavam achando difícil a proposta de escrever a história do nome. Tentei esclarecer que a nossa metodologia é, a partir da fala deles, escrever no papel para, em seguida, eles digitarem no computador. O texto oral torna-se texto escrito. Não sei se compreenderam, precisamos reforçar mais essa questão (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 12).

Pode ser que essa questão esteja muito clara e definida para os estudantes da UnB, mas isso não chegou com tanta clareza aos estudantes, pois alguns desanimaram durante os semestres ao se sentirem incapazes ou inseguros para desenvolver as atividades. Não pode haver cobrança para que eles escrevam e leiam sozinhos no computador, nem que produzam uma escrita individual e ligeira. Uma alternativa seria o grupo priorizar as produções coletivas.

Xavier (2007) defende o domínio do letramento alfabético como condição para a apropriação do letramento digital. O autor enfatiza a dependência desses dois letramentos. Afirma que o sujeito só será capaz de perceber as vantagens de escrever na

tela, dando comandos de selecionar, colar e editar trechos, se já tiver aprendido a escrever no papel e dominar o sistema alfabético. “Em outras palavras, somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, uma vez que os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos pelo aprendiz” (XAVIER, 2007, p. 139).

Um ponto favorável ao GENPEX é que os professores regentes têm percebido a importância de aliar computador e alfabetização. O professor da segunda etapa, em 2017, durante uma das avaliações do projeto disse que ele vê o trabalho na informática como uma ferramenta importante de complementação a alfabetização. E de maneira recorrente frisava essa importância aos estudantes.

Professor 2ª etapa - Eu acredito que esse projeto de informática é de grande importância nessa fase de alfabetização que vocês estão. É juntar a teoria e a prática. Vocês melhoraram demais com o auxílio da informática. Nas férias, eu vou pesquisar novos processos para praticar com vocês. Eu concluí que, para uma boa aprendizagem, vocês não devem só fazer uma cópia virtual, só copiar letra por letra. Primeiro devem ler a palavra, interpretar, diagnosticar e, depois, digitar. A informática serve para facilitar o processo de aprendizagem. A gente não quer uma simples realização de tarefas. Os alunos que faltam no dia de informática não se dão conta do que estão perdendo. No semestre que vem, vamos contar para o colega que falta como é bom a informática, como ela complementa e alavanca a aprendizagem (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 47).

A questão da não alfabetização pode parecer um empecilho inicialmente, mas é possível desenvolver uma prática que combine alfabetização e inclusão digital. Vivemos em uma época na qual o letramento digital aparece mais como uma necessidade e um papel da educação. Cabe aos profissionais da educação e da linguagem desenvolver estratégias para enfrentar esse desafio de alfabetizar na perspectiva de letrar também digitalmente, de forma a preparar os sujeitos para o Século do Conhecimento (XAVIER, 2007).

O passo inicial já foi dado. O Grupo e os professores já perceberam essa demanda. O processo precisa caminhar junto, sala de aula e laboratório de informática em sintonia, como uma via de mão dupla, um contribuindo no progresso do outro.

Os autores Bonilla e Oliveira (2011) destacam que as novas tecnologias podem potencializar o processo de alfabetização. Os estudantes também têm essa percepção, de que o ensino das novas tecnologias (e por meio delas) possibilita essa relação com o

processo de alfabetização. O estudante Alan, durante a entrevista, disse: “Eu acho que negócio de escrever assim no papel hoje tá indo embora, hoje tudo você puxa no computador, né?”. Outra estudante da quarta etapa, durante uma das atividades, disse: “O computador está substituindo não só o lápis, mas o correio, os serviços bancários”. As novas tecnologias são ferramentas capazes de ampliar, facilitar e estimular as faculdades cognitivas humanas e, portanto, capazes de grande contribuição no processo de ensino e aprendizagem. E “por que não nos valermos delas para ampliar e/ou modificar as formas de ensinar e de aprender?” (SOFFNER, 2013, p. 155).

5.2 Desafio intergeracional - “Nunca entrei na Internet, mas ainda vou entrar, porque a gente tem que tentar essa coisa”

O acesso às novas tecnologias não é algo simples para os sujeitos da EJA. Segundo Prensky (2001) aqueles que nasceram antes da década de 1980 são chamados imigrantes digitais, justamente por terem nascido antes dessa explosão e popularização tecnológica, dessa cultura digital. Depois da disseminação da tecnologia, marcando o início dessa nova época do conhecimento, até as formas de estudo têm sido modificadas. A maneira como um jovem ou uma criança estuda hoje é diferente da forma como as gerações mais antigas vivenciaram o estudo.

O acesso e o domínio das novas tecnologias precisa ser disponibilizado também a esse grupo de sujeitos que nasceram antes dessa cultura digital. A proposta de trabalhar informática com estudantes da EJA foi uma tentativa de atender a essa demanda. Trata-se de um grupo que sem qualquer familiaridade com a máquina, e a primeira reação deles ao ter esse primeiro contato com a máquina costuma ser de espanto e medo.

Alan – “Porque no começo, no começo quando você chega no primeiro dia, você não consegue ter controle nem no... nem naquela setinha do *mouse*, né? Eu lembro que quando a gente veio na primeira vez aí, rapaz, o pessoal... assim eu já tinha mais o costume, porque eu... né? Já mexia na loja, né? Já cheguei mais um pouco..., mas tinha gente ai, que ave maria! Era uma luta, né? Os primeiro dia é... pra quem não conhece... é complicado, não é fácil não!” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

O Alan é um dos mais jovens do grupo dos estudantes. Apesar disso, participa regularmente das atividades no laboratório. Não sendo mais calouro no assunto pois

tinha acesso ao computador no trabalho, Alan lembra que teve dificuldades na adaptação à máquina. Marta é outra das mais jovens, e afirma ter medo de queimar o computador.

Marta - “Ó, eu tenho medo de ligar e eu queimar. Vou mexer no estabilizador e vai que eu mexo em outra coisa e queima. Isso que eu tenho medo! A minha insegurança é essa. Mas se pedir pra mim ligar, eu acho que eu consigo. Eu acho” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

É possível notar diferenças no contato com as novas tecnologias entre sujeitos que nasceram antes da cultura digital e aqueles que surgiram juntamente com ela. “A grande dificuldade se apresenta, na maioria dos casos, entre aqueles que se constituíram numa cultura estritamente analógica, alfabetizados ou não, por não compreenderem, pelo menos não de imediato, a lógica digital” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 39). Essas reações aconteciam com frequência durante as atividades no laboratório, principalmente no início dos semestres, quando chegavam estudantes novos. Mas, com o decorrer das atividades, esses medos e inseguranças foram sendo superados.

Os autores Bonilla e Oliveira (2011) afirmam que essas diferenças envolvem questões culturais. São duas culturas diferentes. Os sujeitos que nasceram antes da cultura digital estão tendo o contato com uma cultura que difere da sua de origem em diversos aspectos. Por isso se sentem desconfortáveis, no início, diante das novas tecnologias. “Alguns, frente ao desconhecido, a um ambiente inexistente em sua cultura de origem, podem sentir estranhamento e medo, necessitando de um longo processo de familiarização e compreensão do contexto” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 39). Esses sujeitos precisam de um processo formativo para se sentirem confortáveis em meio aos ambientes da cultura digital.

Prensky (2001) que nomeia esses sujeitos de imigrantes digitais, afirma que eles aprendem como todos os imigrantes, procurando se adaptar ao novo ambiente, mas carregando ainda um ‘sotaque’ de sua origem. Esse ‘sotaque’ pode ser percebido de diversas maneiras, “como o acesso à Internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo” (PRENSKY, 2001, p. 2). Ou seja, mesmo conhecendo e se integrando a essa nova cultura, o sujeito carrega algum traço da sua cultura de origem. O autor utiliza o termo ‘sotaque’ porque faz a comparação desse processo com o

aprendizado de uma nova língua. Quando um indivíduo aprende uma nova língua ele carrega certos sotaques e manias de sua língua original.

Adriana – “É de escrever, porque eu saio catando ainda carocinho (risos). A letra sai catando, então eu quero aprender a escrever. [...] O mais difícil? Tem é muita coisa ali que eu nem sei te explicar (risos). Eu nem sei te explicar o que é mais difícil! O computador é difícil pra aprender ele é difícil” (Trecho da entrevista realizada em 21/09/2017).

Os sujeitos da EJA apresentam dificuldades para encontrar as teclas no teclado, fazer movimentos com o *mouse*. Eles demoram a digitar um texto por não encontrarem as letras com facilidade. O mesmo ocorre com o *mouse*: acham difíceis os movimentos como os ‘cliques’ e a forma de segurá-lo. Durante as atividades no laboratório, muitas vezes os estudantes desistiam e pediam ao pessoal do GENPEX ou aos colegas uma ajuda com os ‘cliques’ nos ícones.

Essa segunda turma teve mais dificuldades do que a primeira. Os estudantes estavam esquecendo de dar espaço entre as palavras, não conseguiam acentuar e todos, exceto o Alberto, utilizaram somente a letra em caixa alta (*caps lock*). Nenhum deles conseguiu terminar de digitar o texto (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 19).

Me marcou a dificuldade do Ciro com o *mouse*. Toda hora dizia que parecia que tinha óleo nele (*mouse*), porque ficava escorregando e ele não conseguia fazer os ‘cliques’ (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Eduardo – “Quando eu cheguei e eu coloquei a mão naquele *mouse*, eu nem sabia, era um mundo tão diferente, já está mais ou menos pegando. É igual a criança quando nasce, senta, engatinha, se arrasta para depois dar os primeiros passinhos, para depois correr porque não pode aprender de uma vez, tem que ser aos poucos, degrau por degrau. Se é uma escada de dez degraus você vai um por um até chegar no último, então tem que ser devagar” (Trecho da entrevista realizada em 19/09/2017).

Os estudantes reconhecem suas dificuldades, limitações e têm noção de que não vão dominar tudo de imediato. Seu Eduardo associa esse aprendizado ao desenvolvimento do ser humano, que vai se desenvolvendo e crescendo aos poucos, no dia a dia, degrau por degrau.

Para os que não estão acostumados a tais movimentos, essa é uma experiência bem complexa, que exige uma variedade de novas habilidades a serem coordenadas.

