

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***O USO DO COMPUTADOR, A
ALFABETIZAÇÃO E A PÓS-ALFABETIZAÇÃO
– O QUE DIZEM EDUCANDOS/AS DO MOVA***

Becky Henriette Gonçalves

São Carlos – SP
janeiro de 2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***O USO DO COMPUTADOR, A
ALFABETIZAÇÃO E A PÓS-ALFABETIZAÇÃO
– O QUE DIZEM EDUCANDOS/AS DO MOVA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Concentração em Metodologia de Ensino, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello.

Autora: Becky Henriette Gonçalves

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos – SP
janeiro de 2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G635uc

Gonçalves, Becky Henriette.

O uso do computador, a alfabetização e a pós-alfabetização: o que dizem educando/as do MOVA / Becky Henriette Gonçalves. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
172 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Inclusão social. 4. Inclusão digital. 5. Sociedade da informação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dr. Fernando José de Almeida

Roseli Rodrigues de Mello
Petronilha B. G. e Silva
Fernando José de Almeida

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (Freire, P. 1992, p. 91-2).

Dedico este trabalho de maneira muito especial aos meus pais, Elisabete e Manoel e ao Fábio, que sempre com muito amor e carinho valorizaram e incentivaram meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Elisabete e Manoel, por terem sempre acreditado e apoiado meus sonhos e ideais em todos os momentos das nossas vidas com tamanha amorosidade. Ao Fábio, por todo amor, compreensão e por todas as palavras de estímulo e confiança nos momentos mais difíceis. Às minhas tias Célia, Marlene e Meire, que compreenderam todos os meus momentos de ausência, por acreditarem o quanto feliz me faria a realização do mestrado. À Roseli, que muito me ensinou, não apenas sobre conceitos e concepções, mas com seu convívio, intensamente me ensinou sobre relações humanas e pacientemente acompanhou minhas aprendizagens. Às amigas Danitza, Vanessa Gabassa, Vanessa Giroto, Sara e Juliana, em especial por todos os materiais que cuidadosamente providenciaram e me enviavam quando me afastei de São Carlos. Aos amigos e amigas do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa. Aos professores e professoras da Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelas reflexões suscitadas, em especial, à professora Cláudia Raimundo Reyes por todas as contribuições e estímulos que me deu. À Secretaria Municipal de Educação, em especial à Leila e à Isabel. À educadora Daniela, que muito comprometidamente me ensinou. Aos educandos e educandas que construíram comigo esta pesquisa e a todos/as outros/as que lutam igualmente por seus direitos. À CAPES pelo financiamento concedido e pela credibilidade depositada na realização da pesquisa. Aos professores Dr.º Paulo Eduardo Gomes Bento, Dr.º Fernando José de Almeida e à professora Dr.ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pelos momentos de conversas e pelas valiosas contribuições dadas à pesquisa, durante os exames de Qualificação e de Defesa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da auto-proteção, através da fala dos/as educandos/as. Abordando ainda as novas necessidades postas pela configuração da Sociedade da Informação ou Sociedade Capitalista Informacional. A partir de documentos, referenciais teóricos, observação e discussão com os/as educandos/as em situação de alfabetização e pós-alfabetização e utilização do computador enquanto mais uma ferramenta neste processo de ensino-aprendizagem, constatou-se que tal equipamento é deveras benéfico na aquisição da leitura e da escrita na escolarização de jovens e adultos, bem como possibilita uma emancipação, ainda que inicial na Sociedade da Informação e qualificação para o mundo do trabalho, que no atual contexto exige cada vez mais lher dar com as novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, ao se perceberem sujeitos históricos e capazes de transformação, alfabetizados/as, emancipados/as social e economicamente, os/as educandos/as superam o discurso construído socialmente e por eles/as introjetado, da auto-proteção. Procurando contribuir com a escolarização de jovens e adultos na aquisição da leitura e da escrita em uma concepção crítica e transformadora do mundo, o presente estudo alerta que a utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos é um instrumento com grandes contribuições, o que aponta a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas neste sentido de emancipação e superação de desigualdades sociais e educativas.

ABSTRACT

The present study aims, as its main goal, to analyze the contributions of the utilization of computer to the literacy and postliteracy of teens and adults and for the superation of self-protection. Yet abording the new tendencies imposed by the Information Society or Informacional Capitalist Society. From documents, theoretical references, observations and discussions with the students in alphabetical and post alphabetical situation and using the computer as one more tool in this process of teaching-learning, it was found that such tool has many benefits for lecture and written acquisition for the process of escolarization of teens and adults, as well as it makes possible an insertion, yet as initial in the Information Society, and qualification for jobs, that in the actual context demands to deal with much more with those new information and communication technologies. Thus, as they notice historical subjects and capable of transformation, alphabetized, social and economical inserted, the students surpass the social speech built by them, of self-protection. Looking foward to contribute with the teaching of teens and adults in the acquisition of lecture and writing for a critical concept and world transform, this study alerts for the using of the computer in the process of alfabetization and post-alfabetization of teens and adults is an instrument with big contributions, wich points the necessity of elaboration and implementation of public politics in this way of inclusion and superation of social inaquilities and educatives.

Lista de Quadros

Quadro A: Elementos revelados sobre a articulação entre Emancipação Digital e Escolarização de Jovens e Adultos.....	144
---	-----

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I: Escolarização de jovens e adultos, caminhos para construção de um direito social	25
Capítulo II: A escolarização de jovens e adultos na Sociedade da Informação.....	51
Capítulo III: Escolarização de jovens e adultos e inclusão digital	67
3.1 – <i>A alfabetização e pós-alfabetização freireana e a Aprendizagem Dialógica</i>	<i>68</i>
3.2 – <i>Auto-proteção</i>	<i>75</i>
3.3 – <i>A utilização dos computadores como potencialização do processo de alfabetização</i>	<i>79</i>
Capítulo IV: Metodologia de Pesquisa	87
4.1 – <i>Gestando a questão de pesquisa.....</i>	<i>87</i>
4.2 – <i>A turma do MOVA</i>	<i>89</i>
4.3 – <i>Práticas da alfabetizadora e educadora Daniela</i>	<i>100</i>
4.4 – <i>Metodologia de Investigação Comunicativa</i>	<i>101</i>
4.5 – <i>Os passos da coleta e da análise dos dados</i>	<i>106</i>
Capítulo V: Apresentação e a análise dos dados	109
5.1 – <i>Respondendo à questão de pesquisa</i>	<i>109</i>

<i>5.1.1 – Benefícios da utilização do computador para escolarização de jovens e adultos.....</i>	<i>117</i>
<i>5.1.2 – Fatores que dificultam a inclusão digital na escolarização de jovens e Adultos</i>	<i>132</i>
<i>5.2 – Elementos relacionados à questão ou tema de pesquisa</i>	<i>136</i>
Capítulo VI: Considerações Finais.....	147
Referências Bibliográficas	157
Apêndice I - Autorizações.....	167
Apêndice II – Roteiro das entrevistas.....	170
Apêndice III – Reportagem	172

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado é fruto de meu envolvimento com a escolarização de jovens e adultos, que teve início em 2003 quando, embalada pelo curso de formação para o Programa Brasil Alfabetizado, comecei a estagiar em uma turma de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, mantida por um sindicato em uma escola municipal de São Carlos, no período da noite. Tive neste espaço um terreno muito fértil para me interessar e prosseguir meu trabalho na área, seguido de muitas aprendizagens.

Em meados de 2004, foi desenvolvido por professoras do Departamento de Metodologia de Ensino (DME)¹ e por um professor do Departamento de Engenharia de Produção (DEP)², da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, como trabalho do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMEC), contando com financiamento do Ministério da Educação (PROEXT 2003).

O projeto encaixava-se na perspectiva de utilização do computador enquanto mais uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em salas de escolarização inicial de pessoas jovens e adultas. Desta maneira, o objetivo central era utilizar o equipamento como mais um material pedagógico, o domínio da ferramenta tecnológica digital seria uma decorrência do processo de alfabetização e pós-alfabetização. Este aspecto distinguia o projeto dos demais trabalhos da área, que em sua maioria trabalham a apropriação dos recursos tecnológicos como conteúdo.

O projeto passou então a ser desenvolvido em turmas do Movimento de Alfabetização – MOVA, no município de São Carlos. Para tanto, foram selecionados/as

¹ Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello, Dr.^a Cláudia Raimundo Reyes e Dr.^a Maria Aparecida Mello.

² Dr.^o Paulo Eduardo Gomes Bento.

monitores/as, alunos/as da Universidade, de cursos variados, que desenvolveriam e aplicariam atividades de leitura e de escrita, elaboradas em conjunto por docentes da universidade, educadoras e educadores de MOVA e estudantes da graduação, junto à educandos e educandas do Movimento. Assim, como monitora, iniciei meu trabalho com o projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”. Assumi a monitoria de três turmas, duas localizadas na zona urbana (periferia) de São Carlos e uma na zona rural (distrito de Santa Eudóxia).

A metodologia de trabalho pautava-se na elaboração de atividades de alfabetização e pós-alfabetização que eram feitas pelos/as educandos/as no computador. As atividades eram diferenciadas, seguindo o nível de hipótese de escrita de cada participante. As aulas no MOVA ocorriam quatro vezes por semana, de segunda a quinta-feira; às sextas-feiras, as educadoras e educadores do MOVA, participavam em caráter de formação de uma disciplina oferecida por docentes da Universidade Federal de São Carlos, onde se encontravam também com estudantes da universidade e com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação – tal disciplina era uma Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). Os encontros aconteciam às sextas-feiras que todos e todas, conjuntamente, planejavam as aulas da semana, inclusive as que seriam desenvolvidas no dia em que haveria em cada turma o projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”. Combinava-se com cada educador ou educadora, dentre os quatro dias de aula nas salas de MOVA, em qual seriam desenvolvidas as atividades em computador, com a ajuda de um monitor ou uma monitora, estudante da universidade.

Cabe destacar, portanto, o fator diferencial do trabalho desenvolvido no projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, da UFSCar; não se tratava de inicialmente emancipar digitalmente os/as educandos/as, mas sim, alfabetizar,

utilizando o computador; a emancipação digital deveria ocorrer, mas como consequência do trabalho de alfabetizar utilizando a ferramenta, ou seja, o domínio do computador seria uma decorrência da aquisição da leitura e da escrita.

As atividades eram sempre desenvolvidas em conjunto com os/as educadores/as responsáveis pelas turmas, por diversos motivos: porque o objetivo do trabalho não era substituir o trabalho destes/as profissionais, porque eles/as desenvolviam conteúdos programáticos para o processo de ensino e de aprendizagem, mas, sobretudo, porque eram eles/as que passavam a maior parte do tempo com os/as educandos/as e sabiam suas curiosidades, necessidades, angústias e dificuldades.

Para o acesso aos computadores eram utilizados os laboratórios de informática das Escolas do Futuro³ instaladas nas escolas municipais da cidade, da Universidade Federal de São Carlos e laptops adquiridos pelo NIASE/UFSCar por meio de financiamento do Ministério de Educação e Cultura, e que eram transportados até as salas de MOVA localizadas em locais distantes e de difícil acesso. A ida dos/as educandos/as e dos/as educadores/as para os laboratórios das escolas do futuro ou da UFSCar, também era garantida através do financiamento recebido do Ministério da Educação - MEC e de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação⁴.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho meus laços com a escolarização de jovens e adultos foram estreitados pela emancipação digital, pelo uso de novas tecnologias, não apenas no processo de ensino e de aprendizagem, mas também na superação de desigualdades e marginalizações educacionais.

O trabalho foi desenvolvido até o final de junho de 2004, quando começou o recesso escolar e acadêmico.

³ As Escolas do Futuro são espaços agregados às escolas municipais, abertos também à comunidade, com biblioteca, sala multiuso e laboratório de informática.

⁴ A Secretaria Municipal de Educação, desde o início atuou enquanto grande parceira no desenvolvimento e continuidade do projeto.

Em julho do mesmo ano recebi um convite da Incubadora Regional de Cooperativas Populares (INCOOP), da própria UFSCar e do Grupo de Habitação e Sustentabilidade (HABIS), da Escola de Engenharia de São Carlos – USP e da UFSCar, para desenvolver um trabalho semelhante em um assentamento rural no município de Itapeva, estado de São Paulo.

A proposta inicial era de que eu ministrasse o curso de emancipação digital para uma turma de jovens e adultos alfabetizando/as do assentamento durante o mês de julho, no período da noite, bem como ensinasse aos/às assentados/as a utilizarem o computador enquanto uma ferramenta útil na vida no campo, no dia-a-dia, na construção de suas casas⁵.

A infra-estrutura foi montada em uma sala de aula da escola do assentamento, com computadores emprestados pela INCOOP, pelo HABIS e por seus membros.

Logo no segundo dia no assentamento, fui procurada por um grupo de seis adolescentes que gostariam de conhecer o trabalho desenvolvido, bem como aprender a lidar com o computador. Convidei-os/as para participarem do encontro da noite e me disponibilizei a ensiná-los/as durante as tardes e assim o fizemos.

Esta foi uma das experiências mais relevantes que vivenciei. Ao término do trabalho este grupo de adolescentes assumiu a proposta de emancipação digital no assentamento, não apenas para a escolarização de jovens e adultos, mas também no sentido de uma ferramenta útil na vida no campo, como foi dito anteriormente.

Iniciado o segundo semestre de 2004, o projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos” continuou no MOVA, tendo como ganho efetivo o fato de alguns/mas educadores/as já se sentirem confiantes no uso da ferramenta, para assumirem sua própria turma no projeto Inclusão Digital. No segundo semestre do ano,

⁵ A construção das casas era o compromisso do HABIS e da INCOOP no assentamento. Tratava-se de um mutirão para construir cerca de 40 casas populares.

o projeto teve continuidade com a atuação voluntária dos/as estudantes e apoio da Secretaria Municipal de Educação, já que o financiamento foi retomado apenas em 2005, com a apresentação de novo projeto ao MEC.

Todo este contexto em que eu estava envolvida gerava em mim questões, inquietações. Perguntava-me sempre o sentido do uso dos computadores na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, personificado no projeto em que atuava; percebia a necessidade de estudar esta utilização; via a necessidade, não apenas minha, mas de todos/as educandos/as envolvidos/as de saber quais eram os benefícios da utilização do computador, da maneira desenvolvida no projeto, para o processo de ensino e de aprendizagem deles/as e, por conseguinte, se todo este trabalho era capaz de auxiliar na transformação da auto-imagem que tinham diante dos computadores. Sobretudo, um depoimento aguçou mais minhas indagações. Certo dia em uma turma do MOVA, durante o encontro do projeto, uma educanda me olhou e disse:

Educanda: Filha, você não está entendendo, eu nasci para limpar computador não para mexer nele, este aqui não é o meu lugar.

Buscando entender tal comportamento, encontrei na literatura um primeiro conceito, o de “auto-exclusão” (Mello, 2003), depois substituído pelo de “auto-proteção” (Taylor, 1994), por melhor exprimir minha compreensão sobre o receio que muitas vezes as pessoas adultas tinham diante da máquina.

Assim, nesta realidade e neste contexto, foi gerada a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições do uso do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da auto-proteção, na fala de educandos/as do MOVA?

A partir de diálogos com educandos/as, com educadoras/es, com estudantes da UFSCar e os/as docentes, o projeto de mestrado foi se delineando, assumindo um caráter coletivo de preocupação, com relevância não apenas acadêmica, mas também social, pois traz como objetivo traçar rumos para a democratização dos conhecimentos escolarizados e valorização dos ricos conhecimentos trazidos pelos sujeitos de grupos populares a este processo.

Cabe ressaltar que a dissertação está pautada nas falas de educandos/as, oriundos/as das discussões em uma turma de MOVA e durante os encontros do referido projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”.

Tal questão guiou a pesquisa e guiará as linhas desta dissertação, na busca de apontamentos que possam contribuir para políticas públicas de democratização e de emancipação digital.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, notamos, a orientadora e eu, a escassez de trabalhos na área, da forma que entendemos e desenvolvemos o trabalho. Ao se falar de emancipação digital para escolarização de jovens e adultos, o que se encontra disseminado é o trabalho de apropriação dos comandos tecnológicos do computador, ou seja, ensinar aos/às educandos/as como utilizar o computador enquanto uma ferramenta útil na Sociedade da Informação – nesta direção encontramos as propostas de Bernardo Sorj, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, de João Batista Carvalho Nunes, da Universidade Estadual do Ceará, o projeto Luz do Saber, desenvolvido no estado do Paraná e de Luís Henrique Sommer, da Universidade Luterana do Brasil. Todos estes trabalhos buscam emancipar digitalmente educandos/as, mas em efetivas aulas de informática.

Reconhecemos a relevância dos trabalhos, mas partimos de outra vertente. Buscamos, através do uso dos computadores, alfabetizar educandos/as, tendo como

consequência a apropriação dos comandos da ferramenta. Nesta mesma leitura encontramos o trabalho desenvolvido por Fernando José de Almeida, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; quando Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, implantou o programa MOVA Digital, desenvolvendo trabalho semelhante.

Ainda em encontros de pesquisa em educação, esta mesma escassez se fez presente. Na última reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, de número 29, nenhum trabalho nesta linha, a não ser este, foi encontrado. Apenas na vertente de informatização, descrita anteriormente.

Assim, o trabalho se mostra com relevância acadêmica e social, pois acreditamos ser um trabalho com impactos diretos para os/as educandos/as envolvidos/as, para alfabetização e superação de marginalizações, bem como com objetivo de anunciar novas políticas públicas para escolarização de jovens e adultos e inserção na Sociedade da Informação. E com relevância acadêmica, afinal ainda é uma alternativa com poucas investigações.

Buscamos com este trabalho, expandir a discussão acerca da escolarização de jovens e adultos, bem como buscar métodos de democratização do conhecimento escolar, que posteriormente possam ser incorporados como políticas públicas essenciais para a escolarização de jovens e adultos.

Comungamos neste trabalho com as premissas de ação comunicativa de Jürgen Habermas e dialogicidade de Paulo Freire. Portanto, nossa escolha teórica pauta-se na perspectiva comunicativa de educação, que vê homens e mulheres, sujeitos históricos, capazes de transformação através do diálogo e da criticização da realidade e da sociedade.

Portanto, seguindo esta linha teórica, neste trabalho entenderemos o termo EJA como **escolarização** de jovens e adultos, pois acreditamos que os/as educandos/as se educam e se educaram em todas as esferas e momentos de suas vidas e não apenas na escola. É preciso denunciar o uso corrente que se faz do termo EJA, igualando os termos educação e escolarização, o que retira dos processos de vida e de conhecimento das classes populares o seu valor cultural e seu valor de produção do mundo e da realidade. É preciso dar ao processo de escolarização seu devido tamanho e valor, que é grande, mas que não é total.

Já na década de 1940, o termo educação de jovens e adultos passou a designar os aspectos escolarizados da formação. Como nos aponta Carlos (2006), tal termo constituiu-se ao longo da história, inicialmente na esfera política, em um exercício de poder, sendo posteriormente reconhecido juridicamente, através de normatizações que reconhecem e garantem gradativamente a EJA, mas como consolidação do discurso de poder posto anteriormente. E a última esfera vem posta pelo âmbito educacional, na busca pela formação do indivíduo, como se este nada soubesse. Assim se construiu o termo *educação de jovens e adultos* na história da educação do Brasil.

Em contraposição a esta construção, está a concepção de educação como o contínuo processo de reflexão e conscientização de homens e mulheres; como nos aponta Fiori (1986), educação e conscientização implicam-se mutuamente, pois a consciência é o “(...) *retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência*” (p.03), e neste processo de movimento, homens e mulheres se constituem e se assumem, ao que Fiori (*ibid*) chama de produzir-se, reproduzir-se e refazer-se, que constitui a verdadeira educação.

Neste sentido Silva (2004), nos chama a atenção para o processo de educar-se como o aprender a conduzir a própria vida, em conhecimentos construídos na “*experiência vivida e refletida*”.

Assim, entendemos que o termo educação, comungando com os/as autores/as citados/as anteriormente e retomando Paulo Freire, é muito mais amplo do que o entendido e difundido como os aspectos escolarizados, postos na expressão “educação de jovens e adultos”, por isso, neste trabalho, entenderemos EJA como o processo de **escolarização de jovens e adultos**.

Na mesma linha teórica, entendemos o conceito de cultura, ou melhor, **culturas**, pois assim como Bosi, A. (1992), não acreditamos na existência de uma única cultura e sim na existência de “*culturas brasileiras*”, pois esta é a herança de valores e objetos compartilhados por um grupo relativamente coeso e o reconhecimento do plural é essencial. Assim, também na cultura, devemos nos educar para a liberdade.

Há, ainda, a nossa compreensão de **emancipação** e de **marginalização** enquanto opostos. Com o termo emancipação compreendemos o processo de garantir o acesso das camadas mantidas fora do processo de escolarização e informatização, mas num sentido de garantir o acesso crítico de todos/as. Cabe destacar que ao nos referirmos ao projeto desenvolvido manteremos o termo inclusão digital, não porque seja esta a linha teórica do trabalho, mas porque assim foi escrito e nomeado, embora compreenda o processo no sentido de emancipação.

Feita esta breve introdução do pensamento a ser encontrado nas páginas a seguir, cabe apresentar a composição em que este documento está estruturado.

Compõem este trabalho, além desta introdução, seis capítulos.

No capítulo I, denominado “Escarização de Jovens e Adultos, caminhos para a construção de um direito social”, fazemos uma discussão sobre o termo

educação/escolarização de jovens e adultos, seguida da legislação vigente no Brasil. Posteriormente apresentamos o modelo compensatório de educação de jovens e adultos, seguido de uma contextualização do processo na América Latina e no Brasil, abordando também a construção histórica do analfabetismo e a implementação de novas leis e políticas públicas voltadas à escolarização de jovens e adultos.

Em seguida, no segundo capítulo, intitulado “A Escolarização de Jovens e Adultos na Sociedade da Informação”, abordamos a construção e consolidação de um novo modelo social, compreendido como Sociedade da Informação, mostrando a necessidade de uma nova concepção educacional, que atenda às novas necessidades. Tal necessidade é de um modelo comunicativo de educação, para democratização da informação e do conhecimento e conseqüente construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No capítulo III, denominado “Escolarização de Jovens e Adultos e Emancipação Digital”, tratamos da concepção freireana de alfabetização e pós-alfabetização, Aprendizagem Dialógica, comungadas neste trabalho, bem como apontamos a necessidade da emancipação digital para atender necessidades postas pela atual Sociedade da Informação, na busca de democratizar o conhecimento escolar. Também abordamos o fenômeno da auto-proteção dos/as educandos/as, gerado socialmente e introjetado pelos sujeitos depois de seguidas marginalizações. Assim, apresentam-se a alfabetização e a pós-alfabetização, aliadas à emancipação digital, como um processo capaz de superar marginalizações e desigualdades educacionais.

No quarto capítulo, “Metodologia de Pesquisa”, é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo, a metodologia de investigação comunicativa, e como esta foi aplicada durante a coleta e a análise dos dados.

No capítulo V, denominado “Apresentação e Análise dos Dados”, apresentamos os dados coletados e as análises em dois grupos: o primeiro, respondendo diretamente à questão de pesquisa e o segundo com aspectos que apareceram durante a coleta de dados e foram considerados relevantes e pertinentes ao tema investigado.

No sexto e último capítulo, intitulado “Considerações Finais”, fazemos as análises dos dados coletados e do trabalho desenvolvido, à luz de referencial teórico e apresentamos, em seguida, indicações acerca do tema e considerações finais.

Assim, brevemente apresentada a estrutura que compõe este documento, iniciamos, a seguir, o capítulo I.

CAPÍTULO I: ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO SOCIAL

Ainda neste primeiro capítulo, cabe prosseguir a discussão sobre a escolarização de jovens e adultos, pois aceitamos e concordamos com a leitura de que a educação é muito mais ampla que a entendida apenas no aspecto escolarizado. Afinal, todos nós nos educamos em comunhão com o mundo, como afirma Paulo Freire, ou seja, a formação do sujeito se dá na relação com o mundo e com os demais indivíduos. Mas aqui utilizaremos EJA para possibilitar o confronto que propomos ao termo “educação de jovens e adultos”, entendendo-o como “Escolarização de Jovens e Adultos”, já que como dissemos anteriormente, reconhecemos e valorizamos as aprendizagens em todas as esferas da vida dos sujeitos.

Em termos legais no Brasil, a EJA é compreendida como a modalidade integrante da educação básica destinada ao atendimento de alunos/as que não tiveram, durante a infância ou adolescência, acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio.

A denominação “Educação de Jovens e Adultos”, substituiu o termo ensino supletivo da Lei n.º5.692/71 e atualmente, no Brasil, compreende o processo de alfabetização, cursos ou exames supletivos nas etapas fundamental e média.

Nos documentos legais nacionais pertinentes (Parecer 11/2000, relatado pelo professor Jamil Cury, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei n.º9394/96, o Plano Nacional de Educação, lei 10.172 de 09/01/01 e a Resolução CNE/CEB nº 1 de 1999) a EJA é considerada mais do que um direito; é entendida como a nova chave para o século XXI, por ser uma consequência do exercício da cidadania e condição para a

participação plena na sociedade, incluindo-se a qualificação e a requalificação profissional, diante da Sociedade da Informação.

Argumenta-se, em campos educativos e políticos, que o programa de alfabetização de jovens e adultos pode auxiliar na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa e menos desigual, a qual resultaria da emancipação do conjunto de brasileiros/as vítimas da sociedade excludente em que vivemos.

A EJA é tratada ainda como representação de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos/as o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola ou fora dela, mas agora com uma leitura crítica do mundo.

Tais características configuram um avanço inquestionável para a EJA no Brasil e, por isso, nos alinhamos a esta luta ao lado dos/as inúmeros/as acadêmicos/as, políticos, educadores/as e educandos/as que nela estão envolvidos/as. Entendemos a escolarização de jovens e adultos como um direito social, que busque no/a educando/a, sujeito de seu processo de aprendizagem, a formação crítica com efetiva apreensão dos conteúdos tidos como formais. Afinal, vivemos em uma sociedade letrada e esta é, além de uma necessidade, um direito. Deve-se ressaltar, ainda, que em todo o processo, as culturas, no sentido explicado na introdução, de cada educando/a, devem ser resgatadas e valorizadas.

Há que se considerar ainda, como apontam Di Pierro, Joia & Masagão (2001), que a condição da EJA é preocupante, não apenas pelo abandono educativo, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à meta da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a EJA é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o

bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar.

Tanto no passado como no presente, a EJA sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais, relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Neste sentido, para Haddad & Di Pierro (2000), muitos desses processos se desenvolvem de maneira sistemática fora de ambientes escolares, realizando-se em diversos espaços, com diferentes sujeitos.

Compreendido o conceito de escolarização de jovens e adultos, nos deteremos à compreensão do modelo compensatório de educação escolar em âmbito mundial.

Segundo Ayuste (1994), o grande impulso para a escolarização de jovens e adultos foi dado durante o desenvolvimento da sociedade industrial, que democratizou o acesso à cultura e à educação escolarizadas, tidas como dominantes, e também desencadeou a transição da sociedade agrária para a sociedade industrial, que passa a requisitar mão-de-obra com maior formação, também entendida no sentido escolarizado do termo.

O modelo educacional desenvolvido para atender às necessidades da sociedade industrial foi denominado modelo compensatório, e ao longo da história da escolarização de jovens e adultos foi predominante. Com o decorrer da expansão e da implementação da EJA como direito, esta concepção se enfraqueceu, mas ainda se mantém ativa em alguns espaços e programas; assim, apesar dos avanços já conquistados, o modelo compensatório ainda se mantém vivo, embora enfraquecido.

Então, durante o desenvolvimento e a consolidação da sociedade industrial, houve a construção do modelo compensatório para EJA, com características que

enfocavam apenas os conhecimentos escolares, desconsiderando os ricos conhecimentos trazidos pelos/as educandos/as.

Para Ayuste (*ibid.*), a instrução oferecida, no modelo compensatório, passa a ser interessante para toda a população, pois para os/as trabalhadores/as a escolarização era uma forma de luta contra a opressão, e para a burguesia foi um meio de estender sua concepção ideológica e econômica – neste jogo de interesses, a burguesia se encontra em condição de extrema vantagem.

À medida que avançava o modelo econômico industrial, caracterizado e dominado pela produção em série e por uma estrutura hierarquizada, a educação, no âmbito escolar, ficou submetida a um fenômeno de crescente polarização, ou como denomina Medina (1997), educação dual, estabelecendo-se de maneiras diferentes de acordo com a classe social a que a pessoa adulta pertença. Os/as mais desfavorecidos/as, neste modelo compensatório, devem receber uma educação para que possam se ajustar ao novo desenvolvimento da economia. É uma concepção, portanto, instrumentalizadora, concebida como ferramenta para o desenvolvimento da economia e da sociedade, e não do indivíduo. E, do outro lado, está uma formação entendida ao longo da vida, pautada no cultivo intelectual e na formação humanística de cidadãos/ãs que já dominam os conhecimentos reconhecidos socialmente.

Neste sentido, para Ayuste (1994), de um lado do modelo compensatório de educação estão os/as trabalhadores/as, já que o modelo está diretamente vinculado ao mundo do trabalho – os/as trabalhadores/as que eram vistos/as como prolongamento das máquinas e sua formação considerada um bem de consumo e não de produção. Do outro lado, os/as trabalhadores/as que ocupavam cargos de responsabilidade e controle, com acesso aos bens do sistema educacional, expressando-se aqui uma nítida dicotomia.

Assim, pode-se dizer que, diante do fenômeno do analfabetismo, a EJA, durante o período da industrialização, foi reduzida a uma orientação instrumental e profissionalizante em um terreno produtivo e compensatório nos campos cultural e educacional. As culturas e os processos educativos dos/as educandos/as trabalhadores/as, no modelo compensatório, são vistos e entendidos como inferiores, devendo dessa forma ser reparados/compensados, através da educação formal, escolarizada. Mas tal visão, ao invés de educar, desumanizava, já que o/a trabalhador/a-educando/a é tido/a como uma extensão da própria máquina.

No modelo compensatório existe uma urgência de se eliminar o analfabetismo enquanto problema social, que se une aos interesses por uma educação técnica e instrumental, com a finalidade de adaptar a população às necessidades dos mercados e às mudanças pautadas no desenvolvimento econômico, como afirma Medina (1997). Desta maneira, se estabelece uma clara relação entre instrução e valor econômico ao se comprovar que a instrução é convertida em um meio para o desenvolvimento industrial.

O setor privilegiado da população recebe escolarização como um sinônimo de promoção econômica e o setor não privilegiado a recebe como uma expressão de dominação das classes hegemônicas. As culturas populares são tidas como deficitárias e necessitam, portanto, de ações de compensação.

Uma vez pensada a EJA e suas diretrizes em âmbito amplo, nos cabe trazer esta discussão para o contexto latino-americano e, por conseguinte, para a realidade brasileira, buscando compreender como o analfabetismo foi construído e quais medidas devem ser tomadas para superar as exclusões e desigualdades, conseqüentes deste processo.

Se a história da escolarização, de um modo geral, nos mostra nitidamente um quadro de acesso elitista, que manteve de fora os menos favorecidos/as ao longo de

muitos séculos, no caso do Brasil e da América Latina, as particularidades merecem ser resgatadas.

A América Latina tem sua história marcada por exclusões, marginalizações, dominações e explorações, com a mutilação de corpos de homens e mulheres progressistas que disseram não a esta violência, cujas seqüelas, para Freire, P. (2000), carregamos até hoje, enquanto homens e mulheres progressistas que lutam ainda contra esta dominação e, sobretudo, contra a superação de desigualdades perpetuadas por longos séculos.

Inicialmente, contra a dominação da América Latina, devemos pensar na construção de uma identidade de resistência latino-americana, respeitando a singularidade de cada um de seus países, como afirma Ianni (1993), libertando-se dos descompassos das ideologias dos países dominantes. Nesta busca conjunta por superação de desigualdades é que iremos nos fortalecer enquanto região, preservando cada um a sua identidade.

Dessa maneira, é necessária não apenas para a garantia da qualidade na EJA ou da escolarização de um modo geral, mas também para a garantia de uma América Latina livre, consciente e emancipada, a formação de um pensamento latino-americano, e que, mesmo diante das diversidades e antagonismos, os sujeitos se envolvam na construção de uma problemática latino-americana, enquanto idéia e história. Revelando-se os modos de vida, de pensar e agir efetivamente latino-americanos, pode-se traçar possíveis direções para a realidade social, afinal, o pensamento também constitui tais direções, como aponta Ianni (ibid).

Especificamente nos termos da escolarização de jovens e adultos, com o advento da Segunda Guerra Mundial, a difusão do ensino elementar nos países latino-americanos sofreu acentuado processo de mudança. O contexto surgido da Guerra,

acirrou a centralidade pretendida pelos Estados Unidos da América, no controle do pólo capitalista mundial, ao mesmo tempo em que informou ao mundo as fragilidades do sistema capitalista: pobreza, miséria social, analfabetismo, mortalidade infantil e fome, como afirma Souza (2005).

A necessidade urgente de consolidação da democracia liberal representativa, colocou o controle político-ideológico da América Latina como elemento fundamental do evento da bipolarização ideológica. As condições reveladoras do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais entre os países ricos e a África, a Ásia e a América Latina, foram irrestritamente condenadas, o que transformou os problemas do desenvolvimento desigual do capital, tais como a fome, a mortalidade infantil e o analfabetismo em “males” a serem combatidos acirradamente diante do “atraso” econômico da região.

No campo da escolarização, de acordo com Souza (*ibid.*), o Projeto Principal para a América Latina e os Seminários Interamericanos de Educação, no quadro geral das atitudes cooperacionistas e reformadoras da realidade local, foram pontos de partida na reorganização dos sistemas nacionais de educação. Também o foram no combate ao analfabetismo, na ampliação dos níveis de escolarização e na elaboração dos preceitos da educação das populações rurais e indígenas da América Latina. Assim, a questão do analfabetismo, na América Latina, relaciona-se à sua própria história, como produto da dinâmica do capitalismo, ainda em desenvolvimento no período do pós-guerra.

Uma vez conscientes da necessidade da realidade da América Latina e do início da discussão da escolarização de jovens e adultos, iremos nos deter especificamente ao contexto nacional, pensando inicialmente sobre a construção do analfabetismo no Brasil, suas causas e posteriormente seus reflexos ao longo da história.

Dentro do quadro da América Latina, o Brasil continua a deter o maior contingente de analfabetos/as absolutos/as e pessoas jovens e adultas com baixa escolaridade do continente, segundo Haddad & Di Pierro (1999).

No Brasil, a história da educação, enquanto área de conhecimento, reconhece como primeiras ações educativas no território a ação dos jesuítas, que entendiam os/as nativos/as como papéis em branco, necessitando portanto instruí-los/as nos preceitos cristãos europeus, desconsiderando suas culturas e conhecimentos.

Segundo Haddad & Di Pierro (2000), os jesuítas, além de difundirem os preceitos religiosos, transmitiram aos índios/as normas de comportamento e ofícios necessários ao funcionamento da colônia.

Mesmo diante deste processo de escolarização instaurado pelos jesuítas, podemos afirmar que o analfabetismo teve suas raízes no Brasil ainda com o trabalho deles:

Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. “Inauguraram” o analfabetismo no Brasil. (Freire, A. 2001, p. 46)

Os povos indígenas, neste contexto, foram tratados, como dito anteriormente, como “papéis em branco”, que deveriam ser instruídos nos preceitos católicos. Posteriormente, cabe destacar a educação dos sujeitos escravizados. Segundo Fonseca (2002), não é muito comum tratar a educação quando se refere à escravos/as, por uma tradição, já criticada neste trabalho, de se entender educação apenas como o processo de escolarização.

Junto com o modelo escolar, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização da sociedade, incluindo-se, no Brasil, a educação dos/as escravos/as.

Pode-se, segundo Fonseca (*ibid.*), dividir a educação dos/as escravos/as em dois grupos: os que foram trazidos/as da África e que sofriam uma ressocialização – esse processo se dava em conflito com todas as referências que traziam de um mundo onde haviam nascido como seres livres - e a educação referente às crianças nascidas escravas no Brasil – que deveriam ser preparadas para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista.

De acordo com Fonseca (2002), o processo de inserção dos/as negros/as escravizados/as nas duras relações propiciadas pela escravidão, era realizado por procedimentos que tinham como objetivo prepará-los/as para ser, ao mesmo tempo, submissos/as e produtivos/as. Podiam ser entendidas como estratégias educacionais que buscavam introduzir nos/as escravos/as as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhadores/as e a naturalização das relações entre dominador e dominado. Nesse sentido, as práticas educativas podem ser tomadas como parte do processo de dominação dos/as escravos/as.

Compreendendo que a educação decorre de espaços diversificados: familiares, oficinas, locais de trabalho, praças, lugares públicos, festas, jogos, cultos e também sob uma ação pedagógica - podemos compreender a educação das pessoas escravizadas, que tinham uma educação muito peculiar, com um grupo fortemente formado, que garantia o processo educativo de resistência.

De acordo com Fonseca (2002), as crianças aprendiam tarefas na convivência com os/as demais escravos/as do plantel, ou seja, era no convívio com escravos/as adultos/as que as crianças aprendiam as habilidades necessárias ao exercício do seu

papel de escravas. Mas, também, na convivência com os/as mais velhos/as de seu grupo, aprendiam a resistir em suas formas culturais, reinventá-las, preservá-las, e nelas fazerem-se.

Com a emergência das modernas concepções educacionais, que são as concepções pedagógicas que reconhecem a educação apenas no âmbito escolarizado, valorizando tais conhecimentos e conteúdos, o espaço privado dos/as escravizados/as não deixa de ser educativo, mas o campo de ação é reduzido com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização. Quando o conceito de educação passa a ser socialmente compreendido como apenas o escolarizado, sua educação, seus conhecimentos deixaram de ser reconhecidos e foram mantidos de fora do processo de escolarização; também se impedindo seu acesso à escolarização, perpetuando a ideologia da interdição do corpo.

Tal interdição do corpo teve início, assim como o analfabetismo, com a concepção de educação e povo, trazida pelos jesuítas. Através do trabalho de catequizar, domesticavam através das interdições, especialmente dos corpos.

Em 1759, em nome dos ideais iluministas, os jesuítas são expulsos do Brasil e deixam um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se classificava como humanista-clássico.

Tal expulsão, para o Brasil, só agravou e retardou o processo, pois se passaram 13 anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos por “aulas avulsas”, dadas por professores improvisados e as obras dos iluministas continuavam proibidas.

Ocorre nesta época a reforma pombalina⁶ que traz a oficialização do ensino como função do Estado português no Brasil, financiado pelo “subsídio literário”, criado em 10 de novembro de 1772, para gerar fundos para o ensino elementar e médio, como afirma Freire, A. (2001).

Com o estabelecimento da coroa portuguesa no Brasil, houve uma grande preocupação imediatista e profissionalizante com o ensino, para preparar pessoal que deveria servir aos novos 15 mil habitantes da nova sede do Reino. Assim, foram criadas as cadeiras que posteriormente se transformaram em cursos e faculdades. Estava instituído o ensino superior profissionalizante no Brasil, seguindo interesses políticos. Continuaram as “aulas avulsas” no nível secundário e as “aulas de ler e escrever”, no curso elementar, que cresciam em quantidade, devido aos serviços públicos terem sido ampliados. A escolarização continuava sendo para poucos.

Durante o Império, instituiu-se o ensino técnico, voltado para os “*desvalidos da sorte e abandonados, para os proibidos de ser pela discriminação da ideologia da interdição do corpo*” como afirma Freire, A. (2001, p. 106).

De acordo com números trazidos por essa autora, quantitativamente a escola primária era freqüentada por menos de 10 % da população livre, em idade escolar; era

⁶ Fez parte desta reforma a expulsão dos jesuítas da colônia, feita por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. O resultado das decisões de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi desmantelado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação. Esta situação somente sofreu uma mudança com a chegada da família real ao Brasil em 1808.

em sua grande maioria freqüentada por meninos, o que para ela foi o caminho do descaso e do despreparo que também desemboca, infalivelmente, no analfabetismo.

Assim, era necessário apenas organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, perpetuando seus interesses. O diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem já o possuía e a seus grupos de iguais, garantindo, através da escolarização, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo.

Terminado o Império, a escolarização permanecia ainda no plano do discurso, mesmo com a implementação dos Direitos Legais em 1824, que garantiria a instrução primária a todos, subentendendo-se os jovens e adultos; na República, o povo continuava de fora das decisões. A ideologia da interdição do corpo, mostrada por Freire, A. (*ibid.*), permanecia inibindo índios e negros, e à mulher se mostrava com a aparência um pouco menos reacionária, entretanto, ainda, interditando-a de *ser mais*. Desta maneira, a ideologia da interdição dos corpos dos/as marginalizados/as, se fazia ainda presente no decorrer da história.

Mesmo com a Independência do país, é conservada a infra-estrutura colonial, mantendo-se uma grande contradição interna entre dominantes, que eram os detentores do poder, e os marginalizados, que eram os/as trabalhadores/as sem acesso às condições básicas de sobrevivência. Os cursos de formação do magistério eram frágeis. Segundo Freire, A. (*ibid.*), não havia formação profissional adequada para cuidar da alfabetização dentro do Estado Nacional brasileiro, bem como:

A interdição do corpo da mulher, perceptível na sua ausência como aluna dessas escolas, é ao mesmo tempo, produto e fator gerador de uma sociedade autoritária e discriminatória e que, portanto, facilitava, senão propiciava, através da escassez de quem se habilitasse a lecionar, o analfabetismo. (Freire, A. 2001, p. 52)

As iniciativas governamentais durante a República eram elitistas, centralizadoras, não alfabetizadoras, ditadas pelas ideologias dominantes.

Os educadores e políticos não conseguiram unificar a política educacional do ensino elementar, nem dar continuidade nos seus próprios estados às “reformas e remodelações” por eles iniciadas com movimentos de renovação da educação, dentre eles, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930. Isso ocorria graças à falta de elasticidade e ao baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Não houve, também neste período, uma melhoria do ensino.

No Brasil, a EJA se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos de 1940. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934. Mas, é na década seguinte, que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então marginalizadas da escola, como afirmam Di Pierro, Joia & Masagão (1999).

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos de 1940 e 1950. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, citados por Di Pierro, Joia & Masagão (*ibid.*).

O positivismo e o liberalismo não viabilizaram a escola para todos/as, porque nestes discursos de abertura estava embutida a ideologia da interdição do corpo com todos os seus matizes, como afirma Freire, A. (2001). Tais matizes foram capazes de determinar uma teoria e uma prática educativas elitistas, discriminatórias e autoritárias, que as condições materiais de nossa sociedade estavam a exigir para a perpetuação dos direitos e privilégios dos dominantes.

Da seguinte maneira, se constituiu a sociedade capitalista no Brasil com sacrifícios imensos para a maioria da população e com vantagens apenas para poucos: os das camadas dominantes, tendo, para isso, que interditar a escola para muitos, os das camadas dominadas/marginalizadas.

Longos foram os séculos de reprodução ideológica do analfabetismo, ou seja, a continuidade do descaso com a condição destes sujeitos, até que duas medidas marcaram a Ditadura de Getúlio Vargas. A primeira foi a nova Constituição, datada de 1943, que propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e dos municípios em matéria educacional. Este Plano, segundo Haddad & Di Pierro (2000), vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação.

A segunda medida ocorreu nos últimos anos da Ditadura Vargas – final da década de 1940 – na qual a escolarização de jovens e adultos se firmou enquanto um problema de política nacional, como indica Haddad & Di Pierro (*ibid.*), em consequência do Plano Nacional de Educação, a fatores no âmbito das relações internacionais e interesses eleitoreiros.

Desta maneira, também por interesse político, lançaram-se alguns olhares aos adultos ainda não alfabetizados, para se aumentar as bases eleitorais, que seriam garantidas com os votos dos educandos influenciados durante as aulas. Bastava-se aprender a assinar o próprio nome para que pudesse votar no candidato indicado.

Portanto, com o objetivo de angariar votos dos alfabetizandos, e atendendo também às recomendações da I Conferência de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO, que marcou e apontou internacionalmente a importância da “educação de adultos” e as possíveis contribuições às necessidades sociais (Flecha, 1990). Por esta época, foi lançada, no Brasil, a Campanha de Educação de Adultos, que caminhava na direção da superação do preconceito existente em relação às capacidades cognitivas do adulto analfabeto, com apresentação de material didático específico para esta etapa de ensino, mas ainda estava arraigada no interesse e na ideologia política.

Ao longo da década de 1950, é iniciada uma forte crítica ao caráter superficial do ensino da Campanha de Educação de Adultos, citada anteriormente, que se estende até a década de 1960, acompanhada por Conferências e apontamentos da UNESCO em relação ao tema. A partir de então, passou-se a buscar um novo paradigma pedagógico, que tem como referência a proposta pedagógica e política do educador Paulo Freire.

No início da década de 1960, durante o governo de João Goulart, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, no qual o então ministro da educação, Paulo de Tarso, convida Paulo Freire para presidir o Plano, tendo como diretrizes sua concepção de educação, de leitura crítica do mundo e da palavra. Foi com este movimento que os programas de alfabetização começaram a se multiplicar e o analfabetismo passou a ser encarado como consequência da pobreza, sendo função da educação escolar interferir em tal panorama, e não mais com uma visão de incapacidade do sujeito.

Em 1964, todo este processo foi desfeito pela ditadura do governo militar, que assumiu o controle dos programas de alfabetização, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Essa iniciativa representou uma resposta do regime militar ao analfabetismo, com o esvaziamento do sentido crítico observado nos programas anteriores. Expandiu-se ao longo dos anos de regime ditatorial e, conseqüentemente, abafou a própria proposta de educação crítica e libertadora desenvolvida por Paulo Freire, que nada interessava à ditadura.

Tal esvaziamento crítico da escolarização de jovens e adultos, durante os anos de repressão militar, incluiu a extinção do método e do pensamento freireano no sistema escolar brasileiro, como afirma Freire, A. (2006). Mas cabe ressaltar que continuaram sendo fortemente desenvolvidas em movimentos de base, por exemplo, como os ligados à teologia da libertação.

Cabe explicar que a teologia da libertação é um movimento da própria igreja católica que entende o/a homem/mulher e seu encontro com Deus, como um momento histórico, portanto valoriza a história, a cultura e a diversidade.

Tal vertente busca a libertação de homens e mulheres, que se manifesta nos diversos momentos do processo histórico. Conseqüentemente, a teologia da libertação torna-se força geradora de ações que viabilizam uma práxis libertadora, segundo as necessidades advindas das diversas circunstâncias sob as quais um povo está submetido.

Segundo Cabral (s./d.), o termo libertação foi “*cunhado a partir da realidade cultural, social, econômica e política sob a qual se encontrava a América Latina, a partir das décadas de 60/70 do último século*” (p.03). Os teólogos deste período assumiram a libertação como paradigma de todo fazer teológico. Cabe lembrar que toda América Latina, na época, era marcada pela presença de governos autoritários. Assim, a

teologia da libertação, através de seus pressupostos e da concepção freireana de educação, buscava a construção de um espaço para liberdade, construída autonomamente.

Para Cabral (*ibid*), devido à pobreza e à degradação do povo latino-americano, a teologia da libertação deve ser entendida como superação de um processo de exclusão e marginalização. Foi nesta corrente dentro do Brasil e na América Latina, que se manteve vivo o modelo de educação freireano.

Em 1985, com o fim da ditadura militar e a abertura política, o MOBRAL foi extinto e foi criada a Fundação Educar, que fornecia apoio financeiro às entidades alfabetizadoras. Essa fundação foi responsável pelas ações de alfabetização de jovens e adultos até 1990.

Na seqüência, enquanto política e intervenção pública foi apresentada a proposta de Alfabetização Solidária, durante os anos de governo federal de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), todo financiamento da União para a EJA foi vetado, cabendo aos municípios optarem por assumi-lo, com o pouco recurso que lhes cabia.

Em 05 de julho de 2000, foi instituída a Resolução CNE/CEB Nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a “Educação de Jovens e Adultos”, a serem obrigatoriamente observadas na estrutura e oferta dos componentes curriculares de ensino desta modalidade de educação escolarizada, considerando as situações, os perfis dos/as estudantes, as faixas etárias. Deveria ainda pautar os processos de escolarização pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Assim, podemos notar que a ideologia da interdição do corpo, como aponta Freire, A. (2001), gerada no seio do jesuitismo e que centralizava o conhecimento escolar para os poucos eleitos – homens e brancos –, ao longo da história se perpetuou e se modernizou, controlando o poder, os direitos e os privilégios.

Excetuando-se algumas ações e políticas públicas - como o Plano Nacional de Educação e o Movimento de Alfabetização⁷, ambos desenvolvidos na proposta freireana de educação de adultos, e a Resolução CNE/CEB Nº 1 - a concepção e o modelo vigentes de escolarização sempre foram o de uma dívida a ser quitada para com aqueles/as que não puderam estudar durante a infância, por razões da configuração social deveras excludente.

No Brasil, durante a década de 1990, a EJA ocupou posição marginal na agenda das reformas educacionais, graças aos condicionamentos do ajuste econômico, os quais levaram o governo a adotar uma política de focalização de recursos no ensino fundamental dos sete aos catorze anos, tendo como efeito imediato a limitação à expansão das oportunidades escolares à população jovem e adulta.

Desta forma, na última década, no Brasil, contrariando as expectativas do final dos anos 1980, caracterizadas pela intensa mobilização da sociedade na luta por direitos democráticos, a EJA manteve-se, até a metade da década de 1990, em cerca de 4% da demanda potencial para a população jovem e adulta⁸.

O pequeno atendimento às pessoas jovens e adultas, no âmbito escolar, não pode ser atribuído apenas a um marco jurídico adequado para a EJA. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA asseguram, ainda que

⁷ O Plano Nacional de Educação foi presidido por Paulo Freire, assim como, o Movimento de Alfabetização foi por ele proposto e instituído durante sua gestão enquanto Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, nos anos de 1989 e 1991.

⁸ Informação obtida no site www.mec.gov.br, no dia 19/06/2006.

não integralmente, o direito público subjetivo à educação/escolarização, independentemente da idade.

Mas, nas ações dos governos do Brasil nos últimos anos, nem o garantido por lei foi amplamente realizado.

Na década de 1990, a LDB 9394/96 reservou uma pequena seção a EJA e a seu conteúdo, de caráter marcadamente flexível. Isso revela, segundo Chilante & Noma (2004), um tratamento insuficiente conferido a essa modalidade de ensino. Assim, as ações no campo escolar, no Brasil, têm se pautado pela relação custo/benefício, o que explica a posição marginal atribuída à EJA, dentro da LDB.

Desta maneira, podemos afirmar com Arelaro & Kruppa (2002), que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, não trouxe melhorias significativas à EJA.

Segundo Chilante & Noma (2004), atualmente no Brasil, o principal documento que orienta as ações sobre a EJA é o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade escolar.

Tal parecer, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, ao tratar das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, propõe orientar a concretização das ações da modalidade educativa no Brasil, envolvendo os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil. Define as funções da EJA tomando como referência os documentos resultantes dos grandes eventos internacionais sobre educação escolar do período, ou seja, final do século XX, início do XXI.

Assim, concebe a EJA como a chave para o século XXI; mais que um direito, ela se torna determinante para o exercício da cidadania e condição para participação plena na sociedade. Aponta que esta modalidade de ensino pode auxiliar na eliminação das

discriminações e na busca de uma sociedade mais justa, menos desigual, o que garantiria a equidade (Brasil, 2000).

Atribui-se a ela, também no parecer de 2000, o papel de qualificação e requalificação profissional, que pode garantir a emancipação educacional e social dos/as brasileiros/as que historicamente foram e continuam sendo excluídos/as e marginalizados/as dos bens sociais, culturais e materiais produzidos pela sociedade.

O Parecer 11/2000 aponta a EJA com três funções principais: a) a função reparadora, que se constitui na restauração do direito a uma escolarização de qualidade, ou seja, que o/a cidadão/ã tenha garantido o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, que contribua para a conquista da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, através da aquisição das competências escolarizadas; b) a função equalizadora da escolarização de jovens e adultos, que se aplica àqueles/as que não tiveram garantido o acesso e/ou a permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, maiores oportunidades para ter restabelecida sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de inserção igualitária na sociedade; e c) a qualificadora - que segundo Chilante & Noma (2004), é mais do que função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos, pois tal qualificação tem como base o caráter incompleto do ser humano que busca atualização em quadros escolares e não escolares.

Em consonância com esse pensamento, Flecha (1990) afirma que, na EJA que atenda às novas necessidades, a pessoa adulta deve ser considerada um ser em permanente evolução durante toda a sua vida e com direito social garantido. Quanto aos jovens, Chilante & Noma (2004) nos ajudam a entender que empregados/as, subempregados/as ou não, podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, nas funções reparadora, equalizadora ou qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho, construindo conhecimentos, habilidades, competências e valores.

O Parecer 11/2000, reconhece a existência de um grande contingente de analfabetos/as e justifica esta situação como fruto de condições sociais herdadas de um passado de exclusão e marginalização da grande maioria da população do Brasil. Explica que o insucesso de muitos/as alunos/as é resultado, também, de planejamento inadequado das políticas de educação implementadas no Brasil, ao longo de sua história, e não da comum acusação de falta de interesse por parte dos sujeitos que são vistos/as como os/as culpados/as do processo e não as vítimas de uma sociedade classista, hierárquica e excludente. Aponta, também, para a necessidade da oferta de EJA por múltiplas agências, cabendo à União, o papel de articular as várias ações neste campo educativo, a fim de que essas sejam contínuas e integradas. Nesse sentido, de acordo com o Parecer 11/2000, compete ao Ministério da Educação:

(...) propor orientações mais gerais e comuns, coordenar as várias iniciativas, inclusive com vistas ao emprego eqüitativo e racional dos recursos públicos e sua redistribuição no âmbito das transferências federais. (Brasil, 2000, p. 94).

Desta maneira, a Resolução CNE/CEB 11/2000 é o documento que normatiza a EJA e estabelece diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observadas na oferta desta modalidade de ensino em suas etapas fundamental e média. Portanto, os componentes curriculares e o modelo pedagógico, a ela destinados, devem respeitar as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental, delimitados pela CEB 4/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, postas pela CEB 15/98 e, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, na CEB 16/99, assegurando-se sempre a identidade própria desta etapa formativa.

A EJA, garantida pelos termos legais, apresenta-se também na forma da Lei 10.172/2001, que estabelece como primeira prioridade a garantia do ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos a todas as crianças de seis a quatorze anos⁹. A segunda prioridade desta lei refere-se ao ensino fundamental para os jovens e adultos, havendo a supressão da palavra obrigatoriedade e definição da alfabetização como sendo o ponto de partida.

O Plano Nacional de Educação (2001), preconiza a integração da EJA com a educação profissional e apresenta vinte e seis objetivos que, de maneira geral, apontam para a necessidade de priorizar ações de alfabetização, associar o ensino fundamental de jovens e adultos à educação profissional, como já foi dito anteriormente, e facilitar parcerias entre governo e sociedade civil, afim de que se alcançasse, em 5 anos, desde a data do Plano:

(...) a oferta das quatro primeiras séries iniciais a pelo menos 50% da população com quinze anos ou mais que não tenha concluído a primeira etapa do ensino fundamental, além de dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez a oferta do ensino médio. (Brasil, 2001, p.75-76).

Inseridos nesta perspectiva e entendendo a alfabetização, como ponto de partida do processo, apresentam-se, de forma predominante no país, dois programas de alfabetização: o Brasil Alfabetizado e o Movimento de Alfabetização.

O Movimento de Alfabetização – MOVA – foi criado em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, enquanto uma proposta que reunia Estado e o trabalho de organizações da Sociedade Civil. A parceria

⁹ A LDB garantia educação para crianças a partir de sete anos, no ensino fundamental, com duração de oito anos. Mas em 2006, foi implementado nacionalmente o ensino fundamental para crianças a partir de seis anos, expandindo o ensino fundamental para um ciclo de nove anos. Cabe destacar que alguns Estados, como Mato Grosso do Sul, já tinha esta política implementada.

entre os movimentos sociais, que recebiam e desenvolviam o MOVA, e o setor público da cidade, enquanto Estado, teria a função de combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à escolarização de forma adaptada às necessidades e condições dos/as educandos/as jovens e adultos.

Segundo Freire, P. (1995), o trabalho deveria contribuir para a eliminação do analfabetismo dos jovens e adultos na cidade de São Paulo, sendo a escola um “*centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade*” (p. 19).

A proposta do trabalho¹⁰ é que as salas do MOVA sejam instaladas em locais onde existam poucas escolas e grande demanda por EJA; geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço e necessidade.

A flexibilidade e a capacidade de se adequar à realidade e às necessidades dos/as alunos/as são as maiores vantagens do MOVA. Geralmente as salas são próximas das casas dos/as educandos/as, as exigências com relação às faltas e aos horários são menores do que e em uma escola convencional, uma vez que a maior parte dos/as alunos/as trabalham e têm obrigações familiares. Além disso, o conteúdo ensinado deve estar mais relacionado com o cotidiano de um/a adulto/a que tem uma vasta experiência de vida, cabendo aos/às educadores/as fazer uma mediação entre o saber do/a aluno/a e a educação formal. As aulas têm duração de 2 horas diárias quatro vezes semanais, o quinto dia é destinado à formação das/os educadoras/es do programa.

Portanto, assim como foi idealizado por Paulo Freire durante seu mandato na Secretaria da Educação, o MOVA caracteriza-se como um programa de alfabetização, que traz para a sala de aula a riqueza cotidiana dos/as educandos/as, adequando-se às suas necessidades.

¹⁰ Informações obtidas no site www.movasp.gov.br acessado no dia 17/08/2006.

Cabe ressaltar que apesar dos objetivos do MOVA, este não pode ser compreendido como um movimento social, afinal, foi idealizado e implementado por Paulo Freire, enquanto estava na Secretaria de Educação, configurando, portanto, um programa de alfabetização.

Afirmamos isto com base na compreensão de movimento social posta por Silva (1995), quando diz que este surge das necessidades humanas não atendidas, mas com as visões construídas nas relações entre o próprio grupo no interior da “*sociedade que os classifica de acordo com critérios e interesses ditados pelos que detêm o poder de governar*” (p. 233). Assim, o MOVA, é compreendido como programa de alfabetização, e não movimento social, uma vez que foi desenvolvido pela esfera política de poder.

O segundo programa de alfabetização é o Brasil Alfabetizado, criado em julho de 2003, pelo Governo de Luis Ignácio Lula da Silva. Tem como objetivo capacitar alfabetizadores/as e alfabetizar cidadãos/ãs com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade ou foram excluídos/as da escola antes de aprender a ler e a escrever.

Segundo o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, figurava nesse cenário uma população de 16.294.889 analfabetos/as. No ano de 2006, estão cadastrados no Ministério da Educação, no Programa Brasil Alfabetizado, 1.967.802 alfabetizandos/as e 99.113 alfabetizadores/as, distribuídos/as em 105.220 turmas em todo Brasil.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2001), o programa Brasil Alfabetizado atua com a coordenação, fiscalização e avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em ações de combate ao analfabetismo. O FNDE transfere ainda os recursos financeiros aos

¹¹ Informações obtidas no site www.fnde.gov.br acessado no dia 17/08/2006.

estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis parceiros no processo.

Assim como o MOVA, o Brasil Alfabetizado trabalha os preceitos de alfabetização em turmas que contam com até 25 educandos/as.