Essa complexidade costuma aumentar para os sujeitos com mais idade. Os autores Hollerweger, Almeida e Doll (2010) discutem essas habilidades e dificuldades relacionadas ao teclado e ao *mouse*. Os autores afirmam que o teclado pode ser remetido à máquina de escrever, mas nenhum outro objeto pode ser comparado ao *mouse*. Ou seja, os sujeitos precisam aprender a coordenar novos movimentos envolvendo a mão, a visão do cursor na tela e a ação de dar os ‘cliques’ com o dedo. “Apesar de o *mouse* ser somente um dos vários desafios na aprendizagem de lidar com o computador, o seu manuseio representa uma tarefa bastante exigente por necessitar de complexa relação entre habilidades motoras e habilidades cognitivas” (HOLLERWEGER, ALMEIDA e DOLL, 2010, p. 175).

O que notei foi a facilidade que aqueles mais jovens têm em manusear o *mouse* e o teclado e aqueles mais idosos demoram um tempo maior para conseguir fazer os ‘cliques’ e encontrar as letras no teclado. Quem me surpreendeu foi a Dona Leda, que com seus mais de 60 anos, com a cabeça branquinha, teve uma facilidade surpreendente em digitar, encontrava todas as letras muito rapidamente, achei incrível! (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Ainda assim temos exceções, como a Dona Leda, uma senhora aposentada com mais de 60 anos de idade. No seu primeiro dia no laboratório, surpreendeu a todos ao encontrar com facilidade e agilidade as letras no teclado. Conversando com ela, o Grupo descobriu que foi costureira a vida toda, o que pode ter contribuído para o desempenho bem-sucedido no teclado. Os movimentos finos, delicados e atenciosos praticados a vida inteira fizeram com que ela descobrisse uma nova aplicação para suas habilidades, desta vez na digitação do teclado.

Os estudantes mais jovens, de 30 a 40 anos, apresentavam um domínio maior sobre o computador. Contribuiu para isso a relação que têm com outras tecnologias, como o celular, por exemplo, visto que vários deles possuem um aparelho e utilizam aplicativos de mensagens.

Os adultos jovens apesar do mesmo nível de alfabetização em relação aos mais jovens têm um desempenho melhor em relação aos comandos do teclado e do editor de texto, conversando com alguns durante as atividades eles revelam que no uso dos programas de troca de mensagens pelo celular tem um desempenho melhor, conseguem escrever “mais rápido” e tem maior facilidade com o teclado do celular. Como eles utilizam os programas de mensagens nos celulares e tiveram acesso primeiro a esse dispositivo ao invés do computador conseguem

se adaptar e se desenvolver melhor (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 20).

Os estudantes com maior destreza na interação com *mouses* e teclados sempre ajudavam seus colegas, fosse mostrando teclas, ícones ou auxiliando com o *mouse*. Eles terminavam as atividades primeiro e iam ajudar os que estavam em dificuldades.

Mais uma vez percebi a facilidade dos mais jovens (30-40 anos). O Fernando e o Vagner terminaram rapidinho. O Pedro digitava com as duas mãos (o que me deixou impressionadíssima!) (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 5).

Joaquim e Emerson terminaram muito rápido, eles são mais jovens, têm uma facilidade surpreendente. Joaquim terminou e ficou ajudando dona Isis, mostrava as teclas de acentuação e soletrava as palavras para ela (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Segundo Vygotsky (2001), quando há colaboração entre pares durante a aprendizagem, ocorre o desenvolvimento de estratégias e habilidades gerais de solução de problemas, por meio da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação (COELHO e CRUZ, 2008). Esse apoio entre pares é uma forma de desenvolver culturalmente a linguagem e colabora com a construção do conhecimento.

Nem todos os sujeitos da pesquisa apreciavam essas novas habilidades que poderiam ser adquiridas diante das novas tecnologias. Muitos eram resistentes ou não demonstram muito interesse em ter contato com a máquina.

Marta – “Eu não tinha interesse assim tanto... Aí depois que vim... Aí fui mexendo, fui mexendo e fui criando as práticas. Mas assim, pra dizer, ‘ah, eu gosto’... Não! Eu vim porque isso daqui faz parte do projeto também, né? Da escola. Nunca toquei num computador antes. Assim, só meu menino. Assim, agora pra falar assim, ‘ah, eu gosto, deixa eu mexer’, não! Na minha casa tem, tem Internet, tem tudo. O meu menino que usa, ele quer me ensinar. Às vezes é tanta correria, menina, pra sair cedo pra trabalhar, chego quase de noite já, venho pra escola, e de noite já tô ó... mas eu aprendi muita coisa” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

Eduardo – “Quando eu entrei mesmo e vim na informática pela primeira vez, você mesmo sabe disso, eu faltei várias aulas, eu não gostava, achava que eu atrapalhava e de certa forma eu atrapalhava, porque o conhecimento era tão pouco que eu queria só estar na sala de aula, quando eu vinha para cá, eu achava que não ia funcionar, ia atrasar e pelo contrário, faz aumentar” (Trecho da entrevista realizada em 19/09/2017).

Mesmo com a resistência e a falta de interesse de alguns, eles percebem a necessidade de ter contato e familiaridade com essa cultura digital. Por mais que sejam

de outra época, os tempos são outros, as demandas atuais exigem habilidades diferentes das que eles desenvolveram. No dia a dia, para executarem tarefas simples e cotidianas, eles precisam ter o contato com máquinas digitais, e seja direta ou indiretamente, o contato com o computador pode ajudar nessas demandas.

Isis - “Eu quero compra meu celular novo, eu quero assim o *zap* (*WhatsApp*), a Internet, porque você sabendo assim ela te ajuda muito. E aí o computador também te ajuda. Você vai lá saber buscar, mandar mensagem, vai mandar um saber, que tudo isso aí é rápido. A Internet é muito importante pra nós. Porque hoje em dia tudo é tecnologia. Então é assim, a gente aprende a viver” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

A Dona Isis reconhece a importância da Internet e da sua contribuição com a comunicação, pois entende que por meio do computador podemos realizar buscas, enviar mensagens e digitar com grande rapidez, além de ajudar sua adaptação com o aparelho de celular. Dona Isis teve a percepção de que está vivendo em uma nova cultura, em um novo contexto, e que precisa (re)aprender para se adaptar e fazer parte dessa nova era. Afirmar que eles estão (re)aprendendo a viver,

Isis - “Melhorou, porque hoje, em dia as coisas tudo é digital, até as máquina de lavar. É máquina de lavar, é computador, é micro-ondas, tudo é digital. E eu aprendi. Quando meu filho foi me dar, quando eu tinha uma máquina que era aquela mais simples, e aí ele me deu uma digital, eu falei, ‘meu Deus e agora? Vou apanhar! Como vou aprender isso?’ Aí quer dizer, se eu aprendi com vocês lá, aí eu aprendi como vou movimentar a máquina, micro-ondas a mesma coisa. Eu não me enrolo em mais nada disso. E se eu não tivesse vindo pra escola, conhecido vocês, eu ainda me enrolava, porque minha vida tinha parado e ela assim não para. Por isso que é importante pra nossa vida. Pra mim é muito bom, aprendi muita coisa” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

A Dona Isis enxerga outras máquinas como similares ao computador, destacando a máquina de lavar e o micro-ondas, tão comuns na sociedade de hoje. Sabe que são máquinas digitais, diferente das que estava acostumada. Os eletrodomésticos agora vêm com telas e botões, como o computador. Essa estudante valoriza o projeto desenvolvido no laboratório de informática e afirma que, se não tivesse ido à escola e conhecido o Grupo, ainda estaria enfrentando dificuldades para utilizar esses aparelhos.

É inegável a influência da computação em nossas atividades do dia a dia: Ao usar o caixa eletrônico de uma agência bancária, ao retirar uma lata de refrigerante em uma máquina dispensadora, ao introduzir um ticket de pagamento na cancela de um estacionamento; quase tudo ao nosso redor contém em seu interior autômatos e portas lógicas processando

informações, fazendo com que estejamos rodeados de pequenos e grandes computadores durante as execuções de nossas diversas tarefas cotidianas (FREITAS *et al.*, 2014, p. 13).

Quando se deparam com aparelhos digitais para resolver questões cotidianas, esses sujeitos recorreram aos filhos, netos ou amigos. Eles se veem diante de impasses ao tentarem usar o celular, o micro-ondas ou até o caixa eletrônico, pois todas elas são máquinas que facilitam a vida nessa era digital. E quando não conseguem um auxílio para operar essas máquinas, chegam a desistir de utilizá-las.

Isis - “Pago conta na lotérica. Nunca paguei na Internet, meu filho que paga na Internet pra mim, meu filho tem Internet. Nunca entrei na Internet, mas ainda vou entrar, porque a gente tem que tentar essas coisa” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Margarida - “Eu não consigo (caixa eletrônico). DVD sim. Não, como eu sou muito devagar (sobre o caixa), sabe, aí quem tira é as menina. Aí eu vou junto. Nunca (paguei) pela Internet. Vou no banco, lotérica. As minha menina paga as conta dela tudo pela Internet” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Seus filhos e netos, que acompanham essa cultura digital, costumam realizar pagamentos pelos caixas eletrônicos ou pela Internet, e como os sujeitos da EJA não têm acesso ou têm resistência a esses meios, recorrem a eles para resolver essas questões.