Em 2005, ano de realização da pesquisa de campo do presente estudo, as estimativas foram de que o programa atendesse mais de 1,1 milhão de pessoas. Cerca de 380 municípios participaram do programa, em parceria direta com o governo federal, sendo este o caso do município de São Carlos.

Entendemos aqui que tanto o MOVA, que teve início ainda na década de 1980 sob os preceitos de Paulo Freire (que se mantêm firmes e acesos até hoje), quanto o Programa Brasil Alfabetizado constituem alternativas voltadas à EJA enquanto um direito social.

A partir do histórico da EJA que pudemos resgatar, nota-se que estabelecida a partir de modelo compensatório, ela ainda assim se apresenta em muitas práticas e contextos. Tal modelo está calcado em ideologias dominantes que vêm na escolarização uma maneira de instruir minimamente mão-de-obra para o trabalho nas indústrias e, sobretudo, uma forma eficiente de aniquilar e desvalorizar as culturas da maior parte da população e inculcar valores vigentes no modelo capitalista, o que é agravado pela indústria cultural, no modelo de Sociedade da Informação.

Mas, ainda diante deste histórico construído socialmente, a escolarização de jovens e adultos sofreu significativos avanços ao longo das décadas, através das já citadas medidas e políticas, inclusive sendo garantida como direito social dos jovens e adultos. Desta maneira, certas do muito que ainda tem-se que fazer, reconhecemos os avanços e melhorias no que tange à escolarização de jovens e adultos.

Porém, há também de se reconhecer que muitas são as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas e que trazem à educação e à vida novos desafios e novas ameaças de marginalização. É a esse contexto que nos dedicamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II: A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Neste segundo capítulo iremos abordar a configuração deste novo momento social – Sociedade da Informação -, e seus impactos diretos e indiretos na escolarização, sobretudo de jovens e adultos. Também abordaremos as teorias e alguns conceitos da psicologia e da pedagogia que apóiam a Educação Escolar de Pessoas Adultas.

Com relação ao contexto, observamos a configuração de uma nova ordem social, denominada por alguns autores/as de Sociedade Capitalista Informacional¹² ou Sociedade da Informação. Segundo Castells (1999), por exemplo, tal ordem social teve seu processo de consolidação na década de 1970, após a crise e o esgotamento do modelo econômico denominado industrial.

Embora tal configuração seja polêmica na área de humanas e tantas outras nomenclaturas e classificações sejam utilizadas, ainda assim utilizaremos o termo Sociedade da Informação. Mello & Bento (2004) definem a Sociedade da Informação enquanto uma fase de desenvolvimento social e econômico, cuja produção, aquisição, armazenamento, processamento da informação tenham papel central na atividade econômica, bem como na criação de novos conhecimentos, criação de riquezas, definição na qualidade de vida e a satisfação das necessidades dos/as cidadãos/ãs e das suas práticas culturais. Indicando o reconhecimento pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, do termo Sociedade da Informação, já que há um programa assumido com essa denominação junto a este Ministério, o autor e a autora também o assumem, frente a outros termos que são encontrados na literatura nacional, a partir da seguinte definição:

¹² A Sociedade Informacional ou da Informação ainda é capitalista. O que mudou de um modelo para o outro, foi o modo de desenvolvimento, agora informacional ao invés de industrial, mas não o modelo de produção, este ainda permanece sendo capitalista.

(...) contexto que gera possibilidade, mas também riscos e exclusões, agravando os já tradicionalmente enfrentados. Para nós, as nomenclaturas Sociedade do Conhecimento e Sociedade da Aprendizagem revelam muito mais um dever, que implica tomada de posição e luta para a construção de uma sociedade mais igualitária. (Mello & Bento, ibid, p. 34)

Desta maneira, acreditamos que o termo Sociedade da Informação, descreva com maior complexidade as relações que hoje se apresentam.

Durante o modelo industrial, a concepção vigente sobre escolarização de jovens e adultos era a compensatória, na qual deveria ser formada mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, sendo o/a educando/a-funcionário/a, uma mera extensão da máquina em que trabalhava. O modelo social tradicionalmente instaurado até a década de 1970, citado anteriormente, era também pautado na exploração do homem pelo homem¹³, nos recursos materiais e em seus meios de produção, ou seja, o modelo era capitalista, assim como a Sociedade Informacional também o é. Seu princípio de organização era o relacionamento do trabalho assalariado com o capital, ou seja, a industrialização. A dominação de classe se mostrava ainda mais anônima, segundo Castells (1999).

O núcleo do sistema era o comércio de mercado auto-regulativo, sendo que o Estado garantia a competição da economia doméstica. Neste contexto apareceram ideologias burguesas, frutos da anonimação da dominação, fortemente propagadas na escolarização em seu modelo compensatório. As crises deste modelo social aparecem enquanto interrupção do processo de acumulação de bens, configurando as crises econômicas, definidas por Habermas (1980), como o momento em que a estrutura de um sistema social permite menores possibilidades para resolver o problema do que são

¹³ Homem compreendido no sentido de espécie humana, portanto homens e mulheres.

necessárias para a contínua existência deste. Tais crises são geradas pelos distúrbios da integração do próprio sistema vigente.

Para Habermas (*ibid.*), quando não há mais possibilidade de diálogo geram-se conflitos, embates e crises. E as crises dos sistemas sociais são produzidas através de imperativos sistêmicos inerentes, estruturalmente incompatíveis e não podem ser integrados hierarquicamente.

Os sistemas sociais podem se afirmar num conjunto hipercomplexo, mantendo-se num nível de controle, mas não foi o que houve com o modelo industrial.

Diante da crise configurada e o sistema prestes a ruir, na década de 1970, segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001), inicia-se a configuração de um novo modelo social agora não mais pautado nos meios de produção e sim na seleção e no processamento da informação como prioridade, feitos através da reflexão humana, ajudadas por tecnologias que surgem da comunicação entre pessoas.

A principal diferença, segundo Flecha, Gómez & Puigvert (*ibid.*), entre a Sociedade Industrial e a Sociedade da Informação é que na industrial a chave do desenvolvimento está nos recursos materiais, e na Informacional, está nos recursos humanos, pessoas que realizam a seleção e o processamento da informação priorizada.

Desta maneira, a característica global da Sociedade da Informação, ou Sociedade Capitalista Informacional, é a seleção e o processamento da informação.

Nesta configuração, para Flecha, Gómez & Puigvert (2001), não se pode afirmar que quem tem o poder detém a informação, porque segundo os autores e a autora, a informação que a maior parte das pessoas e das instituições necessitam está cada vez mais à disposição de todos/as.

A Sociedade Capitalista Informacional pode ser dividida em duas fases; a primeira desde sua configuração na década de 1970, até o final do século XX,

denominada fase de dualização social, e a segunda no início do século XXI, chamada por Flecha, Gómez & Puigvert (2001) de Sociedade da Informação para todos/as.

A primeira fase da Sociedade Capitalista Informacional foi marcada pela divisão do mercado de trabalho em três setores: postos estáveis de trabalho, ocupados por pessoas com alto nível de escolarização; postos de ocupação precária, ocupados por pessoas com pouca qualificação profissional e os desempregados, nível composto por pessoas que ficaram excluídas socialmente.

A segunda fase da Sociedade da Informação é marcada, de um lado, pela tentativa capitalista de expansão da informação para todos/as, com a real intenção de expandir a comercialização e a produção de programas de informação e, de outro lado, pela luta dos países excluídos e dos movimentos sociais pela igualdade de acesso, seleção e processamento das informações.

Desta maneira, a segunda fase da Sociedade Informacional deve buscar um contexto de igualdade em que seja possível superar ou diminuir algumas das piores desigualdades existentes na fase anterior.

A Sociedade da Informação é virtual e globalizada. Para Flecha, Gómez & Puigvert (2001), nela, grande parte da informação relevante está à disposição gratuita ou semi-gratuita para um maior número de pessoas, o que torna a escolarização, com efetiva aprendizagem de seus conteúdos, uma forte ferramenta para a superação de desigualdades sociais nesta sociedade. Assim, segundo os autores e a autora, os países em desenvolvimento e os movimentos sociais, retomando a idéia posta anteriormente, lutam e devem continuar lutando por uma sociedade da informação para todos e todas, para que os governos e organismos internacionais assumam suas responsabilidades.

Com a configuração que se tem atualmente da Sociedade da Informação e da globalização, que reproduzem e acentuam os processos de marginalização social, ela

confirma, de maneira geral, a consolidação do analfabetismo enquanto desigualdade social em nossa sociedade. As desigualdades sociais que se fortaleceram nesta nova fase capitalista acabam também por reproduzir e manter os marginalizados e os excluídos sociais, educacionais e digitais, apartando o direito de muitos para manter o benefício de poucos.

Para Castells (1999), o que tem ocorrido é uma acentuação de desenvolvimento desigual entre os segmentos e territórios dinâmicos das sociedades em todos os lugares. Há aqueles que correm risco de serem tomados como não pertinentes, sob a perspectiva da lógica do sistema, observando-se uma liberação paralela de forças produtivas consideráveis da revolução informacional e a consolidação do que o autor denomina de focos de miséria humana na economia global. Assim, condizente com que afirmam Flecha, Gómez & Puigvert (2001), a Sociedade da Informação também é desigual e marginaliza.

Segundo Castells (1999), as redes interativas de computadores, que falam cada vez mais uma língua universal digital, tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens, como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. Estas redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

Ainda em relação às redes, Santos (1996), afirma que podem ser devastadoras caso não sejam utilizadas a favor do homem e da vida. Tais redes, para o autor, são tanto globais quanto locais. São globais porque foi no mundo que a técnica se unificou e é no mundo que a informação é mundializada, mas é também local porque em cada lugar, em cada espaço regional, existem partes desta rede global. Segundo Santos (*ibid.*), o trabalho com a informação, na rede, se realiza em cada espaço local, ainda que

dominado pelo global, com o fim de formá-lo, abrindo um conjunto de possibilidades que constitui o mundo e as perspectivas de mudança.

Por isso, é necessário buscar um contexto possível de superar ou diminuir algumas das desigualdades, sempre considerando o processo como as coisas são feitas, pois se deve transformar capital em trabalho, em busca de identidade, para efetivamente se alcançar a igualdade necessária para a construção de uma sociedade justa.

Pensamos que, diante deste contexto, não há mais espaço na escolarização de jovens e adultos para um modelo compensatório, que forme mão-de-obra trabalhadora e sem consciência e leitura crítica do mundo e da realidade que a cerca.

O processo de escolarização de pessoas adultas, mais que um meio educativo para o desenvolvimento intrínseco do indivíduo e suas habilidades funciona, no modelo compensatório, como um meio instrucional extrínseco, pensado para instruir mais do que educar, reparar mais do que para construir.

Uma colocação mais, acerca do assunto, se faz necessária, a fim de que não se caia na “*medonha malvadez do capitalismo*”, como aponta Freire, P. (1996). Por globalização entendemos o termo apresentado por Romão (2006) de planetarização¹⁴, que propõe uma cidadania universalizada, uma construção justa e igualitária da sociedade. Assim, inspiradas em Paulo Freire, afirmamos que a resposta à globalização capitalista no campo da educação está em educar para uma outra globalização, para a planetarização, educar para a humanidade, educar para uma sociedade informacional justa e para todos/as.

Diferenciados os momentos *industrial* e *informacional* da sociedade capitalista, é importante também abordar conceitos e teorias que dão base à Escolarização de

¹⁴ Tal termo foi desenvolvido por discussões geradas no Instituto Paulo Freire – São Paulo - e no projeto de Pesquisa “Globalização e Educação”, mantido também pelo instituto.

Jovens e Adultos em cada perspectiva. O modelo educativo adotado pode conservar e ajudar a produzir formas de se pôr diante da sociedade.

A concepção do modelo compensatório, que se desenvolveu durante a sociedade industrial, se fez sobre a base de uma educação instrumental, cuja função era fazer mais competentes as pessoas nos seus âmbitos de atuação. Numa visão elitista de cultura, a pessoa é concebida como depositária de uma cultura inferior, que deve ser abandonada para ingressar nos círculos de maior prestígio social. Tal modelo é denominado por Paulo Freire de educação bancária. Nele, a pessoa se percebe como um objeto que deve ser conduzido e moldado em nome de uma cultura superior.

Essa escolarização do processo educativo e da cultura, ou seja, a desconsideração dos aspectos educativos e culturais de fora da escola foi amplamente questionada pelos movimentos sociais, que buscam, segundo Silva (1995), a luta pela dignidade dos seres humanos considerados nas suas diferenças, com liberdade de viver e agir.

Tal direção também vem sendo buscada há muitos anos pela Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, e pela Pedagogia Crítica, decorrente da primeira¹⁵. Mais recentemente, incorpora as contribuições da ênfase comunicativa, desdobrada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/ Espanha, e do conceito de Aprendizagem Dialógica elaborado por Flecha (1995) e aprofundando por demais pesquisadoras e pesquisadores do CREA – essas contribuições se baseiam em Freire e em Habermas.

¹⁵ Embora vinculada à obra de educadores ingleses e americanos, a Pedagogia Crítica é fortemente influenciada pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Segundo McLaren (1997), a Pedagogia Crítica procura curar, consertar e transformar o mundo. Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles que ainda ousam acreditar na educação. Giroux (1997) compreende que a *Pedagogia Crítica* recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros e que, portanto, os professores devem ter uma atitude neutra; portanto assume que a educação escolar é política - é, portanto, uma pedagogia engajada, responsável diante dos dilemas sociais, “(...) *examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante*”, como afirma McLaren (1997). Por outro lado, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores.

A perspectiva dialógica de Paulo Freire constituiu, neste sentido, uma das críticas mais produtivas, propondo à EJA se pautar em práticas emancipatórias. Paulo Freire aposta na comunicação frente à cultura do silêncio.

Enquanto base psicológica de cada perspectiva, o modelo compensatório foi sustentado pela aprendizagem explicada através da psicologia que, até os anos 50, considerou a vida adulta como uma etapa estática e em declive intelectual. Tal modelo tem sido dominado pelas teorias do déficit, que infantilizam os adultos e reproduzem os esquemas escolares através de métodos, recursos didáticos e materiais. Segundo Flecha (1990), as teorias do déficit da educação de pessoas adultas foram influenciadas principalmente pela perspectiva psicanalítica de Freud, pela teoria psicogenética de Piaget e pela diferenciação entre códigos elaborados e códigos restritos de Bernstein.

Segundo o autor, Freud concebe que o desenvolvimento da personalidade se estende até os seis anos e que a vida adulta é um processo de amadurecimento que se caracteriza pela resolução dos conflitos e tensões gerados nesta etapa; assim, a vida adulta não registra mudanças significativas que cheguem a alterar o modo de operar da pessoa adulta. Para Freud, vida adulta é rígida, colocando em questionamento o próprio sentido da aprendizagem nesta etapa. Diante desta impossibilidade de produzir mudanças neste momento do ciclo vital, a educação é vista com a função de alimentar a resistência das pessoas adultas. Ao se acreditar que a pessoa adulta não muda sua forma de pensar e de sentir, põe-se aos processos educativos a falta de expectativas, reduzindo as possibilidades de aprendizagem do educando/a e do diálogo com ele/a.

A teoria psicométrica da inteligência de Wechsler e a teoria genética de Piaget, segundo Flecha (*ibid.*), estabelecem quais são as melhores idades para se aprender. Na primeira, Teoria Psicométrica da Inteligência, a melhor idade para se aprender é até os vinte anos e, na segunda, a Teoria Genética, o processo de crescimento da inteligência

está concluído entre os 13 e 15 anos, omitindo assim todas as possibilidades e as riquezas da aprendizagem na vida adulta. Colocam a capacidade de aprender em um período concreto da vida e, a partir daí, essa capacidade começaria a decrescer.

Sobre o mesmo tema, Medina (1997), acrescenta que a suposta constatação de que a inteligência decresce com a idade, tem subestimado a aprendizagem adulta em relação a outros períodos da vida. Assim, o modelo deficitário das capacidades cognitivas na vida adulta tem legitimado cientificamente a falta de atenção educativa e cultural durante esta etapa, o que na verdade acreditamos ser um problema social.

Este preconceito acerca da idade atua como um fator de marginalização, já que inibe as pessoas a partir de uma determinada idade a participarem em processos de formação, uma vez que são acompanhadas por um sentimento de insegurança e angústia e isso reduz suas possibilidades de êxito na aprendizagem.

A falta de consideração teórica das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas e a falta de apreciação da evolução social têm provocado esta visão compensatória da EJA, que está baseada nas carências e nos déficits e não nas competências e nas possibilidades. A aplicação automática destas teorias, assim como a utilização das metodologias e os recursos didáticos próprios da infância e da adolescência, têm limitado consideravelmente o desenvolvimento da educação escolarizada nesta etapa da vida.

Quanto às análises sobre as competências lingüísticas, elas também estão dominadas pelas teorias do déficit, destacando-se entre elas a Teoria dos Códigos de Bernstein (1988-1989). Ayuste (1994), ajuda a entender esse aspecto ao mencionar que a teoria citada considera que existem diferentes tipos de linguagens, umas mais elaboradas que outras, pautadas em função da origem social. Tal segregação leva a identificar os grupos que não dominam o código oficial da escola e o das instituições

sócio-administrativas como incompetentes lingüísticos, porque uma das funções que assume a escola é a de neutralizar o código lingüístico “restrito” de origem, pelo código “elaborado” das elites culturais. A diversidade lingüística é interpretada como deficitária. Desta forma, gera-se uma auto-desvalorização por parte das pessoas que não dominam suficientemente a linguagem valorizada socialmente, o que dificulta a participação em processos de comunicação e participação social. Trata-se, na realidade, da introjeção da desvalorização sofrida socialmente.

Em suma, pode-se afirmar que a perspectiva da escolarização como remédio, apontada no modelo compensatório, tem gerado uma imagem negativa em torno da EJA - segunda chance para todos/as que não puderam freqüentar a escola e que sofreram ou ainda sofrem um suposto declínio das capacidades intelectuais pela passagem do tempo, ou simplesmente porque fracassaram na escola durante a infância. A representação social da EJA vem sendo marcada por uma aura pejorativa que tem produzido certo receio entre a população adulta, que não quer se ver estigmatizada.

Desta forma, a visão compensatória da educação escolar tem uma conotação pejorativa, já que tende a desqualificar as pessoas por seu nível de instrução e não leva em consideração que a nossa necessidade educativa é permanente, vinculada às mudanças constantes que se produzem na sociedade e não nas exigências do passado.

A desconfiança na capacidade e na motivação das pessoas gera práticas educativas e culturais concebidas na perspectiva do consumo ou da extinção cultural, como aponta Freire, P. (2005), em que os/as participantes adquirem conhecimentos, habilidades ou entretenimento como uma mercadoria. Esta visão mantém os/as educandos/as apartados/as da gestão do processo educativo, que envolve desde a elaboração do que será estudado até sua gestão e evolução.

O modelo compensatório da educação escolar de pessoas adultas se apóia em uma estrutura comunicativa hierárquica, em que não se distribuem por igual, entre as diferentes pessoas implicadas em um mesmo processo, as possibilidades de participação.

Na atual configuração social, denominada de Sociedade da Informação, caracterizada pela seleção, tratamento da informação, a educação toma outra direção, é vista como fator de crescimento da economia e da democratização da sociedade com mais intensidade. A formação, cada vez mais necessária, se converte em um instrumento de seleção social, por um lado, e em meio para combater a exclusão social e econômica, por outro.

Segundo Ayuste (*ibid.*), a Sociedade da Informação é concebida na interação entre agência humana e sistemas, de tal modo que os sujeitos dispõem de capacidades para modificar as relações e os processos que entram em contradição com seus interesses.

Um modelo educativo que se oriente por interesses transformadores e que vise a atender as novas necessidades tem de situar o sujeito da aprendizagem em uma posição de igualdade frente ao sistema, o que para Flecha (1990) significa concretizar a possibilidade de mudança social. Essa possibilidade de mudança é possível devido aos processos comunicativos e cognitivos gerados entre os próprios sujeitos do grupo.

Desta maneira, diante de tal contexto, é proposto um modelo comunicativo de educação de pessoas adultas, que vem justificado pela centralidade que ocupa a comunicação humana nos processos de aprendizagem e de mudança social.

Este modelo comunicativo, em contraposição ao modelo compensatório, se baseia em uma concepção dinâmica do desenvolvimento da pessoa adulta. A idade, nesta perspectiva, passa a ser considerada uma construção social que está em função de

cada cultura e organização social. Deste modo, a evolução não depende de causas biológicas ou naturais e sim de um marco sociocultural em que se desenvolve o sujeito.

Flecha (1995), cita Cattell (1963) e Horn y Catell (1966), que fazem uma diferenciação entre inteligência cristalizada e inteligência fluida. Segundo o trabalho dos autores acima citados, a inteligência cristalizada depende da experiência e do contexto sociocultural em que a pessoa intervém, cabendo a possibilidade de aprendizagem ao longo de toda vida, o que permitiu à escolarização de jovens e adultos se desenvolver sob a especificidade da aprendizagem adulta. Desta forma, os programas educativos adquirem uma nova dimensão, livres do sistema educativo infantil.

Este conceito de inteligência cristalizada tem evoluído até a noção de inteligência prática, através dos trabalhos de Cole e Scribner (1977, apud Flecha 1995), a partir das elaborações de Vygostky e seus colaboradores. Tal conceito de inteligência prática mostra a universalidade das capacidades cognitivas básicas, pois atuações diferentes implicam distintas formas de operar segundo as características do contexto sociocultural em que a pessoa se desenvolve e em função de se ter participado ou não no âmbito formal de aprendizagem. A partir destes conceitos, Flecha (*ibid.*) desenvolve o conceito de inteligência cultural: cada indivíduo aprende reportado ao contexto em que está inserido.

Este eixo de consideração das capacidades cognitivas básicas independentes do nível de instrução tem dado novo impulso ao desenvolvimento da escolarização a partir de uma ótica integradora das diferenças cognitivas e culturais. A aprendizagem é possível em qualquer idade, ao contrário do que defende o modelo de escolarização compensatória.

Segundo Ayuste (1994), a curiosidade é um componente básico da inteligência humana e aumenta com a idade, na medida em que as pessoas estão mais abertas a novas aprendizagens e renovam seus interesses.

Desta forma, a idéia de que as pessoas adultas, sem instrução acadêmica, não têm interesse em aprender é, na verdade, uma justificativa para que não sejam incorporadas a um processo de participação mais amplo. A constatação de que as motivações e o tipo de aprendizagem das crianças são diferentes ao dos adultos demonstram um tratamento educativo específico para cada idade, além de representar um progresso significativo para o trabalho com pessoas jovens e adultas em processo de escolarização inicial.

A perspectiva comunicativa nos permite progredir, desta maneira, a uma nova concepção da inteligência, que tem como base as interações sociais e o diálogo.

Acredita-se, portanto, que as necessidades educativas das pessoas adultas são conseqüências do processo de evolução social e da renovação constante das competências básicas que esta gera.

A visão de educação escolar como “remédio”, do modelo compensatório, já abordado anteriormente, é superada pela concepção aceleradora do modelo comunicativo. A confiança nas capacidades das pessoas adultas e na aprendizagem dialógica, gera expectativas positivas de aprendizagem que resultam em uma prática educativa mais significativa e mais rica, defendida por Medina (1997) e Flecha (1990).

Tal aceleração faz referência às necessidades de se aprender e adquirir um maior número de habilidades, pelos grupos sociais que se encontram em desvantagem escolar, de forma que possam competir em condições de igualdade em uma sociedade cada vez mais desigual. Para o Brasil, Freire, A. (2001) assim explica o analfabetismo:

O analfabetismo não tem, como quer a camada dominante brasileira, sua causa na inferioridade intrínseca do homem e da mulher, na sua raça, religião ou lugar da moradia, mas na sua situação na escala de valores socialmente determinados, esta sim, influenciada por aqueles. (p. 240)

Um modelo educativo que aspire ser mais igualitário socialmente não pode negar a necessidade de aquisição de aprendizagens instrumentais necessárias à vida no sistema social e econômico atual. O desenvolvimento do sentido crítico é necessário, mas não suficiente, são necessários também os conteúdos, respeitando-se sempre as culturas dos educandos/as, que devem estar sempre vivas nos processos de ensino e de aprendizagem na escola.

Assim, o modelo comunicativo para a educação escolar de pessoas adultas integra tanto os conhecimentos técnicos e científicos como os valores democráticos e o sentido crítico com a idéia de favorecer processos de igualdade e de transformação social; afinal, o mundo do trabalho e o mundo da vida exigem competências instrumentais e comunicativas.

O modelo comunicativo, diferentemente do modelo compensatório, considera os/as participantes gestores/as de sua própria formação e os/as fazem cúmplices dos projetos culturais e educativos nos quais participem. Isso ocorre porque é preciso que as situações de aprendizagem, de participação social e de tomada de decisão se desenvolvam em condições ideais de fala, apontadas por Habermas (1987), que envolvem conseqüentemente as condições ideais para a participação.

A opção que fazemos para a EJA é de uma educação permanente, ao longo da vida, como aponta Flecha (1990), respeitando as culturas e o meio do/a educando/a, mas como já foi dito anteriormente, com efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares, necessários para se manter ativo na atual sociedade da informação.

A EJA não é uma mera dívida, é um direito social que deve ser garantido.

Em vista do exposto é preciso muito mais: na atual Sociedade da Informação deve haver um compromisso ainda maior de democratização e superação das desigualdades. Para isso, devemos buscar uma educação dialógica, crítica e igualitária, que una os interesses pessoais e sociais, na busca da leitura do mundo e da palavra, para a construção de um mundo melhor, mais justo, como afirma Paulo Freire.

Nesta perspectiva, as novas tecnologias de comunicação e de informação, recursos do novo contexto, mas também veículos potencializadores de desigualdades sociais, podem se tornar ferramentas aliadas no processo de acesso a conteúdos escolares, bem como desenvolvimento de habilidade para seleção e análise de informação potencialmente significativa para educandas e educandos da EJA, de maneira crítica.

Uma vez alterado o modo de desenvolvimento social, de industrial para informacional, e mantido o modo de produção – capitalista –, o modelo agora pauta-se na seleção e no processamento da informação. Desta maneira, devemos, aliando escolarização e informatização, oferecer chances a grupos há séculos alijados do sistema escolar.

CAPÍTULO III: ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EMANCIPAÇÃO DIGITAL

Uma vez descrita a marginalização e a negação da escolarização de jovens e adultos, e apontada a necessidade de uma proposta educativa adequada às necessidades postas pela configuração e consolidação da Sociedade da Informação, apresentamos a proposta de aliar a utilização do computador, enquanto o meio de acesso, ao processo de alfabetização e pós-alfabetização.

Inicialmente devemos ressaltar que entendemos os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, apoiados pela informática, como processos educativos que ocorrem em práticas sociais. Partindo da perspectiva apontada por Silva et. al. (2005), tais práticas sociais nos encaminham ou nos encaminharam para a construção de cada indivíduo envolvido. Assim como aponta Freire, P. (2005), nos educamos com o mundo e no mundo, estando aqui incrustadas todas as experiências e trocas possíveis.

A escolarização de jovens e adultos, aqui abordada, como já foi dito, apesar de ser a formal, transforma-se em espaço de encontro de muitos saberes e formas de ser, já que neste espaço sujeitos marginalizados socialmente estabelecem fortes relações entre si, com a educadora, com o mundo, na busca de superar exclusões e marginalizações, algumas já arraigadas.

Assim, entendemos que estes espaços de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e de emancipação digital constituem processos educativos, afinal, neste espaço todos/as se educam em comunhão, formando o que Silva et. al. (2005) chamam de colcha de retalhos. Esta colcha traz consigo a analogia a uma verdadeira colcha de retalhos que adorna tantos lares na América Latina, segundo Silva et.al. (*ibid*), pois ambas são feitas por partes diferentes, no caso da colcha de retalhos de conhecimentos,

cada um que se relaciona com o grupo traz o seu retalho, o seu conhecimento, que é diferente, compondo o trabalho com diversidade e alteridade, ou seja, nesta colcha constrói-se a diversidade dos retalhos culturais que compõem o Brasil.

E esta colcha de retalhos, com seu sentido compreendido, aqui, se constituiu na utopia apontada por Freire, P. (2000), em busca da construção de uma sociedade justa e igualitária, também na construção do pensamento latino-americano, citado anteriormente, e do compromisso com a utopia que segundo Krumpel (2003), deve estar pautada em uma realidade que se quer mudar.

Dados os primeiros pontos da colcha de retalhos na construção não apenas de uma Sociedade da Informação humanizada para todos e todas, mas também da identidade de uma América Latina livre, como nos aponta Ianni (1993), e traçadas as utopias freireanas, nos cabe buscar a definição de alfabetização e de pós-alfabetização para Paulo Freire, que perpassa este trabalho, bem como compreender o conceito de aprendizagem dialógica.

3.1 – A alfabetização e pós-alfabetização freireanas e a Aprendizagem Dialógica

Acreditamos que alfabetizar não se trata apenas de ensinar as letras, códigos sociais, nem passear por entre elas, mas sim compreender e escrever o próprio mundo; como nos alertou Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e tal leitura deve caminhar para a compreensão da totalidade onde estão inseridas as parcialidades vividas. O processo de pós-alfabetização, continuidade e exercício da leitura e escrita, também se dá na mesma perspectiva de desenvolvimento da leitura crítica do mundo – cabe lembrar que aprender a ler e a escrever de maneira crítica e autônoma requer exercício longo e permanente.

Segundo Soares (2003), a entrada no mundo da escrita passa basicamente por duas vias: uma que se dá a partir de seus usos e outra que ocorre pelo aprendizado de uma técnica. A autora explica a segunda via:

Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. (p.15)

Entendemos, ainda, que o sistema de escrita é resultado de uma construção social e certamente passível de transformações. Aprende-se na alfabetização a decodificação de novos códigos, construídos socialmente e que se mostram ao lado de outros, como a linguagem matemática e até mesmo a linguagem informacional no novo contexto de alfabetização digital.