Isis - “Olha é muito bom, né? Porque você precisa depositar um dinheiro, você vai lá. Deposito. [...] Hoje em dia, você sabe que hoje em dia você precisa ter o olho muito aberto, por exemplo, assim, assim mais um pouco de dinheiro que eu precisar eu não vou sozinha. Se eu for de um banco pro outro eu preciso transferir de um para o outro. Antigamente tinha conta no Itaú e não sou chegada a ele. Um dia meu filho não podia ir comigo. Ficou preocupado. Fui ao banco pedi pra falar com o gerente, ‘eu quero pegar esse dinheiro, eu quero transferir’ ‘Certeza?’ ‘Certeza, quero transferir para minha conta lá no Conjunto (shopping)’, e dei o número da minha conta. Ai ele olhou pra mim e disse, ‘a senhora só é simples, né? Mas é inteligente, porque a senhora não quis sair na rua assim com o dinheiro’. Eu acabei de sair do banco e meu filho ligou perguntando, eu disse que (o dinheiro) já tava na minha (outra) conta. ‘Meu filho, não sou boba mais não!’ Então, isso é muito importante pra nós, minha filha, a gente saber se virar. Antigamente eu não sabia nada disso. [...] Por isso que eu acho muito importante, a escola, estudar no computador” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Marta - “Eu usei (o caixa eletrônico), assim, quando eu pegava o dinheiro do meu menino. Aí eu nunca usava, tipo assim, quando era pra eu pegar um dinheiro, aí ia outra pessoa pra pegar pra mim. [...] Não tem aquelas caixinha onde tira o dinheiro? Eu nunca... não eu usava não, eu pedia esse pessoal, aí era um perigo, né? Pegar o cartão e acessar. Eu fazia isso. Eu não sabia nem, nem um número e nem a senha direito. (A dificuldade era em digitar na máquina ou ler?) Digitar. Aí o guarda chamava eu e falava, ‘ou, digita o número lá da sua senha’. Ai eu, ‘não, pode digitar’. ‘Não, é que a gente não podemos fazer isso, não podemos fazer’... Aí tinha um espertinho que fazia, né? Aí digitava. Hoje não uso não, mas caso tiver um cartão, essa conta essas coisas. Minha conta pago na lotérica. Nunca (pagou pela Internet). Meu menino já pagou pela Internet” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

Dona Marta relatou que por várias vezes precisou ir ao caixa eletrônico para sacar o dinheiro do filho, mas quando lá chegava não conseguia utilizar a máquina. A pesquisadora questionou qual era o empecilho, se o problema estava na leitura ou em operar a máquina, e ela disse que era na parte de operar. Diante dessa dificuldade, ela recorreu a pessoas e funcionários, embora tenha reconhecido o perigo que passou ao dar sua senha a um terceiro. Fica reforçada, portanto, a necessidade da inclusão digital para esse público. É possível perceber que nas demandas diárias eles são muitas vezes direcionados a diferentes tipos de computadores. Apesar das resistências e dificuldades, esse acesso não pode mais ser adiado.

Os sujeitos da pesquisa, mesmo com os problemas que enfrentam diante das máquinas digitais, reconhecem a importância e o avanço que elas têm proporcionado. Percebem que o computador e a Internet podem oferecer diversas oportunidades de aprendizagem, crescimento e facilidades ao dia a dia.

Eduardo – “Você digita, pega o *mouse* e vai controlando, ali tem como fazer uma conta, tem como fazer uma pintura, então o computador é como se a gente fosse o piloto e ele é a máquina, você entra naquela máquina e voa, você decola, viaja. Então eu acho que é uma coisa muito importante, se o governo pudesse melhorar mais a Internet” (Trecho da entrevista realizada em 19/09/2017).

Isis – “Acho importante sim. Porque hoje em dia tudo nós precisamos do computador. A gente precisa de *e-mail*, a gente precisa de mandar mensagem, então isso é muito importante. Então antigamente eu não sabia escrever as coisas, mas agora já aprendi, com a ajuda de vocês. Isso é muito importante. Eu não sabia antigamente nem pra onde é que ia” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Os sujeitos adultos da EJA são em sua maioria pertencentes a uma cultura anterior a digital. As tecnologias são uma realidade nova e diferente para eles. O que exige desses sujeitos um tempo diferente e uma atitude de abertura para enfrentar a adaptação. Isso explica porque muitos deles têm resistências e dificuldades para se libertar de antigos métodos, ao que Prensky (2011) ressalta como sendo uma questão mais cultural do que de atitude.

5.3 Aspecto afetivo – “Eu me sinto bem quando venho pra cá”

Outro fator que chamou a atenção durante as entrevistas foi o destaque que os estudantes deram ao acolhimento, à amorosidade.

É o que chamo amorosidade: o desenvolvimento dessa capacidade de escutar/ouvir/pensando o outro e falar/pensando, levando em conta o outro que ouve/escuta. Talvez, a motivação, os desejos, necessidades, interesses e emoções que estão por trás das palavras e do pensamento que se expressam através delas. Não é a palavra que escuto. É um ser humano, que me traz o conjunto de sua vida e que me permeando com seu saber, poder, sentir, me faz desenvolver, e ao atuar responsivamente, também o permeio com meu saber, poder, sentir e ele também se desenvolve. Troca. Intercâmbio. Resultantes. Movimento prático dialético de um desenvolvimento em espiral (REIS, 2000, p. 136).

Para Freire (1996, p. 89), a separação radical entre a serenidade do professor e a afetividade é falsa, afirmando que “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”. Para o autor, a afetividade não precisa ficar fora desse processo.

Durante o desenvolvimento do projeto percebemos que essa atenção dada pelo Grupo à afetividade só trouxe benefícios e avanços. Os estudantes por diversas vezes disseram que se sentiam bem em participar das atividades, que se sentiam com poder de voz e respeitados. Uma das estudantes relatou, durante as entrevistas, que naquele dia tinha ido à escola somente para participar das atividades no laboratório.

Margarida – “Porque eu gosto, assim hoje eu tava doente, assim... mole lá... E minha menina, ‘mãe, você vai não?’, ‘Não’. Tava deitada embrulhada lá, sabe? Aí eu me lembrei que semana passada eu não vim (na aula de informática), aí eu banhei rapidinho e vim. Eu gosto daqui. Gosto de vocês, vocês trabalham bem. Eu me sinto bem quando venho pra cá. Se não

fosse hoje a aula de computação, só ia vim na segunda-feira” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Me chamou a atenção o Ciro ter ido para a escola, ele disse que passou mal o dia todo, tomou medicamentos e estava sentindo muita dor, mas que ainda assim foi a escola assistir a aula de informática e que iria embora logo em seguida. É a segunda vez durante essa semana que recebemos esse *feedback* positivo do Ciro (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Dona Margarida não estava se sentindo muito bem naquele dia, mas fez questão de levantar da cama e ir para escola; e tomou essa atitude porque no dia tinha aula de informática. Se não fosse dia de atividade no laboratório, ela teria ido à escola só na semana seguinte. Percebemos a importância que os estudantes dão ao projeto e o quanto este tem contribuído inclusive para a permanência dos estudantes na escola.

Margarida – “Se não fosse hoje a aula de computação, só ia vim na segunda-feira. É que eu tô começando a ficar com preguiça, não aprende, sabia? Aí eu tô começando a desanimar. Pois é, só entendo mais matemática, matemática não interessa não. Já faz tempo que eu tô aqui, vi gente aí que já tá longe. [...] Eu sei escrever, copiando eu digito rapidinho, sabe? Mas não sei ler. É o que me interessa, ler. Ai eu ainda vou me dar esse ano pra aprender. É que a gente fica com vergonha, sabia? De vim tanto tempo e não conseguir nada. [...] Menina, eu já tô triste, sabia? De vez em quando a gente assunta algumas piadinhas. Tem hora que eu dou até uma resposta, eu falo assim, ‘eu pelo menos tenho 60 anos e quem tem 30, tá fazendo aqui o que?’ Né não?” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Dona Margarida é uma estudante da segunda etapa que está nessa escola desde 2014, tendo antes passado pelo Programa DF Alfabetizado. Ela tem pelo menos quatro anos de estudo e, depois dessa trajetória, diz estar cansada, desanimada e com vergonha por não perceber progresso algum. A partir de sua fala, notamos que o projeto na informática tem sido um motivador para a persistência nos estudos. Durante sua fala destacou seu desânimo com as aulas, com a falta de avanço na leitura e escrita. Ela também faz uma comparação dos professores regentes e do pessoal do GENPEX, afirmando que na informática os professores são mais pacientes. Desde o início do projeto, o Grupo GENPEX considera crucial fazer com que os estudantes se sintam acolhidos, respeitados e parte do processo.

Margarida – “Vocês professor aqui é muito paciente. Acho que eu não desisti mais por causa disso, porque todos os professor aqui são bom e vocês é tão bom... vocês têm paciência demais” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Uma questão valorizada pelo Grupo desde o início dos semestres é conseguir chamar cada estudante pelo próprio nome, uma estratégia pedagógica importante para o tipo de processo que o GENPEX prioriza, ou seja, a visibilização e o dessilenciamento dos sujeitos da EJA, os quais são invisibilizados recorrentemente (SOBRAL e REIS, 2017).

Não se trata de apenas chamar o estudante pelo nome, mas também de ouvi-lo para saber o que ele tem a falar. Respeitar sua voz, conhecer sua opinião.

Eduardo – “É a colocação que eu falei para vocês, vocês dão espaço para todo mundo, tratam todo mundo igual, eu não vejo vocês separarem ninguém. Vocês têm um diálogo com as pessoas, o que vocês podem melhorar, o que a gente quer de melhora de vocês e se quer mais professor, se a palestra está pouca, se vocês estão tratando mal a gente. Eu já vi várias vezes fazerem essas perguntas, e claro que todo mundo fala bem de vocês” (Trecho da entrevista realizada em 19/09/2017).

Durante as atividades, o Grupo procura integrar os estudantes de forma a se sentirem partícipes do processo, dando-lhes voz e poder de decisão, sendo isso mesmo o que compõe a Pesquisa-ação, na qual os sujeitos participam ativamente de todo o processo. Com frequência, o Grupo questiona os estudantes sobre a dinâmica das atividades, pergunta a opinião deles, se algo precisa mudar, o que deve permanecer e o que eles querem aprender. Felizmente isso tem chegado aos estudantes, que demonstram se sentirem acolhidos, pois sempre mencionam essa questão durante as atividades.

Na educação, a amorosidade se materializa no estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem dialógicas e respeitadas, onde a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando os processos de humanização e de desenvolvimento cognitivo (NASCIMENTO, AZEVEDO e GHIGGI, 2013, p.3).

Inclusive, como foi relatado, mais que dar voz a esses sujeitos durante as atividades do projeto, suas histórias de vida e seus saberes foram o foco de grande parte das aulas. O que era contado virava texto e também boa parte dos projetos desenvolvidos.

Freire (1996, p. 90) destaca que a prática educativa precisa ser vivida com afetividade e alegria, e que isso não vai interferir em uma “formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras”. Ou seja, o acolhimento/amorosidade

não vai interferir de forma negativa na prática. Para o autor, a prática educativa é feita por todo esse conjunto: “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”.

5.4 Trabalho – “Ai no começo eu pedia muito pros menino marcar meu ponto, porque eu não sabia ir nas função”

Outra questão relacionada à inclusão digital é o trabalho. O acesso às novas tecnologias pode propiciar mais e melhores condições e opções de empregos. Ter domínio ou noções básicas de informática abre mais portas no mercado de trabalho e pode melhorar as condições de trabalho de quem está empregado.

Alan, um dos entrevistados, relatou que precisa conhecer e operar o computador no seu trabalho. Até questões mais simples, como bater o ponto, ele relata que, no início, precisava do auxílio dos colegas.

Alan – “Só no serviço (que utiliza o computador). Só no serviço mesmo, negócio de marca ponto, esse negócio, horário, de chegar e tal. Ai no começo eu pedia muito pros menino marcar meu ponto, porque eu não sabia ir nas função. Agora não, eu já salvo almoço, já retorno, já finalizo esse negócio. Já ficou mais (fácil), com a ajuda daqui também, né?” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

O estudante conta que, inicialmente, esse contato com o computador era uma luta e dependia de outras pessoas para resolver tarefas de informática. Hoje ele reconhece avanços. Mesmo com algum receio e dificuldade, consegue operar a máquina e executar atividades que exigem maior domínio. Segundo ele, as atividades no laboratório de informática têm contribuído para esses avanços.

Alan - “Já ficou mais (fácil), com a ajuda daqui também, né? Aí eu perdi o medo, porque isso tudo é o medo, né? É igual meu chefe, ele pede pra eu bipar nota, nota de caminhão, porque eu trabalho em loja de material de construção, aí as vezes chega um caminhão carregado, aí tem que bipar nota, pra poder entrar no sistema lá, né? Aí ele me ensina tudinho, só que tem hora que eu fico indeciso, e ele fala, ‘não Alan, qualquer coisa, ó, se tu digitar o número errado, não tem problema nenhum, ela não vai bipar, o que vai acontecer é que vai dar erro, não vai, né, enquanto não for na função certa não tem como bipar. Aí é só você tentar de novo’. Tentar, tentar, aí eu tô pegando o ritmo, bipando nota, esse negócio, dando saída em dia (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

Seus avanços são reconhecidos até por seu chefe, que passou a confiar-lhe tarefas mais complexas no computador. Alan falou do medo e da insegurança que sentia em relação à máquina, mas sua fala nos deixa perceber que está superando; e, como nos disse, se sente cada vez mais familiarizado. O estudante sabe que o uso do computador e outras tecnologias é muito presente no comércio e empresas em geral. Relata que na loja de materiais de construção em que trabalha, tudo é operado pelo computador e sem o sistema, tudo para. Até a mais simples compra, sem o sistema, não é possível realizá-la.

Alan - Tudo no computador, né? É porque essa loja grande é, igual a (nome da loja) mesmo. [...] Então, tudo é no sistema. O sistema caiu, aí não tem como o vendedor vender, é uma burocracia danada, fica parado todo mundo, tá entendendo? Tudo por causa do sistema. Não tem negócio, ‘ah, me dá um saco de cimento assinado aí no papel’, não, se não tiver sistema num tem como vender. Ai tudo é no computador. E aí eu tô achando bom, né, aprendendo um pouco, tô aprendendo. O que tá pegando mais é a leitura, mas eu tô já tô abrindo a mente, tá abrindo mais, mas ó... demorou... porque eu já venho, ó...” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

O estudante admite que seu maior desafio, hoje, não é mais o computador, pois afirma que com ele já ‘pegou o jeito’. No momento sua questão é a leitura, embora afirme que já estude há um bom tempo. Segundo Alan, outra questão influenciada pelo computador é o trabalho e o alcance de melhores posições na empresa. Esse conhecimento sobre o computador pode contribuir para que os sujeitos da EJA alcancem melhores posições no trabalho.

Alan - “É assim, porque lá no meu serviço depende da leitura, né? Pra mim poder subir de função, porque eu já tenho bastante tempo lá, eu já tenho sete anos que eu trabalho lá, já era pra mim ser, uma pessoa, mais... né? Chefe, chefe, chefe de estoque vamos supor, né? Eu num sou porque num, né, num estudo pra, né?” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

Ele afirma que o único impedimento a essa promoção no trabalho é porque ainda não concluiu sua alfabetização.

Alan - “Sim. Ajudou bastante. É porque até que a gente perdeu o medo, né? Porque a gente mexe aqui, e quando chega lá no serviço a gente perde o medo aí começa a mexer, né? [...] Tô esperando aí... se a leitura dá uma melhorada, vou ver se eu mudo de... pra ganhar mais um pouquinho, né? Porque muda de função, né? Mas... e eles escolhem os mais antigos, né? Quem tem experiência, né? Eu tenho sete anos. Eu conheço a loja de uma ponta a outra, a vezes tem gente que chega com estudo danado lá... eu dou ó... de dez a zero. Conheço do começo até o final. O que o cliente quiser eu vou lá nas gaveta e acho. Assim

eu não tenho estudo assim, né, pra leitura, mas eu tenho tudo na memória, tudo guardado lá, né? (Risos)” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

Com esses relatos percebemos que dominar leitura e escrita não é mais o único requisito para quem procura emprego. Os sujeitos da EJA enfrentam duplo desafio de alfabetização, incluindo agora a digital, pois ter conhecimento em informática é hoje mais uma exigência fundamental do mercado. É como Bonilla e Oliveira (2011) destacam:

Oliveira (2007) também reconhece o efeito positivo dessas estratégias e discursos, mas alerta para a insuficiência das mesmas para a efetivação dos direitos humanos e para o exercício da cidadania. Afirma que, em alguns casos, a qualificação profissional oferecida aos jovens das comunidades podem surtir um efeito positivo a curto prazo em face da deficitária escolaridade e da ausência de oportunidades profissionais, mas que não resolvem as origens do problema, enraizadas nas desigualdades sociais, nas crises no sistema econômico e na educação pública (OLIVEIRA, 2007 *apud* BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Portanto, não podemos cair no erro de limitar o projeto a capacitações para o mercado de trabalho. Se nos reduzirmos a isso, o efeito positivo terá curta duração e não vai solucionar os problemas educacionais e profissionais. O processo de inclusão digital também tem que visar essa preparação para o mercado de trabalho, mas não pode permanecer somente nesse foco.

5.5 Condições estruturais – “Tem é muitos, quase a metade que num tá funcionando”

Uma questão que merece atenção em relação ao projeto e ao processo de inclusão digital é a questão estrutural do espaço onde ocorrem as atividades. O espaço que o Grupo utiliza é o próprio laboratório de informática da escola.

Uma grande parcela das escolas públicas brasileiras possui laboratório de informática. Segundo os dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2016), das 132,7 mil escolas que oferecem o Ensino Fundamental, 44,7% dessas escolas (cerca de 59,3 mil escolas) possui laboratório de informática. Logo, ter um laboratório de informática não é suficiente. É preciso dar atenção às questões estruturais do espaço, verificar a condição das máquinas, dos acessórios, da conexão e do espaço físico em si.

No laboratório da escola *Árvore do Cerrado* há 20 computadores, dos quais apenas 12 funcionavam até o início do segundo semestre letivo de 2017. A escola tem duas redes de conexão de Internet, uma para a secretaria e a outra para o laboratório. Porém, raramente o Grupo conseguia usar a conexão no laboratório. Quando conseguia, a conexão firmava em apenas alguns computadores. Desde 2015, não houve um dia em que todas as máquinas pudessem estar conectadas à Internet. Não era possível planejar as atividades contando com o acesso à rede de Internet, pois este era um fator com o qual o Grupo não podia contar.

Enquanto isso, fui dando uma olhada nos computadores. Dois computadores estragados. Como isso é cansativo! Ter que lidar com essas precariedades, sem ter um profissional da área para nos ajudar. (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 13)

Adriana - “Porque tinha uns computador que tava muito ruim [...]. Ainda tá tudo ruim. Então, tá faltando só os computador, porque parece que tá a metade tudo ruim. Os computador tem uns que não tá funcionando. Isso daí que eu acho que falta eles arrumar. Tem é muitos, quase a metade que num tá funcionando. [...] O computador não tá pegando a Internet” (Trecho da entrevista realizada em 21/09/2017).

Além dos problemas de conexão, alguns computadores não ligavam ou ficavam travados. Acessórios como *mouses* e teclados com frequência apresentavam defeitos, teclas sem funcionar, *mouses* sem mobilidade ou quebrados. Não cabia ao Grupo do GENPEX solucionar tais ocorrências, pois o laboratório era da escola. Por diversas vezes os estudantes da UnB levaram esses problemas à coordenação da escola e em todas essas situações a escola afirmava ter acionado o técnico da Secretaria de Educação. Essa assistência, quando acontecia, demorava semanas e até meses para acontecer. A supervisora da escola dizia que havia apenas um técnico para várias escolas. Dos dois anos que a pesquisadora passou na escola, somente uma vez a assistência pôde melhorar as máquinas. No início de 2017, o sistema operacional da máquina, Linux, foi atualizado para uma versão mais recente, o Linux Educacional¹⁵ 5.0, deixando as máquinas mais rápidas.

¹⁵ O Linux Educacional é um projeto do Governo Federal que busca o melhor aproveitamento dos ambientes de informática nas escolas. Com a utilização do *software* livre, o LE potencializa o uso das tecnologias educacionais, garantindo melhoria de ensino, inserção tecnológica e, conseqüentemente, social. A versão 5.0 foi desenvolvida pelo Centro de Computação Científica e Software Livre (C3SL) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o apoio de técnicos dos Núcleos de Tecnologia Educacional. Disponível em: <https://linuxeducacional.c3sl.ufpr.br/LE5/>, acesso em 17/10/2017.

O Linux Educacional mostrou-se bem diferente da interface que encontramos na maioria dos computadores pessoais, inclusive nas máquinas pessoais dos sujeitos da pesquisa. Isso dificultou o processo de inclusão digital, pois a aparência dos computadores que os estudantes utilizam na escola é totalmente diferente dos computadores de suas casas ou trabalho.

Outro problema que o Grupo enfrentava no laboratório era ter que dividir o uso das máquinas com as crianças do turno diurno. Insistentemente, quando as máquinas iam ser preparadas para as atividades com os estudantes da EJA, eram encontradas com diversos programas e arquivos deixados abertos pelas crianças. Eram programas pesados e os computadores mais lentos e travados. Muitas vezes, arquivos desapareciam das pastas dos estudantes e das turmas de EJA.

Outro ponto que tem me incomodado é que as crianças usam o computador e não fecham as atividades. Fica tudo aberto. Quando chegamos, temos vários programas ligados. Sinto que o uso do laboratório, no diurno, é meio jogado (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 13).

Os estudantes procuravam os arquivos que haviam salvos e não eram encontrados.