Por isso, ao abordarmos a apropriação desses códigos de leitura e escrita, cabe apresentar o conceito de letramento, posto por Soares (1998, p. 47) como o “(...) *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita*”. O termo letramento surge para designar novos fenômenos envolvendo a cultura escrita na sociedade, afinal, é claro 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 da escrita, são exigidos percepções, conhecimentos, valores e sociabilidades próprias de um tempo de grande disseminação desta, sempre em movimento, sempre acrescida de novos usos e funções.

Portanto, acreditamos que certamente é possível, ao contrário do que a escola construiu por longas décadas, aprender a traçar as letras ao mesmo tempo em que se aprende o sistema alfabético de escrita, este inserido em um contexto de letramento.

O que ainda deve ser questionado é o como. Como alfabetizar? Com o trabalho desenvolvido a que sociedade pretende-se atingir? Que sociedade se quer construir?

Todas estas questões foram feitas inúmeras vezes durante a construção do trabalho e a resposta sempre foi muito nítida. É necessária a construção de uma sociedade justa e igualitária e, para isso, então, precisamos de uma concepção educativa e política também condizente com esta utopia.

Paulo Freire, em meio a estes questionamentos, vem ao encontro de tais utopias, com sua concepção de Educação libertadora, emancipatória, que busca no processo de educar-se a construção em comunhão de indivíduos mais críticos, mais conscientes de sua situação no mundo e capazes de lutarem para transformá-la.

A alfabetização de adultos para Paulo Freire é também uma alfabetização crítica, comprometida, emancipatória, na qual o âmbito pedagógico deve se tornar mais político e o político mais pedagógico, como aponta Giroux (1990), referindo-se a Paulo Freire:

A alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. (p. 07)

A alfabetização é um processo no qual homens e mulheres assumem seu direito ontológico de *serem mais*, como aponta Freire, P. (2005), compreendendo e transformando suas experiências pessoais.

Neste sentido, Giroux (1990, p. 07) afirma que a alfabetização é fundamental para “(...) *erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade*”, ou seja, que juntos haja uma tomada de consciência e transformação da sociedade em um espaço efetivamente democrático.

O processo de alfabetização e pós-alfabetização nesta perspectiva crítica não representa uma repetição livresca, mas sim um consolidar-se a partir da reflexão das próprias experiências, alfabetizando-se então em duas dimensões: nas próprias histórias,

experiências e cultura de seu meio imediato e na apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender a seu próprio meio. E este processo representa uma importante conquista, pois possibilitará segundo Serra (2003):

Uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação da realidade. Essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais. (p. 71)

Englobando as duas esferas, citadas anteriormente, Freire & Macedo (1990) afirmam que a alfabetização, que a leitura da palavra está precedida e posteriormente acompanhada pela leitura do mundo, ou seja, primeiro me identifico com o mundo, leio o mundo:

É impossível (...) compreender a alfabetização separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. (Freire e Macedo, 1990, p. 31)

Desta forma, no processo de alfabetização, a leitura do mundo realmente precede a leitura da palavra e os/as educandos/as precisam compreender este mundo, o que implica falar a respeito do mundo, sendo o exercício da oralidade fundamental na prática da alfabetização, que envolva também todo o processo produtivo da sociedade.

E os mesmos pressupostos se aplicam ao que Paulo Freire chama de pós-alfabetização, que não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico.

A pós-alfabetização, como foi dito anteriormente, refere-se ao processo posterior à alfabetização, no qual educandos/as fazem uso e aprimoram os conhecimentos construídos na aquisição da leitura e da escrita, sob nossa ótica, de maneira crítica.

Freire & Macedo (1990) enfocam a alfabetização e a pós-alfabetização, de um modo geral, como expressões culturais, afirmando que “(...) *não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura*” (p. 33). Insere-se aqui a questão da língua, que é cultura, força mediadora do conhecimento e é também o próprio conhecimento.

Sendo assim, de acordo com a leitura dos autores, a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Esta alfabetização se torna um veículo pelo qual oprimidos são equipados com os “instrumentos necessários” para se apropriarem de sua história, de sua cultura e de suas práticas lingüísticas.

A alfabetização e a pós-alfabetização são então ferramentas com a possibilidade de tornar os oprimidos capazes de reivindicar “(...) *aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam não só validadas, mas também compreendidas criticamente*” (Freire & Macedo, 1990, p. 34).

Portanto, com a alfabetização e a pós-alfabetização críticas, a aquisição da leitura e da escrita se dá de uma maneira também crítica, no que Paulo Freire chama de uma educação libertadora, que se contrapõe à concepção de educação bancária, na qual os conteúdos são “depositados” nos alunos, em um processo hierarquizado, vertical, de total alienação.

Nesta concepção de educação libertadora, pautada no diálogo, a realidade é desmistificada, com o diálogo igualitário e a tomada de consciência por parte dos oprimidos que assumem, então, a função de libertação não apenas de si enquanto

oprimidos, mas também dos opressores, na busca do ser mais, como aponta Freire, P. (2005).

Portanto, a concepção de alfabetização e pós-alfabetização aqui tomada é de uma pedagogia inquieta, crítica, no sentido explicado no capítulo anterior, uma pedagogia que exige investigação. Acreditamos e buscamos uma pedagogia que seja muito mais uma *da pergunta do que uma pedagogia da resposta*.

Cabe também complementar a compreensão de alfabetização e pós-alfabetização pautada na concepção libertadora, igualitária com relações horizontais, como defende Paulo Freire, com outra prática dialógica desenvolvida a partir desta, deveras relevante. Trata-se da Aprendizagem Dialógica, conceito desenvolvido pelo CREA¹⁶ (Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) e que é pautado nas elaborações de dialogicidade de Paulo Freire e de Ação Comunicativa de Habermas - como aponta Mello (2003).

Na teoria de Habermas (1987), buscaram-se os conceitos de racionalidade comunicativa (o uso comunicativo que se faz do conhecimento), argumentação, pretensão de validade (o que vale é o argumento e não a posição de maior poder), compreensão moderna do mundo, ação comunicativa, concepção de linguagem comunicativa e compreensão nas ciências sociais. Em Paulo Freire, como afirma Mello (2003), contribuíram os conceitos de cada indivíduo *dizer a sua palavra*, ou seja, cada um poder fazer a sua própria leitura do mundo para dizer a sua palavra, o *falar com* e não para ou por, o que significa uma conquista do mundo por sujeitos dialógicos, motivados por uma curiosidade epistemológica.

Desta maneira, a Aprendizagem Dialógica busca a transformação das desigualdades sociais, pautada no diálogo, na comunicação e na educação. De acordo

¹⁶ O Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA - localiza-se na Universidade de Barcelona, Espanha. Desenvolve trabalhos de inserção social e educativa, bem como investigações para compreender e ampliar tais inserções.

com Mello (2003), na Aprendizagem Dialógica “*Cada pessoa passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, bem como junto ao centro educativo e ao entorno*” (p. 11).

Definido o que entendemos por alfabetização crítica e aprendizagem dialógica, nos cabe reverter este quadro de modelo de educação como é efetivamente dado na realidade de milhares de brasileiros, inseridos em um contexto latino americano exposto no capítulo anterior.

Infelizmente esta concepção de educação não fez e não faz parte do cotidiano da maior parte dos/as educandos/as jovens e adultos. Pessoas estas que até hoje superaram traumas e medos e procuram salas de escolarização de jovens e adultos, sem contar tantos outros que ainda estão fora dos programas e de turmas de alfabetização e pós-alfabetização.

Estes/as, tomados/as de coragem e de determinação, retomam ou até mesmo iniciam os estudos na vida adulta, trazendo consigo uma história fortemente marcada por exclusões e marginalizações de origens variadas: econômica, social, educativa, de gênero... Enfim, trazem incrustada uma história marcada por marginalizações e agressões.

Trazem para a escola ou para os movimentos e programas de alfabetização toda a riqueza de uma vida que ainda, em determinados espaços, continua sendo desvalorizada e marginalizada.

É muito comum então o discurso da suposta incapacidade dos/as educandos/as, discurso construído socialmente na concepção compensatória da educação, pelas classes dominantes para a manutenção do analfabetismo, incorporado pelo sistema escolar e introjetado pelos/as educandos e educandas, fenômeno denominado por muitos

autores/as de auto-exclusão¹⁷, ou seja, os/as participantes da EJA evitam processos e práticas de escolarização devido a um discurso construído socialmente e por eles/elas introjetado de uma suposta incapacidade cognitiva.

Conforme indicado na introdução do trabalho, ao buscarmos compreender o movimento que muitas vezes pessoas jovens e adultas fazem de retirada de sua presença de espaços públicos, que são de seu direito, encontramos em Taylor (1994) um conceito que muito nos auxiliou e a que nos dedicamos a seguir: a auto-proteção.

Taylor (1994), afirma que ocorre uma auto internalização de uma imagem do próprio sujeito como inferiorizado, ou seja, realmente ocorre uma introjeção de um discurso socialmente construído. É ao que nos dedicamos a definir, no item seguinte.

3.2 – Auto-proteção

Antes de iniciar a definição de auto-proteção, cabe explicar que inicialmente havíamos pensado em trabalhar com o conceito de auto-estima¹⁸, baseado nas colocações de Kant, mas por entendermos que tal conceito muito se pautava na formação psicológica do indivíduo e não social, optamos por abandoná-lo e partimos em busca de uma nova compreensão para o fenômeno que gostaríamos de investigar. Neste percurso foi que encontramos a auto-proteção.

Neste trabalho, para compreendermos este fenômeno, partiremos das perspectivas de Taylor (1994 e 1997), denominando-o por auto-proteção¹⁹, pois acreditamos que os indivíduos não estão se auto-excluindo da sociedade e sim se auto-

¹⁷ Este fenômeno não é observado apenas na EJA, mas sim em todos os contextos passíveis de exclusão, preconceito, estando dentre eles a escola.

¹⁸ Na construção deste conceito de auto-estima, nos baseamos no trabalho de Adriana Marcela Bogado, denominado Auto-estima.

¹⁹ A obra de Taylor foi lida em Inglês e a tradução literal do termo não expressava a riqueza do conceito, por isso o denominamos aqui de auto-proteção.

protegendo das marginalizações que sofrem nesta sociedade, ou da própria identidade, construída na esfera citada anteriormente.

A tese defendida por Taylor (1994) é de que nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou pela ausência de determinado reconhecimento. No caso de indivíduos excluídos/as, o que aparece frequentemente é o que Taylor (*ibid.*) chama de mau reconhecimento. Com isso, o sujeito ou o grupo pode sofrer danos, prejuízos, distorções, se o entorno reflete para eles uma imagem confinada, diferente do que significa, ou desprezível deles/as mesmos/as.

Este “mau reconhecimento” pode ser uma forma de opressão e marginalização, prendendo alguém em um falso, distorcido e reduzido modo de ser, o que tem efeitos diretos no processo de desumanização, apontado por Freire, P. (2005).

Taylor (1997) afirma ser fundamental a compreensão do retrato de nossa identidade, para que, assim, se possa chegar ao entendimento das transformações por que passaram nossa cultura e nossa sociedade.

Desta maneira, é necessário reconhecer toda a complexidade e a riqueza da identidade moderna, pois assim, segundo o autor, pode-se notar o quanto todos estamos enredados nela. E neste contexto de modernidade, Taylor (*ibid.*) reconhece a existência de importantes facetas da identidade, dentre elas, destacaremos a interioridade moderna, que carrega o sentido que nós mesmos temos como seres dotados de profundezas interiores e a noção vinculada de que somos um *self*, ou seja, cada um de nós compõe uma identidade própria.

Nesta compreensão da identidade, Taylor (*ibid.*) afirma que esta é deveras rica em fontes morais, portanto, a identidade e a moralidade são temas indissociáveis, que se encontram entrelaçados.

Assim, pensando a formação da identidade, enraizada na moralidade, carregada de um conjunto de exigências, tais como respeito à vida, à integridade e ao bem-estar, como afirma Taylor (*ibid*), são infringidas quando alguma sociedade restringe a classe de beneficiários a determinados membros, excluindo pessoas, que são condenadas socialmente a uma perda dessa moral.

Neste contexto, podemos pensar os/as educandos/as da escolarização de jovens e adultos, e tantos outros jovens e adultos, que para benefícios de poucos, tiveram seu direito social vetado, ou seja, o acesso e permanência escolar, o que acarretou seqüentes exclusões e marginalizações, algumas ainda geradas no seio do sistema de ensino.

Assim, obteve-se um paradoxo na formação da identidade social e do próprio *self*, pois sendo a garantia das condições de moralidade uma pré-condição para formação da identidade, ao mesmo tempo, a construção social desigual propicia a negação de tais condições, causando o discurso da suposta incapacidade cognitiva que se abate sobre os jovens e adultos em condição de escolarização e outros/as que ainda são mantidos/as fora do sistema escolar.

Neste sentido, Taylor (*ibid*), afirma a capacidade devastadora desse discurso construído socialmente:

Estamos falando aqui de intuições morais incomumente profundas, potentes e universais. É tal sua profundidade, que somos tentados a pensar nelas como estando arraigadas no instinto, em contraste com outras reações morais que parecem mais uma conseqüência da criação e da educação. (p. 17)

Ou ainda ser compreendido como um processo natural, como uma falta de esforço ou empenho dos/as excluídos/as e marginalizados/as e não falta de oportunidade e de acesso:

As várias culturas que restringem o respeito fazem-no negando a descrição crucial aos que foram deixados de fora: julgam que estes não têm alma, não são plenamente racionais ou talvez sejam destinados por Deus a alguma posição inferior ou algo desse gênero. (Taylor, 1997, p. 18)

Assim, a auto-proteção se configura e se instaura enquanto um discurso aparentemente natural, quando na verdade é um discurso de defesa legítima de uma população que, desde muito cedo, sem o devido apoio moral, constrói sua identidade nas mazelas sociais que lhe restam.

Portanto, a sociedade pode “ocasionar por meio das imagens de vida que apresenta e celebra, por ocultar os significados mais profundos e torná-los difíceis de discernir” (Taylor, *ibid*, p. 639) o discurso da auto-proteção, que acarreta uma auto-desvalorização e um desencantamento do e com o mundo, na legítima tentativa, por parte dos sujeitos, de se protegerem de uma sociedade que há muito os exclui e marginaliza.

Desta forma, diante deste processo da auto-proteção, cabe aos próprios sujeitos tomarem consciência desta situação de violência e, em comunhão, iniciarem o processo de humanização - o surgimento de um novo homem e uma nova mulher, que está libertando-se e que ao se libertar, liberta também ao seu opressor, restaurando a humanidade de ambos.

Portanto, diante desta necessidade de superação, são necessárias práticas que sirvam de ferramentas para os sujeitos tomarem consciência deste processo, bem como instrumentos capazes de superar os fatores de exclusão e marginalização, não para que se tornem novos opressores, mas para que possam construir uma realidade igualitária,

que para Paulo Freire, não deve ser igualitária nas injustiças, mas igualitária no direito ontológico de *ser mais* de todos os sujeitos.

Para isso, são necessárias práticas potencializadoras e diante de todo o exposto pensamos na educação dialógica, crítica, aliada à utilização do computador, como forte aliada neste processo, principalmente inserida no contexto da Sociedade da Informação, entendendo por educação dialógica, a prática pedagógica caracterizada pela horizontalidade que permite ao educando/a expor a sua palavra e com ela a valorização de cada sujeito envolvido no processo educativo.

Desta maneira, passamos à compreensão da utilização do computador na atual Sociedade da Informação, nos processos de alfabetização e pós-alfabetização.

3.3 – A utilização dos computadores como potencialização do processo de alfabetização e pós-alfabetização

Este subitem tem como objetivo mostrar a relevância da utilização do computador, também por nós compreendida como emancipação digital, especificamente para o processo de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos em uma realidade de marginalização da Sociedade da Informação.

Afirmamos se tratar de um processo de emancipação digital, pois partimos do pressuposto, seguindo a própria etimologia da palavra, que ao se incluir alguém, reforçamos a exclusão de outro, e ainda, ao se incluir não se considera a formação crítica da utilização do computador. Já o conceito de emancipação traz a formação crítica da utilização, por isso é o conceito abordado neste trabalho.

Como já foi dito no capítulo II, vivemos o contexto da Sociedade da Informação, pautada na seleção e no processamento da informação, mas que ainda é desigual e

excludente. Mas, mesmo diante deste quadro, tal configuração social nos deixa brechas para a democratização, afinal, como afirmam Flecha, Gómez & Puigvert (2001), a maior parte das informações estão disponíveis em sistemas por valores econômicos muito baixos, ou seja, na Sociedade da Informação, o bem central que mantém o sistema não é mais a produção de bens e sim a seleção e o processamento da informação mais relevante, conteúdo muito mais fácil de ser acessado por todos/as, desde que haja engajamento das mais variadas instituições. Em outras palavras, na Sociedade da Informação, por sua própria organização, há um constante movimento que permite democratizar o acesso à informação.

Por estes motivos é que a emancipação digital se mostra uma prática mais que relevante, fundamental neste contexto de superação de desigualdades e marginalizações. Mas novamente aqui, as mesmas questões feitas anteriormente sobre a concepção de sociedade e indivíduo que se quer construir com determinadas práticas pedagógicas devem ser retomadas. Qual uso deve ser feito da tecnologia? A serviço de quem ela deve ser utilizada?

Novamente Paulo Freire nos aponta um caminho para inspirar reflexões, enriquecidas por Jürgen Habermas.

Assim como o modelo de educação escolar, a utilização da tecnologia, no caso, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), devem seguir alguns preceitos não apenas éticos, mas também ideológicos no sentido de serem ferramentas úteis para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Neste sentido, Freire, P. (2005), nos alerta para esta utilização da tecnologia, que pode e deve ser utilizada pelos homens e pelas mulheres, mas enquanto sua escrava no processo de humanização, jamais enquanto sua senhora. Habermas (2002) complementa que a ciência e a técnica são ideológicas como afirmou Marcuse, mas devem ser

vinculadas e perpassadas pela ética e pela ação comunicativa, ou seja, o problema não está na ciência, na técnica ou na tecnologia e sim na produção e no uso que os homens e as mulheres, enquanto sujeitos, fazem delas, por se tratar de uma questão ética e reflexiva – afinal tanto a produção quanto o uso são ideológicos.

Nos aspectos diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, Freire, P. (1995) afirma:

Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa. (p. 98)

Desta maneira, ainda de acordo com Habermas (2002) e Freire, P. (1995), com a utilização adequada das novas tecnologias, estaremos nos preparando para um futuro muito próximo, que vai exigir uma distância cada vez menor entre o *saber dos ricos e o saber dos pobres*²⁰.

A superação desta distância apontada anteriormente está fortemente relacionada com a perspectiva posta por Sorj (2003), na qual a exclusão²¹ digital, que é a exclusão ao acesso a vários meios de comunicação, tecnologias da comunicação, possui forte correlação com as outras formas de desigualdade social. Conseqüentemente, as taxas mais altas de marginalização e exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda e pelo caráter altamente dinâmico das novas tecnologias, ou seja, mudam, aumentam, melhoram a cada dia, constrói-se e aumenta-se uma barreira constantemente renovada na capacidade de aproximar os países mais pobres dos mais ricos.

Então, são sempre necessárias políticas de emancipação digital e neste sentido cabem aqui alguns apontamentos sobre o Programa Sociedade da Informação, que foi lançado no Brasil em dezembro de 1999, com o Decreto n.º 3.294/ 99, tendo sua

²⁰ Expressão utilizada por Freire (1995).

²¹ Expressão utilizada pelo próprio autor.

coordenação a cargo do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), esmiuçado em Takahashi (2000). Tal projeto tem por objetivo integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para a emancipação social de todos/as os/as brasileiros/as na nova sociedade, bem como contribuir para que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado global. A execução do Programa pressupõe o compartilhamento de responsabilidades entre os três setores: governo, iniciativa privada e sociedade civil. Para tanto, se desdobra em linhas de ação, sendo elas: Mercado, trabalho e oportunidades; Universalização de serviços para a cidadania; Educação na sociedade da informação; Conteúdos e identidade cultural; Governo ao alcance de todos; P&D, tecnologias-chave e aplicações e Infra-estrutura avançada e novos serviços.

Compreendemos a importância de todos estes planos de ação, mas especificamente nesta etapa do trabalho gostaríamos de nos deter, para uma melhor explicação e apontamento da relevância da emancipação digital, nas coordenadas do projeto Sociedade da Informação nas quatro primeiras ações: Mercado, trabalho e oportunidades; Universalização de serviços para a cidadania; Educação na sociedade da informação, e Conteúdos e identidade cultural - isso porque são medidas presentes na concepção de emancipação digital que abordamos.

Inicialmente, em relação ao mercado de trabalho, atendendo à demanda da Sociedade da Informação, Takahashi (*ibid*) afirma que diante de todo o conjunto de mudanças técnico-econômicas, o mercado de trabalho e o perfil do emprego modificaram-se estruturalmente. Neste quadro, novas especializações profissionais e postos de trabalho surgiram, mas também diversas ocupações tradicionais foram ou estão sendo transformadas, substituídas ou até mesmo eliminadas.

Aumentaram as disparidades de remuneração entre os/as trabalhadores/as mais qualificados/as e os/as demais, enquanto diversas atividades intermediárias tornam-se dispensáveis, aspecto também abordado por Castells (1999), que afirma que as formas de trabalho na Sociedade da Informação estão e serão ainda mais segregados e excludentes. Castells (*ibid.*) afirma que a segregação se dá em três frentes: a primeira pelas pessoas que estão no “*topo*”, que produzem e processam informação, o segundo pelo que chama de trabalhadores/as desconectados/as, que sofrem grande perigo de caírem em uma precariedade ocupacional e, por último, no terceiro grupo estariam os/as explorados/as, marginalizados/as e excluídos/as, enquadrados/as em subempregos ou empregos sazonais. Assim, cada vez mais se exige dos/as trabalhadores/as contínua atualização e desenvolvimento de habilidades e competências, de modo a atender aos novos requisitos técnico-econômicos e a aumentar sua empregabilidade.

Este quadro se torna ainda mais grave quando abordamos a perspectiva de jovens e adultos analfabetos/as de letramento e de informática, por isto é que necessitamos da universalização contínua dos meios e sistemas de emancipação, procurando soluções para acesso das populações com baixo poder aquisitivo às redes digitais. Neste caminho se inserem a alfabetização e a pós-alfabetização aliadas a este processo, numa perspectiva de educação escolar que seja o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado.

Desta forma, “educar” (aspas por nossa conta), de acordo com o Projeto Sociedade da Informação, segundo Takahashi (2000), em um contexto de Sociedade da Informação, significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s); afirma que se trata de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na

produção de bens e de serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho.

Trata-se também de formar os indivíduos para “*aprender a aprender*”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

Assim, as novas tecnologias desempenham seu papel enquanto aliadas ao processo educativo dos/as educandos/as, de maneira direta ao escolarizado e indiretamente ao gerado no cotidiano, jamais em detrimento ou competitividade a estes.

Portanto, aliadas, as tecnologias de informação e comunicação (TIC's), devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal sorte que a educação mobilize a sociedade, e a clivagem entre o formal e o informal seja vencida.

Desta maneira, na concepção do projeto e na utilização dos computadores na escolarização de jovens e adultos, formar o/a cidadão/ã não significa preparar o/a novo/a consumidor/a para a Sociedade da Informação, significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afeta, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político.

Para Almeida (2005), ao apresentar o programa MOVA Digital, a aprendizagem da leitura e da escrita, aliada ao uso do computador põe-se da seguinte maneira:

“Aprender a ler e escrever com o auxílio do computador não é apenas possível, como abre para o aluno uma nova e eficaz maneira de ler o mundo cultural, tecnológico e social, que envolve o uso do computador e suas redes de economia e poder. O método de alfabetização de Paulo Freire foi o inspirador teórico deste trabalho de alfabetização com o uso dos computadores. (p. 22)”

Na citação, Almeida (*ibid*), ao abordar as influências de Paulo Freire no trabalho de alfabetização com a utilização de computadores, refere-se ao trabalho desenvolvido no município de São Paulo, descrito na introdução deste documento, mas certamente esboça também a nossa leitura acerca da união entre a leitura freireana e a utilização do computador no processo de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

Nesta perspectiva, Almeida (2005), afirma que o/a educador/a deve se posicionar a favor ou contra a utilização do computador, não apenas para uma competência técnica, mas também para a formação de uma responsabilidade ético-pedagógica e para uma construção crítico-política.

Estas são as respostas iniciais para trilhar o caminho de uma Sociedade da Informação para todos/as, humanizada.

Assim, há uma tensão entre as tecnologias, arraigada de seus componentes políticos e econômicos e os processos de ensino-aprendizagem, cidadania, cultura, dentre outros.

Segundo Di Pierro, Jóia & Masagão (2001), cidadania deve ser compreendida enquanto um conceito histórico, que comporta, segundo as autoras e o autor, interpretações mutáveis e diversas. Os debates atuais acerca dos objetivos da escolarização bem como da emancipação digital e uso das novas tecnologias voltadas para o exercício da cidadania enfocam, assim como nossa leitura, a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural.

Portanto, dentro desta compreensão, tanto de escolarização, cultura, quanto de emancipação digital e uso das novas tecnologias, a formação do sujeito volta-se também para a construção da cidadania, enquanto um efetivo reconhecimento multicultural e a elaboração democrática de uma sociedade justa e igualitária.

O contexto de marginalizações de várias ordens e a necessidade de superá-las, já são temas amplamente reconhecidos; uma das possibilidades de ação em busca de sua superação já foi exposta: utilização de computadores na escolarização de jovens e adultos, deixando evidente a concepção de alfabetização, pós-alfabetização e de emancipação digital contempladas no presente trabalho.

Com este referencial e contexto refletidos, partimos para a apresentação da pesquisa realizada.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta um breve relato do desenvolvimento da pesquisa, o contexto em que esta foi desenvolvida, os/as participantes, após localizar a questão de pesquisa e sua justificativa. Cabe dizer que as análises da pesquisa pautaram-se nas falas dos/as participantes de uma turma de MOVA, da cidade de São Carlos/SP. Tais falas nasceram na prática e no contexto dos/as educandos/as.

4.1 – Gestando a questão de pesquisa

No município de São Carlos, além do sistema educacional formal, no ano de 2002, no mês de julho, foi criado o Movimento de Alfabetização – MOVA²². O MOVA trouxe consigo a característica de funcionar em horários mais flexíveis, com menor carga horária, de forma a se adequar às necessidades dos/as educandos/as da comunidade a que atende. Ao sistema e ao MOVA, juntou-se, em 2003, outro programa: O Brasil Alfabetizado²³.

Meu envolvimento com a escolarização de jovens e adultos iniciou-se neste período de implantação do Programa Brasil Alfabetizado, enquanto aluna do 3.º ano da graduação em Pedagogia, conforme relatado na introdução da dissertação. Foi estreitado com a utilização do computador no processo de alfabetização e pós-alfabetização dos/as educandos/as, com minha participação no projeto “Inclusão Digital e Educação de

²² O MOVA é caracterizado, desde sua criação, por ser programa voltado à alfabetização de jovens e adultos. Tal programa foi criado por Paulo Freire quando Secretário de Educação no município de São Paulo, dentre os anos de 1989 e 1991, e como dito anteriormente, implantado em São Carlos em 2002. Em São Carlos tal programa foi articulado à Prefeitura Municipal, o que não ocorre em todas as cidades que têm o MOVA, pois este pode também estar articulado a instituições e organizações da sociedade civil.

²³ Programa lançado em 2003 pelo governo federal. Na ocasião, o município de São Carlos possuía um total de 8000 jovens e adultos analfabetos, informação obtida no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE www.ibge.gov.br, acessado no dia 25 de outubro de 2006.

Jovens e Adultos”, de responsabilidade do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, no ano de 2004.

Assim, diante de todo o histórico, já apresentado anteriormente, foi desenvolvida a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da auto-proteção na fala de educandos/as do MOVA?

Os objetivos do trabalho foram se delineando com intenção de:

- investigar as contribuições da utilização do computador para alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos;
- investigar os fatores que se tornam barreiras neste processo;
- investigar as contribuições para superação da auto-proteção.

Para tanto, foram solicitadas duas autorizações²⁴ inicialmente: uma ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, responsável pelo projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos” e outra para a Secretaria Municipal de Educação, responsável pelas salas do Movimento de Alfabetização - MOVA em São Carlos.

Recebidas as devidas autorizações, foi selecionada uma turma do MOVA atendida pelo projeto, junto à qual os dados foram coletados no segundo semestre de 2005. Feitos os contatos, foi também solicitada autorização para o desenvolvimento da pesquisa, tanto à educadora responsável pela turma, como aos educandos e educandas que a compunham.

²⁴ Tais autorizações podem ser vistas ao final deste documento no item Apêndices.

4.2 – A turma do MOVA

Aqui iremos apresentar uma breve caracterização dos homens e mulheres que compuseram a turma investigada bem como a escolha desta para participar da pesquisa.

Como aquele seria meu quarto semestre como monitora do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, não sabia exatamente que turma selecionar e como não havia nenhum critério específico para a escolha, foi selecionada, então, uma turma que eu já conhecia e com a qual já havia trabalhado como monitora do projeto nos semestres anteriores.

Conversei com a educadora responsável pela turma, expliquei a pesquisa e perguntei a opinião dela, que concordou com o seu desenvolvimento.

Após a conversa com a educadora marquei uma conversa com os/as educandos/as para explicar também o projeto a eles/as e pedir autorização²⁵ para desenvolver tal pesquisa na turma. Para isso, em um dia de aula, fui até a sala deles/as, expliquei detalhadamente que eu havia ingressado no mestrado e que eu gostaria de saber se o computador ajudava ou não a aprender a ler e a escrever e que eu havia pensado em investigar o tema junto com eles/as, através do que tinham a me dizer; expliquei também as etapas que havia pensado para a coleta de dados. Todos/as os/as educandos/as concordaram em participar da pesquisa.