Tivemos um retrabalho novamente. Muitas listas já digitadas pelos alunos sumiram das pastas. Tivemos que fazê-las novamente. Um “retrabalho”. Novamente, vem a minha mente a importância dos *pendrives* (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 7).

No decorrer do segundo semestre de 2017, a supervisora relatou que os arquivos foram apagados durante uma assistência realizada pelo técnico. O pedido do Grupo era para que as máquinas fossem reparadas, e não que os arquivos fossem todos deletados com o argumento de que o desenvolvimento dos computadores seria melhor. Em 2016 e 2017 esses arquivos foram deletados duas vezes.

Chegamos ao laboratório e percebemos que as pastas que haviam sido criadas pelos estudantes foram deletadas, já que instalaram um novo programa. Recomeçamos esse trabalho. Abrir pasta, colocar o nome, abrir arquivo de texto e escrever os nomes das turmas. Esse é um dos problemas dos computadores. Muita gente põe a mão e acaba que os trabalhos são deletados. Talvez um encaminhamento possível para isso é a compra de *pendrives* (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 6).

Os desafios ligados às questões estruturais acabam interferindo no desenvolvimento, assiduidade e motivação dos estudantes. Vários estudantes se desmotivaram, e alguns até desistiram pela situação estrutural do laboratório, ou seja,

computadores travados e Internet sem funcionar, sendo que grande parte deles estava interessada no acesso à Internet.

Mais uma vez tivemos problemas com as pastas pessoais, arquivos estão se perdendo e os estudantes ficam frustrados. Precisamos resolver essa questão dos *pendrives* com urgência (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 19).

Bruna (GENPEX) relatou o caso do Jadson, que não vai à aula de informática porque ainda não tem Internet. Alertou também sobre a dificuldade dos alunos com o tamanho da letra do computador. [...] Erika (professora) colocou que alguns alunos estão desanimados de vir. Disse que é por causa da Internet (DIÁRIO COLETIVO, 2016).

Ou seja, por maior que fosse o empenho do GENPEX e dos estudantes da EJA, outros inúmeros fatores interferiam nesse processo, além das possibilidades de resolução do Grupo. Aqui fica reforçada a ideia de que não basta construir e preencher um laboratório de informática com computadores. É preciso acompanhamento, assistência e manutenção, como todo equipamento tecnológico.

5.6 Mudanças – “A cada dia que passa você vai aprendendo mais, é sempre uma descoberta nova, é mais um enriquecimento no estudo e tomara que esse projeto não acabe nunca”

Um dos objetivos dessa pesquisa foi levantar e analisar se esse projeto de inclusão digital trouxe mudanças na vida cotidiana individual e coletiva dos sujeitos da EJA. Os próprios estudantes são os mais indicados para responder essa questão. Por isso, durante as entrevistas, buscou-se ouvir o que mudou ou não em suas vidas depois de ingressarem no referido projeto. A análise das respostas possibilitou perceber onde essas mudanças ocorreram e também onde não ocorreram.

A maioria dos estudantes reconhece algum avanço em relação ao computador. O que evidenciou esses avanços foi o fato de esse ter sido o primeiro contato deles com o computador. Até o ligar e desligar o computador foi considerado um avanço.

Adriana – “A escrever meu nome. Né? Escrever meu nome que eu já escrevo sozinha e não precisa ninguém ensinar que eu já escrevo sozinha meu nome. E algumas letra que de algum nome que eu sei, também já escrevo que eu não sabia escrever. [...] Eu tô ainda meio catando, mas eu tô ainda já pegando a prática da onde que tá as letra que eu vou digitar, eu já tô botando na minha cabeça. Ligar consigo, esses daqui eu consigo, só não sei

é caçar aquele negócio lá pra entrar, porque ele tem a senha, né” (Trecho da entrevista realizada em 21/09/2017).

Dona Adriana afirmou que consegue encontrar as letras do seu nome e de algumas palavras, além de conseguir ligar o computador. Ainda vê o teclado como certa dificuldade, mas a partir de sua fala podemos perceber que, para ela, isso pode ser superado com a prática.

Alan – “Tem, me ensina a mexer, né, assim eu posso num entender muito, nem, mas assim eu já pego, já sei onde liga, sei né, sei muita função, né? Que no começo a pessoa chega e não sabe nem ligar, né, é difícil”. [...] Ah, hoje, professora, eu digito um texto, né? Já assim bom, né? Porque... no começo você fica muito, tem que tá... olhando né? Tem que tá aqui... faz uma letra... hoje não, né? Hoje sei lê mais ou menos um pouco, né? Tipo uma palavrinha... você já vai lá... assim, já adiantou um pouco né? É sinal que ta evoluindo, né? [...] O *mouse* também... bom, né? As professoras falam aí que... já tô, já tô bastante treinado, né? Porque no começo, no começo quando você chega no primeiro dia, você não consegue ter controle nem no... nem naquela setinha do *mouse*, né? Eu lembro que quando a gente veio na primeira vez aí, rapaz, o pessoal... assim eu já tinha mais o costume, porque eu... né? Já mexia na loja, né? Já cheguei mais um pouco..., mas tinha gente aí, que ave maria era uma luta, né? Os primeiro dia é... pra quem não conhece... é complicado, não é fácil não! [...] Digito. As vez já vai na pasta certa, né?” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017)

O Alan também percebe seu avanço. É um dos poucos estudantes com prévio contato com o computador. Reconhece ter sido mais fácil para ele por isso, embora ainda assim tenha enfrentado dificuldades. Ressalta sua evolução no decorrer do processo, e que os professores do projeto disseram que ele era um dos mais avançados.

Eduardo – “Digita, escrever coisas que eu não conseguia. Eu via o computador no gabinete das pessoas, mas é uma coisa que eu não sabia como era mexer nele e como ele funcionava, hoje eu sei. Vocês já me ensinaram, falaram o que é o *mouse*, isso e aquilo outro, então você vai aprendendo, a cada dia que passa você vai aprendendo mais, é sempre uma descoberta nova, é mais um enriquecimento no estudo e tomara que esse projeto não acabe nunca” (Trecho da entrevista realizada em 19/09/2017).

Isis – “Consigo ligar. Achar as letras consigo, achar tudinho. O *mouse* já aprendi. E aprendi também onde eu erro no computador, quem me ensinou foi vocês. Porque quando você erra uma coisa, você vê logo que o computador muda, aparece assim um negocinho vermelho, que tem alguma coisinha errada, pode ser só uma letrinha, mas já tá falando que tá errado. Isso é bom. Eu não sabia. No papel não tem isso. Por isso que eu falo, aprendi muito com vocês” (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

Dona Isis faz referência ao editor de texto, que sublinha a palavra de vermelho quando a palavra foi escrita incorretamente. Ela faz uma comparação com a escrita no papel, que quando a palavra está errada não aparece nenhum sinal.

A estudante vê isso como um ponto positivo, pois muitos erros passam despercebidos no papel e, quando os notamos, é preciso apagar e escrever novamente. Essas questões e detalhes são destacados por Coscarelli (2005). O computador resolve e facilita alguns detalhes da escrita, e faz com que o sujeito leve mais sua atenção para o conteúdo do que está escrevendo.

Coscarelli (2005) faz uma reflexão sobre a aprendizagem da escrita diante dessa era da tecnologia. Afirma que atualmente, para quem digita, a preocupação com a separação de sílabas não é indispensável, pois os editores de texto fazem essa separação de forma automática. “Se antes era preciso saber escrever com letra cursiva, de preferência legível e bonita, agora é preciso saber digitar, é preciso conhecer as fontes disponíveis no computador e como usá-las” (COSCARELLI, 2005, p. 29). A autora não defende a troca do lápis e borracha pelo teclado e o *mouse*, mas afirma que precisamos nos conscientizar que essa troca pode ser possível em um futuro próximo.

Margarida – “Eu acho que é (importante). Porque as vezes é até mais fácil de escrever, sabe? Eu escrevo até mais fácil, rapidão eu escrevo as coisa que vocês me passam, rapidão. Eu acho rápido, sabe? E você descobre muita coisa, você vê coisa longe, você conhece muita... eu vejo meu pai sentado na calçada, lá no norte, na minha casa, as menina puxa, sabe? É, eu vejo ele sentadinho lá, coçando as costas [...]. Eu converso com ele pelo telefone, porque ele num sabe mexer no computador, igual eu, não sabe (Trecho da entrevista realizada em 28/09/2017).

A Dona Margarida, uma das estudantes da EJA, também acha que a escrita no computador é mais simples e rápida. Ela afirma que consegue escrever rápido tudo aquilo que pedem para digitar. Para ela, é mais simples digitar do que escrever no papel. Outra questão que ela destaca é a da comunicação. Hoje ela consegue ver e conversar com seu pai que mora no norte do país. Esse contato foi possível a partir do momento em que ela, com auxílio das filhas, teve acesso às tecnologias digitais.

Os autores Coelho e Cruz (2008) percebem o teclado como um avanço no processo de escrita. Afirmam que digitação é uma operação que exige menos coordenação motora fina. Escrever no papel implica em dedicar grande parte da concentração na tarefa de desenhar a letra, ao invés de se preocupar apenas com o

conteúdo do texto. “Além disso, o editor de textos proporciona ao aluno repensar constantemente sobre o que e como escreveu [...], permite que os escrevam criativamente, sem se preocupar se a letra está bonita ou não, [...] tendo como única preocupação expressar suas ideias” (COELHO e CRUZ, 2008, p. 8).

Percebi que os estudantes avançaram na digitação, reparei que alguns estão digitando com as duas mãos. Outra questão, que inclusive tem sido orientada pelo professor regente, é que alguns estão fazendo a diferenciação da letra maiúscula e minúscula. Vários deles também estão acentuando as palavras sem ajuda. O Emerson e o Alan já entenderam a marcação vermelha nas palavras, quando tem algum erro de digitação. Dona Leda disse que tem muito botãozinho, que já se acostumou com o espaço e o de apagar, mas que os outros (apontou) ainda não, é coisa demais (DIÁRIO DE BORDO, 2017).

Seu Eduardo – “Tô muito alegre com essa aula de informática! Quando eu entrei, eu nem sabia pegar no computador. Agora eu já sei, já dou conta de controlar aquela setinha, ligar, desligar. Pra vocês, nota 10!” (DIÁRIO COLETIVO, 2017, p. 46)

Apesar dos recorrentes elogios e avaliações positivas por parte dos estudantes em relação ao projeto, apareceram algumas críticas. Uma das grandes propostas desse trabalho na informática é fazer do computador um meio que coopere na resolução de problemas, sejam individuais ou coletivos. Revendo esses anos de atuação no laboratório, é possível encontrar algumas passagens mais concretas, nas quais o grupo buscou trabalhar com esse levantamento de problemas e encaminhamentos. A grande questão é que foi levantado um número considerável de problemas envolvendo a escola e o Paranoá, os quais mas não foram solucionados ou mesmo encaminhados.

Adriana – “Já teve muito é palestra lá, onde a gente explicar, as pessoas tem que falar como que foi o Paranoá velho, como que é o Paranoá agora, tudo já foi falado lá da história do Paranoá. Teve mais, mais eu não lembro dos outros. Lá já teve um bando, só que eu não lembro os outros. [...] Lembro que as menina tirou foto tudo aí, né? Teve isso aí de tirar foto de banheiro, tirar foto de muitas coisa aqui. Pra mim tá a mesma coisa (risos). Pra mim tá a mesma coisa. Num melhorou foi nada. Pra mim tá a mesma coisa aqui. O lanche que dava, tá dando, mas negócio de banheiro, isso aí tá sempre, do jeito que a gente vai” (Trecho da entrevista realizada em 21/09/2017).

Os estudantes tiveram dificuldade para recordar as discussões sobre problemas durante as atividades no laboratório. A maioria dos entrevistados recordou, em particular, uma atividade na qual conversaram sobre a história do Paranoá e o projeto ‘A

escola que temos e a escola que queremos’. Eles afirmam que nada mudou após essas discussões.

Alan – “Problema do Paranoá. Já. Assim, sobre... assim, teve um dia que eles relataram, assim, sobre o Paranoá que as vezes falta, falta luz, aí né? Essas mulher, elas gosta... Elas gosta muito de... eu já participei bastante, né, desses negócio, né? Que é só chover falta não sei o que... Assim eu fico na minha, né? Mais eu fico escutando. [...] Eu tava sim nas aula. É sobre hospital, esse atendimento, esse negócio, é coisa de, de... eu mesmo fico na minha, entendeu? Só escutando, mas eu fico vendo o pessoal falando aí. [...] Ah professora... (risos) Eu acho que continua... (risos) Continua na mesma... (risos) Continua do mesmo jeito, sobre isso aí, eu acho que, que num... assim, a gente não consegue ver... eu mesmo num tô conseguindo, né? Mas eles, teve esse comentários aí, sobre negócio dos banheiro e sobre a escola aqui, né, também. Eu também resolvi fica na minha, né? Porque até que num... Num me interessa ficar falando, né? Porque se tem ou não tem, se, né? A gente vem pra aprender, né? Não é pra ficar falando dum banheiro mal lavado, dum banheiro, né? Que é uma coisa que as vezes a pessoa usa uma vezinha, né? A pessoa num vai... quem quiser vai no banheiro de casa, que é uma coisa que você tá usando direto no dia-a-dia. Mas numa coisa que você usa... duas vez no... durante uma noite, assim porque... porque não tem necessidade da pessoa tá transitando lá. Né? [...] Mas tem gente que fica... fala de papel, esse negócio. Papel, num tem papel, num tem não sei o que, aí, fica, aquelas fofoca aí (risos)” (Trecho da entrevista realizada em 03/10/2017).

Alan se recordou de discussões sobre a falta de luz no Paranoá, o problema da saúde e questões da escola. Disse que muita gente conversava sobre isso durante as atividades, mas que ele mesmo apenas ouvia. Teve essa postura por achar que essa discussão não cabia no momento das atividades. Disse que ia para a escola para aprender e não para ficar ‘focando’ (termo utilizado por ele). Percebe-se, aqui, que a proposta do GENPEX de fazer levantamentos e atuar na resolução de problemas não estava muito clara para os estudantes, pois estes consideravam que tal questão não fazia parte do aprendizado. Talvez fosse o caso do Grupo, antes de passar diretamente para os problemas, promovesse uma conscientização dos estudantes, para que compreendam e se envolvam com esse movimento. Outra questão é que o Grupo precisa se debruçar sobre o encaminhamento dos problemas, pois não tem acontecido. Os problemas são levantados, discutidos e não são solucionados.

Freire defende que tecnologia moderna é mediadora na construção de um novo ensinar, e que para tal é preciso garantir o acesso a essas tecnologias. Mais que garantir o acesso, precisa garantir seu emprego no conceito de práxis. A proposta de Freire de

apropriação da tecnologia é de construção, manutenção da emancipação, autonomia e desenvolvimento humano, para que seja possível intervir no mundo (SOFFNER, 2013). Pois como já foi mencionado, a proposta das tecnologias é trazer melhorias e facilidade à vida. O computador pode e deve contribuir com a vida dos sujeitos da EJA. Não é só enviar e receber mensagens e conseguir um emprego melhor. Essas novas tecnologias estão à disposição para trazer soluções e transformações. Durante a prática no laboratório de informática, essas possibilidades não têm sido dialogadas e apresentadas de forma clara aos estudantes da EJA. O próprio Alan não reconhece esse movimento e essa possibilidade; para eles essas discussões são apenas conversas que não contribuem para seu processo de aprendizagem e de transformação do meio que está inserido.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres (FREIRE, 1996, p. 82).

Promover a inclusão digital significa democratizar e universalizar a tecnologia, de modo que ela traga melhorias às condições de vida dos sujeitos. O processo de inclusão digital não se resume em alfabetizar alguém no computador, mas é melhorar o quadro social por meio do computador. Apenas colocar alguém em contato com um computador não é inclusão digital. É preciso ensiná-la a utilizar esse instrumento em benefício próprio e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu sobre o uso das novas tecnologias (TDIC's) na Educação de Jovens e Adultos, promovendo verdadeira inclusão digital e social, levando o sujeito a aprender não apenas as questões técnicas do computador, mas que o uso desse instrumento seja atrelado a um processo de transformação pessoal e do meio em que está inserido. Assim, a pesquisa teve o objetivo de analisar quais os eventuais reflexos dessa inclusão na vida dos estudantes jovens, adultos e idosos da escola *Árvore do Cerrado*, considerando a proposta de uma inclusão desenvolvida de forma coletiva.

A pesquisa foi desenvolvida na escola *Árvore do Cerrado*, situada no Paranoá/DF, durante os anos de 2016 e 2017. Buscou acompanhar os sujeitos da EJA envolvidos com o projeto de inclusão digital desenvolvido pelo grupo GENPEX, da Universidade de Brasília, ao qual a pesquisadora pertence. O projeto acontece na referida escola desde o início de 2015. A partir da prática desse projeto e do diálogo com os sujeitos foi possível saber como o projeto tem sido recebido pelos estudantes e o que tem acarretado.

Essa é uma Pesquisa-ação interessada em conhecer a realidade, transformá-la e produzir conhecimento científico sobre a prática. É uma vertente que compreende todos os sujeitos como participantes ativos e contribuintes com todo o processo.

A grande questão da pesquisa é compreender quais as modificações trazidas pelas novas tecnologias à sociedade, e como interferem na vida dos estudantes jovens, adultos e idosos, que devem ser partícipes dos avanços da sociedade. Todo esse processo de inclusão digital é mais amplo, pois envolve um público, sujeitos da EJA, que está à margem, excluído não apenas digitalmente, mas socialmente. Quando esses sujeitos não têm acesso às novas tecnologias, não o têm por questões educacionais e profissionais, pois não estão alfabetizados, condição que dificulta enormemente esse acesso às tecnologias. Em suma, inclusão digital no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos não se resume em entregar um computador ao sujeito e ensiná-lo a ligar e mexer em alguns programas. É preciso desenvolver todo um trabalho de inclusão social, para então ser possível a superação da exclusão digital.

Promover essa inclusão digital é promover o exercício de cidadania plena na atual sociedade. O uso das TDIC's faz parte dos direitos humanos dessa nova geração. O sujeito precisa dessas máquinas para ter voz, poder se comunicar, exigir e propor

mudanças na realidade em que vive. O computador não é mais apenas um instrumento de lazer, e hoje faz parte do próprio alicerce de tudo que acontece e é produzido social, política e economicamente no mundo. Aqueles que não têm acesso e/ou domínio a essas máquinas estão à margem da nova sociedade.

Por meio da pesquisa foi possível perceber que a escola aparece como principal agente nesse processo de inclusão. Aqui cabe o cuidado para que esses sujeitos não utilizem as tecnologias descontextualizadas de um processo de transformação pessoal e social. No caso do computador, que não seja somente uma aula de informática. O computador precisa ser visto como um recurso auxiliar da aprendizagem. É na escola que os sujeitos da EJA podem e devem ter contato com as novas tecnologias; é na escola que podem ser conscientizados do poder que têm para acessar o universo disponibilizado pelas tecnologias. É o que Freire destaca, que a escola precisa estar no seu tempo, em constante reformulação para atender as demandas atuais. A escola precisa implementar um novo modelo pedagógico que dialogue com essa realidade, pois as novas tecnologias podem contribuir com o processo de aprendizagem.

Nesse sentido caminha a proposta do projeto na escola *Árvore do Cerrado* - promover inclusão digital e social. Em outras palavras, trabalhar com o processo de alfabetização do sujeito, apresentando o computador como um instrumento facilitador de suas vidas e como um meio de resolução de problemas e de transformação social. Não adianta chegar com tecnologia e inclusão digital sem alfabetização, sem conseguir ler as instruções, caminhos e questões. O caminho é duplo. É tecnologia e alfabetização devidamente combinados na educação dos sujeitos da EJA. O trabalho a ser desenvolvido deve contemplar esses dois olhares, equilibradamente. Contudo, por mais que a proposta do GENPEX seja de levar também alfabetização, na prática isso não se evidencia continuamente.

Mesmo com as dificuldades provenientes da alfabetização, no decorrer da pesquisa foi possível perceber que os sujeitos da EJA conseguiram produzir textos e expressar sentimentos por meio do computador. O que mostra que esse processo de alfabetização aliado à inclusão digital é, sim, possível.