As aulas desta turma ocorreram na sede de uma igreja evangélica no Bairro Jockey Club, no período da manhã, das 7h30 às 9h30, de segunda-feira a quinta-feira. Às quintas-feiras se realizava o projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, no laboratório de informática de uma escola municipal bem próxima, nas dependências da Escola do Futuro.

²⁵ O modelo de carta de autorização dos educandos/as também se encontra no item Apêndices deste documento.

Compuseram a turma 14 (catorze) educandos e educandas, sendo onze mulheres e três homens, com idades variadas entre 41 (quarenta e um) e 78 (setenta e oito) anos.

Com base num roteiro fechado de entrevista, realizada com cada participante, pude saber algumas de suas condições de vida e história.

Todos/as eram emigrantes no município de São Carlos, tendo se mudado em busca de emprego e melhores condições de vida. Duas mulheres do grupo estavam desempregadas e os/as demais aposentados/as por tempo de serviço ou por problema de saúde oriundo do trabalho pesado desenvolvido anteriormente.

Apenas 5 (cinco) dos/as educandos/as freqüentaram a escola durante a infância, por período muito curto, todos/as menos de 1 (um) ano, estudo interrompido e substituído pelo trabalho na roça. Depois de adultos/as, antes do MOVA, apenas 3 (três) pessoas estudaram no extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, e todas retomaram os estudos com o MOVA.

Estas foram características gerais dos educandos e educandas que compuseram a turma do Movimento de Alfabetização selecionada. Para uma visualização mais nítida de quem eram as pessoas que participaram na pesquisa, apresento a seguir cada uma separadamente, primeiro educandos e educandas e posteriormente a educadora. Os/as participantes serão apresentados/as apenas pelo primeiro nome, mesmo tendo autorizado por meio de uma carta a exposição do nome completo. Isto será feito no intuito de preservar a identidade de cada um/a.

a) Antônio

Senhor Antônio era o aluno mais velho da turma, com 78 anos de idade, e nasceu em Teófilo Otoni, no Estado de Minas Gerais. Era aposentado e viúvo. Mudou-se para São Carlos em busca de uma qualidade de vida melhor: melhores médicos,

hospitais e porque as filhas de criação haviam se mudado para o município. Então vendeu a propriedade rural que tinha na ocasião no Paraná e mudou-se com a esposa no início da década de 1990. Durante a infância freqüentou a escola por menos de um ano na Fazenda em que morava em Minas Gerais; interrompeu os estudos devido ao cansaço físico, pois trabalhava durante todo dia e freqüentava as aulas no período da noite.

Quando já jovem, trabalhou em um hospício onde aprendeu, pelas mãos de um dos internos, a assinar o próprio nome. Para isso utilizava o poder que tinha de controlar os internos para aprender a escrever o nome. Este aspecto será abordado na análise dos dados.

Depois desta experiência voltou a estudar no início de 2005 com o Movimento de Alfabetização, motivado pela vontade de conhecer pessoas, se distrair e aprender a fazer contas, segundo seu relato, em entrevista individual.

Senhor Antônio freqüentou as aulas de emancipação digital, embora tivesse muita dificuldade para enxergar as letras no teclado.

b) Anunciada

Dona Anunciada era casada, tinha 62 anos, e nasceu em Buique, no estado de Pernambuco. Mudou-se para São Carlos em busca de emprego para si e para o marido. Trabalhou sempre na zona rural e, com a mudança, começou a trabalhar em indústria da cidade.

Dona Anunciada nunca estudou durante a infância, mas sempre sonhou com isto. Relatou que queria tanto estudar e a família não tinha dinheiro que ela saía pelo mato em busca de algodão nos ninhos dos pássaros para vender, disse que derrubou e matou muitos filhotinhos e que ficava muito triste com isso, mas a vontade de estudar era

maior. Mesmo com tanto sacrifício, nunca conseguiu estudar durante a infância, nem adolescência. Iniciou os estudos em 2002, com a criação do MOVA, já aposentada.

Decidiu iniciar o sonho de sua vida, estudar, após estar aposentada e ter mais tempo livre.

Em 2005, ela já estava alfabetizada e participou das aulas do projeto inclusão digital, desenvolvendo muita autonomia, lidando sozinha com os comandos do computador.

c) Aparecida

Dona Cida, como era chamada por todos/as, era casada e tinha 50 anos. Nasceu em Taxinal, no estado do Paraná, mudou-se para São Carlos já depois de casada; o irmão havia ido para o município com a família e depois ela e o marido também mudaram-se atrás de emprego nas indústrias da cidade, o que segundo ela foi conseguido rapidamente. Nunca havia estudado anteriormente, primeiro porque trabalhava e depois para garantir os estudos dos filhos e filhas. Este aspecto muito chamou a atenção na história de vida de Dona Cida, ela se sacrificou muito para que os/as filhos/as estudassem e lamentava eles/as terem ainda assim abandonado as aulas.

Estava afastada do trabalho por problema de saúde.

Aparecida iniciou os estudos no início de 2005, incentivada pela mãe e pelo irmão, aluno/a do MOVA desde sua criação. Além do incentivo da família iniciou os estudos porque tinha vontade de abrir um pequeno comércio e para tanto precisa saber ler, escrever e fazer contas.

Freqüentou as aulas do projeto de inclusão digital e ao final do trabalho tinha autonomia no uso da máquina.

d) Ataliba

Senhor Ataliba tinha 55 anos, era casado e nasceu em Malacacheta, no estado de Minas Gerais; mudou-se para São Carlos para trabalhar nas indústrias da cidade. Foi em uma delas que sofreu um acidente de trabalho, perdendo o braço direito e sendo aposentado ainda jovem.

Não teve oportunidade de estudar durante a infância porque teve que trabalhar. Iniciou os estudos em 2002, com a criação do Movimento de Alfabetização de São Carlos. Como já estava aposentado, decidiu que seria momento de aprender a ler e escrever, para poder auxiliar a filha, ainda criança, nos estudos.

Sr Ataliba, em 2005, estava alfabetizado e participava desde o início do projeto inclusão digital, tendo grande autonomia na utilização do computador e todas suas ferramentas.

e) Auri

Dona Auri tinha 68 anos, casada com um dos alunos da sala. Nasceu em Bodocó, no estado de Pernambuco. Mudou-se para São Paulo com a irmã, que era casada, e morava em Osasco, após a morte do pai. Não estudou durante a infância, pois precisava tomar conta da casa. Aos 19 anos foi trabalhar como doméstica em casa de família, casou-se e em seguida se mudou para o Paraná, para trabalhar na zona rural. Neste período começou a freqüentar as aulas do extinto MOBREAL, o fez por cerca de um mês, mas estava grávida e se sentiu envergonhada de prosseguir os estudos.

Na década de 1990, mudou-se com a família para São Carlos em busca de emprego melhor para os filhos, a filha e o marido, o que segundo ela não ocorreu. Foi muito difícil encontrar emprego e eles/as passaram por grandes dificuldades.

A vida de Dona Auri era bastante difícil, pois tinha uma filha com problemas neurológicos, cuidava dela e da neta, além de estudar e fazer todo serviço da casa. Via com muito carinho o estudo do filho mais novo e para isso o auxiliava dando toda a sua aposentaria para que ele pudesse dar continuidade aos estudos.

Dona Auri retomou os estudos em 2005, no MOVA, pois queria assinar o próprio nome. Estava em processo de alfabetização e participava dos encontros do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”.

f) Dirce

Dona Dirce tinha 70 anos, era casada, aposentada e nasceu em Novo Horizonte, ainda no interior de São Paulo.

Durante a infância, estudou apenas 4 meses e foi tirada da escola pelo pai para trabalhar. Dona Dirce afirmou que amava muito o pai, mas que tinha esta mágoa, de ter sido tirada por ele da escola. Casou-se e já morava na cidade de São Carlos quando resolveu retomar os estudos no MOBREAL; permaneceu na escola cerca de 1 mês e novamente teve este direito vetado por um homem, desta vez o marido, que achava muito perigoso ela ir e voltar sozinha para a escola no período da noite, além de não estar em casa com a família. Dona Dirce retomou os estudos em 2005 com o MOVA, pois queria aprender a escrever o próprio nome e a ler algumas coisas como a bíblia.

Estava se alfabetizando e participou ativamente dos encontros do “inclusão digital”.

g) Dolíria

Dona Dolíria tinha 63 anos, era casada, aposentada e nasceu na cidade de Taxinal, no Paraná. Mudou-se para São Carlos após a morte de uma filha, ainda criança,

na fazenda em que trabalhavam. O trauma foi tão grande que não quis mais ficar na cidade e decidiu mudar-se com a família; escolheu São Carlos porque ficou sabendo que havia muitas indústrias e que era mais fácil arrumar emprego.

Nunca estudou durante a infância, pois morava na fazenda e não tinha escola por perto. Iniciou os estudos em 2002, com a criação do MOVA, pois segundo ela ter aulas de menos tempo e de manhã era melhor para quem tem casa e família para cuidar.

Iniciou os estudos porque se sentia envergonhada de “falar errado”, queria aprender, como ela mesma disse, a “falar bonito”.

Dona Dolíria estava alfabetizada e foi a única aluna que não participou dos encontros do projeto “inclusão digital”. Segundo ela, que já conhecia o projeto em suas ofertas anteriores, não gostava do computador e avaliava que o instrumento não era útil para a vida dela, sendo útil apenas para jovens que buscam emprego. Quando questionada sobre os benefícios para lidar com outras tecnologias, por exemplo, caixas eletrônicos em bancos, Dona Dolíria disse que quem cuidava destas coisas era o marido. Este aspecto será abordado nas análises de dados.

h) Iracema

Dona Iracema tinha 68 anos, nasceu em Taxinal, no Paraná, era aposentada e casada. Era mãe da Cida e incentivou a filha a iniciar os estudos no MOVA.

Dona Iracema trabalhava em uma fazenda na zona rural; os filhos mudaram-se para São Carlos em busca de melhores condições de vida e de emprego e, em seguida, ela mudou-se com o marido. Na cidade permaneceu cuidando da casa e da família, até que se aposentou.

Durante a infância, Dona Iracema não pôde estudar, pois tinha que trabalhar para auxiliar no sustento da casa; o mesmo ocorreu depois de estar casada.

Iniciou os estudos em 2002, com a criação do MOVA, com o objetivo de aprender a escrever o próprio nome.

Estava se alfabetizando e participava dos encontros do projeto “inclusão digital”.

i) João

Senhor João tinha 72 anos, nasceu em Iguatu no Ceará, era aposentado e casado com Dona Auri. Mudou-se para São Paulo na adolescência, após o falecimento do pai.

Durante a infância Sr. João teve a oportunidade de estudar mas, como disse, não gostava da escola, nem dos estudos, saía de casa para ir para escola e ficava pelo caminho brincando. Foi quando a mãe decidiu tirá-lo da escolar e colocá-lo para trabalhar.

Na juventude aprendeu a assinar o próprio nome. Casou-se e mudou-se com a família para trabalhar na zona rural no Paraná. Já com os/a filhos/a criados/a, ficaram sabendo das melhores condições de vida que teriam mudando-se para São Carlos. E assim o fizeram na década de 1990. Mas chegando à cidade não encontraram emprego e as condições ficaram difíceis. Depois de alguns meses Sr. João começou a trabalhar na construção civil, onde se aposentou.

Retomou os estudos no início de 2005, no MOVA, com o objetivo de ocupar o tempo livre e principalmente ler a bíblia.

Sr. João era um homem muito impaciente na sala de alfabetização e no projeto “inclusão digital” era enfático nas suas colocações. Tais atitudes ficavam claras quando, por exemplo, requisitava a atenção da educadora e queria ser atendido imediatamente, mesmo quando a professora estava atendendo outro/a educando/a.

Já estava alfabetizado, apesar das muitas faltas que tinha por conta do problema de saúde da filha. Participou dos encontros do projeto “Inclusão Digital” e desenvolveu grande autonomia e gosto no manuseio do computador.

j) Luzia

Dona Luzia tinha 56 anos, era casada e nasceu no estado da Bahia. Durante a coleta dos dados estava desempregada, tendo anteriormente trabalhado na faxina de empresas e em residências.

Durante a infância perdeu os pais e foi criada por uma tia. Na adolescência entrou na escola, mas em 03 meses foi tirada pela própria tia, que a proibiu de estudar para que não escrevesse cartas para namorados.

Depois começou a trabalhar e se casou, nunca mais retomando os estudos.

Em 2004, desempregada e apoiada pelos filhos, ingressou no MOVA, buscando aprender a ler e escrever, para facilitar sua procura por emprego, motivo que a levava a faltar a muitas aulas.

Estava se alfabetizando e participava dos encontros do projeto “inclusão digital”.

k) Maria Luiza

Dona Maria Luiza tinha 73 anos, nasceu em Capelinha das Graças, no estado de Minas Gerais, era aposentada e viúva.

Mudou-se para São Carlos em busca de melhores empregos e melhor condição de vida.

Durante a infância não pôde estudar, pois precisava trabalhar na fazenda para auxiliar no sustento da família. Depois de casada iniciou os estudos no MOBREAL e

ficou apenas 15 dias, tendo seu direito vetado pelo marido, que não queria que estudasse.

Depois de viúva, apoiada pelas filhas, Dona Luiza iniciou os estudos com a criação do MOVA, em 2002, com o objetivo de aprender a assinar o próprio nome e ler a bíblia.

Estava alfabetizada e participava dos encontros do projeto “inclusão digital”.

l) Maria Tereza

Dona Maria Tereza tinha 41 anos, nasceu em Ortigueiras, no estado do Paraná, era casada e estava desempregada. Havia trabalhado na linha de produção de uma fábrica de São Carlos.

Mudou-se para o município em busca de emprego e melhores condições de vida. Nunca havia estudado antes. Iniciou os estudos em 2005, pois queria aprender a “falar certo” e ter melhores condições de empregabilidade.

Estava alfabetizada, procurando emprego e participou dos encontros do projeto “inclusão digital”. Gostava muito de lidar com o computador e já tinha grande autonomia na utilização da ferramenta.

m) Rosa

Dona Rosa era viúva, tinha 67 anos, nasceu em Taiobeiras, no estado de Minas Gerais, e era aposentada. Mudou-se para São Carlos em busca de melhores empregos para o marido, que antes trabalhava na zona rural.

Dona Rosa estudou mais de três anos durante a infância e não se lembrava porquê interrompeu os estudos. Retomou-os em 2002, com a criação do MOVA, pois já não se lembrava mais das letras.

Estava se alfabetizando e participava dos encontros do projeto “inclusão digital”.

n) Maria do Carmo

Dona Maria do Carmo tinha 72 anos, e nasceu em Pernambuco, não sabendo dizer a cidade. Era solteira e aposentada. Trabalhou na zona rural. Mudou-se para São Carlos para ser cuidada pela irmã mais nova.

Ingressou no MOVA em 2002, para que pudesse aprender a assinar o próprio nome e o dos filhos que não via desde que eram crianças.

Dona Maria estava se alfabetizando e participou dos encontros do projeto “inclusão digital”.

Feita esta breve apresentação dos/as educandos/as, apresentarei, a seguir, a educadora da turma.

o) Daniela: a educadora.

A educadora Daniela tinha 25 anos e atuava enquanto alfabetizadora no MOVA desde sua criação em 2002. Coursou magistério e durante a coleta de dados cursava graduação em Pedagogia em uma faculdade particular da cidade – nos anos anteriores sempre expressava o desejo de fazer um curso superior, mas frequentemente dizia que não conseguiria ingressar em uma universidade pública e não teria condições financeiras de pagar uma particular; no início de 2005, graças a uma parceria firmada entre uma universidade privada de São Carlos e a Secretaria Municipal de Educação²⁶, Daniela ingressou na graduação em pedagogia.

²⁶ Nesta parceria, a universidade cobra uma mensalidade bem mais baixa para educadores/as do MOVA e funcionários da Secretaria de Educação.

Tinha uma prática pedagógica crítica, que será abordada no subitem a seguir.

4.3 – Práticas da alfabetizadora e educadora Daniela

Daniela desenvolvia atividades questionadoras e problematizava a realidade com os/as educandos/as. Tinha preocupação com os assuntos que perpassam a realidade dos/as educandos/as, todos tratados de uma maneira crítica.

Isso tinha impactos diretos na construção do conhecimento por parte dos/as educandos/as, que se comprometiam com os problemas que os assolavam, de uma maneira consciente das falhas e descasos tanto do poder público, quanto da sociedade civil.

Tais aspectos ficaram claros, por exemplo, quando os/as alunos/as procuraram a educadora e disseram que gostariam de desenvolver um projeto no segundo semestre de 2005 sobre a qualidade dos postos de saúde no município de São Carlos. Desenvolveram pesquisas, conversas e debates. Ao final elaboraram um livro de receitas medicinais caseiras e um abaixo assinado reivindicando melhores condições de atendimento nos postos de saúde, especialmente os de bairros populares, como era o caso do posto de saúde do Jockey Club.

Em relação ao uso do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, vivenciada no projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, Daniela sempre se mostrou favorável, inscrevendo sua turma em todas as ofertas.

Também auxiliava na elaboração de atividades no computador, durante os encontros no ACIEPE²⁷. Neste sentido certamente toda esta prática pedagógica da

²⁷ Lembrando que a Atividade Curricular Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão – ACIEPE era uma disciplina oferecida pela UFSCar aos/às graduandos/as e educadores/as do MOVA. Estava interligada ao projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, pois neste espaço garantia-se formação

educadora e sua postura em relação ao projeto inclusão digital são fatores de extrema relevância para a aprendizagem dos/as educandos/as e para a formação crítica diante da leitura de mundo que fazem e que podem fazer.

Feitas as necessárias apresentações dos/as educandos/as e da educadora iremos apresentar a metodologia em que foi desenvolvida a pesquisa.

4.4 – Metodologia de Investigação Comunicativa

Uma vez autorizada a pesquisa pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE, pela Secretaria Municipal de Educação, pela educadora e pelos/as educandos/as, através de documentos formais, iniciamos a coleta dos dados.

As formas utilizadas para a coleta e análise dos dados fazem parte da Metodologia de Investigação Comunicativa, desenvolvida pelo Centro de Investigação Social e Educativa - CREA, da Universidade de Barcelona.

Na metodologia de investigação comunicativa, de acordo com Mello (2006), parte-se do princípio de que é possível conhecer cientificamente a realidade social de uma maneira objetiva, ou seja, compreende-se que a realidade existe, é possível conhecê-la cientificamente e é possível tratá-la com objetividade.

A Metodologia Comunicativa está apoiada no conceito de aprendizagem dialógica desenvolvida pelo CREA e principalmente na concepção de dialogicidade de Paulo Freire e na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, nas quais, segundo Mello (2002), são buscadas as tipificações das ações, tanto para explicar as distorções que se podem gerar na interação entre atores sociais (quando se tratam de

ações teleológicas, ações com base em normas ou ações dramatúrgicas), como para desenvolver o novo paradigma.

Cabe explicar que Habermas (1987) compreende na racionalidade quatro tipos de ações. A ação teleológica, em que um ator social seleciona, entre diferentes alternativas, os melhores meios para atingir um determinado fim no mundo objetivo; a ação regulada por normas, em que sujeitos de um determinado grupo social orientam suas ações segundo normas comuns do mundo social; a ação dramatúrgica, em que os atores sociais encenam papéis aceitos e preferidos em um dado momento, com encenação e construção de imagem, e, por último, ação comunicativa, em que a interação ocorre entre sujeitos capazes de linguagem e ação.

Já que na ação comunicativa a linguagem é um meio de entendimento, por meio do qual falantes e ouvintes se referem concomitantemente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo, é possível *negociar* definições da situação que possam ser compartilhadas por todos/as, ou seja, os propósitos, os pressupostos; enfim a realidade é dialogada entre todos os sujeitos. Segundo Mello (2002), ao posicionar-se ou expressar-se sobre um tema, um sujeito o faz dentro das fronteiras do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo.

Assim, entende-se que há uma experiência comunicativa entre falante e ouvinte no processo de investigação. Nesse processo de pesquisa, pautado na Metodologia de Investigação Comunicativa, o pesquisador assume uma postura realizativa, como afirma Mello (2002), frente à pesquisa. A participação do/a investigador/a contempla a tomada de posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão, como ocorre na maioria das investigações em ciências sociais; mas mesmo sem omitir sua opinião, esta não deve prevalecer por argumentos de poder, ou seja, o posicionamento do/a pesquisador/a não ocupará lugar de destaque ou domínio, sua palavra não valerá mais.

Desta forma, o/a investigador/a estará em relação de igualdade com os/as demais participantes, assim, sua palavra será apresentada e tomada pela validade dos argumentos, como ocorrerá com todas as falas, o que desaparece com o pressuposto de hierarquia interpretativa nas investigações.

A metodologia comunicativa está ancorada na compreensão de que os processos de entendimento mediante argumentações amparadas por pretensões de validade é que guiam a interlocução e a interpretação nos processos de pesquisa. A visão do/a pesquisador/a não se sobrepõe à dos/as participantes pelo fato de ser especialista e nem se anula diante da posição dos/as participantes, as interpretações se sustentam ou se superam frente aos melhores argumentos.

Neste sentido de análise pautada na validade dos argumentos, Habermas (1987) aponta que a diferença entre a interpretação dos/as participantes e a interpretação do/a observador/a é uma questão de função e não de estrutura. Os/as participantes se envolvem na interpretação para chegar a um consenso para a coordenação de suas ações, já o/a pesquisador/a se põe na conversação para descrever e interpretar uma situação em busca de recursos de ação simplificados em termos típico-ideais.

Outro apontamento de Habermas (1987) ilustra a perspectiva buscada pelo CREA com a metodologia de investigação comunicativa:

A geração de descrições de atos pelos atores cotidianos (...) é parte absolutamente essencial da produção dessa vida e dela inseparável. (p. 154)

Cabe ainda apontar o conceito elaborado por Freire, P. (1997), que afirma que a curiosidade, enquanto capacidade de surpreender-se e necessidade de compreender para explicar, põe os seres humanos em permanente disponibilidade para aprender, distinguindo a curiosidade que chama de “*desarmada*”, que temos no dia-a-dia, da que,

segundo ele, nos leva ao conhecimento teórico, que envolveria uma curiosidade epistemológica.

Segundo Freire, P. (*ibid*), tal diferença se deve à rigorosidade do método que é usado para conhecer, devendo ainda se estabelecer um clima dialógico como favorecedor da curiosidade e da reflexão epistemológicas.

Isto, segundo Mello (2006), implica conhecer os sujeitos por meio de suas relações com os outros, refletindo sobre suas interpretações em contextos habituais. Portanto, é uma postura em que coleta e análise de dados se dão conjuntamente em vários momentos, através do diálogo crítico.

Quanto às técnicas de investigação utilizadas na metodologia comunicativa, foram utilizados na presente pesquisa algumas delas: os grupos dialógicos de discussão, os relatos de vida, as entrevistas em profundidade e observações.

O grupo dialógico de discussão é um espaço desenvolvido para diálogo permanente entre iguais sobre temas diversos, devendo se constituir desta maneira, sendo as interpretações construídas cooperativamente.

Neste processo é necessária a inserção do/a pesquisador/a em um grupo já existente e tem de ser realizada em uma das situações comunicativas habituais do grupo em espaços de seu convívio natural, por exemplo, a sala de aula dos/as educandos/as. Por ser uma comunicação entre iguais, o/a investigador/a tem de se integrar ao grupo. Vale destacar que o grupo de discussão promove um espaço de interpretação coletiva da realidade e as pretensões de validez estão na base das relações.

O segundo instrumento utilizado na pesquisa foram entrevistas comunicativas em profundidade, que envolvem encontros com os/as participantes, em lugares de seu cotidiano, para falar sobre aspectos deste cotidiano. Assim como em todo processo, as análises e compreensões vão sendo construídas conjuntamente pelo/a pesquisador/a e

pelo/a participante, que sabe do tema e das intenções da investigação desde seu início. Parte-se, nestas entrevistas, de questões-chave referidas ao mundo da vida dos participantes. A transcrição da entrevista é revisada pela pessoa entrevistada e a análise dos dados é discutida com ela.

Cabe, ainda, descrever a observação comunicativa, na qual a pessoa investigadora e o sujeito da observação comunicativa tratam e partilham os significados e interpretações. Nela, a função de interpretação recai tanto sobre a pessoa que está investigando, como sobre o sujeito da observação, obtendo-se plano de igualdade entre os/as participantes da investigação.

Desta maneira, na metodologia comunicativa, pesquisador/a e participantes se comprometem com a compreensão do tema investigado, as análises e compreensões dos dados coletados vão sendo construídas conjuntamente por estes/as, que sabem do tema e das intenções da investigação desde seu início. Por exemplo, ao solicitar a autorização para realização do trabalho, expliquei aos/às educandos/as a questão e os objetivos da pesquisa, ou seja, desde o início os/as participantes sabiam o foco do nosso processo investigativo.

Em um processo desta natureza se produz uma relação na qual todas/os, pesquisador/a e participantes da pesquisa, chegam a se comprometer com um problema que se quer conhecer e que produz um efeito nos dois implicados (CREA, *apud* Mello 2002).

Explicados os pressupostos teóricos da metodologia de investigação comunicativa, cabe delinear e expor os passos seguidos durante a coleta e análise dos dados.

4.5 – Os passos da coleta e da análise dos dados

Com base nesses pressupostos, e com as devidas autorizações solicitadas previamente, propus a pesquisa aos/às participantes, não apenas enquanto sujeitos investigados, mas enquanto sujeitos ativos, que expõem suas opiniões, pareceres, análises. Enfim, juntos/as construímos esta pesquisa através das falas dos/as educandos/as.

Ao mesmo tempo, questionei-os/as de qual deveria ser meu papel em sala de aula, pois não gostaria de ficar apenas observando; então os/as educandos/as em consenso disseram que eu deveria atuar auxiliando-os/as e à educadora em sala de aula; também eu seria a monitora do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos” da turma naquele semestre.

Tendo isso combinado, comecei a participar das aulas durante a semana, a estar como monitora da turma no projeto “Inclusão Digital” e a investigar o processo pretendido.

Durante as aulas e o desenvolvimento do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, enquanto eu os/as auxiliava, eu observava e após a aula fazia anotações em meu diário de campo, que serviriam para posterior análise dos dados. Logo dei início, também, às entrevistas abertas com os/as educandos/as e ao grupo dialógico de discussão.

Foi elaborado pela educadora e por mim, para que não atrapalhasse o trabalho pedagógico das aulas, um cronograma, pois a cada mês de dados coletados fazíamos a análise conjunta destes, ou seja, eu agrupava temas e situações levantadas ou ocorridas durante os encontros e os apresentava ao grupo. Em um determinado dia do mês eu mostrava aos/às educandos/as o que havia anotado e pensado e eles/as me diziam se o

que eu havia entendido, se a minha leitura sobre determinado tema ou situação condizia com a realidade deles/as, ou se era um equívoco de leitura da minha parte. Assim fizemos três vezes e uma última no final do semestre, repassando tudo o que havíamos levantado. Dessa forma, analisamos juntos/as os dados coletados. Os grupos dialógicos de discussão, as entrevistas e as observações eram gravadas e posteriormente por mim transcritas, o mesmo acontecia com as análises conjuntas.

Portanto, cabe então retomar o processo de coleta e análise dos dados, a fim de que este se torne mais compreensível. Após a autorização dos grupos envolvidos (NIASE, SMEC, educadora e educandos/as) e delimitada a minha participação na turma do MOVA, enquanto monitora e apoio pedagógico nas aulas, iniciamos a coleta dos dados. Durante as aulas eu permanecia auxiliando os/as educandos/as que solicitavam ajuda, enquanto a professora ministrava as aulas. Às quartas-feiras, planejávamos, a professora e eu, a aula que seria desenvolvida no encontro do projeto “Inclusão digital e Educação de Jovens e Adultos”, seguindo sempre os conteúdos e discussões desenvolvidos durante a semana nas aulas da educadora.

Para as entrevistas, a professora e eu novamente elaboramos um cronograma para que estas não atrapalhassem o desenvolvimento das aulas. Assim, durante a aula um/a educando/a e eu íamos até uma parte reservada da igreja e eu os/as entrevistava. O roteiro da entrevista em profundidade foi elaborado previamente, pautando-se no modelo proposto pelo CREA. O mesmo ocorreu com os grupos dialógicos de discussão: durante a aula, reuníamos-nos em dias previamente combinados e discutíamos acerca da utilização das novas tecnologias na nossa sociedade. Cabe dizer que nem todas as informações obtidas nas entrevistas foram utilizadas nas análises dos dados, isso porque algumas delas eram destinadas a conhecer melhor a realidade e o contexto dos sujeitos, bem como iniciar um diálogo acerca de outro assunto.

Após este material ter sido agrupado, fizemos a interpretação conjunta dos dados mensalmente e uma vez ao final do semestre – período em que ocorreu a coleta e análises dos dados.

Ao todo, foram realizadas 48 (quarenta e oito) horas de observação/participação com os/as educandos/as, sendo 32 (trinta e duas) horas nas aulas regulares e 16 (dezesesseis) horas no projeto inclusão digital. No período de 28 de setembro de 2005 a 10 de janeiro de 2006, foram efetuadas 05 entrevistas em profundidade, 09 (nove) entrevistas rápidas para levantamento de dados para a caracterização dos/as participantes, 03 (três) grupos de discussão e 03 (três) análises conjuntas dos dados.

Cabe explicar que as análises sobre a utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos não se davam apenas nos encontros do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, mas também nas aulas regulares, ou seja, na sala de aula, com lousa, lápis, caderno e borracha. Isto justifica o fato de termos coletado os dados durante 4 (quatro) dias por semana: os 3 (três) dias de aula regular e apenas 1 (um) no projeto “Inclusão Digital”. Pensamos que o espaço de sala de aula era fundamental para total apreensão do processo.

Expostas as compreensões e práticas da metodologia comunicativa utilizadas no estudo, encerramos este quarto capítulo para iniciarmos o quinto com a apresentação e análise dos dados desta forma coletados.

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste quinto capítulo apresentamos os dados coletados e suas análises. Para isso, dividimos o capítulo em dois subitens, um com os dados respondendo à questão de pesquisa e outro subitem com dados relevantes que apareceram ao longo da pesquisa e que merecem destaque.

5.1 – Respondendo à questão de pesquisa

Durante o trabalho de coleta dos dados, seguindo a metodologia de investigação comunicativa, exposta no capítulo anterior, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da auto-proteção, na fala de educando/as do MOVA?

Antes de expor os benefícios da utilização do computador para a escolarização de jovens e adultos e o processo configurado na questão de pesquisa acima citada, cabemos buscar e apontar a compreensão dos/as educandos/as acerca da escolarização, suas relações com a escola e a aprendizagem, enfim, a concepção e vivência com e do processo de escolarização.

Como foi dito na caracterização dos sujeitos, a maior parte iniciou os estudos com a implantação do Movimento de Alfabetização em São Carlos; apenas alguns e algumas tinham estudado durante a infância e todos/as, neste caso, menos de um ano. Apenas um educando abandonou os estudos porque não gostava da escola; os demais deixaram os estudos, ou nem os iniciaram, para trabalhar na própria casa ou na roça. Excetuando-se o educando que não gostava de estudar, o acesso à escolaridade ou

permanência na escola teve também como motivos a falta de recursos ou a exclusão de gênero – as mulheres não puderam estudar na infância ou juventude porque o pai não deixava e, na vida adulta, porque o marido vetava tal direito.

Deste quadro de marginalização da e pela escola, enquanto agência da sociedade, cabe destacar o depoimento de Dona Anunciada, 62 anos, aluna do MOVA desde 2003 e que já se encontrava alfabetizada. Este depoimento foi dado por ela durante uma entrevista individual, como já foi apresentado anteriormente:

Becky: A senhora já estudou antes, quando era criança, ou mesmo adulta, mas antes do MOVA?

D Anunciada: Não, não estudei porque meu pai não deixou; bom, na verdade ele não deixava porque tinha que pagar e ele não tinha dinheiro, a gente morava no sítio e eu queria muito ir para escolar para poder escrever, assim, um monte de coisas. Dai eu ia para o meio do mato catar algodão no ninho dos passarinhos para vender o algodão, matei tanto filhotinho sem querer, eu ficava triste, mas a vontade de aprender a escrever era maior, eu fazia e achava que iria conseguir juntar o dinheiro para estudar...consegui foi nada²⁸, só comecei a estudar aqui com a Dani. (Diário de Campo, 13 de Dezembro de 2005, terça-feira).

A fala da educanda emocionou a nós duas e levantou a discussão da exclusão da escola pela relação econômica, muito marcante.

Mesmo ao educando que foi oferecida, não apenas a oportunidade de estudar, mas o direito, ainda na infância e que não o fez por não gostar da escola, se faz presente um arrependimento pelas dificuldades que enfrentou em uma sociedade letrada, por não saber ler e escrever. Sr João, o participante em questão, tinha 72 anos e sabia apenas assinar o nome; retomou os estudos no MOVA e assim expressou seu arrependimento, também durante uma entrevista em profundidade:

²⁸ Neste momento a aluna estava muito emocionada com os olhos rasos de lágrimas.

Becky: Então, quando o senhor começou na escola, o senhor só lia e escrevia o nome do senhor?

Sr João: Só

Becky: E o senhor acha que o senhor não saber ler e escrever atrapalhou o senhor...

Sr João: Atrapalhou, hoje eu me arrependo, meus irmãos todos eles sabem e eu não sei de nada, para você ver como é que é, o mais novo é o mais burro.

Becky: Os irmãos do senhor estudaram?

Sr João: Estudaram, todos eles sabem.

Becky: Mas o senhor não é burro, senhor João, só não estudou, não teve oportunidade, ou como o senhor diz: fugiu da escola.

Sr João: Eu não estudei porque eu não quis, por malandragem. Eu fui seguir a cabeça dos outros, bem que a minha mãe falava: quem segue pela cabeça dos outros filho, é piolho - e é mesmo. Eu fui pela cabeça dos outros malandros, nortistas malandros e eu peguei e segui eles, daí quando foi tempo de eu firmar na escola minha mãe pegou e me tirou, não quer estudar, vai trabalhar. Também depois fui ficando velho, cansando, daí disse: pronto, agora não estudo mais, acabou.

Becky: E o senhor voltou no MOVA?

Sr Joao: É voltei agora, não faz nem 1 ano que comecei os estudos. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

No caso relatado acima fica nítido o arrependimento do educando por não ter estudado durante a infância e ter enfrentado muitas dificuldades em decorrência da falta de escolarização.

Embora os dois casos explicitem a escolarização e a aprendizagem da leitura e da escrita como direito social e necessidade para viver em condição de igualdade na sociedade letrada, há que se destacar que no caso de Dona Anunciada à exclusão escolar por pertencimento a um grupo social (os pobres de zona rural), juntou-se a exclusão gerada pela relação de gênero, numa sociedade que além de elitista é machista.

Portanto, para nós, é nítido que a relação dos/as educandos/as desta turma do MOVA com a escolarização ainda durante a infância e a vida adulta foi marcada por

seguidas exclusões, marginalizações e negações, por isso aqui novamente entendemos a escolarização como um direito e uma dívida sociais.

Notamos durante a pesquisa, de forma muito marcada, a exclusão e marginalização das mulheres da escola, bem como da sociedade. Na história da educação no Brasil, à mulher foi vetado o direito e o acesso à educação. Na recente história teve garantido o direito, mas este, infelizmente, pouco se reverte em efetivo acesso à escolarização. À ações gerais, institucionais, juntam-se ações e interações familiares que se tornam obstáculos à construção da igualdade social, mantendo ainda mais marginalizadas as educandas.

Nos depoimentos e conversas surgiu, ainda, uma outra vertente de poder na relação de aprender a ler e a escrever, em torno de quem manda e quem não manda na própria vida. Para além da relação homem-mulher, a relação entre vigia-e-louco-interno, detectada durante uma entrevista em profundidade:

Becky: E o senhor já tinha ido para a escola senhor Antonio?

Sr Antônio: Andei indo, mas eu aprendi a, por exemplo, ler estas letras de imprensa e de mão, foi porque eu trabalhei em um serviço de louco, eu trabalhei pegando louco.

Becky: O senhor pegava louco?

Sr Antônio: É, eu trabalhei ganhando 350 mil réis por mês em Minas Gerais, para olhar 12 loucos num feixe. Então eu tinha que pegar eles, lutar mais eles, derrubar, amarrar, piar eles e eu conseguia fazer.

Becky: Era um manicômio, assim hospício, que o senhor trabalhava?

Sr Antônio: Era, era manicômio. Era uma mulher que tomava conta deles e então me pagava para tomar conta deles.

Becky: Nossa, o senhor tinha que amarrar eles?

Sr Antônio: Ah é, eu já andava com um feixe de algemas na cinta para pegar, então eu pegava eles e piava, deixava dentro de um quarto, deixava fechado.

Becky: Nossa!!!

Sr Antônio: Aí um dia, lá mesmo olhando os loucos, tinha um louco que sabia muito ler e eu aprendi com ele; punha ele para fora do feixe e falava para ele: ô Zé, me ensina a ler - e aí ele me ensinava a ler letra de imprensa e de mão.

Becky: Ah!

Sr Antônio: Ele falava para mim: você falou essa primeira aqui olha, é um A, agora aqui tem outra letra, ele falava, agora esse daqui você fala em conjunto com esse que dá certo. Aí ele ensinava para mim as letras e eu juntava, aí aprendi

Becky: Daí ele ficava fora, não mais trancado?

Sr Antônio: É, quando eu queria que ele me ensinasse eu tirava ele do feixe e punha comigo para fora.

Becky: Depois ele voltava?

Sr Antônio: Sim, depois que ele me ensinava voltava para junto dos outros. (Diário de Campo, 25 de Outubro de 2005)

Diante deste quadro, podemos notar que, mesmo sem dominar a leitura e a escrita em uma sociedade letrada, ocorria uma intensa relação de poder sobre o interno. O hospital psiquiátrico funcionava como uma estrutura repressiva e de controle, em que a sociedade castiga como delito o pensamento diferente, a emergência do oprimido, a aparição de seus próprios sintomas. Neste caso, o vigia deixava de ser o sujeito oprimido, não letrado, para ser o vigia opressor, que julgava e dominava os internos.

Ainda que com tais relações de exclusão, marginalização e exercício de poder, em uma análise conjunta, os/as educandos/as reconheceram uma função social primordial na escola, que é a de ensinar, mas um ensinar tudo, como se eles/as não trouxessem consigo nenhum conhecimento por não dominarem a ferramenta da leitura e da escrita. Como afirmou Dona Auri, de 68 anos, durante um grupo de discussão dialógico no qual tratávamos da utilização do computador e das novas tecnologias na atual sociedade:

Dona Auri: A escola é muito importante para mim, tudo o que eu sei nesta vida, eu aprendi aqui na escola. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Os/as educandos/as colocaram os conhecimentos escolares, que efetivamente são os considerados socialmente, como os únicos conhecimentos válidos quando, na verdade, mesmo sem saber ler e escrever, eles sabem muito, afinal foram capazes de sobreviver em uma sociedade excludente sem dominar a ferramenta valorizada, pois antes mesmo de serem alunos/as, são sujeitos sociais, construídos historicamente.

Relacionada à função social da escola está a função social da escrita e da leitura, ou seja, os/as educandos/as fazem distinção entre o saber que é suficiente para si, no seu dia-a-dia, e o saber que atenderá às necessidades na sociedade. Esta situação se mostra clara na fala de Aparecida, durante a entrevista em profundidade:

Aparecida: Antes eu ia ao mercado e não conseguia ler nada, agora eu leio para mim, já para os outros ainda não, porque não fica muito bom, mas eu entendo já.
(Diário de Campo, 24 de Outubro de 2005)

Portanto, acreditamos que existe uma nítida distinção do que é preciso saber para o próprio cotidiano, como o que é preciso saber para que seja reconhecido socialmente como um sujeito alfabetizado.

Assim percebemos na leitura dos/as educandos/as, uma ênfase exacerbada nas funções da escola, nos conhecimentos nela construídos e no reconhecimento social neles arraigados.

Discutimos os valores sociais da escola, da leitura e da escrita para os/as educandos/as, e é muito imediata a ligação desta função socialmente valorizada com as dificuldades por eles e elas enfrentadas ao longo de muitos anos, por não saberem ler e escrever, e isso eles/as mesmos/as relataram e discutiram, numa das sessões de grupo de discussão do tema função social da escola e do conhecimento:

Maria Luiza: Quando eu cheguei aqui, eu peguei um ônibus lá em cima e fui parar lá na igreja Santa Cruz, lá em cima, eu vi que estava tudo diferente e pedi para o motorista parar; eu desci e vim a pé até o ponto de novo, porque eu perguntei a uma mocinha do seu jeito assim e ela me explicou, falou pode pegar esse que é o Jockey Club... Nunca mais fiz isso.

Aparecida: Olha só. Tem gente ruim, viu, maldoso. Por isso que a gente tem que aprender para não precisar ficar perguntando, tem gente que às vezes ensina, explica direitinho, tem outros que não, explica tudo ao contrário, tudo errado, por isso que meus filhos não deixam eu viajar sozinha. (Diário de Campo, 28 de Novembro de 2005, segunda-feira)

Este diálogo, exemplifica situações que para elas/es são ainda mais agravadas em relação à colocação profissional e outros aspectos. Por isso, para os/as educandos e educandas parece ser tão importante estudar, às vezes, exigindo deles e delas imensos sacrifícios para permanecerem em sala de aula. Reconhecem a importância da educação ao longo da vida e de que não existe idade para aprender. Dona Maria Luiza, por exemplo, em um grupo dialógico de discussão, em que discutíamos a aprendizagem ao longo da vida, afirmou:

Maria Luiza: Ninguém nasce sabendo.

Becky: Isso mesmo, ninguém nasceu sabendo.

Maria Luiza: Vivendo e aprendendo. (Diário de Campo, 28 de Novembro de 2005, segunda-feira)

E agora, na vida adulta, retomar os estudos, além de superar exclusões e inserí-los/as socialmente, se mostra também uma alternativa de ocupar o tempo livre, ou seja, as mãos calejadas pelo trabalho, iniciado ainda na infância e prolongado até os primeiros anos da velhice. Ocupam-se agora das letras, palavras, textos e operações

matemáticas. Sr João que trabalhou até os 68 anos, em um trecho de uma interlocução, durante a entrevista em profundidade, ilustra o afirmado:

Becky: E quando o senhor voltou a estudar aqui na escola, por que o senhor resolveu estudar? Por que o senhor achou que deveria?

Sr João: Para eu aprender o que eu não sabia, eu tinha que aprender, não aprendi no tempo de criança, agora depois de velho não faço nada, eu vou mesmo é aprender, vou lutar para aprender alguma coisa.

Becky: Então o senhor aproveitou que não precisava mais trabalhar.

Sr João: Então, é isso aí, não tinha o que fazer, ao invés de ficar jogando conversa fora nas esquinas, eu venho para escola.

Becky: Certo, entendi. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

O mesmo motivo impulsionava Sr Antônio de 78 anos a continuar os estudos, como ele mesmo afirmou durante a entrevista em profundidade:

Sr Antônio: Tem hora que eu acho que adianta muito eu vir para a escola, por eu estar andando, caminhando, quando eu venho para cá encontro as pessoas e para mim, me ajuda bastante, porque se eu fico dentro de casa também fica ruim. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Fica evidente, nos relatos dos/as educandos/as, que a sociedade rejeita o/a idoso/a, enfraquecendo sua força de trabalho, situação ainda mais grave no caso dos/as educandos/as, que exerceram sempre trabalhos braçais, que exigem força e rapidez. Ao alcançarem a velhice, já não são mais capazes de desempenharem o trabalho de antes, ficando, assim, à margem da sociedade.

O conhecimento dos/as idosos/as passa a ser desvalorizado, conhecimentos construídos ao longo de uma vida.

Por isso, para os/as educandos/as, pensamos ser tão importante, durante a velhice, estarem engajados/as em situações que dêem significado aos gestos cotidianos, significado este exercido pela escolarização para o grupo de idosos/as que freqüentam as aulas, talvez seja este um escudo contra os males do tempo e da sociedade.

De acordo com a fala dos/as participantes, fica nítida a preferência na escola pela aquisição da leitura e da escrita, enquanto ferramentas úteis para cotidiano. Também são citadas a matemática, com a resolução de contas e situações-problema, bem como a socialização.

Portanto, acreditamos que a escola se mostra para os/as educandos/as um espaço de aprendizagem, exercida nas diversas socializações e interações que estabelecem. Reconhecem em alguns momentos que sabem muitas coisas, que construíram ao longo da vida, mas valorizam de maneira exacerbada, como o faz nossa sociedade, os conhecimentos advindos e construídos no meio escolarizado.

Entendidos o valor da aquisição da leitura e da escrita na vida adulta e as motivações que impulsionam os/as educandos/as a virem à escola, passemos às análises em relação aos benefícios da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização dos adultos.

5.1.1 – Benefícios da utilização do computador para a escolarização de jovens e adultos

Guiados/as pela questão de pesquisa posta acima e pelos objetivos, partimos em busca da análise dos impactos da utilização do computador para a escolarização de jovens e adultos, iniciando pelos benefícios trazidos pela ferramenta para o processo de alfabetização e pós-alfabetização.

Ao longo do trabalho, juntos/as, pudemos constatar que lidar com o teclado do computador facilitava o processo de alfabetização, bem como de pós-alfabetização dos/as educandos/as adultos/as.

Isso porque, para os sujeitos participantes, o teclado se assemelhava a um material muito utilizado pela professora durante as atividades de leitura e escrita e seu desenvolvimento: o alfabeto móvel. Este material é formado por pequenos quadrados do mesmo tamanho, com as letras do alfabeto escritas, que auxiliava no processo, pois trabalham-se os sons das letras, que devem ser identificadas no alfabeto móvel e agrupadas afim de se escrever a palavra desejada.

Segundo os/as educandos/as este era o mesmo processo que ocorria com a utilização do teclado: a letra estava pronta, assim poderiam se deter mais no processo de reconhecer o som desta, bem como não precisavam desenhar a letra, processo que para eles/as era deveras penoso.

Ainda no que se refere à alfabetização, durante um grupo dialógico de discussão, em que tratávamos os impactos da utilização do computador no processo de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, a senhora Aparecida afirmou, com a concordância dos/as colegas presentes:

Becky: E o computador, a senhora acha que ajuda?

Aparecida: Acho, porque quando eu entrei aqui ainda não tinha o computador, agora que começou eu melhorei muito, lá é mais fácil de ver as letras.

Becky: No teclado?

Aparecida: É, é igual as letrinhas soltas que a Dani²⁹ dá para gente montar as palavras aqui na sala. (Diário de Campo, 24 de Outubro de 2005)

²⁹ Este é o nome da professora responsável pelas aulas.

Podendo ser a fala de Aparecida complementada com a afirmação feita pelo Sr. João durante a entrevista em profundidade:

Becky: Mas o senhor acha que melhorou na vida do senhor, depois que o senhor começou a mexer no computador?

Sr. João: Melhorou um pouco.

Becky: E o que o senhor acha que melhorou? Que antes o senhor não conseguia fazer e agora, depois do computador o senhor faz, ou não, não tem nada que o senhor não conseguia fazer e agora faz.

Sr. João: O que eu não fazia e agora eu mais faço, que o computador ajudou a fazer, é juntar letra.

Becky: O senhor acha que o computador ajudou a juntar letra?

Sr. João: Ajudou.

Becky: Como assim? Explica melhor para mim.

Sr. João: Que nem meu nome completo, eu conhecia a letra, mas não sabia juntar, não sabia a colocação da letra e agora eu estou sabendo mais ou menos.

Becky: Assim, o senhor fala reconhecer as letras?

Sr. João: É, é.

Becky: Entendi.

Sr. João: Só tem uma letra que eu me atrapalho com ela.

Becky: Qual que é senhor João?

Sr. João: É o h, quando cai um h no meio da palavra eu fico embananado com ele. Vou caçar que nome que vai ser aquele.

Becky: E nisso o senhor acha que o computador ajuda o senhor?

Sr. João: Acho. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Portanto estas falas ilustram o que acabamos de afirmar acima, acerca da utilização do teclado para alfabetização, no caso para o reconhecimento das letras e de seus sons, para que possam, os/as educandos/as, não agrupar as letras sem sentido, mas efetivamente compreenderem os significados e sons na decomposição de cada parte que escrevem, valendo-se das sílabas e das famílias fonêmicas.

Continuando a discussão com os sujeitos durante um grupo dialógico, em que abordávamos a utilização do computador e das novas tecnologias na atual sociedade, Sr Antônio de 79 anos, fez a seguinte afirmação:

Sr Antonio: O computador eu acho bom, é mais fácil para a gente aprender e, sei lá, parece que adianta mais, eu tenho para mim que eu sou ruim para escrever.

Becky: E o senhor acha que no computador é mais fácil?

Sr Antonio: É mais fácil.

Becky: Por que o senhor acha que é mais fácil?

Sr Antonio: Ah, é mais fácil porque a gente já tem a letra feita para levar lá no computador, né.

Becky: Ah, já tem a letrinha pronta no teclado, daí é só apertar para escrever.

Sr Antonio: É, é, é só apertar o que precisa escrever.

Becky: E o senhor acha que assim fica mais fácil para escrever?

Sr Antonio: Fica, para mim eu acho que fica mais fácil.
(Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Neste caso, apresenta-se a facilidade de se utilizar o teclado em relação à utilização da coordenação motora fina no manuseio do lápis, pois segundo os/as participantes, utilizando o teclado era mais fácil, já que exigia menos movimentos deles/as. Isso não significa não utilizar o lápis, mas este uma vez por semana pode ser substituído pela utilização do teclado com benefícios para o processo de alfabetização e pós-alfabetização.

Este processo de se alfabetizar conhecendo as letras também através do computador traz impactos diretos no cotidiano dos/as educandos/as ainda no que diz respeito à leitura e à escrita, como foi afirmado durante um grupo dialógico de discussão, em que debatíamos acerca dos impactos da utilização do computador e de se estar emancipando digitalmente na atual Sociedade da Informação:

Dona Maria Luiza: Eu não sabia ler o número e letras dos ônibus e agora eu já sei.

Becky: A letra do ônibus é parecida com a do computador?

D Maria Luiza: Eu acho que é.

Becky: Por isso a senhora acha mais fácil de ler?

D Maria Luiza: É, porque eu estou conhecendo no computador as letras também. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2005)

Portanto, nos aspectos pertinentes à alfabetização e pós-alfabetização o computador se mostrou uma eficaz ferramenta apontada pelos/as próprios/as educandos/as, na aquisição da leitura e escrita.

Cabe ainda explorar um pouco mais a questão da pós-alfabetização, pouco discutida e analisada no processo de escolarização de modo geral. Durante o trabalho desenvolvido pudemos notar que a alfabetização, compreendida enquanto o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, como a decodificação inicial dos fonemas e grafemas, vem seguida do processo de pós-alfabetização, por nós compreendido como a etapa de desenvolvimento e seqüência da leitura e da escrita.

Nesta etapa, de pós-alfabetização, a utilização do computador auxilia enquanto uma ferramenta no exercício da leitura e da escrita, recém adquiridas. Ao lidar com o teclado do computador, os/as educandos/as já alfabetizados/as exercitam o reconhecimento das letras, a decodificação dos grafemas e dos fonemas, aprimorando a capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos.

Para os/as educandos/as do MOVA, tais objetivos estão novamente relacionados à função social da leitura e escrita, pois agora se trata do aprimorar a aquisição e o domínio da escrita, para atender às necessidades postas socialmente.

Sendo os homens e mulheres sujeitos de transformação, devemos buscar na educação, enquanto forma de superação de desigualdades sociais, um caminho para superar as exclusões e marginalizações já citadas neste trabalho afim de que os/as

educandos/as envolvidos/as no processo e tantos/as outros/as possam superar tais exclusões e o discurso socialmente construído e hoje neles/as e por eles/as introjetado.

Assim, aprender a escrever o mundo e a realidade que nos cerca em uma concepção crítica de educação significa adquirir instrumentos para se rebelar e juntos/as transformarmos o sistema. Muitos foram estes momentos durante as aulas do MOVA na turma em que os dados foram coletados e analisados. Em especial um será aqui citado, afim de que se obtenha uma maior elucidação das concepções críticas de educação. Tratou-se do desenvolvimento de uma atividade que tinha como objetivo trabalhar a produção textual dos/as educandos/as, discutindo a condição e o atendimento nos postos de saúde no município de São Carlos, inicialmente os/as educandos/as deveriam procurar em jornais reportagens que tratassem ou se relacionassem com o tema: Posto de Saúde. Os/as educandos/as, a educadora e eu pesquisamos, durante a aula, em vários jornais da cidade e nada encontramos, apenas uma reportagem que anunciava a chegada de um equipamento de radiografia de altíssima tecnologia em um laboratório de análises clínicas particular. O equipamento vinha acompanhado de três computadores, que garantiam um diagnóstico muito mais preciso. Foi iniciada por mim e pela educadora uma problematização com os/as educandos/as em relação ao fato de os jornais da cidade não tratarem sobre os postos de saúde, seguido da discussão sobre a utilização de tal máquina pela instituição privada enquanto que a rede pública de saúde mal conta com equipamentos rudimentares de radiografia. Os/as educando/as se posicionaram de maneira crítica acerca do assunto e em seguida elaboraram uma carta a ser encaminhada à Secretaria Municipal de Saúde, reivindicando melhorias no atendimento dos postos de saúde. Desta maneira, os/as educandos/as exercitaram a leitura crítica do mundo e da palavra.

Neste sentido também, além de lermos e escrevermos o mundo e a realidade que nos cerca, devemos buscar formas de inserção neste mundo para assim alcançarmos a superação da auto-proteção.

Através do trabalho desenvolvido, notamos que concomitante ao processo de alfabetização e de pós-alfabetização, está a superação da auto-proteção, pois ao se alfabetizar numa sociedade letrada, o sujeito se torna mais confiante de suas capacidades e possibilidades, superando o discurso da incapacidade cognitiva gerada socialmente, dando-se conta de que a construção deste discurso é social e excludente.

Este processo ficou nítido com a evolução e o desenvolvimento do trabalho de emancipação digital, de alfabetização e de pós-alfabetização. No início do projeto e mesmo durante a coleta dos dados era muito comum ouvir dos/as educandos/as afirmações de que não eram capacitados/as para lidar com o computador e suas tecnologias. Em uma outra turma do MOVA, atendida pelo projeto, situada no mesmo bairro de periferia que a turma participante da pesquisa, certa vez ouvi de uma educanda a seguinte frase, conforme já citei anteriormente: *“Filha, você não está entendendo, eu nasci para limpar computador e não para mexer nele, este aqui não é o meu lugar”*... Esta frase muito me fez pensar e questionar: Que lugar? Quem nasceu para o quê? E tais questionamentos percorreram todos os momentos desta pesquisa.

Com a turma participante deste trabalho não foi muito diferente; no início da pesquisa, comuns eram as frases de que não deveriam mexer no computador, pois poderiam estragá-lo e que o projeto inclusão digital deveria ser oferecido aos mais jovens, pois eles/as eram *“burros velhos”*, como costumavam dizer.

Certa vez antes de começar um encontro do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, chegamos à Escola do Futuro e chovia muito e um educando me disse, iniciando um diálogo comigo e com outra educanda:

Sr. João: Nossa coitadinha de você!

Becky: Por que coitadinha de mim?

Sr. João: Vir aqui com esta chuva.

Becky: Imagine Sr. João, estou aqui porque eu gosto do que faço. Além do mais, vocês também saíram de casa com esta chuva, não tem cabimento eu não estar aqui.

Aparecida: Acha, gostar de dar aula para velho!

Sr. João: A gente é tudo burro, não aprende mais não, não aprendeu quando era criança, agora é que não vai mesmo.

Becky: Não concordo! Não acho de jeito nenhum que vocês sejam burros, muito pelo contrário, acho que não tiveram oportunidade de estudar, mas não são burros, vocês sabem coisas muito importantes. Além do mais eu gosto muito de trabalhar com a EJA. Vocês têm todas as condições de aprender, cada um tem seu tempo e tem que ser respeitado.

Sr. João: Isso é que é gostar de gastar capim novo com burro velho. (Diário de Campo, 06 de outubro, 2005)

Nesta fala fica nítido o discurso da auto-proteção nos/as educandos/as, que afirmam não serem aptos/as cognitivamente para a aprendizagem, seja durante a infância, quanto na vida adulta.

Outra passagem elucida o mesmo sentido da auto-proteção, construído socialmente e introjetado pelos/as educandos/as; durante uma atividade em sala de aula, a professora havia pedido para os/as educandos/as, que com a ajuda do alfabeto móvel escrevessem uma lista dos doces que conheciam e que mais gostavam. Enquanto os educandos/as escreviam me aproximei aleatoriamente de Dona Auri, perguntando se ela precisava de auxílio:

Becky: Tudo bem ai Dona Auri?

Dona Auri: Tudo, tudo bem sim.

Becky: A senhora quer alguma ajuda?

Dona Auri: Ah, querer eu quero, porque está tudo errado, mas acho que nem adianta.

Becky: Por que?

Dona Auri: Está tudo errado, eu não sei escrever nada, eu não estudei quando era menina, agora fiquei assim, burra.

Becky: Imagina dona Auri, a senhora não é burra, de jeito nenhum. Posso ver?

Dona Auri: Pode (neste momento ela virou o caderno na minha direção e eu comecei a ler as palavras escritas por ela).

Dona Auri: Viu só, está tudo errado.

Becky: Não está não. Viu só, a senhora não é burra só não teve oportunidade de estudar quando era criança e mesmo que não soubesse escrever, não significa que é burra, significa que não teve oportunidade, significa que ainda criança teve que começar a trabalhar para ajudar a família. Não foi?

Dona Auri: Nossa se foi!

Becky: Então! (Diário de Campo, 03 de outubro de 2005)

Falas semelhantes a estas eram muito comuns no início e no decorrer do trabalho; diversas vezes os/as educandos/as se diziam e se sentiam incapazes e demonstravam isso. Nas situações em que se viam expostos, os/as educandos/as rapidamente recorriam ao discurso da auto-proteção, introjetando e reafirmando o discurso da incapacidade cognitiva, como uma culpa própria e não social.

Com o trabalho de emancipação realizado com a nossa proposta, os/as educandos/as passaram a se sentir mais confiantes, passaram a questionar tal discurso construído socialmente. Evidentemente este foi um processo lento, que envolveu compromisso de todos/as envolvidos/as. A superação da auto-proteção, ou ao menos a tomada de consciência de tal situação por alguns/mas educandos/as, fica evidente durante o desenvolvimento de uma atividade proposta pela educadora, elaborada durante a ACIEPE citada anteriormente nesta dissertação, que trabalhava a variação lingüística. A atividade consistia em uma poesia transcrita na forma coloquial, ou seja, com todas as marcas de oralidade características. A poesia levava o nome de “*Drome Minininha*”, de autoria de Sérgio Caparalle. Foi entregue a cada educando/a uma cópia da poesia e foi feita a pseudoleitura da mesma. Após a leitura a professora perguntou

aos/às educandos/as o que eles/as haviam achado da poesia e a maioria deles/as disse que havia achado feia ou esquisita, por causa do que chamaram de erros. E uma educanda disse:

Maria Tereza: Credo, eu não gostei desta poesia não Dani. A pessoa que escreveu é mais burra que a gente.

Professora: E vocês o que acharam? Acharam que quem escreveu é burro?

Sr. João: Ah é, assim até eu escrevo poesia! Risos.

Aparecida: Não acho não. Acho que é do jeito que a gente fala, não acho que é alguém burro, acho que é alguém que assim como a gente, não teve oportunidade de ir para a escola quando era criança, tivemos que ir para a roça, trabalhar até poucos dias.

Dona Maria Luiza: A Cida tem razão, a gente tem que parar de se chamar de burro, se até a gente pensar que é burro, imagina os outros, o que não vão pensar da gente, eu não acho mais que eu era burra. A gente tem que começar a se valorizar. (Diário de Campo, 17 de outubro de 2005)

Nas falas de Aparecida e Maria Luiza ficam expressas a tomada de consciência da própria condição de oprimido e marginalizado, bem como o reconhecimento do discurso da suposta incapacidade cognitiva como irreal, como mais uma ferramenta para manutenção e estratificação social.

Uma vez superado este discurso de incapacidade e, por conseguinte, a auto-proteção, uma vez confiante de suas possibilidades diante do mundo, o homem e a mulher se dão conta também do seu poder de transformação e do seu direito ontológico de *ser mais*³⁰, que lhes é negado no processo de exclusão e alienação, embutidos no discurso da auto-proteção.

³⁰ Tal conceito é apresentado por Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Indignação*.

Desta forma, o sujeito, através de suas mãos e leituras do mundo se insere neste, não enquanto objeto de adaptação, e sim enquanto sujeito de transformação, que não é apenas sua, mas da realidade que o cerca.

A leitura de mundo dos/as educandos/as ficava nítida com a participação, os comentários e os conhecimentos que traziam durante a aula. Certamente, inspirados/as na prática crítica e problematizadora da educadora da sala, exposta anteriormente, os/as educandos/as também refletiam e problematizavam o cotidiano, resultando, assim, conhecimentos específicos e críticos sobre a realidade. Após o desenvolvimento de uma atividade de matemática – resolução de contas de adição – uma educanda fez o seguinte comentário:

Dona Maria Tereza: Sabe, Dani, eu estava pensando uma coisa: Cadê aquele monte de político que veio aqui nas eleições pedir nossa ajuda? Não apareceu mais nenhum.
Senhor Ataliba: Eles queriam só nosso voto, agora nem lembram mais dos trouxas.
Dona Maria Tereza: É, mas eleitor é que nem filho, não pode arrumar e depois largar, mas deixa aparecer mais algum deles aqui para pedir voto, eu não vou querer nem ver, quanto mais ouvir. (Diário de Campo, 11 de outubro de 2005, terça-feira).

Este trecho certamente nos mostra a capacidade crítica dos/as educandos/as, reiterando a afirmação feita anteriormente, de que os/as educandos/as, não estão alfabetizados/as, mas compreendem criticamente o mundo que os/as cerca.

Com o passar dos encontros e dentro desta perspectiva crítica de educação, que ocorria não apenas nas aulas, mas também no trabalho de utilização do computador, os/as educandos/as foram desenvolvendo grande autonomia em relação ao uso da máquina. Este foi um processo que ocorreu de forma diferenciada para cada educando/a.

Procuramos sempre, durante o processo, instigar e ensinar o/a educando/a a lidar com o computador, ou seja, a ligar, desligar, abrir o editor de texto, salvar os documentos e arquivos. Desta maneira, a utilização do computador enquanto mais uma ferramenta no processo de alfabetização e pós-alfabetização, esteve aliada à efetiva emancipação digital, com a aprendizagem dos comandos de utilização da máquina.

Esta autonomia era nítida durante os encontros, como pode ser observado na passagem abaixo, durante um encontro do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, em que nos preparávamos para o desenvolvimento das atividades de escrita:

Todos alunos chegaram e ligaram o computador corretamente, estávamos na digitação da senha³¹, quando Dona Anunciada me chamou e perguntou se era ali mesmo que abria o editor de texto, quando olhei ela já havia ligado, digitado a senha e estava certinho, já havia clicado no K³² que corresponde ao iniciar do Windows, ido ao programa e já está em cima do ícone certo do editor de texto. Disse que estava certinho e a parabenizei. (Diário de Campo, 27 de Outubro de 05 - quinta-feira)

Desta forma, além de auxiliar no processo de alfabetização e pós-alfabetização, o uso do computador neste processo beneficia uma inserção e emancipação digital inicial na Sociedade da Informação.

Com o passar do tempo e das aprendizagens, o lidar com a máquina, no caso o computador, dantes tão distante da realidade dos/as educandos/as, gerou certo encantamento com as possibilidades e trabalhos desenvolvidos com e na ferramenta.

³¹ Esta parte é deveras difícil, os computadores são protegidos com senha de acesso e digitá-las rapidamente para os educandos/as é difícil, não só pelo tempo que é pequeno e por não estarem todos alfabetizados, mas também porque ao invés de aparecerem as letras escritas, aparecem *****. Isso torna muito difícil para os educandos.

³² Como o trabalho sempre buscou a democratização do conhecimento, utilizamos no projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos” um programa de computador de livre acesso e com qualidade, desenvolvido no Brasil: o Linux.

Durante um dos encontros do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, em que havíamos produzido, no computador, um texto sobre a condição da saúde pública:

Propus que aprendêssemos a mudar a cor da fonte e o tipo da letra no editor de texto; expliquei ao Sr Joao como se fazia, ele tentou e fez. Ele não disse nada, mas o olhar dele e a expressão bastaram para ver o encantamento dele diante do feito. Os olhos dele brilhavam, ele olhava para tela do computador e para mim com um grande sorriso. Foi emocionante. Depois ele mudou as cores das outras palavras sozinho e para cada palavra ele escolhia uma cor diferente. (10 de Novembro de 05, quinta-feira.)

O encantamento diante do computador, suscitou entre nós uma problematização sobre a confiança na máquina e nas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), ou seja, até onde podemos confiar nelas. Dona Dirce fez a seguinte afirmação, complementada por Sr. Ataliba, durante um grupo de discussão dialógico em que tratávamos da relação do homem com a tecnologia e o uso que se deve fazer desta:

*Dona Dirce: Não sei, parece que no computador eu tenho mais coragem de escrever, parece que eu mexo mais.
 Becky: Como assim, mexe mais?
 Dona Dirce: Mexe assim, quando a gente está ali, assim, parece que a gente confia mais no computador, já está prontinho ali, né.
 Becky: O que?
 Dona Dirce: As letras.
 Becky: Daí sente mais segura?
 Dona Dirce: Sim.
 Becky: Mas o computador é uma máquina perfeita?
 Sr Ataliba: Não.
 Becky: Por que não?
 Sr Ataliba: Ah, não sei, mas ele foi inventado pelo homem e o homem não é perfeito. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2005, segunda-feira.)*

A partir de então, discutimos qual deveria e deve ser o papel da tecnologia na nossa vida. Fizemos isso em grupos dialógicos de discussões, em momentos das entrevistas e em problematizações e atividades desenvolvidas durante as aulas e os encontros do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”. Um desses momentos, ligados ao desenvolvimento de atividades, ocorreu no dia 12 de dezembro; a educadora trouxe para os/as educandos/as o texto intitulado “Com vocês, sua excelência, o computador”³³, que aborda o surgimento e a evolução do equipamento. Foi feita a pseudoleitura do artigo em grupo e após a leitura, iniciou-se uma problematização e discussão acerca da evolução que o computador sofreu:

Becky: Vocês notaram que até o computador sofreu evoluções? Antes ele era imenso, ocupava uma sala inteira e hoje cabe na nossa mão, dependendo do computador.

Sr Ataliba: É, muda a cada ano, a cada dia e a tecnologia ajuda.

Sr Antonio: Ajuda cada vez mais.

Professora: Em que?

Sr Antonio: A gente fica mais evoluído.

Professora: É o que vocês acham dos homens destruírem a natureza para construir ou aumentar a tecnologia?

Sr Ataliba: Mas isso é destruição, não é culpa da tecnologia e sim do homem.

Becky: Como assim, Sr Ataliba, o senhor pode explicar melhor?

Sr Ataliba: Ah, eu acho que é o homem que destrói, não a tecnologia, pois é o homem que põe a mão em tudo.

Becky: E no caso das bombas, nas guerras, também é uma tecnologia, não é?

Sr Antonio: É

Cida: É, é também.

Becky: Então, não é ruim?

Sr Ataliba: É, mas quem criou a bomba foi o homem.

Becky: Então o problema está no uso que a gente faz da tecnologia?

Sr Ataliba: Acho que sim, porque ela também serviu para coisas boas. (Diário de campo, 12 de dezembro de 2005)

³³ Tal artigo encontra-se no item Apêndices deste documento.

Tal discussão prosseguiu durante os demais encontros, mas estes trechos demonstram a consciência dos/as educandos/as sobre a produção e o uso tecnológico. Pensamos que a tecnologia não é por si só boa ou má, a questão está ligada ao uso que se faz dela, está ligada ao processo ideológico nela incrustado. Por isso, comungando dos preceitos freireano afirmamos que a ciência e a tecnologia devem ser aliadas do homem, enquanto espécie humana, no seu “*processo de humanização*”³⁴ e na restauração do seu direito ontológico de *ser mais*. Concluímos que a questão que deve estar sempre posta é a de a quem e o que esta deve servir.

Pensando que tanto as técnicas quanto as tecnologias são também manifestações culturais, cabe então buscar a identidade brasileira, em seu contexto e realidade popular, de tecnologia, em práticas que visem e efetivem a democratização e o acesso.

Assim, a problematização deve ser feita acerca do uso que deve ser feito das tecnologias. E para os/as participantes da pesquisa, educandos/as, educadora e pesquisadora, estas devem ser utilizadas pelo homem para a construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Foi consenso dos/as participantes, durante as problematizações e os grupos dialógicos de discussão, que o problema não estava na tecnologia e sim no uso que fazemos dela, sendo esta, na verdade, muito importante para se inserir e se manter ativo na atual Sociedade da Informação.

Mas, em todo este processo de emancipação digital e utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização, passamos também por momentos de insegurança no uso da máquina. Lidar com o desconhecido e o discurso da auto-proteção eram os principais fatores desencadeadores desta insegurança, muitas vezes presentes e

³⁴ Expressão utilizada por Freire, P. 2005.

reconhecida pelos/as próprios/as educandos/as, neste caso elucidado durante um grupo dialógico de discussão:

Maria Tereza: As vezes dá medo de mexer no computador?

Becky: Por que? Medo do que?

Maria Tereza: Medo de quebrar, de errar. Na verdade, acho que é um pouco de insegurança da gente.

Becky: Você acha que este medo, na verdade é insegurança?

Maria Tereza: Eu acho que é, a gente fica inseguro porque tem medo de apertar alguma coisa e estragar. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Assim, este e outros fatores se mostraram como barreiras no processo de utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização dos/as educandos/as, os quais serão elencados aqui.

5.1.2 – Fatores que dificultam a utilização do computador na escolarização de jovens e adultos

Além da auto-proteção, outros fatores se apresentaram como barreiras no processo, não apenas da utilização do computador, mas também de inserção social de um modo geral, perpassando o processo de alfabetização e pós-alfabetização.

Um fator que desestimulava rapidamente os/as participantes eram os problemas técnicos com o computador, freqüentes em ambientes de muito uso, como era o caso da sala de informática ocupada pela turma, numa Escola do Futuro de uma escola municipal:

Enquanto fazíamos o cabeçalho, chegou Dona Auri e sentou-se em frente a um computador ainda desligado.

Perguntei se ela lembrava como ligar e disse que sim, mas pediu auxílio ao marido, Sr. João, sentado ao lado. Tomados todos os procedimentos, o monitor não ligou e eu sugeri que ela sentasse com alguém até que eu visse o que estava acontecendo com a máquina. Ela disse que então iria embora, eu disse que ela não precisava ir embora, mesmo que eu não conseguisse arrumar o computador, ela poderia fazer a aula com outra pessoa, não havia problema em dividir, muito pelo contrário, juntos aprendemos melhor, ainda dei o exemplo da Dona Maria Luiza e Dona Maria, que mesmo com computadores “sobrando”, elas preferem trabalhar juntas no mesmo computador. Depois desta conversa ela decidiu se sentar com outra aluna ou mesmo com o marido, que neste momento levantou-se muito bravo da cadeira e disse que não queria mais ficar na aula. Imediatamente perguntei o porquê e ele disse que não ficaria porque não tinha computador para todo mundo. Tentei argumentar que não tinha problema nenhum, que era até bom, que antes trabalhávamos com duplas no computador, confirmando com os alunos que estão no projeto inclusão desde o início. (Diário de Campo, 06 de outubro de 2005, quinta-feira)

Pelo desestímulo que gerava, este fator deve ser rapidamente solucionado no trabalho com computadores e em ofertas de trabalhos semelhantes. Devem ser garantidas as boas condições na utilização da máquina, que para tanto necessita de constantes manutenções. Torna-se muito desestimulante para o/a educando/a chegar até os laboratórios e centros de informática e os computadores não funcionarem. Portanto, esta qualidade tem que estar garantida na oferta do trabalho de utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.

Outro fator é a diferença gráfica entre as letras minúsculas e maiúsculas existentes no próprio teclado. Por isso optamos em trabalhar com as letras maiúsculas. Um exemplo é a passagem a seguir, ocorrida durante o desenvolvimento de uma atividade do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”:

Dona Dirce, mesmo estando no nível silábico-alfabético deveria ler o texto coletivo e pediu minha ajuda, pois não reconhecia as letras minúsculas do texto, foi então que me dei conta da diferença tais como: “e” e “E”. Auxiliei-a na leitura e então passamos para a atividade de escrita de acordo com as figuras, lembrando de utilizar sempre, nas atividades trazidas, as letras maiúsculas. (06 de outubro de 05, quinta-feira)

A terceira dificuldade apontada pelos/as próprios/as educandos/as era a dificuldade de enxergar as letras escritas no teclado, já que na tela podemos aumentar o tamanho da fonte. Para as letras pequenas do teclado providenciamos lupas, para serem colocadas em cima do teclado, o que facilitou muito o trabalho e as atividades dos/as alunos/as com dificuldade para enxergar.

Ainda que com a ocorrência destes fatores, que funcionavam como barreiras, a aceitação e reconhecimento dos benefícios do computador para alfabetização e pós-alfabetização foram praticamente unânimes entre os/as participantes da pesquisa.

Apenas uma educanda, Dona Dolíria, não participou do projeto “Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos”, como relatou durante a entrevista em profundidade:

Becky: E a senhora dona Dolíria³⁵, o que a senhora acha do computador?

Dona Dolíria: Ah, eu acho bom, fui umas 03 vezes.

Becky: E porque a senhora foi 03 vezes? O que a senhora acha? A senhora gosta ou não? Acha que não ajuda em nada?

Dona Dolíria: Ah, na verdade eu não gosto.

Becky: Por que que a senhora não gosta?

Dona Dolíria: Sei lá, nós erramos tudo.

Becky: E a senhora acha que lá é diferente do caderno aqui na escola?

Dona Dolíria: Acho.

Becky: Qual?

Dona Dolíria: Lá é mais difícil

Becky: Por que a senhora acha lá mais difícil?

³⁵ Ela é aluna antiga do MOVA e estava nas primeiras turmas atendidas pelo projeto Inclusão Digital e Educação de Jovens e Adultos. Durante a coleta dos dados nunca foi à aula de inclusão digital. Apenas no ano de 2004 foi uma vez enquanto eu era monitora e outra com outra monitora.

Dona Dolíria: No caderno a gente pega e vai fazendo e lá cada hora aperta uma coisa, aperta outra. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Becky: A senhora lembra quantas vezes a senhora foi ao inclusão digital?

Dona Dolíria: Ah, não foram mais que 04.

Becky: Mais ou menos 04 vezes?

Dona Dolíria: É, não foi mais que isso.

Becky: Foram vezes seguidas ou a senhora foi uma vez, depois voltou outra... a senhora lembra?

Dona Dolíria: Ah, foram perto uma da outra, mas acho que não foram seguidas não.

Becky: Por que a senhora não foi mais?

Dona Dolíria: Ah, não gosto.

Becky: Por que? A senhora não gosta, do que? Estou perguntando isso para a gente entender e tentar melhorar sempre o inclusão digital, tá bom?

Dona Dolíria: Ah tá. Eu acho aquilo muito difícil, eu errava as letras no computador e aquilo não é mais para a gente não.

Becky: O computador?

Dona Dolíria: É

Becky: Por que a senhora acha que não é para vocês?

Dona Dolíria: Ah, a cabeça da gente não dá mais para essas coisas; é mais para gente nova que está procurando serviço ou trabalhando já.

Becky: Então a senhora acha que o computador ajuda só para quem vai trabalhar ou está trabalhando?

Dona Dolíria: É, se nem estes estão arrumando emprego, imagina nós, que já passamos da idade.

Becky: Da idade de que?

Dona Dolíria: De aprender essas coisas para trabalhar.

Becky: E nas outras coisas, no dia-a-dia da senhora, a senhora acha que aprender a mexer no computador não ajudaria?

Dona Dolíria: Ah, acho que não, para o que eu faço eu não preciso do computador. É muito difícil e eu não vou usar para nada mais. (Diário de Campo, 10 de Janeiro de 2006)

Neste caso, a educanda ligava a utilização do computador e a apropriação da ferramenta tecnológica à qualificação para o mundo do trabalho e, uma vez aposentada, não via necessidade de aprender a lidar com tal tecnologia, deixando todo este papel à cargo do marido.

Com base em todas as análises feitas conjuntamente, concluímos que a utilização das tecnologias têm que estar asseguradas pelos organismos públicos, movimentos sociais e demais instituições, pois uma vez garantido o acesso, a utilização deste, deve, sim, ser escolha do/a participante, mas escolha consciente e autônoma, não determinada por seu papel na sociedade, como discutiremos a seguir em relação à emancipação digital das mulheres, em uma sociedade que ainda é fortemente condicionada pelo poder de decisão e autonomia do homem como antagônicos à participação e escolha femininas.

Expostos os fatores pertinentes à questão de pesquisa, nos cabe, agora, complementá-los com discussões postas e problematizadas pelo grupo ao longo da coleta e da análise dos dados.

Desta maneira, outros aspectos complementaram e perpassaram estes elementos iniciais postos na questão de pesquisa, que serão apresentados logo a seguir e posteriormente relacionados com os aqui explanados.

5.2 – Elementos relacionados à questão ou tema de pesquisa

Assim como em nosso cotidiano de relações em que nos educamos constantemente e novas aprendizagens nos enriquecem, durante o trabalho de coleta de dados, novos aspectos surgiram durante as entrevistas, grupos dialógicos de discussão e análises conjuntas.

Notamos que se tratava de aspectos relevantes ao tema, com diversas contribuições, embora não constassem na questão de pesquisa e nos objetivos; assim, entendemos que mesmo não previstos inicialmente na pesquisa, foram aspectos enriquecedores e que deveriam ser abordados e desenvolvidos.

A primeira análise que iremos abordar é a questão da utilização do computador enquanto benefício para inserção ou qualificação no mercado de trabalho na atual Sociedade da Informação.

Na leitura e na experiência dos/as educandos/as, a utilização do computador, além dos benefícios pertinentes à alfabetização, pós-alfabetização e superação de exclusões e marginalizações, auxiliava na acirrada disputa do mercado de trabalho, como aparece no diálogo a seguir, originado em um dos encontros para análise conjunta dos dados:

Becky: E o que vocês acham para quem está procurando emprego, acho que não é o caso de quase ninguém aqui, mas para quem está procurando emprego, vocês acham que saber mexer no computador é importante?

Aparecida: Oh se é, hoje em dia é, você vai levar um currículo a pessoa já pergunta se tem curso de computador, de computação, então precisa sim.

Becky: Mas mesmo o nosso trabalho não ser um curso de computação, a gente vai aprendendo no uso para escrever, vocês acham que já ajuda?

Aparecida: Ajuda, porque no dia-a-dia vamos aprendendo, sem perceber a gente aprendeu.

Maria Tereza: Concordo com a Cida, a gente aprende muito do computador.

Sr Ataliba: Tem que ter sim, mas graças a Deus isso não me pertence mais. (Risos – fala que reproduz um jargão de programa humorístico)

Aparecida: Principalmente estes jovens de hoje em dia.

Sr Ataliba: Que nem diz a mulher lá, isso não te pertence mais. (Risos) – referência ao jargão da personagem do programa humorístico.

Becky: O que?

Sr Ataliba: Procurar emprego.

Sr Antonio: A gente só quer para saber.

Aparecida: Minha filha foi levar currículo lá naquela loja Seller³⁶, perguntaram para ela se ela tinha computação e ela falou: não sei.

Becky: E o que aconteceu?

Aparecida: Dispensaram ela.

Becky: A senhora acha que foi por causa disso?

³⁶ Esta é uma loja popular grande de roupas, artigos de cama, mesa e banho.

Aparecida: Ah foi, já estava quase tudo certo para ela começar a trabalhar e depois disso disseram que não. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2005)

Desta maneira, mesmo sabendo que eles/as, por estarem em sua maioria aposentados/as, não se encaixam nesta configuração de inserção no mercado de trabalho, reconheciam a necessidade para aqueles/as que ainda buscavam e buscam emprego, como era o caso de duas alunas da sala, da importância de saber lidar com novas tecnologias, pois com a Sociedade da Informação o mercado de trabalho se transforma radicalmente e os empregos e atividades tradicionais são transformados, substituídos e até mesmo eliminados.

E esta realidade do mercado de trabalho é ainda mais grave quando falamos na escolarização de jovens e adultos, que sofreram uma vida inteira em busca de emprego e quando o encontravam, eram trabalhos de extrema exploração, que muito exigiam fisicamente de seus funcionários, como afirmou Sr. Antônio, durante a entrevista em profundidade:

Sr Antônio: Em Minas nós trabalhávamos para fazendeiro, depois carpir café, carpir pasto, tirar madeira à braçal, tábua, essas coisas; agora, hoje, eu não estou agüentando mais nada. (com uma voz de muita lamentação). No Paraná eu cheguei a tirar por dia, minha velha levando almoço e janta para mim, eu cheguei tirar por dia, carpindo, 200 pés de café, às vezes, tinha dia, 300 pés de café.

Becky: Nossa, o senhor colhia de 200 a 300 pés de café?

Sr Antônio: Carpia no dia.

Becky: O trabalho foi muito pesado, né?

Sr Antônio: É foi muito serviço, muito pesado. Não tinha estudo, não arrumava outra coisa. (Diário de Campo, 24 de Outubro de 2005)

Tal situação é ainda mais agravada pela idade dos/as educandos/as participantes. Estavam todos acima dos 40 anos, alguns/mas já aposentados/as e outros/as em busca de emprego, mas todos/as já haviam experimentado a exclusão pela faixa etária, pois infelizmente vivemos em uma sociedade em que o/a idoso/a é apenas tolerado/a, mas não respeitado/a sinceramente.

O trabalho significa a inserção obrigatória do sujeito no sistema de relações econômicas e sociais, é um emprego, não só fonte salarial, mas também ocupação de lugar na hierarquia de uma sociedade feita de classes e de grupos de status, da qual os/as educandos/as foram mantidos às margens.

Pensando ainda no atual contexto da Sociedade da Informação, aprender a lidar com o computador auxilia os/as educandos/as diretamente para aprender a lidar com novas tecnologias, aparecendo como um eixo de emancipação social. Tal afirmação fica nítida na passagem a seguir, desenvolvida durante um grupo dialógico de discussão que tratava do uso do computador na atual Sociedade da Informação:

Becky: E na vida fora da escola, por exemplo, no banco, mercado, vocês acham que o computador ajuda? Vocês estarem vendo, mexendo no computador aqui na escola, quando vocês vão para fora da escola, fazer outras coisas, vocês acham que ajuda, ou não?

Luzia: Ajuda sim.

Becky: No que você acha que ajuda?

Luzia: Nas compras que a gente faz, nas coisas, é mais certinho.

Becky: Como assim?

Luzia: Antes a gente ia ao mercado e não entendia nada do que a moça fazia naquelas máquinas, agora já entendo que aquilo é um computador e que o que ela passa, aparece na televisãozinha.

Becky: A senhora começou a mexer com o computador aqui, por exemplo, as vezes eu podia ir ao banco e ter dificuldade para mexer com o caixa eletrônico, dai depois que a senhora começou a mexer no computador, a senhora acha que ajudou?

Luzia: Ajudou, porque ficou muito mais fácil de mexer, antes nunca tinha visto, posto a mão, agora, sabe um pouco.

Becky: Mas ajudou?

Luzia: Ajudou, agora, mesmo sem conseguir ler direito, já consigo mexer no caixa do banco sozinha. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Desta forma, ao lidar, ao ter contato com o equipamento que antes era desconhecido, o/a educando/a supera, além da auto-proteção, a barreira existente entre as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e o mundo de possibilidades que se abrem diante da utilização dessas tecnologias, capazes de facilitar o cotidiano.

Mas, diante deste quadro de exclusões e marginalizações a serem superadas, ainda há uma que merece grande destaque, na sociedade de modo geral e, por conseguinte, na escolarização de jovens e adultos e na emancipação digital.

Tratam-se das relações de gênero, estabelecidas neste processo. A mulher sempre teve seu espaço negado no processo de escolarização de um modo geral. Isso se reflete nos depoimentos das educandas, já apresentados, de que muitas não puderam estudar porque os pais e/ou maridos as proibiram. Por isso, viúvas e emancipadas buscaram realizar o sonho e o direito dantes negado.

Pudemos notar que, apesar de todo o esforço, alguns espaços ainda são vistos como de direito masculino. Este é o caso dos espaços informatizados e do uso de novas tecnologias. O grupo em que trabalhamos era predominantemente constituído por mulheres, que se destacavam durante as aulas convencionais; já durante o trabalho de utilização do computador, o destaque diante da máquina era masculino, ali eles interagiam mais, questionavam mais, enquanto as mulheres emudeciam.

Este fenômeno se apresentou de forma muito sutil, quase despercebida e, por isso mesmo, com o risco de ser entendido como um processo natural. O que certamente não é.

Isso se refletia no dia-a-dia das educandas. Em muitos casos, cabia ao marido, para as que não eram viúvas, o papel de ir ao banco, de lidar com o caixa eletrônico. No caso de Dona Dolíria, aluna que não gostava do trabalho com o computador, relatou que adorava ir ao centro da cidade, nas lojas, pagar suas contas. Questionei-a se ela o fazia no banco e ela disse que não, quem pagava as contas no banco era o marido, pois ele tinha mais de 70 anos e não pagava mais a passagem do ônibus. Questionei se ela não poderia pagar quando fosse pagar as lojas, que ela tanto gostava. Ela disse que não, que estas coisas de banco, de receber aposentadoria, inclusive a dela, eram coisas para o homem fazer, que ela não gostava de lidar com estas coisas. Embora aqui o que esteja indicado se refere ao domínio masculino sobre o dinheiro, pode-se supor que o uso de máquinas no banco incrementava esta situação.

Isso nos mostra ainda a marcante distinção de espaços e territórios masculinos e femininos. Em pleno século XXI, nos deparamos com uma nova necessidade na luta pelos direitos igualitários, devemos incluir a luta pela real e justa inserção da mulher na Sociedade da Informação. Para tanto, um tema que temos que discutir entre nós, mulheres, é porque nos vemos assim e porque nos auto-protegemos das novas tecnologias de comunicação e informação. Devemos aqui destacar que não pensamos que todas as mulheres sejam obrigadas a utilizar e se apropriar destes instrumentos para serem entendidas como mulheres emancipadas. Cada uma de nós tem o direito de escolher o que entende como melhor para si. O que aqui estamos tematizando é que este é um tema que pode ser tomado no diálogo e na reflexão sobre a educação e a escolarização das mulheres, tanto para garantirmos o nosso igual direito ao acesso aos instrumentos como o direito de sermos diferentes entre nós mesmas e realizarmos, cada qual, as escolhas que queremos.

Assim, mais uma vez afirmamos que a não utilização das novas tecnologias deve ser escolha e não falta de acesso ou oportunidade, como tem ocorrido.

Portanto, notamos que os espaços de utilização das novas tecnologias ainda são masculinos e com políticas de inserção devemos transformar este quadro.

Afinal são histórias de mulheres que sofreram e continuam sofrendo a dor da exclusão e da marginalização por vários eixos e que lutam para que esta história não se repita na família; assim tentam livrar de alguns eixos de exclusão os filhos e filhas, tecendo para isso imensos sacrifícios para que estes/as continuem os estudos.

Dona Aparecida fez o seguinte relato, durante a entrevista em profundidade:

Aparecida: Então, a minha filha começou a estudar lá no SESI e não podia ir sozinha, tinha que tomar condução para chegar lá, daí eu parei de trabalhar para levar ela.

Becky: Você pediu as contas do emprego para sua filha continuar estudando?

Aparecida: É, porque se eu não levasse ela teria que parar e isso eu não queria.

Becky: E até onde sua filha estudou?

Aparecida: Essa fez tudo, terminou o colegial.

Becky: E os outros?

Aparecida: A outra menina estudou até a oitava série. Um dos meninos também parou na oitava e o outro no segundo colegial.

Aparecida: Esse que parou no segundo colegial, antes era difícil porque ele não trabalhava e eu não tinha dinheiro para dar para ele ir para a escola, daí eu pegava o passe que eu recebia na federal e dava para ele.

Baecky: E como a senhora fazia?

Aparecida: Vinha e ia a pé.

Becky: Todos os dias dona Cida?

Aparecida: É, durante dois anos, para ele poder estudar, mas daí ele começou a trabalhar lá no pesqueiro, mas continuou a estudar, mas daí ele começou a entrar no trabalho na hora do almoço e sair de noite, daí ele parou. Eu queria que eles voltassem.

Becky: E eles, o que dizem?

Aparecida: O outro não quer, mas esse diz que vai terminar o colegial. (Diário de Campo, 24 de Outubro de 2005)

Neste sentido, Dona Auri fazia os mesmos sacrifícios que Aparecida para que o filho mais novo pudesse estudar, condição que não pôde dar aos demais filhos/as, também relatou esta situação durante a entrevista em profundidade:

Becky: Mais alguém da família da senhora estuda, além da senhora e do Sr João?

Dona Auri: Além de nós, meu filho mais novo. O meu dinheiro, da minha aposentadoria, eu dou para ele estudar, porque ele estuda no Álvaro Guião, aquela escola da avenida; aí ele tirou aquela carteirinha e eu que dou o dinheiro para ele ir estudar.

Becky: Do passe do ônibus?

Dona Auri: É, do passe do ônibus para ele chegar lá.

Becky: A senhora dá a sua aposentadoria toda para ele?

Dona Auri: É, para ele ir estudar porque ele quer arrumar serviço, já procurou, mas não acha.

Becky: E a senhora acha que ele, continuando os estudos, ele vai arrumar emprego mais fácil?

Dona Auri: Ah, vai. Ele é inteligente, esforçado, eu dou o dinheiro e ele vai todo dia para a escola. (Diário de Campo, 26 de Outubro de 2005)

Podemos ver nestes relatos o sacrifício para que os/as filhos/as pudessem estudar, mas, principalmente, a esperança por um futuro melhor, menos desigual e o mecanismo que vêm para isso é a escola.

Estes foram os dados coletados e conjuntamente analisados acerca do papel da escolaridade e da utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, para um grupo de mulheres e homens que freqüentavam uma sala de MOVA, na cidade de São Carlos.

Portanto, no atual contexto da Sociedade da Informação não basta à escolarização buscar apenas uma alfabetização letrada, mas também uma alfabetização digital que, unidas, possam superar exclusões, marginalizações e democratizar conhecimento.

Desta maneira podemos afirmar, segundo os questionamentos postos na questão de pesquisa, que a utilização do computador na escolarização de jovens e adultos auxilia tanto no processo de alfabetização quanto de pós-alfabetização, pois o teclado e o trabalho com as letras proporcionam um melhor reconhecimento e decodificação dos fonemas e grafemas, bem como no exercício de escrita, possível na pós-alfabetização, que garante a continuidade da alfabetização. Também foi possível, diretamente ligadas à questão de pesquisa, notar as contribuições para a superação do discurso da auto-proteção, introjetado e arraigado nos/as educandos/as.

Para uma melhor sistematização e visualização das análises dos dados coletados, apresentamos num quadro os elementos revelados durante a investigação:

Quadro A: Elementos revelados sobre a articulação entre Emancipação Digital e Escolarização de Jovens e Adultos.

Aspectos que se apresentaram como obstáculos	Aspectos que se apresentaram como transformadores de situações de desigualdade	Sugestões para potencializar os processos transformadores e superar os excluídos
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas técnicos e de manutenção dos computadores; • Dificuldades de enxergar; • Tamanho da fonte no teclado; • Diferença gráfica entre as letras maiúsculas e minúsculas; • Exclusões de gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia na alfabetização; • Teclado se assemelha ao alfabeto móvel; • Possibilita a compreensão e assimilação da correspondência entre os sons das letras e seu desenho; • Auxilia no 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder público garantir renovação dos equipamentos frequentemente e manutenção técnica semanalmente. • Formação de educadoras/res para desenvolver o processo de inclusão digital acoplado ao processo de

	<p>desenvolvimento da coordenação motora fina;</p> <ul style="list-style-type: none">• Auxilia na superação da auto-proteção;• Desenvolve a autonomia na utilização das novas tecnologias;• Inserção e qualificação no mundo do trabalho;• Inserção digital na Sociedade da Informação.	<p>alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Contratação de monitores ou monitoras para trabalhar em conjunto com educador/a no processo de acoplamento entre inclusão digital e alfabetização ou pós-alfabetização.• As novas tecnologias devem ser utilizadas para auxiliar no processo de humanização dos sujeitos;• Movimentos sociais e políticas públicas devem se articular na luta por uma Sociedade da Informação para todos/as;• Lutar ainda pela inserção, dentre os alfabetizados/as, das minorias, no caso, das mulheres.
--	--	--

Assim, diante das barreiras e benefícios da utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, postas acima, nos cabe explorar as indicações para a garantia do desenvolvimento e da qualidade do trabalho.

Portanto, comungando de idéias freireanas, as novas tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas no processo de humanização dos seres humanos, afim de que se superem desigualdades e marginalizações. Desta maneira, respondendo às indagações feitas ao longo da dissertação, a utilização das novas tecnologias deve ser feita em favor da humanidade de um modo geral, atendendo às necessidades dos grupos marginalizados na construção de uma Sociedade da Informação justa e igualitária.

E, para isso, cabe aos movimentos sociais, aos organismos governamentais e à sociedade civil, o papel de desenvolver, lutar por e garantir políticas de inserção social e digital na Sociedade da Informação.

Ressaltando aqui a necessidade de inserção, não apenas dos/as alfabetizandos/as de um modo geral, mas também dando destaque à colocação da mulher na Sociedade da Informação, afinal este é ainda um espaço masculino que exclui nitidamente as mulheres, especialmente as já excluídas e marginalizadas por fatores sociais e econômicos de outros âmbitos.

Desta maneira, cientes do papel da pesquisa, dos impactos da utilização do computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e das lacunas a serem ainda preenchidas encerramos as análises dos dados para no capítulo a seguir, nos determos às conclusões de todo processo aqui descrito, dando os últimos arremates na nossa colcha de retalhos.

CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, juntos/as, educandos/as e pesquisadora, investigamos as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e para superação da auto-proteção.

Haja vista a escassez de trabalhos na utilização do computador enquanto mais uma ferramenta no processo de alfabetização e pós-alfabetização, essencialmente na escolarização de jovens e adultos, foram utilizadas, enquanto referências teóricas, perspectivas que partem de uma leitura crítica de mundo, em uma prática comunicativa e igualitária e que entendam o momento que vivemos como uma Sociedade Capitalista Informacional.

No que diz respeito à coleta de dados, foram realizadas entrevistas em profundidade, grupos dialógicos de discussão e anotações em diário de campo; os dados foram analisados conjuntamente, entre todos/as os/as participantes da pesquisa e a pesquisadora, apoiando-nos na metodologia de investigação comunicativa.

Tais análises nos permitiram apreender elementos da realidade vivida pelos/as educandos/as e como os processos investigados se dão no cotidiano, evidenciando a capacidade crítica dos homens e mulheres - educandos/as - como afirma Freire, P. (1979a) que antes de serem alunos e alunas são pessoas, sujeitos construídos historicamente, cognocentes e capazes de diálogo.

Neste sentido, Flecha (1995), afirma com base em Garfinkel, que os sujeitos não são idiotas culturais. Assim, afirmamos, conjuntamente com Freire & Macedo (1990), que mesmo sem lerem as letras, os/as educandos/as são capazes de ler criticamente o mundo em que vivem.

Portanto, cientes da leitura da realidade que educandos/as fazem, cabe discutir com base em referencial teórico a compreensão que tivemos sobre a utilização do computador na atual Sociedade da Informação, que deve ser para todos/as.

Segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001), uma vez que vivemos em uma Sociedade da Informação, devemos buscá-la para todos e todas, cabendo aos grupos e movimentos sociais lutarem por esta democratização e esta é a proposta da utilização do computador na escolarização de jovens e adultos.

Tal utilização do computador remeteu-nos à discussão do uso que deve ser feito da tecnologia e, neste sentido, comungamos com Freire, P. (1979b), quando este afirma ser um erro achar que os males do homem³⁷ moderno estão na tecnologia. Para Freire, P. (*ibid*) ao se colocar a culpa na tecnologia, perde-se a totalidade e a complexidade do problema, já que, segundo o autor, humanismo e tecnologia não se excluem mutuamente:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais vou me instrumentando para melhor lutar por esta causa. (Freire, P. 1979b, p. 22-23)

Ainda pensando neste compromisso ético, Freire, P. (1979b), apresenta o fenômeno de “*alienação cultural das sociedades*”, no que diz respeito à importação de técnicas e tecnologias, sem se fazer a necessária “*redução sociológica*”, ou seja, a adequação objetiva para as realidades e necessidades do contexto que as recebe.

Portanto, assim como nos mostraram os dados, as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) devem ser utilizadas no processo de humanização

³⁷ Novamente compreendido enquanto espécie humana e não conotação de gênero.

dos homens e mulheres, como nos aponta Freire, P. (2005) enquanto escrava e não senhora do processo.

Poder investigar e analisar este fenômeno, da utilização das novas tecnologias na escolarização de jovens e adultos nos remete a refletir acerca do processo de emancipação digital. Estamos certos/as de que para superar as marginalizações não basta um programa ou plano que busque apenas incluir e não emancipar, ou seja, não basta garantir o acesso de uns em detrimento à negação de outros. É, na verdade, necessário, emancipar, neste caso, educandos/as para que juntos/as construam a leitura crítica do mundo que os/as cerca.

Portanto, cabe à emancipação digital se aliar ao exercício de cidadania, compreendida enquanto conceito histórico, que lida com interpretações mutáveis e diversas, buscando a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança e capazes de intervir em processos de produção cultural.

As contribuições do computador referentes ao processo de alfabetização e pós-alfabetização nos remetem a uma reflexão inicial acerca dos processos, compreendidos como apropriação de uma das linguagens, a linguagem escrita. Tal reflexão vai ao encontro, segundo Goulart (2005), do papel da linguagem na constituição social dos sujeitos. Desta forma, de acordo com Franchi (1989), o aprendizado de uma linguagem implica o aprendizado de sistemas de referencia do mundo, considerando que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão interligadas.

Retomando a compreensão desenvolvida acerca da alfabetização e pós-alfabetização, pensamos ser esta segunda o desenvolvimento e manutenção da primeira, ou seja, a alfabetização, que é compreendida por Soares (2003) como a aquisição da tecnologia da escrita, tem seu início com a decodificação dos fonemas e grafemas,

enquanto que a pós-alfabetização consiste em desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o exercício da leitura e da escrita.

Portanto, com a utilização do computador foi garantido, durante a alfabetização, um melhor reconhecimento e decodificação das letras, e na fase seguinte, durante a pós-alfabetização, um exercício contínuo de leitura e escrita, aprimorando as aprendizagens iniciadas durante o reconhecimento das letras. A alfabetização se mostrou como o espaço de apropriação dos símbolos gráficos, através da leitura crítica do mundo, e a pós-alfabetização se deu enquanto a continuidade deste processo no exercício efetivo da leitura e da escrita.

Assim, uma vez cientes dos benefícios da utilização do computador para alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos e compreendido o sentido destes processos que abordamos neste trabalho, nos cabe afirmar com Freire & Macedo (1990), pensando no contexto em que trabalhamos, que com uma leitura prévia do mundo e libertando as próprias mãos através da alfabetização e pós-alfabetização, os/as educandos/as escrevem este mundo em que vivemos e nos fazemos enquanto seres históricos e de transformação.

Além destes benefícios, Freire, P. (1995) aponta a necessidade de a escolarização se adequar às necessidades de seu tempo, de sua época.

Assim, cabe à escolaridade se pôr criticamente diante das novas necessidades trazidas pela configuração e consolidação das novas tecnologias de comunicação e informação. Estas necessidades ficam ainda mais nítidas quando remetemos a reflexão ao contexto dos jovens e adultos que buscam uma inserção no mercado de trabalho.

Segundo Takahashi (2000), para o Brasil, o desafio é tirar partido do avanço tecnológico para gerar mais e melhores alternativas de trabalho, que possam chegar à população de baixa renda e às minorias marginalizadas. Para nós, esse é o caso dos/as

educandos/as do MOVA e de tantos outros programas de alfabetização e pós-alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Vale lembrar a indicação que Castells (1999) faz quanto à divisão do trabalho, na Sociedade da Informação. Aumentaram as disparidades de remuneração entre os/as trabalhadores/as mais qualificados/as e os/as demais, enquanto diversas atividades intermediárias tornam-se dispensáveis. Garantir escolaridade, acesso e uso independente das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) tornam-se, hoje, instrumentos de direito social: portanto, promotores de maior ou menor desigualdade social.

Ainda segundo Takahashi (*ibid*), as mudanças em curso estão provocando uma onda de “*destruição criadora*” em todo o sistema econômico, mas que certamente precisa ser acompanhada de políticas de inserção como é o caso da emancipação digital na educação de jovens e adultos, que além de apoiar o processo de alfabetização e pós-alfabetização, auxilia na qualificação profissional no atual contexto.

Assim, ao se utilizar o computador na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, também se está colaborando para a formação técnica dos/as educandos/as, promovendo a possibilidade de lidar com as novas TIC's em favor próprio.

Ainda em relação às desigualdades, está a situação da mulher, que ao longo das décadas, teve negado o acesso à escolarização e por conseguinte o direito ontológico de *ser mais*, como nos aponta Freire, A. (2001), através da cultura da interdição do corpo e por conseguinte da escola. Assim configurou-se e consolidou-se uma sociedade machista e efetivamente excludente, que manteve fora dos bancos escolares sua massa de mulheres – para garantir a permanência e a “supremacia masculina” – que hoje,

cheias de coragem, assumem um compromisso consigo mesmas e retomam os estudos, marcadas pelas dificuldades e exclusões vividas durante anos.

Tal interdição, não apenas do corpo feminino, mas das classes marginalizadas, marcou a história da escolarização brasileira, bem como as vidas das educandas, que tiveram seu direito negado por seus pais e maridos. E esta situação se mostra propagada na utilização das novas TIC's, como foi observado nas análises dos dados.

Os espaços de utilização das novas tecnologias são predominantemente masculinos, reproduzindo o ciclo de interdição e exclusão das mulheres.

Neste sentido, Sorj & Guedes (s/d), mostram estatísticas em relação à situação da mulher na utilização de novas tecnologias: cerca de 75,8% dos homens de classe econômica baixa não utilizam computador, enquanto que 83,3% das mulheres na mesma situação econômica não utilizam o equipamento.

Para Sorj & Guedes (*ibid*), isso se deve à questão do trabalho, que é um fator de exclusão e marginalização digital no caso das mulheres, que em sua maioria trabalham em serviços de limpeza e não têm a oportunidade de utilizar a ferramenta tecnológica.

Portanto, neste sentido, concluímos que mesmo com políticas de emancipação digital as mulheres permanecem efetivamente excluídas destes processos.

Sobre as contribuições da utilização do computador para a alfabetização e a pós-alfabetização de jovens e adultos e para a superação da auto-proteção, questão que guiou a presente pesquisa, podemos resumir os resultados da maneira que se segue.

De um modo geral, observamos que a utilização do computador na escolarização de jovens e adultos beneficia diretamente no processo de alfabetização e pós-alfabetização dos/as educandos/as, pois com a utilização do teclado a visualização e a identificação das letras tornam-se mais rápidas, beneficiando a assimilação destas, com

benefícios para a continuidade do processo de alfabetização e pós-alfabetização em sala de aula.

Concomitante a este processo está a inserção na Sociedade da Informação, por duas vias: superação do analfabetismo e emancipação digital. Tais processos superam o discurso construído socialmente e introjetado pelos sujeitos de uma suposta incapacidade cognitiva. Uma vez introjetada esta idéia, o sujeito passa a repeti-la na tentativa legítima de se proteger de uma sociedade que o exclui e marginaliza.

Quando o/a educando/a, através de práticas críticas e emancipatórias, se dá conta de suas capacidades, resgata o seu direito ontológico de *ser mais*, a ele/a negado nos processos de exclusão e de marginalização.

Estes são os impactos diretos da utilização do computador na escolarização de jovens e adultos, investigados inicialmente, que foram enriquecidos com novas colocações.

A utilização do computador na escolarização de jovens e adultos beneficia também a inserção no mercado de trabalho, como foi dito anteriormente, que se mostra cada vez mais seletivo e excludente, na atual Sociedade da Informação.

Ressaltou, ainda, a necessidade de se focalizar efetivamente políticas para as mulheres, que apesar de todos os esforços, ainda são mantidas a parte desta realidade, que é predominantemente masculina. Também é preciso re-significar a presença das pessoas idosas na escolaridade e na emancipação digital, como direito de sujeitos que participaram da construção de nossa sociedade, mas que dela não puderam usufruir em igualdade de condições; a procura pela escola é procura por auto-realização, acessos a instrumentos que não apenas devem servir ao mundo do trabalho, mas que, prioritariamente, devem servir a mulheres e homens.

Com a conclusão da pesquisa pensamos que os/as educandos/as se sentiram mais estudantes, como também se sentiram mais cidadãos e cidadãs, conscientes de seus deveres e obrigações na sociedade que os marginalizou. Para os sujeitos participantes da pesquisa, poder se apropriar de ferramentas e tecnologias dantes negadas – computador e escrita – se mostrou um fator de superação e emancipação. Puderam, durante o processo, efetivamente resgatar não apenas o direito social, mas também o direito ontológico apontado por Paulo Freire, o de *ser mais*.

Assim como indicou Taylor (1994), os/as educandos/as se deram conta da imagem distorcida que haviam introjetado de si mesmos/as e cientes de tal condição e com trabalho de emancipação pessoal e social puderam superar o discurso da auto-proteção, da suposta e errônea incapacidade cognitiva.

Tal rompimento com a auto-proteção se mostrou presente de maneira muito nítida em diversos momentos das falas dos/as educandos/as, como foi apresentado nas análises dos dados, mas cabe ainda apontar vestígios de tal discurso quando os sujeitos mantêm e reproduzem a exclusão e marginalização das mulheres na utilização das novas tecnologias.

Pensamos ser este ainda um eixo da auto-proteção pois, afinal, as próprias mulheres incorporam o discurso da incapacidade de lidar com as novas tecnologias, atribuindo toda a responsabilidade aos homens da família.

Pensamos ser a escolarização de jovens e adultos o caminho não apenas para a quitação de uma dívida, mas principalmente para a construção de um direito social de homens e mulheres que ao longo de séculos foram mantidos excluídos de tal processo.

O que se faz necessário é a compreensão e desenvolvimento de um modelo de escolarização que reconheça as aprendizagens trazidas pelos/as educandos/as em uma concepção crítica e dialógica, exercitando a leitura de mundo dos sujeitos.

Tal necessidade é agravada pela configuração da atual Sociedade da Informação, capitalista e excludente. Pensamos ser necessárias políticas de emancipação em tal contexto e para isso apontamos a utilização de novas tecnologias em um processo crítico de alfabetização e pós-alfabetização.

Notamos, então, que a utilização das novas tecnologias e uma concepção crítica e dialógica de escolarização auxilia diretamente na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, bem como permite a superação do discurso da auto-proteção, construído socialmente e introjetado pelos/as educandos/as.

Cabe ainda refletir sobre tal pesquisa dentro do contexto e história da própria Universidade Federal de São Carlos. Com mais de três décadas de formação educativa, a UFSCar busca desenvolver trabalhos de extensão que visem à superação e emancipação de grupos marginalizados.

Tal pesquisa, oriunda de uma destes projetos gestados dentro da Universidade reforça o compromisso ético e social da instituição, bem como aponta para a mesma as necessárias políticas e projetos que dêem continuidade e garantam trabalhos no mesmo sentido, que busquem a construção não apenas de uma sociedade justa, mas também de uma universidade justa e democrática para todos/as.

Assim, concluímos o trabalho afirmando que o processo de alfabetização e pós-alfabetização, aliado à utilização do computador, se mostra relevante e que traz grandes contribuições para a superação de exclusões, marginalizações e emancipação social dos/as participantes. Destacamos que as aprendizagens são mútuas em todas as etapas do trabalho, ou seja, todos/as nós nos educamos juntos/as, em comunhão com o mundo.

São, então, necessárias mais políticas de emancipação digital, utilização do computador enquanto uma ferramenta útil na alfabetização e pós-alfabetização de

jovens e adultos e uma maior preocupação com a condição da mulher excluída social e digitalmente na Sociedade da Informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática**: os computadores na escola. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

AYUSTE, Ana. **Participación, acción comunicativa y educación de personas adultas**. Tesí doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1994.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. Post Scriptum. In: _____ . **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-383.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Parecer CEB11/2000- Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.25-133.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.1/2000**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

CABRAL, Alexandre Marques. A teologia da libertação: o cristianismo a favor dos excluídos. In: www.achegas.net.br acessado dia 08/11, s/d.

CARLOS, Erenildo João. O Enunciado da Educação de Adultos no Brasil: da Proclamação da República à década de 1940. In: **29.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. Caxambu – MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede**; Tradução: Roneide Venêncio Majer. – (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1) São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. A educação de jovens e adultos pós 1990: reparação, equalização e qualificação. In: **Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação**, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando & MASAGÃO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos CEDES**, vol 21, n.55, Campinas, nov 2001.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11 (1): 3-10. Jan. – jun., 1986.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús & PUIGVERT, Lúdia. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós Studio, 2001.

FLECHA, Ramón. **Educación de las personas adultas**: propuestas para los años noventa. Barcelona: El roure editorial, 1990.

_____. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4, jul./dez., 2002.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da Alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: Uma história de vida. São Paulo: Villa das letras, 2006.

_____. **Analfabetismo no Brasil** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas

(Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.
3ª ed – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização** leitura do mundo leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. Prefácio: Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. 2.ª ed. – São Paulo: Editora Vozes, 1995.

_____. **À sombra desta mangueira**. 3ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 9.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a Pedagogia do *empowerment* político. In: Freire & Macedo. **Alfabetização** leitura do mundo leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla V. & RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica 2005, p. 41 – 58.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, racionalidade de la acción y racionalización social**. Volume I, Espanha, 1987.

_____. **A Crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamish Chacon – Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **Ciencia y tecnica como ideologia**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo y Manuel Garrido, 4.ª ed. Tecnos, Madrid, 2002.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: **I Seminário Nacional sobre Educação para Todos**: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. Brasília, DF: 10-11/06/1999.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

IANNI, Octavio. Interpretações da História. In: _____. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KRUMPEL, Heinz. Utopía y realidad en el pensamiento intercultural. In: GULDBERG, Horácio Cerutti; MONTALBÁN, Rodrigo Paez (coord.). **América Latina**: democracia, pensamiento y acción: reflexiones de utopía. San Rafael/México: Plaza e Valdez, p. 59-74, 2003.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDINA, Oscar. **Modelos de Educación de Personas Adultas**. El Roure Editorial, 1997.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BENTO, Paulo Eduardo Gomes. O discurso científico brasileiro sobre a Sociedade da Informação e suas variações. In: KUHN, Michael;

SULTANA, Donald (org). **Concepts of knowledge and learning** – The learning Society in Europe and abroad. Editor Peter Lang, “no prelo”.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Aprendizagem Dialógica: base para a alfabetização e para a participação. **14º Congresso de Leitura. 1.º Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: ABL e UNICAMP, 2003.

_____. **Comunidades de Aprendizagem**: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), Universidade de Barcelona, Barcelona / Espanha, julho de 2002.

_____. Metodologia de Investigação Comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: **29.ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. Caxambu – MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Educação. In: **Educação e Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. V.1, n.1. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006.

SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Cidadã**: Por Uma Epistemologia Da Existência. Artigo publicado originalmente no "Boletim Gaúcho de Geografia" -

Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre - Porto Alegre – Agosto, 1996.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: MASAGÃO, Vera (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 65 – 85.

SILVA, Petronilha B. G. Anotações sobre ética, movimentos sociais, pesquisas. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa, et.al. (org.). **Relações Sociais e Ética**. Porto Alegre: ABRAPSO – Regional Sul, 1995.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P.B.G. & SILVERIO, V. R. (orgs.). **De preto a afrodescendente**. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

SILVA; MONTRONE; JOLY; GONÇALVES JÚNIOR; OLIVEIRA & MELLO. **Práticas Sociais e Processos Educativos**: costurando retalhos para a colcha. Versão preliminar de artigo em elaboração pelos autores em uso na disciplina Tópicos especiais em Metodologia de Ensino 14: Práticas Sociais e Processos Educativos II. PPGE/UFSCar. Set./2005.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Presença Pedagógica**. V.9, n.52. jul/ago, 2003a, p.14-21.

_____. Letramento e escolarização. In: MASAGÃO, Vera (org).

Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003b, p. 89-114.

_____. **Letramento.** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

SORJ, Bernardo & GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. In www.bernardosorj.com, s./d.

SOUZA, Cláudia Moraes de. Discursos Intolerantes: O Lugar da Política na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto. In: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br>, publicado na edição nº 3 de julho de 2005.

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

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: GOLDBERG, David Theo. **Multiculturalism:** a critical reader. Blackwell Publishers, Malden, Massachusetts, USA, 1994, p. 75-106.

_____. **As fontes do self:** a construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

APÊNDICE I
AUTORIZAÇÕES

Autorização da Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura Municipal de São Carlos
Secretaria Municipal de Educação e Cultura

São Carlos, 17 de outubro de 2005

Prezada Becky,

Em resposta a carta endereçada em 09 de agosto de 2005, que solicita a permissão para a realização de estágio em uma das salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Movimento de Alfabetização (MOVA) com o objetivo de desenvolver a pesquisa de mestrado, na área de concentração Metodologia de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, informo que autorizo a investigação em uma das turmas acima citadas que são atendidas pelo projeto Inclusão Digital no município de São Carlos.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Leila Ap. Mendonça Lima'.

LEILA APARECIDA MENDONÇA LIMA
Diretora Pedagógica do Ensino Fundamental

Leila Ap. Mendonça Lima
Diretora Depto. Ensino Fundamental
R.G. nº: 17.354.340

Autorização dos/as educandos/as

SÃO CARLOS, 13 DE DEZEMBRO DE 2005.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

NÓS, ALUNOS E ALUNAS DO MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE SÃO CARLOS (MOVA), PARTICIPANTES DO PROJETO INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DA TURMA LOCALIZADA NA IGREJA ASSEMBLÉIA DE DEUS, NA RUA RIO ARAGUAIA, 335, JARDIM JOCKEY CLUB, CONCORDAMOS EM PARTICIPAR ENQUANTO SUJEITOS DA PESQUISA DE MESTRADO DESENVOLVIDA POR BECKY HENRIETTE GONÇALVES, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS E ORIENTADA PELA PROF.ª DR.ª ROSELI RODRIGUES DE MELLO (DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO), QUE TEM COMO OBJETIVO PRINCIPAL INVESTIGAR OS IMPACTOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E COMO ESTE PROCESSO OCORRE.

AUTORIZAMOS, AINDA, A PUBLICAÇÃO DO TRABALHO COM NOSSOS NOMES, OPINIÕES E IMAGENS.

Antonio Martins dos Santos

ANTONIO MARTINS DOS SANTOS

Anunciada R. da Silva

ANUNCIADA RODRIGUES DA SILVA

Aparecida Pereira

APARECIDA PEREIRA

Ataliba Pereira de Sandras

ATALIBA PEREIRA DE SANDRAS

* *auri gomes da silva*

AURI GOMES DA SILVA

* *DIRCE LEMES PAVÃO*

DIRCE LEMES PAVÃO

* *Dolória Uiesba de Santana*

DOLÍRIA UIESBA DE SANTANA

* *Iracema de Lima Pereira*

IRACEMA PEREIRA

* *João Costa Lima*

JOÃO COSTA LIMA

* *Luizá Antonio dos Santos*

LUZIÁ APARECIDA DOS SANTOS

* *Maria Luiza Sena*

MARIA LUIZA SENA

* *Maria Tereza Anacleto Caetano*

MARIA TEREZA ANACLETO CAETANO

* *ROSA ANUNCIADA*

ROSA ANUNCIADA

* *maria do carmo*

APÊNDICE II**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

Nome?

Idade?

Nasceu em São Carlos?

NÃO:

Veio de onde?

Veio há quanto tempo?

Com quantos anos?

Por que?

Quem veio junto?

Tem alguma recordação de lá?

O que faziam na cidade de origem?

SIM:

Na cidade ou no campo?

Onde morou?

O que os pais faziam?

Qual recordação tem da cidade?

São em quantos irmãos?

Hoje mora com quem?

Tem filhos?

Toma conta de alguém?

Alguém da família estuda também?

Trabalha?

Com que?

Escola ajuda?

Já estudou antes?

Quando voltou? Por que?

Pretende continuar?

O que acha que precisa saber para fazer o que você faz?

O que você mais gosta na escola, o que está aprendendo?

O que você gostaria de aprender na escola?

O que você acha que já está aprendendo?

Estuda/treina em casa?

Sabia ler e escrever alguma coisa quando entrou na escola?

Mora em casa própria?

Daqui para frente o que espera para os seus filhos, netos... acha que eles vão estudar até quando?

E o que faz no dia-a-dia?

O que mais gosta de fazer?

O que faz aqui no Jockey Club?

Costuma ir ao centro da cidade?

Vai sozinha/o ou acompanhada/o?

Como se sente quando vai?

Gosta de ir?

Vai ao banco, supermercado?

Precisa de ajuda de alguém?

Quantas vezes foi ao inclusão?

Por que gosta ou não gosta?

O que você acha que mudou na sua vida, no seu trabalho depois que você começou a aprender a ler e escrever e com computador, o que você acha que vai mudar daqui pra frente também?

APÊNDICE III

REPORTAGEM

Com vocês, sua excelência, o computador.

Tudo começou em 1822, quando um matemático inglês chamado Charles Babbage inventou uma máquina analítica, que era capaz de executar operações matemáticas em uma seqüência específica. Por volta de 1890, o americano Herman Hollerith desenvolveu um sistema de codificar dados em cartões perfurados, possibilitando seu uso em máquinas de processar informações, com o objetivo de acelerar os resultados das pesquisas de censo.

Em 1944, Howard Aiken montou o Mark I, que foi o primeiro computador moderno. Um ano depois, na Universidade da Pensilvânia, J. Presper Eckert Jr. e John Mauchly construíram o primeiro computador totalmente eletrônico, o Eniac, que utilizava válvulas eletrônicas. Em seguida, surgiram o Edvac, o Edsac e o Univac, mas eles eram colossais e chagavam a ocupar salas inteiras. A segunda geração de computadores (1958-1964) caracterizava-se pelo uso de uma novidade tecnológica: os transistores.

De 1964 a 1970, surgiram os computadores com base em circuitos integrados que marcaram a terceira geração. Essas grandes máquinas ficaram menores até se transformarem em microcomputadores, notebooks e até em miniaturas que fazem parte da Era da Informática.