A questão geracional é outro agravante no processo. Os mais jovens conseguem avançar nas atividades e no domínio do computador em muito menos tempo. Conseguem manusear o *mouse* e encontrar as teclas com mais tranquilidade e se

recordam mais facilmente de comandos, caminhos, da acentuação e de outras teclas diferenciadas, além de terem mais paciência para ficar uma hora ou mais sentados diante do computador. Terminam as atividades primeiro e são mais curiosos diante daquilo que vêm diante da tela. Os sujeitos mais jovens já nasceram na era digital, o que torna esse acesso mais simples. Esse acesso não é impossível para os sujeitos que nasceram antes dessa era digital, mas será um caminho mais complexo, semelhante ao aprendizado de uma nova língua.

As especificidades desse grupo da EJA devem ser consideradas. O processo de inclusão digital com eles requer práticas diferenciadas, que respeitem seu tempo, possibilidades e interesses próprios. O processo é mais lento. Alguns dos sujeitos da pesquisa que participam do projeto desde 2015, somente agora estão percebendo os primeiros avanços. É como os próprios sujeitos destacaram, que se trata de um desenvolvimento similar ao do ser humano; demora, mas com o tempo vai crescendo e se desenvolvendo.

Existem ainda questões maiores que impedem o Grupo e estudantes de avançarem com as atividades. Muito do que é proposto e pensado não chega a ser colocado em prática por causa de questões técnicas e estruturais com as máquinas do laboratório. Muito tempo é perdido abrindo as máquinas que travam várias vezes em um mesmo dia, tentando acessar Internet e buscando arquivos no computador. Os equipamentos são antigos e não conseguem atender às expectativas e demandas do projeto. Por ser uma questão macroestrutural, não pode ser resolvida exclusivamente com o empenho do Grupo.

Todos os computadores trabalham com o sistema operacional Linux, esse é mais um ponto desafiante, pois se trata de uma interface complicada para o Grupo e para os estudantes, visto que não é o sistema utilizado por ambos. Na sala de aula trabalhamos com uma interface, mas quando os estudantes chegam no computador de casa, o que encontram é muito diferente.

É preciso rever a prática do Grupo, que tem o propósito de trazer discussões de problemas cotidianos e comunitários e buscar soluções que emergem dessas discussões. Os estudantes se recordam de uma ou outra passagem que esse tipo de discussão aconteceu no laboratório, mas afirmaram que não houve encaminhamento com resultado. Esses encaminhamentos deixaram de acontecer por diversas questões, mas

um fator que precisa ser considerado é que por se tratar de uma Pesquisa-ação envolve vários sujeitos, os quais são consultados diante daquilo que deve ou não ser colocado em prática na pesquisa. E considerando essa diversidade de vozes, nem sempre aquilo que é proposto pelo pesquisador é colocado em prática. Esse foi um fator que interferiu nos encaminhamentos propostos, pois não eram propostas de comum acordo no Grupo.

Outra questão é que o Grupo tem bem definidos seus focos e objetivos, mas isso não está sendo passado de forma clara aos estudantes. O computador não tem sido apresentado e discutido como um meio de formação e emancipação. Vários dos sujeitos não têm esse olhar sobre a máquina e consideram uma perda de tempo ir ao laboratório, ao invés de ficarem na sala de aula trabalhando a leitura e a escrita. Muitos não compreenderam que a alfabetização pode ser trabalhada nas atividades no laboratório. Eles acreditam que vão aprender a ler e escrever somente na sala de aula.

Essa questão chega a ser intrigante, pois ao mesmo tempo em que os estudantes pensam que não vão aprender a ler e escrever no laboratório, eles mesmos afirmam que o computador está substituindo tudo, inclusive o papel e o lápis. Dizem que em breve as pessoas vão aprender a ler e escrever no computador. Eles têm essa percepção do avanço tecnológico, mas acham um tempo perdido realizar as atividades. Vale ressaltar que é papel do Grupo apresentar e discutir essas questões com os estudantes e fazer um trabalho de conscientização e definição do que deve ser feito.

Aqui fica o questionamento. Será que o trabalho que está sendo desenvolvido na escola *Árvore do Cerrado* pode ser chamado de inclusão digital? Os estudantes associam seu progresso ao aprendizado da digitação, do uso do *mouse* e de dominar a diversidade de teclas. Será que podemos considerar aqueles estudantes que participam das atividades desde 2015 como incluídos digitalmente? Passaram quase três anos de trabalho. Podemos dizer que esses estudantes têm os mesmos direitos e deveres daqueles já incluídos digitalmente?

Se considerarmos o que Pereira (2005) e outros autores que fundamentam nossa discussão afirmam sobre a inclusão digital, a resposta é simples. Não, eles não estão incluídos digitalmente. E pior, estão muito distantes dessa realidade. Os sujeitos do projeto ainda são muito dependentes das instruções dos estudantes do GENPEX e aquilo que conseguem desenvolver em um computador está distante do que os incluídos digitalmente são capazes de realizar. Mas como já foi discutido no decorrer da pesquisa,

os sujeitos da EJA têm um tempo deles e que precisa ser respeitado. Eles ainda não estão totalmente incluídos digitalmente, mas estão caminhando em tal direção. No decorrer desses três anos de projeto é possível perceber avanços, mesmo que pequenos. E é com esses pequenos avanços que em um momento eles serão incluídos digitalmente. É preciso primeiramente se familiarizar com a máquina, sua interface, o *mouse* e o teclado, para que seja possível avanços maiores.

Com essa resposta surge outra questão. O que estaria impedindo essa proposta de tornar-se, de fato, um processo de inclusão digital? Sabemos que tem tudo para dar certo: os estudantes, os computadores, os professores e o interesse que essa inclusão aconteça. Qual o empecilho? As possibilidades são diversas, e talvez todas se interliguem. O fato dos estudantes não serem totalmente alfabetizados, a questão estrutural dos computadores e o tempo destinado às atividades - todos esses fatores dificultam o processo.

Foi possível perceber, durante a pesquisa, e diante do conhecimento levantado, que todo esse processo é um desafio, podemos até considerar uma Situação-Problema-Desafio enfrentada pelo próprio GENPEX. O ponto principal é que, apesar da complexidade dessa conclusão, a prática pedagógica pode ser ressignificada. É preciso conciliar os requisitos da escola e seu currículo, agregar estudantes, professores e coordenação. Conseguir articular todas as muitas variáveis envolvidas exige um permanente movimento reflexivo, a fim de fazer ajustes e pode atender a todas essas demandas. Cada pequeno avanço deve ser um incentivo para que a prática permaneça e seja firmada por todos. É o que o projeto do GENPEX na escola Árvore do Cerrado tem buscado: manter-se firme na proposta e sustentado em seus valores, mesmo com as barreiras e desafios diários. O motivo não poderia ser outro a não ser o quanto este processo tem sido significativo para o Grupo e para os sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: (ORGS.), S. E. A. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BALDUINO, G. E.; SOUZA, A. J. J.; SILVA, I. R. Educação de Jovens e Adultos na Cultura Digital. Informática na Educação: teoria & prática. V.17. n.2. Porto Alegre, 2014.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Local Literacies: reading and writing in one Community. London: Routledge, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão Digital: Ambiguidades em Curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson de Luca (Org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2. 188 p.

BOGDAN, R. V.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Trad. ALVAREZ, M.; SANTOS, S.; BAPTISTA, T. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios. Brasília, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. Ciên. Educ. Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CODEPLAN, SEPLAG. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal – PDADDF 2015. Brasília, 2016.

COELHO, Suzana Lanna Burnier; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos. 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) Letramento Digital. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA, L. P. Matemática financeira e tecnologia: espaços para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

CRUZ, R. M. R. Limites e Possibilidade das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Belo Horizonte, 2008.

CURTO, V. G. O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos; Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ESCUADERO, Alessandro Luiz; COSTA, Marcello Póvoa. Uma proposta para integrar as Tecnologias Digitais ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 02 do Paranoá/DF. [Monografia] Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Ciência da Computação, 2009.

FARIA, A. R. de. O uso do computador em práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: uma experiência com base na educação popular. Monografia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2016.

FERNANDES, Magali. As tecnologias educacionais – Uma experiência na cidade de Jundiaí – EJA e o século XXI. In: CORTADA, Silvana (org.). EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

FERNANDES, Gilberto Pereira.; GONÇALVES, Paulo.; AMORIM, Antonio. Gestão de recursos tecnológico em colégios estaduais baianos: as múltiplas possibilidades de ação pedagógica na EJA. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ. v. 24. n. 93. Rio de Janeiro, 2016. Pp. 890-909.

FICHTNER, Bernd. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como prática cultural de adolescentes e jovens: uma perspectiva filosófica e epistemológica. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses *et al.* Juventudes e tecnologias: sociabilidades e Aprendizagens. Brasília: Liber livro, 2015.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONSECA, L. S. S. O uso do blog no ensino de jovens e adultos: uma investigação em linguística aplicada. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2009.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) Letramento Digital. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

FREIRE, P.& PAPERT. O futuro da escola. São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A Educação na Cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. Que fazer: Teoria e prática em educação popular. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 ago. 2016.

FREITAS, D.; COSTA, G.; JUNIOR.; KUHN, L. As Tecnologias de Informação e Comunicação no Universo Infantil. Congresso Ibero-americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires, 2014.

FREITAS, L. G.; FRANÇA, C. C.; ALVES, L. A. S. Juventude e aprendizagem com as tecnologias: uma reflexão a partir da abordagem histórico-cultural. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses *et al.* Juventudes e tecnologias: sociabilidades e Aprendizagens. Brasília: Liber livro, 2015.

GONÇALVES, Rita de Cássia. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

GONTIJO, C. R. B. Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Belo Horizonte, 2008.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Está é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa. V. 22. N. 2. Mai-ago. Brasília, 2006. Pp. 201-210.

HOLLERWEGER, L.; ALMEIDA, S. T.; DOLL, J. Adultos maduros e informática: o mouse no caminho. Informática na Educação: teoria & prática. V. 13. N. 1. Porto Alegre, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2016 Notas Estatísticas. Brasília, 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, diversidade e o mundo do trabalho. In: _____. Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

LEITE, M. L. T. T. Proeja: a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital. Tese de Doutorado. UFRS, 2012.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Revista Retratos da Escola. v. 10, n.19, p. 429 – 451. Brasília, 2016.

MACHADO, Maria Margarida.; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica docente. Revista Retratos da Escola. V. 8, n. 15. p. 383 – 396. Brasília, 2014.

MOURA, T. M. de M. A prática pedagógica dos alfabetizados de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade.; AZEVEDO, Gilmar.; GHIGGI, Gomercindo. O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. UFPE. Pernambuco, 2013.

NEGRI, P.; TEIXEIRA, M. Alfabetizar jovens e adultos com suporte de meios digitais. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em educação e inserção social. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí/SC, 2008.

NOLETO, M. J. Juventudes e Tecnologias: Sociedades e aprendizagens. Prefácio. In: SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses *et al.* Juventudes e tecnologias: sociabilidades e Aprendizagens. Brasília: Liber livro, 2015.

OLIVEIRA, Paulo Cezar. Resignificações da inclusão digital: interfaces políticas e perspectivas socioculturais nos infocentros do Programa Identidade Digital. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.

PALACIOS, Marcos. Entrevista concedida ao PID – Programa Identidade Digital. 2005.

PEIXOTO, J. Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA. 33ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2010.

PEREIRA, J. C. M. Os impactos na vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos a partir do acesso à informática na escola. [Dissertação de mestrado] Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2011.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) Letramento Digital. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PESCADORI, C. Maria. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. UCS Congresso Internacional de Filosofia e Educação Caxias do Sul/RS, 2010.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*. NCB University Press, vol. 9, n. 5, out, 2001.

_____. Professores sabem mexer menos no computador do que os alunos. Entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo em 03/10/2011.

REIS, R. H. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na Alfabetização de jovens e adultos. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. Possibilidades de inserção da cultura digital na Educação de Jovens e Adultos. XII Encontro de Pesquisa em Educação – Centro-Oeste. Goiânia, 2014.

SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2014.

SILVA, Marilda Coelho da. Letramento digital na educação de jovens e adultos em Esperança-PB. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em formação de professores. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2015.

SILVA, Maria Lúcia Gomes da. O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos na rede de ensino do município de João Pessoa/PB. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva. Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re)conhecer

especificidades dos sujeitos. 37ª Reunião Nacional da ANPED. UFSC, Florianópolis, 2015.

SOBRAL, Julieta Borges Lemes; REIS, Renato Hilário dos. Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá – Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: Na diversidade de sujeitos e igualdade de direitos. Brasília/DF, Cadernos RCC#9, v.4, n.2, maio de 2017.

SOFFNER, R. Tecnologia e Educação: um diálogo Freire – Papert. Tópicos Educacionais, v. 1, n. 1, 2013.

SOUZA, Helga Valéria de Lima. Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICES. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2016.

THIOLLENT, M. J. M.; COLLETE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences, v. 36, p. 207-216, 2014.

THIOLLENT, M. J. M. Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo R., SOBOTTKA, Emil A., EGGERT, Edla. Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa. V. 49. P. 45-60, 1984.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2011.

VIEIRA, Maria Clarisse. Comunidades de práticas como espaços de formação inicial na Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir da experiência do GENPEX/UnB. 38ª Reunião Nacional da ANPED. UFMA, São Luís, 2017.

VIEIRA, Maria Clarisse; REIS, Renato Hilário dos; SOBRAL, Julieta Borges Lemes. Educação de Jovens e Adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do Genpex. Brasília: Universidade de Brasília Editora, 2015.

VIEIRA, M.C; *et al.* A formação do pedagogo na perspectiva dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. In: NAVES, R. R. (Org) Formação de Professores: ação-reflexão-inovação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

VIEIRA, M.C; GONZAGA, M. E. Saberes docentes e a formação do pedagogo: uma análise a partir da visão dos egressos do curso de Pedagogia da UnB. In: NAVES, R. R. (Org) Formação de Professores: ação-reflexão-inovação. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escola. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11ª edição. São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A transformação socialista do homem. Tradução: Nilson Dória. 2004.

_____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. Pensamento e Palavra. In: _____. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. Obras escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones, 1983.

WARSCHAUER, Mark. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. Trad.: Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2006.

XAVIER, A. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. e MENDONÇA, M. (org.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE

A. Questionário 2015

FORMULÁRIO

1. NOME: _____
2. ENDEREÇO RESIDENCIAL: _____
3. TELEFONES: _____
4. ENDEREÇO ELETRÔNICO: _____
5. IDADE: _____
6. SEXO: () MASCULINO () FEMININO
7. CIDADE DE ORIGEM: _____
8. CIDADE QUE RESIDENTE ATUALMENTE: _____
9. QUAL SUA RELIGIÃO? _____
10. TEM FILHOS? () NÃO () SIM, QUAIS OS NOMES?

11. PARTICIPOU DO PROGRAMA DF ALFABETIZADO?
() NÃO () SIM, QUANDO E ONDE? _____
12. ESTUDA EM QUAL SÉRIE?
() 1ª ETAPA () 2ª ETAPA () 3ª ETAPA () 4ª ETAPA
13. PROFISSÃO: _____
14. TEM COMPUTADOR EM CASA? () NÃO () SIM
15. TEM COMPUTADOR NO TRABALHO? () NÃO () SIM
16. UTILIZA O COMPUTADOR EM ALGUM LUGAR?
() NÃO () SIM, ONDE? _____
17. TEM FACEBOOK? () NÃO () SIM, QUAL?

18. UTILIZA CELULAR? () NÃO () SIM, QUAL O NÚMERO?

19. JÁ FEZ ALGUM CURSO DE INFORMÁTICA ANTES?
() NÃO () SIM, ONDE? _____

20. O QUE GOSTARIA DE APRENDER EM INFORMÁTICA?

21. O QUE O(A) MOTIVOU A VOLTAR A ESTUDAR?

22. O QUE MAIS GOSTA NA ESCOLA?

23. O QUE PRECISA MELHORAR NA ESCOLA?

24. O QUE MAIS GOSTA NO PARANOÁ?

25. O QUE PRECISA MELHORAR NO PARANOÁ?

B. Questionário 2017

QUESTIONÁRIO

NOME: _____

1. IDADE: _____

2. SEXO: () FEMININO () MASCULINO

3. PROFISSÃO: _____

4. CIDADE DE ORIGEM: _____

5. CIDADE ATUAL: _____

6. ESTUDA EM QUAL ETAPA: _____

7. TEM COMPUTADOR EM CASA? () SIM () NÃO

SE TEM COMPUTADOR, UTILIZA? () SIM () NÃO

8. UTILIZA O COMPUTADOR FORA DA ESCOLA? () SIM () NÃO ONDE?

9. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DO PROJETO NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

() SIM () NÃO

SE SIM, DESDE QUANDO? _____

10. NA SUA OPINIÃO É IMPORTANTE APRENDER A UTILIZAR O COMPUTADOR?

() SIM () NÃO

SE SIM, POR QUÊ? _____

11. O PROJETO DE INFORMÁTICA NA ESCOLA TEM LHE AJUDADO NO APRENDIZADO DA LEITURA, DA ESCRITA E DA MATEMÁTICA? () SIM () NÃO

12. VOCÊ JÁ UTILIZOU A INTERNET? () SIM () NÃO SE SIM, PARA QUÊ?

13. O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO PROJETO DE INFORMÁTICA?

14. VOCÊ TEM ALGUMA DIFICULDADE NAS AULAS DE INFORMÁTICA? () SIM () NÃO
QUAL?

15. QUAL A PRINCIPAL FINALIDADE DO COMPUTADOR PARA VOCÊ?

16. O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER NO COMPUTADOR?

17. O QUE VOCÊ FAZ HOJE NO COMPUTADOR QUE NÃO FAZIA ANTES?

C. Roteiro da entrevista

PERFIL

Nome, idade, cidade de origem, trabalho, tempo na escola, na EJA e no projeto.

PRÁTICA DO PROJETO E IMPORTÂNCIA DO COMPUTADOR

- 1. Antes de ingressar no projeto você tinha alguma experiência com o computador ou com alguma outra tecnologia? Me fale um pouco dessa experiência.**
- 2. Quais as razões/motivos te levam a frequentar as atividades no laboratório de informática?**
 - a. Você acha que é importante aprender a utilizar o computador? Por quê?
 - b. Você tem interesse em aprender? O que? O projeto tem contribuído?
- 3. Descreva e avalie a forma como tem se desenvolvido o trabalho no laboratório de informática.**
 - a. O que você acha da frequência e duração?
 - b. O que você achou da mudança da dinâmica de trabalharmos no laboratório e sala de aula?
 - c. As atividades realizadas no laboratório têm alguma ligação com os conteúdos que vocês estudam na sala de aula?
- 4. Para você, o que precisamos fazer para melhorar as aulas na informática? O que você acha que está bom?**
 - a. Tem algo que você gosta no projeto? E tem algo que não gosta?

COMPUTADOR E A APRENDIZAGEM, VIDA COTIDIANA E COMUNITÁRIA

- 5. Como o computador tem te ajudado a ler e a escrever?**
 - a. Você percebeu alguma melhoria no seu desenvolvimento na sala de aula (tem ajudado na escrita, leitura, interpretação)?
- 6. Você costuma fazer uso de outras tecnologias, como celular, caixa eletrônico, DVD e outros aparelhos digitais? Para quais finalidades?**
 - a. Você acessa a Internet em algum deles? Para qual finalidade?
 - b. Você paga contas pela internet ou pelo caixa eletrônico?
- 7. O projeto contribui em alguma melhoria no seu dia a dia? No seu trabalho?**
- 8. Você já vivenciou no laboratório de informática discussões de problemas que envolviam a comunidade e a escola? Se sim, quais foram os resultados dessas discussões?**
- 9. O que você faz hoje no computador que não fazia antes do projeto?**

D. Termo de Consentimento

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Pesquisa:

As contribuições de uma prática de inclusão digital reflexiva e coletiva na vida de estudantes jovens, adultos e idosos do Paranoá.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro(a) estudante,

Eu, Karla Nascimento Cruz, mestranda em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Maria Clarisse Vieira, estou desenvolvendo uma pesquisa tendo como base as atividades desenvolvidas no laboratório de informática. A pesquisa tem como objetivo analisar as significações que a inclusão digital, através do computador, desenvolvida por meio de uma prática pedagógica coletiva, que visa a formação do sujeito e a transformação da sociedade, exerce na vida de estudantes jovens, adultos e idosos do Paranoá.

Nesse sentido, a pesquisadora solicita a sua permissão para a citação do seu nome e depoimento no trabalho final e em futuras publicações com a única finalidade de ilustrar e dar maior visibilidade ao trabalho. A pesquisadora compromete-se com a não utilização indevida ou antiética do material coletado, gentilmente cedido por vocês.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar da entrevista e autorizo a pesquisadora a utilizar o material coletado.

Paranoá – DF, _____/_____/2017.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora