

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

DEISI CORD

**SUJEITOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO DA
CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO I SEGMENTO DA
EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Florianópolis, 2017

DEISI CORD

**SUJEITOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO DA
CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO I SEGMENTO DA
EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado de Santa
Catarina como requisito parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa:
Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Martins de
Melo

Coorientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

Florianópolis, 2017

C794s Cord, Deisi

Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital: um estudo exploratório no I segmento da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC / Deisi Cord. - 2017.

248 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Sonia Maria Martins de Melo

Coorientador: Lourival José Martins Filho

Bibliografia: p. 233-242

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

1. Educação de adultos - Métodos de ensino e estudo. 2. Cultura e tecnologia. 3. Tecnologia - Florianópolis. I. Melo, Sonia Maria Martins de. II. Martins Filho, Lourival José. III. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD: 374.13 - 20.ed.

DEISI CORD

SUJEITOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO DA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO I SEGMENTO DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS/SC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação - Linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Banca Examinadora:

Orientadora:

Dra. Sonia Maria Martins de Melo
UDESC

Coorientador:

Dr. Lourival José Martins Filho
UDESC

Membros:

Dra. Karina Marcon
UDESC

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
UFSC

Dra. Martha Kaschny Borges
UDESC

Dra. Rita de Cássia Pacheco Gonçalves
SED/SC

Dra. Yalin Brizola Yared
UNISUL

Dra. Gisela Eggert Steindel (suplente)
UDESC

Florianópolis, 15 de setembro de 2017.

À Arlete Rios. Colega, amiga e, sobretudo, mestra que muitas vezes me desafiou - talvez até sem sabê-lo - a ver além do invisível: com o encorajamento do teu olhar, tuas palavras e teu amoroso coração me envolvi com a EJA. Obrigada por cada sorriso, cada abraço, cada reflexão, cada gesto teu nos momentos em que eu precisava serenar para ver melhor. Esforço-me em fazer germinar tuas sementes, primeiro em mim, para poder levar adiante tudo o que contigo aprendi!

Ao meu companheiro Leandro da Costa e nosso filho Dante Cord da Costa, principais parceiros de muitas de minhas buscas e conquistas, pelo amor que fartamente me dão.

AGRADECIMENTOS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano)

Palavras de agradecimento: momento de explicitar que não se faz sozinha uma tese e de reconhecer que há muita, muita gente que também está em cada pedacinho realizado. Palavras dirigidas a quem me ajudou a "olhar o mar" infinitas vezes, muitas delas mesmo sem saber que o olhava comigo. Mediadores que tornaram muito mais significativa e bonita a tarefa que me propus e que transformaram, com seus mais variados suportes, este trabalho em uma obra coletiva. Portanto, um alerta: não há, nesta tese, apenas pesquisa, reflexão, fontes, dados, gramática, ortografia, coesão e coerência. Há poesia, concreta e fluida, muitas vezes dada sem a intenção de sê-lo: um olhar carinhoso de uns, um sorriso cúmplice de outros, uma palavra de incentivo várias vezes repetida, um gesto de empatia e atenção às dores do "parto"; um colo, ainda que virtual, fazendo-me crer, a cada novo parágrafo, que a tessitura de um texto acadêmico tem alma, vida, compartilhamento. Há tantas pessoas comigo, neste momento! Reconhecê-las é assumir a polifonia do registro! O diálogo, não só com os autores ou interlocutores privilegiados, mas com pessoas que sequer sabiam sobre o que eu me dispunha a debruçar, ajudou a construir e apurar minha habilidade de ver. E, claro, mirar o mar, esse complexo mar de significações, não é tarefa individual. É coletiva, sempre! É, como discuto no interior da tese: experiência. Sou Diego, de Galeano, levada a ver o mar por numerosos Santiagos. Agora, posso dizer: tenho experiência em olhar o mar. Ao menos *esse* mar. E a tenho porque outros olharam e olham comigo, farta e generosamente. A travessia foi árdua, dolorosa e cansativa, mas lindamente mediada por outro mar, esse de gente, que me sustentou e deu energia para cada uma das braçadas empreendidas. Obrigada a todos e a cada um que me estendeu a mão, nas suas multiformas.

O encontro com os sujeitos da pesquisa, que de sua simplicidade fizeram emergir tanta beleza, tanta profundidade, tanta explicitação da necessidade de mediação, do outro, ensinou-me amorosamente a ver. Minha terna gratidão a todos, estudantes das turmas de I Segmento da EJA de Florianópolis no ano de 2016, que aceitaram participar. Registro os nomes fictícios escolhidos pelos entrevistados que participaram da segunda etapa (nomes que eram homenagens a alguém importante de suas próprias trajetórias de vida): Maria de Lourdes,

Jacó, Olívia, Sadi, Lúcia, Lucas, Angela e Erotildes. Citando-os, agradeço a todos os outros, anônimos por exigências éticas. Espero ter conseguido compreender e interpretar grande parte dos profundos sentimentos e posicionamentos que vocês me deram. Aprendi, aprendo e espero ainda aprender muito com vocês! O mar que enxerguei com a sua mediação é belo, profundo e fecundo! Obrigada!

À minha orientadora, professora Sonia Maria Martins de Melo, tenho muito a agradecer. Por várias razões, mas principalmente por ter apostado e acreditado em mim, desde o início. A doutoranda mais velha da turma, essa era eu. De volta à academia após quase 15 anos de conclusão do mestrado, depois de tanto "chão de escola", tantas vivências aqui e acolá. E você acreditou que eu podia. E fez mais: convenceu-me a mudar de projeto um ano depois de iniciar o curso porque conseguiu ouvir, mais que eu, onde batia meu coração. E ele bate na EJA. Só por isso hoje falo sobre os sujeitos da EJA e não sobre outro assunto, que já se perde nas brumas da memória. Obrigada, professora, pelas tantas e incansáveis leituras da minha produção, pelas sempre pontuais reflexões, por sugerir caminhos e seguir comigo em minhas escolhas; e por olhar este mar comigo infinitas vezes, nas suas mais variadas expressões: marolas, calmarias e ressacas (ah! as ressacas...).

E no balanço da travessia juntou-se a nós o professor Lourival José Martins Filho, coorientador desta pesquisa. Parceiro, já, de outras miradas, outros horizontes, outros mares. Generoso como só você consegue ser. Seu olhar torna tudo mais bonito e isso faz tanta diferença quando o que se busca é aprender a ver! Obrigada por sua parceria qualitativa! Enxergo melhor olhando com você!

Às professoras Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, Martha Kaschny Borges, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Yalin Brizola Yared, Karina Marcon e Gisela Eggert Steindel, que tão generosamente se propuseram a ler meus escritos e contribuir com esse importante momento de minha vida acadêmica, participando da banca de defesa, minha gratidão. Tê-las como interlocutoras no final desse processo muito me honra e gratifica!

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, por suas contribuições no meu processo de reflexão enquanto doutoranda do Programa. Eu singrava novos mares, talvez alguns de vocês nem soubessem, mas senti que tinha salva-vidas. Às professoras Andrea Brandão Lapa e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, do PPGE da UFSC, por terem me acolhido em suas disciplinas e colaborado com a minha caminhada, obrigada por seu generoso olhar e pelos tantos subsídios.

Ao professor Luiz Gonzaga Gonçalves, da UFPB, pelo diálogo altruísta que estabeleceu comigo no decorrer do doutoramento, animando-me a conhecer os sujeitos da pesquisa sem esquecer que aprendia, profundamente, com eles. Espero continuar aprendendo e trocando também com você! Grata ainda por sua participação na banca de qualificação, juntamente com as importantes contribuições das professoras Jarina Fernandes, da UFSCar e Ademilde Silveira Sartori, da UDESC.

E o que teria sido de mim sem os dois homens da minha vida? Meu homem adulto e meu homem menino, aqueles que dormem e acordam comigo muito antes do sonho do doutorado e, espero, continuem a fazê-lo depois... Leandro e Dante, meus amores parceiros e cúmplices, sem vocês eu simplesmente não sou, não tenho, não quero, não posso. Seus olhos iluminam minha caminhada e essa conquista é nossa, por igual. Obrigada por existirem e me permitirem estar junto. Com vocês, atravesso oceanos simplesmente porque sei que podemos.

Com o coração encharcado de amor, agradeço à minha mãe, Heldraut Hardt Cord (Traudi) e meu pai, Hugo Cord. Meus "velhinhos" que dão conforto à alma, simplesmente porque "estão lá". Talvez nem imaginem a força e o poder que têm. E às vezes a gente esquece de dizer, então registro aqui: seu amor, seu exemplo e sua mão sempre estendida guiam diariamente meu caminhar. E sei que entendem as tantas ausências e distâncias minhas nesses anos. Agora estaremos juntos mais vezes, celebrando o amor que nos define.

Apreendi, nesse processo, que quanto mais a gente fala sobre o que faz, mais sabe sobre o que está fazendo. E falei muito, com muita gente. Então sinto necessidade de nomear um mar de gente do bem, que o tempo todo disponibilizou remos, jangadas e refúgios para que eu conseguisse atravessar o outro mar, este composto por questões intrigantes e instigantes que pareciam, por vezes, um tornado sem ordem nem direção. Entre essas pessoas estão aquelas que desde sempre foram apoio: obrigada às minhas irmãs, Denise Cord e Dóris Cord Sprung e meu irmão, Germano Cord Neto, por estarem sempre comigo, por suportarem minhas lamúrias e acreditarem que eu era capaz. Cada palavra, cada mensagem, cada olhar seu me faz acreditar em mim, sempre. Foi mais fácil com vocês!

Muito vibrou comigo e por mim, já muito antes de pensar em doutorado, uma amiga-irmã que carrego inteirinha no peito. Roberta Fantin Schnell, você é muito maior do que imagina! Obrigada por tantas vezes se dispor a acompanhar meus ensaios, erros e acertos, por todas as leituras, forças, conselhos, escutas e gargalhadas, nem saberia dizer o que foi mais constante/importante. Ah! e por cada "help técnico", claro! O que seria de mim, um ser analógico, sem sua amiga digital? Obrigada por existir! Estou aqui para você também, lembre-se!

E como esquecer da Rosane Maria Kreuch? Com você se materializou o projeto de fazer um vídeo com os estudantes da EJA, ainda antes de iniciar o doutorado. E foi seu olhar, querida amiga, que me ajudou a ver beleza na diversidade. Parceria sempre tão produtiva!

Muitos amigos conquistei que, como eu, estavam/estão focados nos processos de doutoramento. Gente que vai morar para sempre no meu grande coração. Então como encerrar esse ciclo sem marcar toda a beleza da existência de pessoas como a Elizane de Andrade (Liza) e a Kamila Regina de Souza, minhas parceironas de risos e choros, de achados e perdidos, de soluções brilhantes e papos intermináveis, tantas vezes interrompidos e retomados? Obrigada por todos os olhares cuidadosos e generosos, pelos silêncios e pelos socorros. Uma amorosa central de socorros, sempre pronta a entrar em ação: assim são vocês para mim. Ao longo desses quatro anos parimos coletivamente uma linda amizade ou, talvez, mais: gosto de pensar que nos parimos como um trio de irmãs, gêmeas porém diversas. Amo vocês! Nenhuma a menos, para sempre!

À Raquel Valduga Schöninger, gratidão pelo apoio no decorrer do processo, principalmente na qualificação e na formatação da versão final da tese. Teria sido bem mais tenso sem você!

À Aline Silva Zilli, por tão gentilmente ter compartilhado comigo seus escritos, trazendo-me esperança e a certeza da conclusão dos meus próprios. Você tem uma das mais belas almas que conheço, professora!

Como abrir mão de compartilhar com a Cibele Piva Ferrari, a Maristela da Rosa, a Roberta França, a Rosiane Damázio, e tant@s outr@s aquelas coisas boas (e outras nem tanto) do caminho que escolhemos? E daí, felizmente, as tecnologias digitais e suas potencialidades são super favoráveis. Ufa! Solidão? Nem! Obrigada por tornarem mais leve a passagem pelos tantos rituais!

À Silvia Maria de Oliveira, minha eterna gratidão e admiração: pelas leituras, indicações, conversas, reflexões, acalantos, broncas, incentivos... por tudo o que me ensinas desde muito antes do doutoramento. Como sou privilegiada tendo você por perto! Esse marzão teria sido muito mais salgado e obscuro sem os sinalizadores que, desconfio, ias lançando antes de eu passar!

À Sônia dos Santos Lima de Carvalho, uma das "inventoras" do instigante modelo pedagógico da EJA de Florianópolis. Toda a minha gratidão por teres entendido minhas dificuldades e necessidades em determinado momento da caminhada. Espero poder contribuir com essa EJA que tanto amas, por muito tempo ainda. Obrigada por confiar que, mesmo no

olho do furacão, eu podia coordenar a formação dos nossos professores. Muito ainda compartilharemos!

À Gabriela Albanás Couto, que tão lindamente tem sido interlocutora e incentivadora de minhas reflexões, porque como eu, ama a EJA. Como aprendo com você! E como te admiro! Obrigada!

Gratidão também às colegas do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual, pelo suporte e atenção durante todo o processo de desenvolvimento da tese. Meninas, vocês são grandes. Talvez eu não tenha conseguido me agregar ao grupo do modo como gostaria, mas saibam que as admiro e tenho imenso orgulho de cada uma!

Já no finalzinho da travessia, encontrei um grupo no trabalho que a cada dia me animava a seguir adiante, a escrever o último parágrafo, a ter fôlego para as derradeiras considerações e a preservar a saúde e serenidade. Ana Elisa Miotto, Cristina Makowiecki, Karícia Lima, Wagner Angelo, Laura Peretto Salerno e Luciana Mara Espíndola Santos, vocês estavam certos: consegui! Terminei! Obrigada!

Sabendo das pressões que mais e mais se intensificam no sentido de considerar cada vez menos importante a formação continuada dos profissionais da educação, quando se interpreta investimento como despesa, agradeço à Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pela liberação com ônus por três dos quatro anos do período de doutoramento. Esse incentivo foi fundamental na trajetória do trabalho. Meu compromisso permanece o de seguir contribuindo com a rede municipal de ensino, como venho fazendo há quase 25 anos, agora mais qualificada. Espero, ainda, que outros servidores desta rede continuem tendo este importante incentivo e reconhecimento!

Agradeço, ainda, à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por concederem, durante quase três anos, bolsa de doutoramento. Que os resultados de minha pesquisa se convertam em contribuições qualitativas ao povo catarinense e brasileiro, mormente aos sujeitos da EJA.

A educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde se pendura alguma placa na porta com o seu nome.

(Carlos Rodrigues Brandão)

RESUMO

Trata-se de um estudo exploratório no I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC que objetivou investigar como os sujeitos em processo de alfabetização compreendem sua relação com a cultura digital. Tornou-se necessário caracterizar o saber da experiência dos sujeitos pouco escolarizados como um saber central na mediação com o mundo e suas complexas relações; compreender a relação ontológica entre o homem, a técnica e a tecnologia; e investigar como se dá o uso social das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes em processo de alfabetização, considerando seus saberes da experiência. A ancoragem teórica da pesquisa é orientada por Castells (2003); Cavaco (2009 e 2002); Costa (2008); Feenberg (2003); Galvão e Di Pierro (2013); Lahire (2008); Mumford (1992); Oliveira (1999, 2009); Santos (2013); Thompson (1981) e Vieira Pinto (2009), entre outros. Com relação às questões metodológicas, esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, no qual foram realizadas entrevistas para a reflexão e sistematização dos dados, a partir de indicativos da análise de conteúdo. Explicita-se a concepção de pouco escolarizado, abordando os prejuízos causados à constituição dos sujeitos assim definidos tendo em vista a crença, que muitas vezes não se sustenta, no poder da escolarização como via de formação do cidadão. Questiona-se, ainda, o preconceito a que são submetidos esses sujeitos tendo em vista sua escolarização. Traz-se à discussão a relação entre ser humano, técnica e tecnologia, abordando ainda as especificidades da cultura digital. Conclui-se que a experiência, os saberes complexos apropriados e desenvolvidos no dia-a-dia, dão sustentáculos para esse trânsito na cultura digital, considerando que, mesmo havendo especificidades no mundo digital, a técnica e a tecnologia são inerentes ao ser humano, constituindo-o e sendo constituídas por ele, ontologicamente. Nesse sentido, as tecnologias digitais, principalmente por meio das redes sociais virtuais, possibilitam aos sujeitos pouco escolarizados serem enunciadores de sua palavra, de seu discurso, tendo em vista a possibilidade de se utilizarem de outras linguagens além da língua escrita para essa enunciação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos pouco escolarizados. Saberes da experiência. Tecnologia. Cultura digital.

ABSTRACT

This is an exploratory work in the Youth and Adults Education First Segment of Florianópolis' municipal education system that aimed to research how students in literacy process understand their relation with the digital culture. It was necessary to characterize the knowledge of experience of the low schooled individuals as a central knowledge in mediation with the world and its complex relations; understanding the anthological relation between humans, technique, and technology; and investigate the social use of digital technologies in the daily routine of literacy process students, regarding their knowledge of experience. The theoretical bases of this research are Castells (2003); Cavaco (2009 e 2002); Costa (2008); Feenberg (2003); Galvão & Di Pierro (2013); Lahire (2008); Mumford (1992); Oliveira (1999, 2009); Santos (2013); Thompson (1981) and Vieira Pinto (2009), among others. In relation to methodological terms, this research is characterized as an exploratory study in which interviews were conducted for reflection and systematization of data, based on the content analysis. It was evidenced the conception of low schooled, approaching losses in relation to the subjects' formation considering the trust, which is of short duration, in the schooling power as a way of educating citizens. It is still questionable the prejudice people go through because of their schooling. It is brought to discussion the relation between humans, technique, and technology, as well as approaching the digital culture specificities. In conclusion, the experience and the appropriate, complex and daily developed knowledge give support to the transit in digital culture, considering that, even if there are specificities in the digital world, technique and technology are inherent to the human being, constituting it and being constituted by it, ontologically. Thus, the digital Technologies, mainly through virtual social network, enable the low schoolared subjects to be enunciators of their own words, their own discourse, in view of the possibility of using other languages beyond the written one to enunciate.

Key-words: Youth and Adult Education. Low schoolared subjects. Knowledge of experience. Technology. Digital culture.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 01: TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	41
QUADRO 02: A TECNOLOGIA, HOJE	136
QUADRO 03: PANORAMA GERAL DAS TURMAS	160
QUADRO 04: SUJEITOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	162
QUADRO 05: CLASSIFICAÇÃO ETÁRIA DOS ESTUDANTES	166
QUADRO 06: ESTADO DE NASCIMENTO (POR REGIÃO)	167
QUADRO 07: TEMPO DE RESIDÊNCIA EM FLORIANÓPOLIS	168
QUADRO 08: ATIVIDADE REMUNERADA EXERCIDA	169
QUADRO 09: OUTRAS FUNÇÕES QUE JÁ EXERCEU	170
QUADRO 10: DESDE QUE IDADE TRABALHA	171
QUADRO 11: MOTIVOS PARA TER INTERROMPIDO OS ESTUDOS NA INFÂNCIA	173
QUADRO 12: OUTROS MOTIVOS	174
QUADRO 13: POR QUE RESOLVEU VOLTAR A ESTUDAR NA EJA	176
QUADRO 14: OUTROS MOTIVOS PARA VOLTAR A ESTUDAR	177
QUADRO 15: POR QUE SE EVADIU DA EJA OU TROCOU DE ESCOLA?	181
QUADRO 16: QUANDO ACESSA A INTERNET, O QUE COSTUMA FAZER?	183
QUADRO 17: QUAIS DOS APARELHOS ABAIXO RELACIONADOS VOCÊ MANUSEIA?	186
QUADRO 18: PRECISA DE AJUDA PARA OPERAR ALGUM DOS APARELHOS?	188
QUADRO 19: QUE TIPO DE ATIVIDADES FAZ NA ESCOLA, COM TECNOLOGIA DIGITAL?	190
QUADRO 20: VOCÊ TEM PERFIL EM ALGUMA REDE SOCIAL VIRTUAL?	192
QUADRO 21: QUAL O USO QUE VOCÊ FAZ DESSAS REDES SOCIAIS?	193
QUADRO 22: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	195
FIGURA 1: CATEGORIAS DESVELADAS PELAS ENTREVISTAS	201

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: AUTODECLARAÇÃO DE COR OU RAÇA	166
GRÁFICO 02: NÚMERO DE FILHOS	168
GRÁFICO 03: COM QUE IDADE COMEÇOU A ESTUDAR NA INFÂNCIA?	172
GRÁFICO 04: SE JÁ ESTUDOU ANTERIORMENTE, EM QUE ANO PAROU?	172
GRÁFICO 05: HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NO ATUAL NÚCLEO DE EJA	180
GRÁFICO 06: ACESSA A INTERNET?	182
GRÁFICO 07: OPERAÇÕES EM TERMINAIS ELETRÔNICOS BANCÁRIOS	190

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEC	Gerência de Educação Continuada
GEPE	Gerência de Formação Permanente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRC	Movimento de Reorientação Curricular
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RME	Rede municipal de ensino de Florianópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	ENCANTAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA	27
1.1	EXPLICITAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	31
1.2	O ESTADO DO CONHECIMENTO REFERENTE ÀS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA	38
1.2.1	A abordagem das pesquisas selecionadas	42
1.3	ESTRUTURA DA TESE	50
2	EU PESQUISADORA: O EXERCÍCIO DE (RE)CONHECER(ME) (N)O CAMINHO	53
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CENÁRIOS NACIONAL E LOCAL	73
3.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: "UM PASSADO AINDA PRESENTE"	73
3.2	A EJA DE FLORIANÓPOLIS: HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO LÓCUS DA PESQUISA	96
4	SUJEITOS POUCO ESCOLARIZADOS: PRECONCEITO, APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA	105
4.1	A EXPERIÊNCIA: UM CONCEITO POLISSÊMICO	119
5	TÉCNICA, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: RELAÇÕES E MEDIÇÕES	127
5.1	A APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA: UM PROCESSO CULTURAL	131
5.2	A CULTURA DIGITAL: "TUDO AO MESMO TEMPO AGORA"	138
6	MÉTODO E METODOLOGIA: UM DESENHO DAS TRILHAS PERCORRIDAS	145
6.1	A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	152
6.1.1	Análise dos dados: Metodologia de Análise de Conteúdo	156
6.2	O PROCESSO VIVIDO NA COLETA DOS DADOS	158
7	O ENCONTRO COM OS SUJEITOS	165
7.1	AS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS: UM PERFIL DOS ESTUDANTES DO I SEGMENTO	165
7.2	AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: A RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL	194
7.2.1	Mudanças que percebem no mundo	202
7.2.2	O uso das tecnologias para facilitar o cotidiano	207
7.2.3	Tecnologias digitais na EJA	212
7.2.4	Tecnologias digitais: ampliação da enunciação	219
8	ARREIMATE FINAL OU O COMEÇO DE UMA NOVA TESSITURA? REFERÊNCIAS	227
	APÊNDICES	243
	ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA	243
	ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTUADA	248

1 ENCANTAMENTO E CONTEXTO DA PESQUISA

Diuturnamente, somos lembrados de que (con)viver em uma cultura que se proclama digital pressupõe protagonismo, autoria, aprendizagem ativa e reflexiva e que é fundamental agirmos em cooperação, trabalharmos em rede, sermos digitais. Nestes tempos, termos como compartilhamento, desterritorialidade, produção e distribuição de conteúdo, cidadania e tecnologias digitais (TD) são correntes. Assim têm sido os dias para a maioria das pessoas, com anúncios de uma revolução cultural tal que, para se conseguir bem viver, parecem ser necessárias muitas (e cada vez mais outras) competências e habilidades, desde saber usar a internet, passando pelo uso de ferramentas próprias às TD, interativas, incorporando também uma linguagem multimídia às já requeridas competências verbais e escritas. São desafios cognitivos, sociais, culturais e, sem dúvida, econômicos.

Gilberto Gil, enquanto esteve à frente do Ministério da Cultura¹, fez uma interessante reflexão acerca do momento em que vivemos. Para Gil (2004, s.p.),

Novas e velhas tradições, signos locais e globais, linguagens de todos os cantos são bem-vindos a este curto-circuito antropológico. A cultura deve ser pensada neste jogo, nessa dialética permanente entre tradição e invenção, nos cruzamentos entre matrizes muitas vezes milenares e tecnologias de ponta, nas três dimensões básicas de sua existência: a dimensão simbólica, a dimensão de cidadania e inclusão, e a dimensão econômica.

Tendo em vista a afirmação acima, é possível concebermos a cultura digital não apenas como mais um dos indicadores de possibilidade de amplo acesso às tecnologias digitais, mas como um sistema complexo carregado de símbolos, valores e práticas diversas, que contemplam o "velho" e o "novo": o digital, sem dúvida, mas engloba também o não digital. Um sistema encharcado de cultura, por fim. Desse modo, quem fica de fora da cultura, se a mesma é, sempre e muito antes do advento digital, (com)partilhada?

Ainda para Gil (2004, s.p.):

Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte².

¹ Gilberto Gil foi Ministro da Cultura entre 2003 e 2008, um período que engloba todo o primeiro mandato (2003 a 2006) e parte do segundo (2007 a 2010) do Governo Lula.

² Trechos da aula magna de Gilberto Gil, então Ministro da Cultura, proferida na Universidade de São Paulo em 10 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-ancine1/-/asset_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp-/11025> Acesso em: 23/04/2015.

O fato de podermos, para além do consumo de conteúdo disponibilizado no ambiente digital, também produzi-lo e distribuí-lo em rede de forma multidirecional, é uma profunda modificação nas relações em geral, incidindo nas transformações culturais vigentes. A mobilidade que podemos ganhar com os *smartphones*, considerando a convergência que integra vários recursos em um único aparelho, realmente nos traz a ideia de uma enorme revolução, principalmente nas comunicações, mas que reverbera em todas as áreas da vida em sociedade.

Se considerarmos, ainda, que a cultura digital é uma tangível agudização da cultura grafocêntrica, potencializada a partir das tecnologias digitais, tendo a linguagem escrita um papel central nesse processo, podemos nos perguntar como a complexidade do mundo atual, inscrito nesta cultura digital, apresenta-se ao acompanhamento de quem pouco domina as competências de leitura e escrita.

De acordo com Santos (2013, p. 87),

Esse é um grande dado do nosso tempo. Pelo simples fato de viver somos, todos os dias, convocados pelas novíssimas inovações a nos tornarmos, de novo, ignorantes; mas também a aprender tudo de novo. Trata-se de uma escolha cruel e definitiva. Nunca, como nos tempos de agora, houve necessidade de mais e mais saber competente, graças à ignorância a que nos induzem os objetos que nos cercam e as ações que não podemos escapar.

Esse "saber competente" a que se refere Santos (2013) pode ser interpretado a partir de diversos matizes: um saber competente científico, que permita compreender e explicar o mundo a partir de suas regularidades; um "saber competente" matizado em crenças e obscurantismos, que permita fantasiar as relações com a realidade a partir de referentes intangíveis. Ou, ainda, um saber competente que consiga, tão eficazmente quanto outros, traduzir as tendências, agires e fazeres de forma, mesmo que por vezes pragmática, a nos permitir circular no mundo, como é o caso do saber gerado na e pela experiência concreta. O que não se pode olvidar é que o desafio de "aprender tudo de novo", como diz Santos, é dado a todos, em todos os momentos. E "todos" somos, justamente, todos nós, intelectuais ou não, bem sucedidos economicamente ou não, escolarizados ou não.

Ressalta-se, de pronto, que para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como para Cavaco (2009, p. 29),

[...] recusa-se a perspectiva miserabilista que tende a considerar todas as pessoas com reduzida escolaridade em situação de déficit, mas também não se reconhece a perspectiva populista, que nega a importância das competências de literacia para a vida na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, como será viver no que muitos consideram ser um maior “descompasso com o mundo”? Como será, para sujeitos considerados pouco escolarizados, ver-se na cultura digital? Estarão à margem? Ou conseguem, mesmo assim, também se relacionar, comunicar e interagir de modo a manter o protagonismo de suas ações? Como estão inseridos na cultura digital? Como compreendem esta inserção? Compreendem-se, desde sempre, inseridos? Questões como essas e muitas outras suscitaram o desenvolvimento da pesquisa, ora apresentada, considerando-a uma resposta provisória porque trata de uma questão viva, em movimento e portanto em constante transformação.

Tendo como horizonte as reflexões e questionamentos acima, elegi como tema desta pesquisa, buscar a compreensão de sujeitos em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC acerca da relação que mantêm com a cultura digital. A partir desse cenário, o problema de pesquisa pretendeu desvelar, do ponto de vista dos sujeitos que vivem na condição de pouco escolarizados, o entendimento sobre como se relacionam com a cultura digital. Neste sentido investiguei, a partir das contribuições de referencial teórico aliado à pesquisa de campo, caminhos que permitiram aproximações à seguinte questão: como estudantes em processo de alfabetização no I segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis, se apropriam da cultura digital?

Para seguir em busca de respostas ao problema posto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como os sujeitos em processo de alfabetização no I Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis compreendem sua relação com a cultura digital. Os objetivos específicos, que guiaram a busca, referiam-se a: caracterizar o saber da experiência dos sujeitos pouco escolarizados como um saber central na mediação com o mundo e suas complexas relações; compreender a relação ontológica entre o homem, a técnica e a tecnologia e investigar como se dá o uso social das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes em processo de alfabetização, considerando seus saberes da experiência.

Se por um lado os sujeitos pouco escolarizados encontram, cotidianamente, formas e alternativas de lidar com as várias demandas que viver neste mundo se lhes impõem e por outro, historicamente, encontram grande dificuldade de lidar com o cotidiano sem contar com os conhecimentos escolares, quais serão os recursos utilizados para (con)viver na sociedade da imediatez, da autoria, do compartilhamento, do espetáculo? É possível compartilhar suas capacidades e habilidades desenvolvidas em incorporar na vida cotidiana as tecnologias digitais, criando alternativas às dificuldades, à sua maneira? A tese central, nesta investigação, firmou-se a partir do pressuposto de que, mesmo parecendo haver enorme distância entre os

saberes que trazem e aqueles requeridos no mundo grafocêntrico, os sujeitos pouco escolarizados encontram formas de se inserir na e apropriar da cultura digital, de maneira a atender às suas necessidades cotidianas. A forma de apropriação, então, foi discutida nessa pesquisa, partindo do pressuposto de que a experiência, os saberes complexos apropriados e desenvolvidos no dia-a-dia, dão sustentáculos para esse trânsito, considerando que, mesmo havendo especificidades no mundo digital, a técnica e a tecnologia são inerentes ao ser humano, constituindo-o e sendo constituídas por ele, ontologicamente.

No intuito de penetrar na seara a que me propus para o desenvolvimento desta tese, fiz-me acompanhar pelos dizeres de Santos (2013, p. 81), quando afirma que: "[...] o passado é um outro lugar ou, ainda melhor, o passado é num outro lugar. No lugar novo, o passado não está; é mister encarar o futuro: perplexidade primeiro mas, em seguida, necessidade de orientação".

Um lugar onde não há a presença das tecnologias digitais, onde a cultura digital não se mostre total ou parcialmente, é o passado. E ele não está mais aqui, ao menos em sua plenitude. Entretanto, os usos e atribuições das tecnologias digitais, assim como as formas de ser na/da cultura digital podem ser problematizados. E entender como os sujeitos focados na pesquisa os incorporam, nesse processo, é desafiador. Ao mesmo tempo, estes "homens lentos" (SANTOS, 2013), simbolizados por aqueles homens/mulheres comuns, desfavorecidos social e economicamente, pouco escolarizados e que, a partir de sua forma peculiar de ver e lidar com as coisas do mundo, resistem/estranham às forças da globalização e da sociedade do espetáculo e, justamente por seu descompasso com esse mundo veloz, globalizado e digitalizado, seu estranhamento ao que vem sendo posto, interrogam e põem resistência às tendências classificatórias e massificantes.

Ao longo das argumentações, neste trabalho, portanto, são explicitados e reafirmados alguns pressupostos. De forma geral, não estou bradando contra os processos de escolarização e o conhecimento científico; não desconsidero a especificidade do conhecimento escolar e a capacidade deste conhecimento em contribuir para ampliar as experiências dos sujeitos frente à vida cotidiana; e não afirmo que o conhecimento que brota da experiência seja superior ao conhecimento proveniente da escolarização. São conhecimentos diferentes, que se encontram e complementam em diversas oportunidades. Isto posto, resta ainda afirmar que a intenção é trazer à reflexão a especificidade e a plasticidade do conhecimento produzido na vida cotidiana, mormente dos sujeitos pouco ou não escolarizados.

1.1 EXPLICITAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para que se possa aprofundar a discussão proposta, é importante dar a conhecer os termos que correntemente são utilizados nos escritos desta pesquisa: alguns são categorias prévias³, com as quais parti na aventura de conhecer a compreensão que os sujeitos pouco escolarizados têm de sua apropriação da cultura digital; outros, apesar de não terem o status de categorias de análise, serão recorrentes ao longo da explanação, de maneira que se mostra fundamental explicitar de onde falo e a partir de quais referências.

De partida, é pertinente assinalar que por meio do materialismo histórico-dialético e, portanto, do método dialético de análise da realidade, busco trazer à tona as categorias desta pesquisa por entender, como diz Meksenas (2002, p. 39), que:

[...] o fazer e o fazer-se social modifica-se de acordo com o modo de organização da sociedade na produção (a economia) e na forma da repartição dos bens socialmente elaborados (a política). Assim, determinadas relações sociais de produção e sua correspondente formação política engendram diferentes modos dos seres humanos apropriarem-se da natureza e de a conhecerem.

Assim, o método é denominado materialista porque o ponto de partida não está na ideia, mas no trabalho, na práxis humana. É histórico porque concebe que é na história que os homens e mulheres, em condições determinadas de existência, criam e recriam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem e transformam essa existência social que é, essencialmente, econômica, política e cultural. O ser humano é quem historiciza o tempo, pelo fato de trazê-lo para a consciência. E o método é, ainda, dialético por apontar as contradições internas da sociedade no modo de produção vigente, na qual os objetos e os fenômenos estão organicamente vinculados uns aos outros, interdependem-se e se condicionam mutuamente, produzindo cultura ao (re)produzir os bens materiais que darão sustentação à vida e às relações. Desse ponto de vista, é um método emancipatório.

A dialética, para o materialismo histórico, é a lógica do real: processo histórico de contradição e luta, a totalidade das relações. Nesse processo, a partir das categorias que brotam do movimento da pesquisa, procurou-se recolocar aqui as questões da totalidade, da historicidade e, portanto, da processualidade do ser social. Categorias de análise são, nesse contexto, formas de ser, determinações da existência que só podem ser compreendidas na

³ Entendo que são categorias *a priori*, no desenvolvimento da pesquisa: sujeitos da EJA em processo de alfabetização e/ou pouco escolarizados; experiência/saberes da experiência; tecnologia e cultura digital;

complexidade histórica, processual e contraditória do real. Quanto mais se consegue capturar e concretizar as categorias, mais perto do real se chega. A práxis, movimento de ação-reflexão-ação, fundamental no trato com as categorias, é fundante na filosofia do materialismo histórico-dialético, pois é nela que o ser social põe a finalidade de suas ações. Para a discussão acerca do método, recorri fundamentalmente a Moraes (1997; 1995), Meksenas (2002) e Triviños (2006; 2012).

Há alternativas de acesso ao "mundo digital"? Essa foi uma das questões perseguidas na pesquisa, partindo do pressuposto de que os jovens, adultos e idosos que frequentam as salas de aula da EJA têm uma relação relativamente dialógica permanente com o mundo de hoje e as suas coisas, pois nele são e estão. Os sujeitos aqui discutidos são, desta forma, importantes atores no trabalho de educar(se). Neste sentido, Pires (2008, p. 11) afirma que “[...] a valorização dos saberes experienciais traduz uma ruptura epistemológica com uma concepção positivista de conhecimento, dicotômica; os saberes práticos não são uma mera aplicação dos saberes teóricos”. Ou seja: é na prática, na vida ordinariamente cotidiana, que a transformação do impossível em possível se instala. A experiência é, como afirma Thompson (1981), conceito mediador entre experiência vivida (consciência do ser social) e experiência percebida (consciência social).

Enquanto “[...] a cultura letrada é teorizada, generalizável e o saber apresenta-se independente dos contextos e experiências vivenciais” (CAVACO, 2002, p. 22), os saberes da experiência engendram e são engendrados no e pelo saber mais imediato, motor da vida cotidiana, que se relaciona diretamente com as necessidades e oportunidades que surgem. Porém, os saberes imediatos não estão, necessariamente, desarticulados da reflexão, observação, classificação, refutamento e criação de novas formas de pensar e proceder, tendo em vista que o sentido atribuído à vida é articulado às práticas sociais diversificadas, via de regra vinculadas à cultura, ritos, costumes, meios de comunicação de massa e aparelhos ideológicos, entre outros, que permitem diversificar, a cada obstáculo ou possibilidade, a forma de (inter)agir (THOMPSON, 1981; CAVACO, 2002).

Para esta pesquisa, a experiência e os saberes que dela provém foram o eixo para se afirmar que os sujeitos pouco escolarizados, apesar de suas tantas limitações em circular no mundo grafocêntrico, participam da cultura digital a partir de seus recursos, táticas e maneiras de lidar, cotidianamente, com as dificuldades que se lhes apresentam, ocupando os espaços que consideram úteis/produtivos para seu trânsito, como seres sociais que são. Nesse contexto, um conceito muito utilizado é o de tática, aqui entendido com o sentido que lhe dá

Michel de Certeau (1998): inteligência e inventividade ubíqua do "mais fraco", aquele que não tem poder instituído no enfrentamento cotidiano das dificuldades ou barreiras impostas por um sistema hierarquizado, podendo gerar microliberdades, fundadas nas microresistências cotidianas, o que permite criar e recriar, a cada dia, o cotidiano e suas coisas.

Olharmos para a experiência como práxis significa assumirmos que a apropriação humana do movimento histórico engloba processos materiais e subjetivos, não se dá apenas sob a base material. Ao tecer sua crítica aos que desejam transformar a experiência tão somente em empirismo, Thompson (1981, p. 182) afirma que:

[...] os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (...) das mais complexas maneiras (sim, relativamente 'autônomas') e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada⁴.

Deste ponto de vista, a experiência é essencialmente qualitativa: implica reflexão, engajamento, inteireza do ser social, que desenvolve sua relação com o mundo sempre de um ponto de vista histórico e processual. É pela experiência que nos tornamos, enfim, sociais, travamos as relações objetivas e subjetivas com o mundo em que estamos inseridos e não apenas, impensadamente, repetimos ações que se constroem cumulativamente. As ações, assim, são históricas porque vividas e vivenciadas em relação dialética com o real, em um tempo e espaço definidos, com relações econômicas e sociais definidas.

Neste processo, podemos entender que a experiência é gerada e estruturada em termos de classe. Thompson (1981) entende que classe, sendo relação social, constitui tanto vínculos culturais quanto econômicos, proporcionando experiências comuns mediadas, em grande medida, pelas relações de produção. O fato de negarmos o valor da experiência nestas relações postas, quando escalonamos os saberes, pode reduzir a história à versão dos dominadores, posto que são estes que hierarquizam e definem os saberes válidos. Para Thompson (1981, p. 16),

[...] ocorrem mudanças no ser social que dão origem a *experiência* modificada. E essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados⁵.

Então: qual o lugar da experiência no agir humano? Se entendermos que a realidade é dinâmica, e não engessada em normas e hierarquias, a cada dia fatos novos acontecem e os que se repetem não são, necessariamente, idênticos em toda a sua extensão. Pela experiência,

⁴ Destaques no original.

⁵ Ibid.

mudamos nossa forma de agir e reagir perante novas problemáticas que surgem, cotidianamente, fazendo-nos abandonar certos modos de proceder e adotar outros, que nos permitem continuarmos ativos e atuantes. A experiência se renova, complexifica, descarta ou reconstrói, cotidianamente. Sob este ponto de vista, é possível afirmar que a experiência é ontológica, visto que é definidora da existência humana.

Os sujeitos poucos escolarizados recebem um sem-número de designações. Algumas muito pejorativas, que os consideram inaptos e desqualificados inclusive para circular em amplo espectro social. Analfabeto, no meu entender, passou a ser um desses adjetivos, pois concebe que o sujeito é isso, só ou principalmente. Se formos a qualquer dicionário⁶ para buscar sinônimos ao termo analfabeto/analfabetismo, encontramos adjetivos tais como: beócio, bronco, grosseiro, ignorante, lerdo, burro, tapado, cavalgadura e tantos outros, que muito desmerecem a qualquer ser humano ao mesmo tempo em que naturalizam a força homogeneizadora na crença do poder da escolarização. O termo "analfabeto" deveria significar tão somente o não domínio da linguagem escrita, porém seu uso corrente é de atribuir ao sujeito a ignorância plena e irrestrita. Desse modo, negando a construção social que se propaga nos sentidos e significados que a palavra toma e considerando tantos saberes que um sujeito destituído das habilidades escolarizadas de ler e escrever encerra em si, optei por designá-los como sujeitos em processo de alfabetização ou não escolarizados ou, ainda, pouco escolarizados. Por essa última designação compartilho do entendimento de Cavaco (2009, p. 59), pois:

[...] consideram-se pouco escolarizados os adultos que não frequentaram a escola e aqueles que, embora a tendo frequentado, não possuem o nível de escolaridade que é atualmente obrigatório. (...) embora se mencione o termo adultos pouco escolarizados, na realidade incluem-se também os adultos não escolarizados, frequentemente designados de analfabetos.

Cavaco (2009) concebe que pouco escolarizados são todos aqueles que, no momento, não concluíram os anos de estudo obrigatório (educação básica). No Brasil seria, nesse caso, considerar todos que não concluíram o Ensino Médio. Todavia, não são foco da presente pesquisa esses sujeitos, tendo em vista que, pressupõe-se, já lidem com desenvoltura com os processos de leitura, escrita e cálculo, não estando mais em processo de alfabetização. Para a investigação desenvolvida, portanto, considero como sujeitos pouco escolarizados somente aqueles que, acima de 15 anos, não iniciaram ou não concluíram a primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, os cinco primeiros anos.

⁶ No exercício proposto, busquei pelo termo "analfabeto" em um dicionário online: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/analfabeto/>>. Acesso em: 13/11/2015.

Compreendo, ainda a partir de Cavaco (2009), que o conceito de pouco escolarizados é socialmente construído, não tendo nenhum dado "natural". Por ser socialmente construído, flutua de acordo com as transformações sociais, não guardando nenhuma definição estável ou homogênea, alterando-se na medida em que se alteram as exigências de escolaridade obrigatória. Por exemplo, no Brasil, a partir de 2016, tornou-se obrigatória toda a educação básica, iniciando aos quatro anos, ainda na educação infantil e encerrando-se no terceiro ano do ensino médio, aos dezessete anos, de tal forma que, de fato, a obrigatoriedade de escolarização amplia-se em dois anos.

É impossível não perceber que ampla literatura voltada para as problemáticas da EJA tem a tendência de definir o sujeito (ainda) desprovido da habilidade de ler e escrever "somente" pelo que ele não é, pelo que não tem: o domínio da leitura-escrita-numeramento, que é preconizado como fundamental para ser e estar na sociedade contemporânea. Esse sujeito é classificado pelo não pertencimento ao mundo letrado, onde sofre as consequências de sua condição. Todavia, como afirma Oliveira (2012, p. 186),

O adulto analfabeto pensa, sente, se emociona, age e reage como um adulto. Não é um sofredor, desinformado, deficiente, pobre coitado e tantos outros termos pejorativos que lhe são atribuídos. Compreendendo-o como sujeito de saberes e produtor de cultura, é preciso que se valorize aquilo que possui e não o que lhe falta. Embora, efetivamente, falte. Faltam cuidados do poder público, oportunidades de trabalho e renda, às vezes, incentivo familiar e confiança em si próprio.

De forma alguma, contudo, no âmbito dessa reflexão defendi que os sujeitos pouco escolarizados não devam ou não precisem frequentar a escola, ou que esta não faça diferença em suas vidas. Isso seria uma irresponsabilidade. A educação é um direito universal, devendo ser política pública permanente e estar acessível a todos, em qualquer idade. Minhas palavras, portanto, são *a favor* da experiência e não *contra* a escolarização, o que faz muita diferença.

Para Oliveira (2009) é, também, inquestionável o valor de se estar alfabetizado nas sociedades modernas, de forma que se possam desempenhar satisfatoriamente as atividades em todos os âmbitos da vida, ampliando o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania, sendo a escola "[...] importante instituição da sociedade letrada onde ocorrem práticas culturais específicas" (OLIVEIRA, 2009, p. 148). Para além das razões eminentemente desenvolvimentistas e/ou econômicas, portanto, devem-se considerar ainda as dimensões políticas e culturais do desenvolvimento social inscrito no processo de escolarização, amplificando a compreensão de que ser alfabetizado permite ampliar a autonomia das pessoas, mas que por si só não garante tal ampliação.

Para a discussão acerca do preconceito contra os pouco escolarizados, da aprendizagem na e fora da escola e, ainda, a respeito da experiência e seus saberes, recorri a

autores como Galvão e Di Pierro (2013); Cavaco (2009 e 2002); Oliveira (1999, 2009); Lahire (2008) e Thompson (1981), entre outros.

Como investiguei a compreensão que os sujeitos delineados têm da sua relação com a cultura digital, tecnologia é, então, um termo que cresceu em importância na pesquisa. Vieira Pinto (2005, p. 149) considera que a técnica faz o homem na medida em que este a realiza: “o principal produto do homem é ele mesmo”. O filósofo concebe a técnica e a tecnologia como formas de acesso aos bens produzidos pela humanidade. Defende, justamente, que a tecnologia é criação humana e não pode ser expropriada de qualquer ser humano por questões de poder. Segundo Vieira Pinto (2005, p. 221),

[...] se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana, que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se que tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada ‘tecnologia’.

O referido autor entende que a técnica é a forma, por meio do trabalho, de o ser humano e social gerar sua subsistência. Já a tecnologia englobaria a reflexão sobre a técnica, sua teorização, o pensar sobre. O filósofo põe em xeque todas as tentativas de adjetivação da tecnologia, que resultariam em subjetivação do homem, mas não nega a ela sua capacidade de nos transformar enquanto a transformamos. Com suas reflexões, traz-nos a razão e a potência humanas de inventar e reinventar técnicas e tecnologias. Nesse sentido, com relação à discussão acerca de tecnologia, recorro principalmente a Vieira Pinto (2009); Feenberg (2003), Mumford (1992) e Santos (2013).

A cultura digital, inscrita nas discussões acerca da tecnologia, é outra definição fundamental à presente pesquisa. A partir desse entendimento abrangente de cultura, é possível compreender que o conceito de cultura digital está em construção. Refere-se à cultura decorrente dos usos (entendidos como processos, experiências, vivências, escolhas que se dão frente ao excesso de informações) dos produtos e serviços que circulam pelos bancos de dados, redes e dispositivos digitais e que intermedeiam as relações e as produções humanas, favorecendo trocas e interações entre as pessoas e novos modelos de aprendizagem e meios de expressão (COSTA, 2008).

Na cultura digital, pode-se afirmar que as relações humanas são fartamente mediadas pelas tecnologias digitais. Outros conceitos tangenciam esse universo, tais como o de sociedade da informação, era digital e até o de indústria cultural. Todavia, é preciso atualizar a discussão a partir das novas tecnologias digitais de comunicação, que subvertem a recepção/interação passiva dos sujeitos passando a se dar multidirecionalmente, de muitos para muitos. Rüdiger (2011, p. 16), referindo-se à cibercultura, diz que:

[...] o epicentro de todo esse movimento, não por acaso, é o computador pessoal ligado às redes informáticas, através dos mais variados equipamentos e que não vão parar tão cedo de se desenvolverem. O maquinismo se converteu nos últimos tempos

em eletrodoméstico ou série de aparelhos portáteis que, mais e mais, coordenam, medeiam e agenciam não só as atividades da casa, mas movimentam as ligações do sujeito com nossa civilização planetária. Os negócios, comunicações, pesquisas, lazeres e atividades profissionais, para não falar das relações de poder e dos laços de afetividade, passam agora todos por ele e, assim, formam uma rede de trocas e ações cujo sentido dominante, todavia, não é técnico, mas de ordem social, espiritual e histórica.

Mas é a cultura digital a nova cultura global e totalizante? Como se constituem os atores e autores nesse movimento fluido e digital? Quais são as habilidades requeridas para pertencer à cultura, agora também digital? Para a discussão que se efetiva em relação à cultura digital, recorri a Rüdiger (2011); Costa (2008); e Castells (2003), além de Santos (2013).

Esses questionamentos levam a outro termo a ser definido nesta discussão, o letramento digital. Alguns ainda defendem a ideia de uma alfabetização digital, apontando a necessidade de haver, primeiro, uma aproximação preliminar com a parafernália tecnológica no sentido de aprender a usar para depois usufruir. Todavia, tendo em vista a discussão já realizada anteriormente com relação aos sinônimos de "analfabetismo", entendo que não há necessidade de gerar, novamente, certas interpretações desqualificadoras àqueles que, porventura, não ostentem o conceito positivado. Por isso optei pelo termo letramento digital (BUZATO, 2007), ainda que eu não tenha me preocupado em nomear como alfabetização ou letramento a relação que os sujeitos estabelecem com as tecnologias.

Os estudos sobre o letramento (a escrita como modalidade cultural) ganharam força no Brasil a partir, principalmente, dos anos 2000. Segundo Soares (2009, p. 44), letramento é:

O estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, de acordo com Soares (2009), o letramento possui duas dimensões: uma individual e outra social, sendo que a individual diz respeito à aquisição da tecnologia da leitura e escrita, abrangendo tanto as habilidades psicológicas quanto as linguísticas, que compreendem a capacidade de decodificar palavras até a competência de lidar com textos, lendo-os, compreendendo-os e produzindo-os. Já na dimensão social, o letramento refere-se aos usos que a pessoa faz do que lê e escreve, a comunicação propriamente, relacionando as habilidades requeridas para suprir necessidades e compartilhar/expressar valores em contextos sociais de uso.

Ribeiro e Fonseca (2015) consideram que esta perspectiva passou a ser objeto de interesse porque se ampliou a percepção da diversidade das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, além das diferentes capacidades cognitivas e comunicativas

envolvidas nessas práticas e, por último, a relatividade dos valores atribuídos aos diferentes letramentos, categoria cada vez mais referida no plural. Passa-se, com certa velocidade, da cultura do impresso para a cultura digital. Dessa concepção, brotam outros tipos de letramento, entre eles o digital.

1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO REFERENTE ÀS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

As buscas por teses e dissertações que enfoquem ou se aproximem da temática aqui discutida, foram desenvolvidas no decorrer de setembro e outubro de 2015. Inicialmente pretendia recorrer somente ao Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁷ e ao repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, dois repositórios altamente conceituados e que abrangem tantos outros. Contudo, constatei que o Banco de Teses da Capes somente apresentava trabalhos defendidos entre 2011 e 2012, não importando as palavras-chave utilizadas. Desse modo recorri, além das bases já mencionadas, a um repositório que integra a produção intelectual da USP, da Unesp e da Unicamp: o Repositório da Produção Científica do CRUESP⁹ (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas). Buscas foram realizadas, ainda, nos repositórios das Universidades Federal e Estadual de Santa Catarina (por serem do mesmo Estado onde foi desenvolvida a presente pesquisa) e Universidade Federal da Paraíba (por ter um Programa de Pós-Graduação com forte tradição de pesquisas em EJA). Porém nenhuma pesquisa foi localizada nesses últimos.

Não foi estabelecido um recorte temporal para a busca, tendo em vista que se trata de um fenômeno relativamente recente e a intenção era ter acesso à maior quantidade possível de produções acadêmicas. O foco deu-se sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Poucos trabalhos diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa foram encontrados e, de fato, nenhum similar. Um fato que chamou a atenção ao realizar as buscas é que o entrelaçamento de assuntos (EJA, saberes da experiência, tecnologias e cultura digital) permite uma abordagem interdisciplinar da questão, tendo sido encontrados diversos trabalhos desenvolvidos em muitos programas de pós-graduação em Educação e em outros, como

⁷ Endereço: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 11/10/2015.

⁸ Endereço: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11/10/2015.

⁹ Endereço: <http://www.cruesp.sibi.usp.br/>. Acesso em: 13/10/2015.

Ergonomia, Direito, Comunicação Social, Tecnologias da Informação e Linguística, principalmente.

Inicialmente, tentei realizar as buscas articulando as palavras-chave "EJA + Tecnologias digitais", "EJA + inclusão digital" e "EJA + letramento digital", além de "EJA + cultura digital". Este último, diretamente relacionado à pesquisa, não apontou nenhum trabalho e os demais, pouquíssimas referências. Foram feitas então variações, trocando "EJA" por "analfabetismo/analfabetos" e "pouco escolarizados", sem sucesso.

Também busquei relacionar o termo "experiência" e variantes, como "saberes da experiência", "saberes da prática" e "saberes cotidianos" ou, simplesmente, "saberes" à busca, associando-os aos termos já mencionados, sem sucesso. Com relação à experiência, vários títulos dos trabalhos encontrados apontam para a experiência docente em EJA ou a construção de saberes pelo professor.

Com o objetivo de ampliar o leque de opções, na medida em que poucos trabalhos foram encontrados, utilizei as mesmas palavras-chave ("tecnologias digitais", "inclusão digital", "letramento digital", "experiência"), porém sem a sigla "EJA" ou variações acima descritas, no intuito de conseguir filtrar algum trabalho que pudesse se encaixar nos objetivos da pesquisa. Assim procedendo, amplia-se consideravelmente o número de pesquisas, principalmente a partir de 2010. O mesmo ocorre quando busco somente por "cultura digital". Porém, nenhuma pesquisa voltada para a discussão com sujeitos da EJA, na dimensão que busco aqui.

É pertinente destacar que sob a palavra-chave "inclusão digital" foi possível visualizar grande quantidade de trabalhos desenvolvidos, mas uma busca mais criteriosa (leitura de resumos) mostrou que não vêm ao encontro dos objetivos da presente pesquisa, sendo que muitos discutem as condições de acesso aos artefatos/estrutura fundantes da cultura digital, como equipamentos, acesso à *internet* etc. Outros discutem o uso social das tecnologias digitais e outros, ainda, os usos escolares, as apropriações que a educação faz (ou deveria fazer) para ampliar o acesso de estudantes e cidadãos em geral ao mundo digital, como um direito. Mas discutir os usos das TD e a inserção na cultura digital por sujeitos pouco escolarizados, não.

Ainda sob a palavra-chave "inclusão digital", alguns trabalhos foram encontrados relacionados a idosos, sendo vários sobre ergonomia, adaptabilidade ao/do ambiente, saúde e lazer, ou seja, trabalhos que discutem possibilidades de acesso a idosos escolarizados, considerados excluídos por questões de dificuldades físicas ou geracionais somente. Destes trabalhos, cinco foram selecionados para maiores aproximações, por abordarem questões

relacionais e geracionais do idoso com a tecnologia, aspectos que também podem ser compartilhados pelos idosos pouco escolarizados.

Feitas essas considerações, é pertinente mencionar o espanto, associado a certo desconforto, por constatar a pequena quantidade de estudos que buscam relacionar sujeitos pouco escolarizados e as tecnologias digitais, tendo em vista ser este, hoje, um universo corrente: há muita tecnologia e há, também, muitos sujeitos pouco escolarizados no mundo e mais especificamente no Brasil. Todavia, é necessário, por contraditório que possa parecer, reafirmar que muitas pesquisas foram desenvolvidas, porém voltadas, principalmente, para o uso pedagógico das tecnologias, sendo considerada a escola e os processos educacionais formais, amplamente, como um espaço privilegiado que serviria de "porta de entrada" ao mundo digital para sujeitos pouco escolarizados. Mas listar e analisar todos esses trabalhos resultaria em perder o foco desta pesquisa, que busca conhecer a compreensão dos sujeitos pouco escolarizados de sua relação com a cultura digital.

Portanto, com as diferentes palavras-chave mencionadas anteriormente, foram selecionadas 13 dissertações e 02 teses, assim distribuídas temporalmente: dissertações - 2005 (01), 2010 (02), 2011 (06), 2012 (03), 2015 (01); teses - 2008 (01), 2009 (01). Em comum, grande parte dos trabalhos tem o fato de buscar em instituições de Educação de Jovens e Adultos os sujeitos da pesquisa, atributo que também assumiu a presente pesquisa. Excetuam-se, neste quesito, as pesquisas desenvolvidas com idosos. Nenhuma das cinco pesquisas com essa característica voltou-se para idosos pouco escolarizados, sendo seu foco a inclusão digital a partir da perspectiva geracional.

Outro fator que aproxima as pesquisas selecionadas é o reconhecimento de que a sociedade da informação - ou como queira nomear cada uma das pesquisas a realidade atual - é um dos principais traços característicos do novo milênio, que vem transformando as relações sociais, informacionais e comunicacionais do nosso tempo. Reconhece-se, ainda nas pesquisas, que esta "revolução" representa uma dificuldade a mais para os sujeitos pouco escolarizados e/ou idosos, considerando também que as tecnologias digitais têm papel fundamental no letramento desses sujeitos e que a escola é lugar privilegiado desse acesso, muitas vezes iniciando-se sua aprendizagem e seu uso a partir dali.

De forma a permitir rápida visualização dos trabalhos selecionados, o quadro seguinte traz as quinze pesquisas, dispostas em ordem alfabética a partir do sobrenome dos autores:

Quadro 01: Teses e dissertações selecionadas

Ano	Autor	Tipo	Instituição	Título
2011	ABREVABENI, Monica Costa	D	UFES	Inclusão Digital de idosos: relatos e reflexões
2015	AMPARO, Matheus Augusto Mendes	D	UNESP	Informática na Educação de Jovens e Adultos? análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital
2012	BRITO, Bianca Maria Santana de	D	USP	Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?
2011	COELHO, Lívia Andrade	D	UFBA	As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um
2011	CORTEZ, Dafne Barbosa	D	CEFET/MG CAMPUS I	Contextos individuais para o letramento digital na Educação de Jovens e Adultos
2011	CURTO, Viviane Gonçalves	D	UNICAMP	O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos
2008	DURAN, Debora	T	USP	Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações
2009	FRANCO, Mônica Gardelli	T	PUC	A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido - As diretrizes da UNESCO
2012	GANDRA, Tatiane Krempser	D	UFMG	Inclusão digital na terceira idade: um estudo de usuários sob a perspectiva fenomenológica
2012	LORETO, Elisa Sergi Gordilho	D	Univ. Estácio de Sá	Inclusão digital na terceira idade: estudo do curso de informática de uma UNATI
2010	MENDES, Daniele Cristina	D	UFMG	Navegando entre trilhas digitais com novas e velhas gerações
2011	Pereira, Julio César Matos	D	UFMG	Os impactos da vida dos educandos jovens e adultos a partir do acesso à informática da escola.
2005	SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima	D	UNICAMP	Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da Internet
2010	SOUZA, José Eduardo Pereira de	D	UNESP	Informática na EJA: contribuições da teoria histórico-cultural
2011	VIEIRA, Maristela Compagnoni	D	UFRGS	O velho e o novo: caminhos para entender a relação dos idosos com as tecnologias digitais

Fonte: elaborado pela autora, 2016

1.2.1 A abordagem das pesquisas selecionadas

Para Santos (2005), numa sociedade ligada à modernidade tecnológica, a população analfabeta fica distante das novas demandas culturais e isso compromete sua cidadania. Sua pesquisa objetivou investigar o processo de apropriação de uso da Internet por esses indivíduos, analfabetos. Guiou-se pela perspectiva de que um analfabeto, por meio do letramento oferecido pelos eventos de uso da Internet, seria capaz de iniciar um processo de apropriação de uso e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos dados, Santos (2005) conclui que essa apropriação é possível, porém há necessidade de uma mediação, com auxílio de pistas, que propicie a associação da linguagem digital aos seus cotidianos. Considera que a linguagem digital, no contexto de uso da Internet, deve oferecer um sentido mais representativo para o usuário analfabeto, favorecendo uma apropriação mais eficiente das formas de comunicação e dos recursos relacionados à interface da Internet. A pesquisadora observou, diante das dificuldades apresentadas pelas participantes de sua investigação, que o suporte dado pela linguagem metafórica apresentada pelos ícones e legendas nem sempre possibilitou um sentido adequado às suas funções, como também se apresenta de forma distante de suas realidades. Conclui que os letramentos exigidos, para uma utilização mais autônoma da Internet pelos analfabetos, não só dependem do fator de saber ler e escrever. Este pode favorecer uma apropriação mais rápida, mas ainda faz-se necessária a instauração da junção do interesse “significativo” com uma interface humano-computador que lhes dê tanto as condições necessárias à sua apropriação, como também o estabelecimento da possibilidade ao acesso cotidiano dessas tecnologias. Entendo que as conclusões a que chega a pesquisadora vão ao encontro do que já se vem afirmando na presente discussão, de que os sujeitos pouco escolarizados, ao atribuírem sentidos e usos significativos às tecnologias, conseguirão melhor utilizá-las, ganhando importante papel a mediação que encontrarem para sua aprendizagem. Porém, seu ponto de partida, considerando que os sujeitos estão distantes das tecnologias e que por isso têm sua cidadania prejudicada, é questionável ou ao menos problematizável.

A pesquisa de Coelho (2011) teve o objetivo de investigar e analisar como se dão as relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais e de quais formas eles ressignificam seus saberes e compreensão de mundo, a partir dessas relações. Com uma metodologia de pesquisa qualitativa, tendo coletado os dados recorrendo a entrevistas semi estruturadas e observações em sala de aula, a pesquisadora conclui que os estudantes, que tinham aulas no

laboratório de informática, consideram que o uso das tecnologias na escola altera sua visão de mundo, o que interfere em seu cotidiano, contribuindo para alargar suas oportunidades quanto à construção de saberes e no relacionamento com as outras pessoas, à medida que possibilitam novas formas de se comunicar e se relacionar.

Já Brito (2012) procurou investigar a presença de tecnologias digitais na EJA, por meio dos usos que estudantes dizem fazer dessas tecnologias e as possíveis relações desses usos com o processo de escolarização e as aprendizagens que vivenciam. Também recorre à pesquisa qualitativa, aplicando questionários a jovens e adultos matriculados em classes de EJA. Concluiu que a maior parte dos sujeitos utiliza as tecnologias digitais fora das escolas para se comunicar, divertir e aprender sobre temas relacionados a projetos pessoais e conteúdos culturais de seu interesse. Considera, ainda, que a apropriação das tecnologias, explorando suas diversas possibilidades para a realização de projetos individuais ou coletivos, depende de saberes prévios aprendidos na escola, o que a aproxima da pesquisa antes descrita. O interessante é percebermos a afirmação que, segundo a autora, parte de todos os seus sujeitos, de que o interesse em usar está relacionado a projetos pessoais. Dessa forma, penso ser importante frisar: quando o interesse é genuinamente intrínseco, há alternativas criadas que tornam possível o uso das tecnologias.

Cortez (2011) vai buscar, entre estudantes adultos e idosos, os fatores motivacionais que os levaram a solicitar e frequentar aulas de informática. Buscou, ainda, identificar o que, do mundo digital, atrai os sujeitos da modalidade EJA: por que eles desejam fazer parte desse meio? O sentimento de necessidade pela inclusão é no âmbito profissional ou pessoal? A motivação pelo letramento digital compara-se à motivação pela volta à escola? Há pontos em comum? Além disto, buscou observar como a EJA lida com o letramento digital de seus sujeitos. Para isto, foi realizado um estudo de caso qualitativo. A pesquisa conclui que a motivação dos sujeitos investigados para o letramento digital não estava relacionada à profissão, mas sim a fatores pessoais, tais como sentimento de independência de terceiros para realizar tarefas do cotidiano, como operar terminais de auto-atendimento, busca pelo sentimento de autorrealização por desenvolver uma tarefa antes considerada difícil e melhora da autoestima. Os dados apresentados por essa pesquisa se relacionam diretamente aos interesses da pesquisa desenvolvida por mim, pois busca saber dos sujeitos como se relacionam com as tecnologias, o que pensam, o que buscam.

Considerando que nos últimos anos os documentos oficiais e os estudos teóricos do campo pedagógico têm proposto para a EJA uma nova configuração, que confere à modalidade a responsabilidade de garantir aos seus alunos não só os conteúdos escolares

formais como também o acesso aos bens materiais e sociais que lhes foram negados até então, a pesquisa de Curto (2011) busca compreender como o letramento digital é abordado na modalidade. Os resultados da pesquisa apontam, assim como outras já demonstraram, que a escola é o local onde o público dessa modalidade tem acesso ao computador e seus recursos. Além disso, percebeu que, em contexto de EJA, a prática situada no computador é um instrumento eficaz para o aprendizado sobre o uso dessa tecnologia. Os resultados revelaram ainda que os jovens e adultos apresentam especificidades de interação com o computador, as quais precisam ser consideradas durante a abordagem.

Souza (2010), cuja pesquisa, sob o título é "Informática na EJA: contribuições da teoria histórico-cultural", recorre a um termo já pouco presente nas discussões pedagógicas atuais (informática) e busca estudar a utilização da informática na educação, pelo olhar da Teoria Histórico-Cultural, considerando que essa teoria trata da apropriação dos saberes fundamentada na interação social. Considera que diante das novas tecnologias, está explícito que a falta da cultura letrada não é mais o único problema de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, pois, agora, se constata a necessidade da cultura digital. Sua discussão, em alguns momentos, perpassa pelos argumentos de olhar e questionar o que entra na sala de aula (e na vida) das pessoas. Apesar de sua escolha por um referencial teórico que instiga a olhar criticamente para as coisas, sem naturalizá-las, conclui que é necessário à escola (como entidade abstrata) atualizar-se e oferecer aos alunos condições de acompanhar as transformações provocadas pelos avanços tecnológicos. Mas qual escola? Todas são iguais? Todas têm o mesmo entendimento? Existe pensamento único na educação formal, seja para qualquer assunto? Entendo que sua proposta passa por "adaptar-se para usufruir". Não há alternativa?

Proveniente da mesma instituição de Souza (2010), a dissertação de Amparo (2015) também traz no título o termo utilizado pelo pesquisador anterior (informática): "Informática na Educação de jovens e adultos: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital". Trouxe como objetivo geral desenvolver e analisar um programa de intervenção em Informática na Educação de Jovens e Adultos e suas possíveis contribuições no processo de inclusão social e digital dos educandos. Percebe-se que há, já pelo título e objetivo, o pressuposto de que os sujeitos da pesquisa não estão incluídos nem social nem digitalmente. E que, para haver inclusão social, é necessário que haja inclusão digital. Essa concepção de inclusão é questionada por mim na presente pesquisa, entendendo que o conceito de inclusão/exclusão é, por vezes, precariamente utilizado, dando margem a

afirmações desqualificadoras do sujeito pouco escolarizado, sem levar em conta sua ação sobre o mundo.

Pereira (2011) também recorreu a classes de EJA para investigar se houve impactos positivos ou negativos na vida dos estudantes depois que passaram a ter acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, por meio da prática pedagógica, em uma instituição escolar. Refere-se às tecnologias digitais utilizadas no contexto escolar como sendo "aulas de informática". Assim como outros trabalhos já referidos aqui, confere à educação escolarizada um lugar determinante para o aprendizado, acesso e manuseio das tecnologias digitais, concluindo que, para a maioria dos pesquisados, houve impactos positivos das aulas de informática no seu dia a dia. Mais uma vez, se constata a supremacia do aprendizado escolarizado frente a outras alternativas.

O paradigma apresentado por algumas das pesquisas selecionadas diz respeito a um único modo de conceber participação: aquela que passa pela via da escolarização, somente. Outras formas de aprender e de resolver problemas parecem não ser reconhecidas. Será possível que só se aprende a usar tecnologias se for pela via da escolarização? Por que há tanta ênfase nesse sentido? Onde está explicitada a aprendizagem por outras vias?

Já a tese de Franco (2009) parte da constatação da inexistência de políticas públicas para a apropriação das tecnologias de informação e comunicação, em processo combinado com a oferta de alfabetização de jovens e adultos, como direito inalienável. Em seu desenvolvimento, a autora traz a discussão da escrita como tecnologia, além de abordar ainda alfabetização e tecnologia. Como foco central, analisa documentos oficiais da UNESCO visando extrair diretrizes à elaboração, consolidação e aperfeiçoamento de políticas públicas que pressuponham a integração das TIC em propostas de alfabetização.

Em suas considerações finais, a autora afirma que a apropriação das tecnologias é direito humano e, ainda que o sujeito não vá fazer uso dessas habilidades, é seu direito decidir pelo uso, cabendo ao Estado e aos governos a obrigação de garanti-lo por meio de ações e estratégias. Para a autora, a apropriação das tecnologias da informação e comunicação por sujeitos em processo de alfabetização é, então, função da educação formal. Novamente a questão da aprendizagem das tecnologias pela escolarização. Nesse caso, o trabalho pauta-se quase integralmente por documentos da UNESCO sem mostrar, em nenhum momento, um distanciamento crítico em relação a essa agência, não apresentando contradições em interesses, sem questionar suas relações (in)diretas com instituições meramente mercadológicas.

Já Duran (2008) questiona a urgência com que vem sendo tratado o problema do alfabetismo digital. Sua pesquisa defende a tese de que não é possível inferir que haveria relação direta entre o acesso às TIC e o processo de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. Para a autora, a utilização desse recurso pode ou não proporcionar desenvolvimento, estando este condicionado às dimensões humanas que envolvam as práticas de alfabetismo digital. Pondera, então, que é fundamental levar em conta os sujeitos, os contextos, as práticas e os motivos que regem a utilização das TIC o que, considerado, levará a conceber processos plurais de desenvolvimento (e apropriação). Após confrontar diferentes pontos de vista teóricos relacionados ao alfabetismo digital e ao desenvolvimento social e cognitivo, conclui que não existe um consenso a respeito da relação positivada entre alfabetismo digital e desenvolvimento, assim como vimos, no decorrer desta pesquisa, não se pode afirmar relação direta entre escolarização e desenvolvimento social e econômico. Ao contrário, afirma Duran, a partir das pesquisas críticas, o que se encontra são advertências sobre o discurso globalizante do poder transformador das tecnologias digitais. "Em relação à exclusão, as tecnologias da informação e comunicação não são o único problema, mas também não são a única solução", diz Duran (2009, p. 7).

Sob todos os aspectos, essa pesquisa foi a mais crítica, numa perspectiva de problematizar, primordialmente, a relação dos sujeitos a que elas se destinam com as TD. As demais, de forma geral, tomam como verdade a afirmação de que há incluídos e excluídos e que é preciso incluir quem está excluído, por parecer não haver cidadania possível fora da cultura digital. Todavia, cabe perguntar: "incluídos e excluídos" não estão todos imersos, fazendo parte integralmente, do modo de produção capitalista e das consequências culturais, sociais, econômicas e políticas que dele advêm?

Com respeito aos trabalhos que dirigiam o olhar com mais atenção aos idosos, foram cinco os selecionados para dialogar com a presente pesquisa. Entre eles, encontra-se o de Mendes (2010), que pesquisou, concomitantemente, duas faixas etárias: jovens e idosos, com o intuito de responder às seguintes questões: Como se dá o acesso dos jovens e idosos às tecnologias digitais e ao computador? Que práticas de letramentos estão envolvidas nesse processo? Como jovens e idosos se apropriam do espaço virtual? Para tanto, a pesquisa valeu-se de uma perspectiva etnográfica, observando os dois grupos etários por um período de 10 meses, em dois diferentes espaços onde eram utilizadas as tecnologias digitais (um centro comunitário e uma *lan house*).

A autora assinala que as interações entre as “velhas e novas gerações” e as tecnologias enfatizam a importância de um espaço coletivo como um lugar de sociabilidade e de lazer. Observou que o centro comunitário, diferentemente da *lan house*, foi mais apropriado para essa interação, talvez pelas relações de mediação que lá eram presentes. Considera, ainda, que apontar os sujeitos como “excluídos” ou “incluídos” não facilita a compreensão do processo de como as pessoas interagem, compreendem, assimilam, transformam e vêem as tecnologias digitais e/ou outras tecnologias, pois cada grupo, a seu modo, relaciona-se com essas tecnologias de acordo com a sua capacidade de transitar entre as diferentes zonas de contato que a sociedade lhe oferece.

Vieira (2011) focalizou, em sua pesquisa, os aspectos histórico-culturais e motivacionais de idosos em relação às tecnologias. A população analisada foi composta por seis sujeitos, com idades entre 62 e 82 anos, de gênero, situação histórico-cultural e motivação diversos. Em um primeiro momento, desenvolveu entrevistas semiestruturadas com o grupo e, posteriormente, um curso de informática básica, com duração de 40 horas, no qual foram desenvolvidas estratégias de mediação que permitiram analisar o processo de apropriação da tecnologia pelos sujeitos, bem como relacionar a qualidade das apropriações com dados referentes ao contexto histórico-cultural e motivacional dos mesmos. Conclui que a motivação apresentada pelos sujeitos sugere que a procura por meios digitais tenha finalidades amplamente sociais, dirigidas à relação com o outro.

Gandra (2012) buscou compreender como os idosos percebem, descrevem e atribuem significado à experiência da inclusão digital e seus efeitos na vida diária, perpassando pelo campo da sociabilidade e do comportamento informacional. Considera que esse é um momento ímpar para estudar questões relativas a este fenômeno transitório, tendo em vista que o mesmo pode deixar de existir em breve, pois no futuro os então idosos já terão nascido na chamada era digital. Penso que essa afirmação, por si só, já é passível de questionamento, tendo em vista que a noção de “nativo” e “migrante” digital é questionada (DUSSEL, 2012). Os resultados da pesquisa mostram que os idosos passam pelo processo de “inclusão digital” de formas bem distintas. Para alguns, esse processo ocorre de um modo mais tranquilo, ou seja, incorporam as novas tecnologias rapidamente, tão logo elas surgem, como se não houvesse uma descontinuidade para eles. Já para outros, esta descontinuidade é percebida de variadas formas. Aqui, mais um indício de que a noção de que em breve todos já nascerão “incluídos digitalmente” é questionável. A pesquisadora conclui que a percepção dos idosos quanto ao fenômeno que vivenciaram e descreveram na pesquisa é influenciada por fatores, tais como: a historicidade dos sujeitos, suas características individuais, as motivações para a

inclusão e a forma como se relacionam com as tecnologias ao longo de suas vidas. Nota-se que não é mencionada, em nenhum, momento, a relação com a alfabetização como um dos fatores que dificulta ou proporciona a aproximação com as tecnologias. Desse modo, mesmo que não mencione, possivelmente não há, entre os participantes, sujeitos pouco escolarizados e, reconhecamos, não era esse o foco da pesquisa de Gandra.

Abrevabeni (2011) analisou a estereotipação dos idosos relacionadas às políticas públicas referentes ao envelhecimento, além das relações entre velhice, educação e tecnologia. A metodologia foi qualitativa, com inspiração fenomenológica e desenvolvida a partir do estudo de caso. A pesquisa desenvolveu-se com idosos de uma turma que frequentava aulas de inclusão digital em uma "faculdade da melhor idade". A autora informa que a intenção foi dar voz aos sujeitos pesquisados, admitindo que suas vivências, opiniões e entendimentos constituem fonte importante de reflexão sobre o fenômeno que envolve o envelhecimento da população mundial e a tecnologização da sociedade.

Já Loreto (2012), considerando iminente a necessidade de se formar cidadãos para interagir na atual sociedade do conhecimento, concebe que a inclusão digital gera questões intrincadas, particularmente para a população da terceira idade. Sua pesquisa tem por objetivo analisar a formação de um curso de informática oferecido por uma universidade da terceira idade que visa promover a inclusão digital. A investigação se desdobrou sobre questões que procuravam conhecer as abordagens utilizadas acerca dos usos do computador e da internet, além de outras tecnologias digitais tais como celular, *tablet*, caixa eletrônico de banco, portais de serviço *online*. Buscou também conhecer os procedimentos metodológicos dos professores, sua formação e como se preparam para atender as demandas da 3ª idade. Procurou ainda conceber como se caracteriza a atuação dos participantes no uso das tecnologias digitais durante a formação e quais as concepções de inclusão digital dos professores e cursistas. Conclui considerando que os idosos que participaram do estudo acreditam que a apropriação das tecnologias em suas vidas pode proporcionar um novo enquadramento social, pois por meio delas podem reforçar seus laços com os familiares, podendo também desenvolver novos conhecimentos e, assim, estar em sintonia não somente com as práticas sociais atuais, mas, talvez primordialmente, com suas raízes e sua própria história de vida.

De forma geral, os cinco trabalhos voltados para a análise da relação de idosos com as tecnologias digitais trazem muito forte o discurso da inclusão digital. Partem, então, da premissa de que, por serem idosos e por consequência pertencerem a outras gerações, estão/estavam excluídos do contato com as tecnologias mais "modernas". Concebem que há

um lugar que pode ensiná-los, "incluí-los". Esse lugar não é a escola, no sentido de fornecer processos de escolarização/certificação formais, mas assume contornos muito próximos de uma.

Novamente, assim como já apontado pela maioria das pesquisas anteriormente relacionadas, projeta-se uma importância muito grande para o equipamento e a necessidade de se treinar usuários para passar a utilizá-lo no dia a dia. O protagonismo é da máquina, da tecnologia, do mundo globalizado. Em segundo plano vem o usuário. Vieira Pinto (2005, p. 179) considera que atitudes assim são frutos de pensamento equivocado, já que:

Uma vez convertida em ser, em coisa em si, a técnica passa a exercer por si mesma efeitos, como realidade que se supõe ser. Recebe qualificativos, ela que nada é senão um qualificativo. É julgada benéfica ou maligna, sem se refletir em que estas atribuições não têm cabimento senão referidas aos atos respectivos. Estes, sim, são concretos, são o modo de proceder de agentes reais, os homens no cotidiano labor de produção coletiva da existência.

Como recorrer, também no caso dos idosos, a conhecimentos prévios para usufruir das tecnologias digitais? Como pensar por alternativas quando o problema se coloca como uma questão de geração, quando se encara os idosos como portadores de uma "cultura em desuso" (DUSSEL, 2012, p. 184)?

O levantamento realizado de pesquisas já desenvolvidas na busca, trouxe algumas constatações que me permitiram acreditar na relevância da presente investigação, tendo em vista que muito do que já foi produzido não enfatiza a voz dos sujeitos, os quais muitas vezes são pesquisados para serem, em seguida, "traduzidos" e/ou descritos. Diversos trabalhos apontam a situação de "exclusão" em que se encontram os referidos sujeitos em relação às tecnologias atuais (dentre as quais, as tecnologias digitais), em virtude de sua situação de pouca escolarização. Outros, por sua vez, apontam a necessidade da utilização das tecnologias digitais nos seus processos de alfabetização, partindo do mesmo ponto de vista da exclusão/inclusão. Os conhecimentos e saberes hegemônicos nessa abordagem aparecem, de maneira geral, fortemente reafirmados na maioria dos trabalhos analisados.

Modos alternativos de resolver problemas, de pensar e agir, por considerar os sujeitos plenos, não foram enfatizados/considerados diante da "revolução" anunciada pela cultura digital, justamente num momento em que palavras tão fortes e que trazem a impressão de enfim se chegar ao patamar de conquistar o protagonismo, como autoria, aprendizagem ativa, cooperação, trabalho em rede, entre outros, são anunciadas como um "caminho natural" da humanidade, como se tudo isso fosse, "naturalmente" e fartamente, proporcionado pelas tecnologias digitais.

Desse modo, não foram localizados trabalhos que tenham questões similares às postas pela presente pesquisa, seja pelos objetivos, seja pelo referencial teórico ou metodologia, apontando a originalidade e pertinência da investigação proposta.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese foi estruturada a partir de sete seções. A primeira é a presente, que está se concluindo, intitulada "Encantamento e contexto da pesquisa", na qual busquei apresentar uma breve introdução, trazendo ainda as principais categorias desenvolvidas ao longo de todo o documento e onde apresentei, ainda, o resultado da busca realizada em torno de pesquisas que pudessem ter relação com o tema, analisando brevemente cada trabalho selecionado.

Na segunda seção, intitulada "Eu pesquisadora: o exercício de (re)conhecer(me) (n) o caminho", busquei contextualizar os caminhos por onde andei, escolhas e processos que me constituem no papel de professora da EJA e pesquisadora que aprendeu a olhar a realidade a partir de referentes sociais e que se descobriu uma militante em EJA e, por entender o ser humano em eterna incompletude, busca interrogar a realidade para poder intervir com mais possibilidades de ação e relação com o outro.

A terceira seção, nomeada "Educação de Jovens e Adultos: cenários nacional e local" buscou trazer à discussão a organização e constituição da EJA nacional, sua história de avanços e revezes, baseada no registro encontrado em documentos definidores das políticas macro, como as Constituições brasileiras, Leis de Diretrizes e Bases, Planos Nacionais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, além de outros referenciais trazidos à discussão, como as campanhas nacionais de alfabetização de jovens e adultos, com o mesmo objetivo. Expliquei, ainda, o histórico, organização e funcionamento do lócus da pesquisa: a EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Intitulada "Sujeitos pouco escolarizados: preconceito, aprendizagem e experiência", a quarta seção enfocou o estigma e preconceito por que passam, historicamente, os sujeitos não ou pouco escolarizados. Enfoca, ainda, a aprendizagem e os saberes da experiência, buscando problematizar o lugar desses saberes nas vivências cotidianas e na constituição da identidade dos estudantes enfocados.

A quinta seção, "Técnica, tecnologia e cultura digital: relações e mediações" traz à reflexão a relação entre o ser humano, as técnicas e tecnologias como um fator definidor da

expressão humana, ou seja: um fator ontológico. Inicialmente, foram trabalhados elementos acerca de técnica e tecnologia de maneira geral, buscando destacar uma visão crítica sobre o processo de incorporação das tecnologias na vida cotidiana, a partir do papel ativo do ser social sobre o desenvolvimento tecnológico. Já na segunda parte da seção discuto a cultura digital como expressão mais atual e apurada da relação do homem com a tecnologia, a qual traz consigo algumas particularidades a serem exploradas.

Na seção 6, nomeada "Método e metodologia: um desenho das trilhas percorridas", discuto a concepção de Ciência e de método, lentes a partir das quais procurei olhar para a realidade pesquisada. Ainda nesta seção, explico a metodologia de coleta e análise de dados, bem como as técnicas utilizadas para a ida a campo.

Finalmente a seção 7, "O encontro com os sujeitos" traz o conteúdo revelado a partir das duas etapas de ida a campo: as entrevistas estruturadas, desenvolvidas com sessenta e nove sujeitos matriculados em turmas de I Segmento da EJA de Florianópolis, realizadas durante os meses de abril a junho de 2016; e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito sujeitos, também estudantes do mesmo segmento, entre os meses de outubro e novembro daquele ano. A discussão da primeira etapa (entrevistas estruturadas) deu-se eminentemente a partir de um processo de leitura e descrição dos dados registrados em campo, tarefa que contribuiu para estabelecer um perfil dos estudantes em amplo espectro: relação com a escola, trabalho, aprendizagem formal, desejo de aprender e apropriação das tecnologias digitais, bem como sua presença na vida cotidiana. Já a segunda etapa, das entrevistas semiestruturadas, apesar de fornecer dados mais amplos, contemplando e aprofundando todos os aspectos já trazidos na primeira etapa, sofreu um recorte para o processo de análise dos dados, tendo focado na relação que os sujeitos entrevistados estabelecem com as tecnologias, num sentido amplo, e as tecnologias digitais, num sentido estrito.

Por último, na seção 8, "Arremate final ou o começo de uma nova tessitura?", busco tecer algumas reflexões acerca de todo o processo, do proposto e do vivido, além das incompletudes que circundam qualquer atividade humana, considerando que a pesquisa científica não está livre dos tropeços, desvios e interrupções, pois não é uma dimensão inatingível posto que é, também, campo de ação e intervenção humana.

Finalmente, as referências que foram acessadas no decorrer da confecção de todo o trabalho e os apêndices (roteiros das entrevistas estruturada e semiestruturada). Desejo uma agradável leitura!

2 EU PESQUISADORA: O EXERCÍCIO DE (RE)CONHECER(ME) (N)O CAMINHO

A vida, que parece uma linha reta, não o é. Construímos a nossa vida apenas nuns cinco por cento, o resto fazem-no os outros, porque vivemos com os outros e, por vezes, contra os outros. Mas essa pequena percentagem, esses cinco por cento, é o resultado da sinceridade consigo mesmo.

(José Saramago)

Os sujeitos pouco escolarizados, estudantes do I Segmento da EJA, e sua compreensão da relação vivida com a cultura digital foram foco de interesse na minha pesquisa. De fato, olhar para estes sujeitos e suas táticas de ser e estar no mundo é uma atividade que já exerço faz muito tempo, de forma empírica, pois me sinto atraída pelas formas com que eles, mesmo considerados destituídos de conhecimento escolarizado, apesar de estarem, de certo modo, impregnados dessa perspectiva, pela cultura escolar, encaram o mundo e suas coisas, suas relações. Esses sujeitos, submersos que estão em uma cultura grafocêntrica, mesmo assim, logram êxito em (con)viver apesar de sua pouca escolarização e por conseguinte, por não dominarem, a contento, justamente a forma mais difundida na cultura escolar – a leitura e escrita, muitas vezes são considerados excluídos de ampla e complexa rede de sentidos e significados, o que, na minha compreensão, não procede em toda a sua extensão.

As questões que me guiaram no papel de pesquisadora brotaram e se projetaram a partir de minha atuação profissional e observações ao longo da vida. Questões que estão encharcadas de meu olhar, minhas leituras, das lentes que uso para interpretar o mundo. Mas surgem, como diz Saramago, por viver com (e às vezes contra) os outros. E muitos são os outros na minha vida...

Para que possa falar a partir do lugar que ocupo no mundo, passo a discorrer sobre trechos de algumas vivências que, em grande medida, representam-me e referenciam-me. Para o leitor, filme sem sinopse, livro sem imagens. Para Demo (2012, p. 8), “[...] não vemos as coisas como são, mas como somos”. Meksenas (2002, p. 15) afirma que “[...] não olhamos senão por meio do modo como pensamos, e pensamos de acordo com o nosso lugar na história”. E Martín-Barbero (2004, p. 25), referindo-se à afirmação gramsciana de que só investigamos de verdade o que nos afeta, conclui que “[...] afetar vem de afeto”. O outro me afeta, os sujeitos pouco escolarizados me afetam e, como diria Saramago (1997), “[...] vivemos com os outros e, por vezes, contra os outros”.

Os autores acima, cada um de seu ponto de vista, concordariam em afirmar que a pesquisa nasce do olhar do pesquisador. De seu querer, de seus afetos e de suas andanças e experiências, de suas relações com o outro, de modo que pesquisa e pesquisador passam a ter

estreita relação (se não ontológica, ao menos epistemológica). Entendo que pesquisar, partindo do pressuposto dialético marxiano, é lidar com a totalidade (processual, heterogênea e contraditória), composta que é pelas relações econômicas, políticas, culturais e, logicamente, de classe, compreendendo que tanto eu quanto meu objeto de pesquisa estamos inseridos nessa totalidade e, portanto, assumindo que meu olhar está encharcado de pontos de vista, considerando que a neutralidade não existe. O processo de pesquisa exige, a partir desse pressuposto, uma crítica e uma auto-crítica, onde cabe esclarecer de que lugar falo, como pesquisadora.

De ascendência alemã, luterana, composta significativamente - até a geração de meus pais - por pequenos agricultores de subsistência radicados em Guaramirim, região Norte do estado de Santa Catarina, desde cedo aprendi a dar valor às coisas simples, ao trabalho e ao respeito ao próximo. E a escola sempre ocupou lugar central na vida dos quatro filhos do marceneiro e da costureira.

Meus pais, assim como meus avós e seus antepassados, todos descendentes de alemães, pouco frequentaram a escola. Fizeram o antigo ensino primário, tendo aprendido os rudimentos da leitura e escrita, bem como as quatro operações. Todavia, circulavam em um contexto bilíngüe (português/alemão): liam, escreviam e falavam nas duas línguas, com predominância para o alemão, principalmente até a segunda grande guerra, quando, em certo período, foram proibidos de expressar-se na língua germânica.

Mesmo com a pouca escolarização (considerada suficiente para o período histórico), meus pais são sujeitos letrados, que incorporaram as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. Alimentaram, por boa parte de suas vidas, o sonho de se tornarem professores: ele de História, ela de Educação Infantil. Por um curto período de tempo, minha mãe efetivamente exerceu um trabalho com crianças em uma espécie de creche, nas dependências do salão paroquial da Igreja Luterana da cidade, embora não tendo a formação para tal.

Mas em época pós-guerra (2ª Guerra Mundial), a formação para o trabalho era mais importante que seguir aprendendo nos bancos escolares, de tal modo que meu pai tornou-se aprendiz de marceneiro, indo morar em outra cidade para aprender o ofício, vivendo sob a tutela de seu mestre, enquanto que a minha mãe coube trabalhar na propriedade da família, no período em que ambos eram ainda muito jovens. Ela aprendeu a costurar em casa, com a mãe.

O marceneiro e a costureira, já casados, conseguiram manter-se nestas profissões por um curto período, quando assumiram a lida com a propriedade do meu avô paterno, plantando banana, batata doce, criando pequenos animais e vivendo da terra. Nós, os quatro filhos,

nascemos todos entre 1962 e 1969. Já eram outros tempos, quando a escola e a infância começaram a se atrair mutuamente. Todos nos tornamos altamente escolarizados, com dois irmãos já doutores, sendo eu a terceira a conquistar o título acadêmico. Tornamo-nos professoras e professor, realizando o que um dia havia sido o desejo de nossos pais: uma psicóloga e professora no ensino superior, duas pedagogas e um agrônomo/teólogo/filósofo.

A vida no interior de Santa Catarina, quando éramos crianças, se dava no sentido de permanecermos na terra, como agricultores, perpetuando as condições daqueles que nos antecederam. Assim, no início dos anos 1970, em pleno período de ditadura militar, uma oportunidade mostrou-se para nossos pais como a grande chance de transformação do curso da vida. Rumamos para o Norte do país com destino a Ji-Paraná, em Rondônia, onde meu pai voltou a lidar com a madeira, o que seguiu fazendo até completar 80 anos, em 2014, enquanto minha mãe administrava o escritório da serraria em que meu pai era sócio minoritário, pois entrou somente com a experiência e a força de trabalho. Todas as aprendizagens para exercer as funções de administradores do novo negócio adquiriram na própria lida, com acertos e erros, com a experiência de outros que chegaram antes. E lá vivemos por treze anos.

Em Rondônia desde os cinco anos, cresci com os filhos dos empregados da serraria, já que nossas casas eram todas na mesma “vila”. Brincávamos juntos de manhã até a noite. Íamos juntos para a escola. Compartilhávamos tudo o que uma infância sem necessidade de muita vigilância proporcionava. Minha irmã mais nova e eu frequentávamos as casas das crianças, comíamos e dormíamos entre eles e vice-versa. Éramos amigos. Eu, encantada, deliciava-me com as histórias que seus pais contavam e com a forma como viviam.

As casas simples careciam de livros e de recursos escolares, então compartilhávamos nosso material na hora de fazer as tarefas, de pesquisar nas enciclopédias e de buscar, com os pais, respostas às questões que a escola nos colocava. Muitas vezes, minha mãe ajudava algumas crianças a fazerem suas tarefas, pois vários pais e mães eram pouco ou nada escolarizados.

Naquele período, não compreendia como e por que algumas pessoas adultas sabiam ler e escrever enquanto outras não. Apesar de perceber as diferenças entre minha família e a família dos empregados da serraria, no sentido de posses e qualidade de vida, não conseguia explicar os motivos da diferença. Aos olhos de uma criança, eram pessoas empenhadas e preocupadas com o futuro de seus filhos, mas que não podiam ajudá-los a executar simples tarefas escolares. Era muito comum, já em sala de aula, acompanhar o fato de a professora cobrar os deveres e alguns não trazerem porque não conseguiram fazer sozinhos já que não contavam com a ajuda dos pais, pouco ou nada escolarizados. E isso não parecia um

problema. Parecia, ao contrário, ser bem natural haver tanta gente sem os conhecimentos escolares. E já vai longe a homogeneização do conhecimento pela via da escolarização. Hoje entendo assim.

Em meados dos anos 80, regressei a Santa Catarina, desta vez, vindo morar em Florianópolis, motivada pelas oportunidades de acessar a um curso superior. Mudar de cidade, de Estado e de região, ao mesmo tempo em que saía da casa de meus pais e passava a viver com meus irmãos, tudo isso com apenas dezesseis anos, foi para mim uma revolução no modo de ser, ver e explicar a realidade. Pude, finalmente, vivenciar o mundo e suas contradições a partir de novos referenciais. E conhecendo novas realidades, passei a interrogar as condições de vida tão diferentes entre pessoas tão diferentes. Vivíamos, então, os últimos suspiros de um longo período de ditadura militar, quando começávamos a conhecer as críticas abertas ao sistema e já alguma literatura circulava sobre o assunto. A sociedade civil se rearticulava para denunciar os abusos e incoerências do período, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais reivindicavam qualidade de vida e melhores oportunidades de acesso aos bens produzidos pela humanidade. Entre esses bens, as reivindicações por educação eram crescentes, quando nos deparávamos com um quadro altamente excludente, onde crianças e adultos eram apenas peças de reposição num sistema cruel. Nesse contexto, passei a olhar com mais interesse para a educação.

Após passar por um ensino médio técnico, com o qual não logrei grande identificação, apesar de ter sido ali meu primeiro contato, ainda que incipiente, com perspectivas críticas de análise social, passei no vestibular de Pedagogia da Faculdade de Educação da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Era, já, 1990. Ser professora nunca havia sido o meu sonho de infância apesar de ter vivenciado seguidamente um estereótipo desse papel em virtude de meu pai ter construído, no quintal da nossa casa em Rondônia, uma escolinha bem equipada, com mobiliário, quadro negro e giz, onde a criançada da redondeza se revezava no papel do professor (sempre aquela figura autoritária e detentora do saber, o modelo que tínhamos ou que idealizávamos).

A Pedagogia arrebatou-me desde o início. Agradava-me estudar em um curso que transitava por diferentes áreas do conhecimento. Não conseguia imaginar lugar melhor para estar, já que ali, pensei, teria uma formação geral e humana sistematizada e aprofundada. Fui uma aluna aplicada, buscando ampliar as leituras, compreender as teorias, questionar os pontos obscuros.

Na graduação aproximei-me de autores e teorias que até hoje sustentam muitos dos meus posicionamentos pedagógicos, políticos e sociais. Conheci Karl Marx, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky, Alexander Luria, Alexei Leontiev, Anton Makarenko, Jean Piaget, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Milton Santos, Darcy Ribeiro e tantos outros que até nossos dias figuram como importantes referências para se pensar os aspectos políticos, sociais e pedagógicos de uma sociedade de forma crítica. Conheci e militei em movimentos estudantis e sociais, enfim... Constituí-me numa mulher que, em termos de ideologia, tende à esquerda, que questiona e procura, sempre, desnaturalizar aquilo que parece natural nas relações sociais, numa sociedade cujo modo de produção é o capitalista.

Mas ser professora é lidar com todas as variáveis da realidade de uma escola, uma sala de aula. E este conhecimento estava por construir. Assim que me formei fui aprovada, em 1994, em concurso público para atuar nas séries iniciais (hoje anos iniciais) na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Na bagagem, somente a própria experiência como aluna e a vivência nos períodos de estágio, além da formação teórica construída na graduação. Era uma professora encantada com as possibilidades que se abriam, com a minha primeira turma, uma 2ª série com crianças que já haviam sido bem iniciadas nos processos de alfabetização e letramento.

E lá se vão mais de vinte anos. A memória às vezes falha, mas aquele primeiro ano de docência trouxe-me tanta coisa boa, tanto aprendizado, tantos bons frutos que, talvez em decorrência desta boa experiência, siga sendo uma professora que, efetivamente, gosta de estar entre os estudantes, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos. Gosto de compartilhar tempos, espaços e conhecimentos com sujeitos que, se forem respeitados em suas peculiaridades, agregam muito ao coletivo e, sem dúvida, à minha própria atuação como professora.

Nestas duas décadas de docência, vividas basicamente na rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis, passei por alguns espaços que me permitiram olhar criticamente para o processo educativo e suas características caleidoscópicas. Assim considero, porque de onde quer que se olhe, se tivermos sensibilidade e vontade de ver, enxergamos coisas diferentes, plurais, divergentes/convergentes, tendo em vista justamente a complexidade do processo.

Não parei de estudar desde que me formei em Pedagogia, pois a educação sempre me pareceu algo complexo demais para ser somente praticada: deveria ser refletida, discutida, aprofundada, sempre a partir de sólidos referenciais. Entre 1994 e 1996, fui aluna do curso de "Especialização em Metodologia do Ensino: Séries Iniciais (pré a 4ª série)", promovido pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Nesse curso, o foco no olhar do professor

sobre a trajetória do estudante fez-se notar em minha monografia, tendo desenvolvido, na ocasião, uma incipiente discussão acerca das origens do discurso docente sobre o fracasso escolar.

Nesse período – anos 90 – o fracasso escolar era um gigantesco nó para a educação pública e de qualidade que se pretendia. O fato continuava tendo como principais justificativas aquelas mesmas utilizadas no século XIX, as teorias sócio-psicológicas – principalmente a teoria do dom (existência de desigualdades naturais, segundo diferenças individuais) e a teoria da carência cultural (déficit no ambiente cultural da criança). Hoje, essas justificativas encontram-se refutadas, reconhecidamente ultrapassadas em termos teóricos, consideradas as inúmeras pesquisas acerca das reais causas do fracasso escolar e suas múltiplas determinações. Mas no dia-a-dia dos processos formais de ensino-aprendizagem, as mesmas teorias racistas, preconceituosas, naturalizantes, encontravam-se justificando um sem-número de casos de fracasso escolar. A partir daí, incomodavam-me questões como: por que um grande contingente de docentes continuava, prioritariamente, fundamentando-se nessas justificativas? Por que a análise mais contextualizada do problema "fracasso escolar" praticamente inexistia no discurso docente daquele período? Era corrente que a "culpa" fosse colocada sobre o aprendiz, sua família, sua situação de precariedade sócio-econômica e por aí vai. O discurso naturalizante das razões do fracasso escolar era tão forte (e estará mesmo acomodado no passado?) que ainda é muito comum encontrar estudantes da EJA que o reproduzem, atribuindo a si mesmos a responsabilidade pelos seus frequentes insucessos no processo de escolarização.

Em 1997, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A pesquisa, intitulada “A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão 'Frente Popular' – 93/96” teve o propósito de analisar uma proposta de formação continuada tendo como *locus* o próprio espaço escolar, partindo da premissa de que o lugar onde se atua (a comunidade, a realidade vivida, o grupo) é rico em possibilidades de formação e fortalecimento da identidade dos sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem, diferente do que ocorre nos processos externos de formação continuada, onde basicamente o conteúdo assume o protagonismo, deixando de fora outros (e tantos) elementos fundamentais para o processo.

No mestrado tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos principalmente em relação ao materialismo histórico-dialético e ao método marxiano de aproximação ao real. No decorrer do período, ampliei grandemente minhas leituras acerca do pensamento

marxiano, assim como gramsciano. Conheci os escritos de muitos outros autores, como Cornelius Castoriadis, Karel Kosik e György Lukács, além do historiador Edward P. Thompson e a filósofa Marilena Chauí e tantos outros, desde a filosofia e a história, até a sociologia. Foram leituras, discussões e reflexões que permitiram aprofundar sobremaneira meu processo de formação acadêmica e profissional, pois se a partir da graduação em Pedagogia não mais me permitia olhar o mundo como um arranjo simpático onde haveria lugar para todos em qualquer situação, no mestrado aprendi que a pesquisa científica tem compromisso primordial com a vida cotidiana, devendo dela partir e a ela retornar, como costuma frisar minha orientadora de doutorado. Inescapavelmente aprendi a ver e assimilar as contradições cotidianamente vivenciadas por todos, passei a compreender a conjuntura sem esquecer-me da estrutura, a questionar mais e mais os privilégios e "castigos": definitivamente, dei-me conta de que a realidade é injusta, complexa, incompleta e difícil de ser apreendida e explicada. Aprendi que um processo de pesquisa pode, talvez, fazer uma leitura mais aprofundada do real, mas em hipótese alguma conseguirá apreendê-lo em sua totalidade, já que, entre outras razões, não se consegue congelar a realidade, que está sempre em transformação e é sempre mais complexa do que qualquer teoria consiga explicitar.

Entre 1997 e 1999, com um período de intervalo devido a minha saída para o mestrado, tive as primeiras aproximações com o universo da EJA. Trabalhei com duas turmas, sendo uma breve passagem em 1997 e depois, por um ano, em 1999. Entre outros motivos, atuar nesta modalidade significava poder buscar um trabalho diferenciado, por ser outra faixa etária, daquele que fazia com as crianças, público com o qual continuava trabalhando durante o dia.

Naquele período, a EJA do município de Florianópolis era estruturada por seriação, muito inspirada nos moldes do ensino supletivo, onde se “ganhava tempo” cursando dois anos em um. Deste modo, minhas primeiras turmas eram compostas por estudantes que se encaixavam nos dois primeiros anos do ensino fundamental, aqueles em processo inicial de apropriação da leitura e escrita: sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados.

Na época, apesar de muitos conhecimentos teóricos, não tinha ainda a compreensão, na prática pedagógica com os sujeitos da EJA, de que a consideração da trajetória de vida dos estudantes é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Tentava, dessa forma, propor um trabalho muito próximo àquele que já desenvolvia com as crianças: livros didáticos, atividades fotocopiadas, repetição. Não levava em consideração, portanto, o que Oliveira (1999, p. 60-61) esclarece, onde:

[...] o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

O contexto, apesar de ser levado em consideração até certa medida, não impactava no planejamento. Mesmo muito bem intencionada, talvez eu entendesse, naquele período, que os conhecimentos escolares deveriam se sobrepor aos demais, que a função social da escola era levar aos estudantes saberes que eles não dominavam e que eram justamente esses os mais importantes. Tantas armadilhas vive um professor... Mas prestei atenção aos estudantes e a partir daí, sigo aberta ao aprendizado que eles me proporcionam. Ainda bem!

Já não consigo mais lembrar se os estudantes que guardo na memória são de 1997 ou 1999. Todavia, lembro com certa riqueza de detalhes de alguns deles. Conheci "seu" Miraci¹⁰, aposentado que havia sido tratorista durante toda a sua caminhada profissional e contava, com orgulho, dos percalços que tinha enfrentado durante a construção da BR 101. Eu precisava aprender a incluí-lo, pois as discussões orais ele perdia por ser quase totalmente surdo, além de ter as mãos duras, que não obedeciam mais ao seu desejo de segurar um lápis, como ele dizia.

Já Cleusa era uma jovem dona de casa que via o mundo pelos olhos do marido, policial civil, o qual tratava de mantê-la aterrorizada acerca das coisas desse mundo, confinada ao lar e à criação dos filhos e que, como grande novidade, conquistou a oportunidade de estudar e aprender a ler para ajudar a filha caçula nas tarefas escolares. O marido tratava de trazê-la todas as noites, esperando as aulas terminarem, sempre com ares de poucos amigos, para levá-la embora.

Nico, um jovem pai que havia decidido abrir o próprio negócio na área de vestuário e, para isso, necessitava aprender a ler e escrever. Sempre ilustrava nossos encontros com histórias, até hilárias, de suas estratégias de esconder o fato de ser analfabeto, como fixar longamente o texto de uma revista, imaginando quanto tempo um leitor levaria para decifrá-lo, ou pegar o ônibus errado pela vergonha de perguntar qual o destino daquele que se aproximava.

Também me lembro de Mário, já adulto e Fábio, adolescente, que frequentemente tinham problemas com a polícia. Desapareciam por alguns períodos e quando retornavam,

¹⁰ Os nomes utilizados não são verdadeiros, com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos.

relatavam suas aventuras, como ter sido presos, fugir da polícia, resolver “algumas paradas”, como eles diziam. Conheciam-se da comunidade onde moravam. Recordo que ambos tinham muito senso de humor acerca de sua situação e, também, que volta e meia, questionavam o *modus operandi* da polícia e da sociedade em geral com suas demandas.

Era meu aluno, ainda, Lúcio, um adolescente que tocava cavaquinho como poucas vezes vi alguém tocar. Cantava todos os sambas, era carinhoso e afetuoso, sabia matemática como nenhum outro. Emanava sempre bons fluidos para quem estivesse ao seu redor. Não era, de forma alguma, aluno de turma de alfabetização, pois já estava alfabetizado e bem. Seus relatos traziam a certeza de que o fracasso, a reprovação, muitas vezes, se dava por outro(s) motivo(s) que não a aprendizagem. O comportamento, a cor da pele, a postura frente às imposições escolares também pareciam ser fortes motivos.

Convivi também com a pipoqueira Vani, que sonhava em escrever um livro contando de sua vida. Queria corresponder-se com o marido, que estava longe há um bom tempo. Precisava confidenciar-lhe alguns assuntos, mas não confiava em outras pessoas como escribas. E veio para a escola aprender para aplicar seus conhecimentos e resolver seus problemas práticos.

Conheci, entre tantos estudantes, Maria Flor, que frequentava a escola desde os sete anos, mas que não conseguia identificar uma letra sequer. Tinha deficiência mental leve, essa era a explicação que todos aceitávamos para o seu “fracasso”. A EJA era, então, destino frequente para estudantes com alguma deficiência e que a escola “regular”, como assim era chamada, não conseguia fazer avançar em seu processo de escolarização.

Impossível, ainda, esquecer Toni, um "gigante" gentil. Trabalhara na construção civil durante toda a sua vida. Não faltava um dia sequer às aulas e, toda noite, ao término dos nossos encontros, desviava de seu caminho para acompanhar-me por cerca de 300 metros, deixando-me em segurança em um ponto de ônibus, pois nossa escola ficava em local ermo. Depois voltava e seguia para sua casa. Reencontrei Toni em 2013, ainda em uma turma de anos iniciais da EJA, quando fui exercer um trabalho de acompanhamento das turmas deste segmento no município de Florianópolis. Quase duas décadas depois de nos conhecermos, ele finalmente parecia conquistar, com desenvoltura, o domínio da leitura e escrita. Foi um emocionante reencontro, para mim. Ao mesmo tempo, impossível não questionar: que tipo de educação é essa que oferecemos aos jovens, adultos e idosos pouco escolarizados? Como é possível conceber que alguém passe tanto tempo de sua vida buscando o sucesso em sua escolarização, tentando aprender os rudimentos da leitura e escrita? Quantos fracassos mais

havia contabilizado Toni em sua trajetória? O que o fazia continuar, apesar do passar dos anos? Não conversamos sobre essas questões, lamentavelmente.

E assim, tantos outros estudantes compunham as minhas primeiras turmas na Educação de Jovens e Adultos, no final dos anos 90. Pessoas que, sem saber, me ensinavam muito a cada dia, pois gentilmente compartilhavam comigo suas experiências, seus modos de ver e viver a vida, suas subjetividades. E me fizeram perceber, para além dos manuais escolares, toda a força que têm os saberes construídos para além da escola.

Em 2000 me afastei da sala de aula convencional, tanto dos anos iniciais do ensino fundamental quanto da EJA, tendo assumido a função de coordenadora de sala informatizada na escola em que trabalhava com anos iniciais. Porém, daquela curta experiência com jovens e adultos, levei comigo a lição de aprender a observar para incluir os estudantes no planejamento, ou seja: planejar a partir da realidade dos estudantes. Desde minha inserção na EJA, portanto, outra "verdade" se descortinava e afirmava com veemência para mim: a escola é fundamental. Mas é da vida que surgem os elementos que tornam a escolarização necessária e desejada. É da vida, das experiências do cotidiano, das relações que se estabelecem a partir das vivências, que brotam os sentidos e significados. Nesse processo, o conteúdo escolar precisa buscar e firmar na vida seu fundamento. E, por outro lado, levar à vida suas contribuições. Mas muito ainda teria para avançar, tanto sobre educação quanto sobre ser professora de diferentes sujeitos, em diferentes níveis e modalidades da educação formal.

Minha sala de aula, em seguida, era diferente: era o "coração" da escola, a novidade pulsante, o objeto de desejo de dez entre dez estudantes: os computadores. Exerci a função de coordenar a sala informatizada por sete anos, de 2000 a 2006. Com esta experiência, tive a oportunidade (ímpar) de trabalhar com professores e alunos de todos os anos do ensino fundamental. Muito planejávamos e discutíamos, os e as estudantes inclusive.

Neste espaço, a metodologia desenvolvida era de projetos cooperativos de aprendizagem, proposta pelo NTE¹¹. Foi um período extremamente rico para minha formação profissional, pois em pleno processo de introdução das tecnologias na educação, a informática não entrava nas aulas como disciplina curricular, contrariando a maioria das experiências do

¹¹O NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) foi criado em outubro de 1998 como parte do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC). Tinha o objetivo de introduzir as tecnologias de informática e telemática nas escolas da rede pública do país, mediante a implantação de laboratórios de informática em unidades escolares com mais de 150 alunos. Passou a ter como principal função coordenar a implantação e implementação dos laboratórios de informática nas escolas e preparar os professores para o processo de incorporação dessa tecnologia em sala de aula. Atualmente, porém, para diferenciar os núcleos estaduais dos municipais convencionou-se chamar os núcleos estaduais de NTE (Núcleo de Tecnologia Estadual) e os núcleos municipais de NTM (Núcleo de Tecnologia Municipal).

período. O foco era o desenvolvimento dos projetos cooperativos de aprendizagem. Então, entre os pequenos que ainda não sabiam ler e escrever ou entre os adolescentes que rumavam para o ensino médio, o computador não era a vedete do espaço, mas sim a cooperação, e nela, as certezas provisórias e as dúvidas relevantes¹², a busca por respostas a um questionamento oriundo de um projeto, um plano, uma curiosidade sistematizada, geralmente coletiva. Ao mesmo tempo, todos aprendiam a lidar com a máquina e seus recursos. Aprendiam a programação Logo¹³, em sua interface denominada “MicroMundos”, desenvolvendo um projeto sobre algum assunto de seu interesse. Aprendiam a digitar e a utilizar alguns recursos do *Office* apropriados à discussão e sistematização das descobertas inerentes aos projetos estudados. E assim, nesse lugar, também contribuí para a consolidação do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas do município.

Entre 2001 e 2007, paralelamente ao trabalho desenvolvido na RME, tive a oportunidade de ser professora no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, campus Biguaçu/SC, passando assim a estar também do outro lado, contribuindo para a formação de professoras e professores para a docência tanto nas séries iniciais quanto na educação infantil. Neste curso, a maioria dos acadêmicos já atuava na educação, pois possuíam o magistério (Ensino Médio).

Neste período, pela primeira vez, tive a oportunidade de circular, na função de orientadora/supervisora de estágio, por diferentes realidades de escolas estaduais, municipais e particulares, de educação infantil e ensino fundamental, situadas nos municípios da Grande Florianópolis. Pude conversar com professores, gestores e pessoal de apoio nestas escolas reais com crianças e histórias reais. E, não raro, incomodava-me a condição de solidão em que se encontravam alguns profissionais da educação, encarcerados em “suas” salas de aula, com “suas” crianças e “seus” planejamentos. O espaço da escola parecia ser, por vezes, um mero ponto de referência onde eram disponibilizados dispositivos, utensílios, objetos, mas não se compartilhavam planos, projetos, desejos coletivos. Incomodava-me formar profissionais para essa escola, onde alguns profissionais pareciam não conseguir se deixar arejar com a vida lá fora, com as aprendizagens extramuros, com a riqueza de conhecimentos dos familiares de “suas” crianças.

¹² Certezas provisórias e dúvidas relevantes eram o fundamento da organização dos projetos de aprendizagem desenvolvidos nas salas informatizadas. Era o momento em que se buscavam os saberes prévios dos estudantes acerca dos projetos que gostariam de desenvolver.

¹³ Logo é uma linguagem de programação utilizada como ferramenta de apoio ao ensino e por aprendizes em programação de computadores, a partir de uma proposta construtivista. O ambiente Logo tradicional envolve uma tartaruga gráfica, que é um robô pronto para responder aos comandos do usuário.

Em 2007, novo desafio se alinhou no meu horizonte: o retorno à Educação de Jovens e Adultos, desta vez vivenciando o papel de coordenadora no Núcleo Centro¹⁴. Com todas as especificidades dos sujeitos da EJA, que por si só já são um foco instigante de pesquisa, a proposta metodológica dos anos finais desta modalidade de ensino (pesquisa como princípio educativo¹⁵) propõe, teoricamente, uma compreensão de currículo completamente diferenciada da habitual e, por conta desta proposta, a organização do trabalho tende a tornar-se diferenciada, permitindo aos seus professores a oportunidade de duas reuniões semanais de planejamento, avaliação e formação continuada no pequeno grupo. Os professores e professoras dos anos finais compartilham a regência nas turmas. Tal postura demanda aprendizagens de todos os envolvidos, pois simplesmente essa prática não está dada. Como coordenadora, tinha responsabilidades administrativas e também a função de coordenar as reuniões de planejamento do grupo composto de oito professores, em duas tardes por semana, além de acompanhar todo o trabalho desenvolvido nas salas de aula. Foram dois anos de intenso aprendizado, inesquecíveis na minha trajetória.

No papel da coordenação, no processo de desenvolvimento das pesquisas (o princípio educativo, conforme já mencionado), consegui observar estudantes lidando com suas próprias demandas, as quais eram trazidas, em grande parte, de suas vivências cotidianas. Como a proposta da pesquisa como princípio educativo convidava a que se fizessem indagações a questões que de alguma maneira incomodam os sujeitos, a vida "entrava pelas portas e janelas" daquele processo de ensino-aprendizado. O papel dos docentes era (e ainda é) o de problematizar, sempre junto com os e as estudantes, as informações selecionadas no decorrer da pesquisa, trazendo os conhecimentos sistematizados das diferentes áreas para enriquecer a investigação. Mais uma vez, foi possível constatar o quanto são importantes os saberes da experiência, que engendravam os saberes escolares e eram por estes oxigenados.

Já em 2009, após uma rápida passagem pela docência em uma turma de I segmento da EJA, integrei a equipe que coordenava o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com a responsabilidade de acompanhar, mais de perto, a organização das turmas de I Segmento (correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental). Neste ano, coordenei a formação continuada dos docentes alfabetizadores planejando, registrando e acompanhando a efetivação do processo. A formação procurava enfatizar os processos de aquisição da leitura e escrita.

¹⁴ A estrutura e organização da EJA de Florianópolis está detalhada na seção seguinte.

¹⁵ A pesquisa como princípio educativo é metodologia de trabalho com o II Segmento da EJA do município de Florianópolis desde 2000, vigorando até os dias atuais. Sua metodologia será abordada na próxima seção.

O grupo de docentes (majoritariamente professoras) do I Segmento era composto primordialmente por profissionais admitidos em caráter temporário, o que tornava o trabalho mais moroso, tendo em vista que a maioria das professoras não havia, ainda, passado pela experiência de trabalhar com a EJA. Assim, era necessário, juntamente com a formação para o trabalho com os conteúdos, o investimento nas discussões acerca das especificidades dos jovens, adultos e idosos, sujeitos da EJA. Quem eram esses sujeitos? Por que voltavam aos bancos escolares? Quais conhecimentos traziam consigo? Que contribuições esses conhecimentos teriam no processo ensino-aprendizagem? De que forma desenvolver um trabalho pedagógico respeitando esses saberes? Como trabalhar com esses sujeitos sem infantilizá-los com os recursos produzidos para crianças? Em que consiste o currículo do I Segmento da EJA? Entre outras questões que eram desenvolvidas, que figuravam nos processos de formação docente.

Entre 2010 e 2012, novamente saí de sala de aula e me afastei da EJA, tendo em vista que novo convite surgiu: integrar a equipe da Gerência de Formação Permanente (GEPE), espaço então recém-criado na Secretaria de Educação, com a atribuição de planejar e coordenar o processo de formação continuada da rede municipal de ensino, objetivando promover a valorização e (re)orientação da ação educativa, desenvolvendo cursos de formação continuada e articulando estágios e projetos de pesquisa e extensão universitária. Dali pude ter uma visão do todo como nunca antes.

Sinto-me extremamente grata aos profissionais e estudantes da RME por todas as experiências que me permitiram acumular, sendo que a mais intensa e espetacular delas ainda estava por vir: aquela de 2013, quando retornei à sala de aula em uma pequena turma, com cerca de treze estudantes do I segmento no Núcleo EJA Sul I, bairro da Costeira em Florianópolis. Voltei para a EJA, onde desde 1997 já circulava. Voltava diferente da professora que outrora havia sido. Mais madura, mais consciente, com mais bagagem de formação e desejosa de compartilhar, com novos estudantes, de experiências ímpares.

Em se tratando da docência na EJA, ainda me sinto em franco processo de aprendizagem. Para mim tem sido fundamental me colocar neste lugar, o de quem também aprende. E reconheço que errei muito. Algumas vezes, num movimento retrospectivo e introspectivo, consigo saber onde, como e por que errei no processo de alfabetização de muitos de meus alunos jovens, adultos e idosos (e das crianças também, por que não?). Primeiramente, por pura desatenção, até ignorância, justamente vinda de quem deveria ensinar, “conduzir” caminho adentro do mundo letrado. Ignorância, talvez, ratificada por um sistema que contribuía com a minha crença de que os saberes privilegiados e autorizados pelo

currículo se faziam ser a verdade, a saída, a cura para o mal causado pela “falta das letras”. Apesar de tantas leituras críticas, o dia-a-dia da sala de aula, algumas vezes, ainda era acrítico no meu planejamento.

Apesar da graduação em Pedagogia, penso que me forjei professora da modalidade principalmente na formação continuada, onde aprendi que é fundamental o respeito ao universo real dos jovens, adultos e idosos pouco escolarizados. As experiências extra-escolares, ou seja, o cotidiano dos sujeitos da EJA (sujeitos tão importantes para a modalidade que aparecem grafados no nome da mesma) é algo que não pode ser negligenciado em seu processo de aprendizagem escolarizada. E isso descobri com colegas mais experientes, com os próprios estudantes, com meus formadores, nos documentos oficiais e no referencial teórico disponível, principalmente com a vasta literatura deixada por Paulo Freire, cujo respeito aos sujeitos da modalidade o coloca entre as principais referências da área em todo o mundo.

De forma mais específica, dentro deste panorama, hoje venho tentando olhar para a relação que os sujeitos em processo de alfabetização na EJA estabelecem com a cultura digital para a qual, num olhar aligeirado, parece ser imprescindível o domínio ao menos elementar dos signos da cultura letrada. Informar-se e comunicar-se, nesta cultura digital, parece trazer embutido o saber ler e escrever, a cultura letrada. Será?

A pesquisa que ora se consolida nasceu da sensibilização advinda de uma “experiência tecnológica” levada a cabo com a turma que atuei em 2013. Uma pequena turma, com frequência satisfatória de cerca de treze alunos com idades entre 16 e 72 anos. Estivemos juntos de fevereiro a agosto, quando deixei a sala de aula para dedicar-me ao doutorado. A turma tinha muito movimento, pois enquanto alguns estudantes a frequentavam de forma permanente, outros foram embora e novos vieram. Alguns vieram/partiram/voltaram, de acordo com o que a vida lhes permitiu — o cuidado com os filhos, a anuência dos maridos, a participação quase diária em cultos religiosos, a mudança de horário do emprego... Muita coisa foi acontecendo e transformando a rotina destas pessoas jovens, adultas e idosas, estudantes do I Segmento da EJA em Florianópolis.

Desde o início do ano, consciente da importância de se considerar os saberes da experiência que os sujeitos trazem consigo, eu levava muito a sério as histórias de vida dos estudantes da turma. Neste sentido, penso que, como afirma Gonçalves (2013, p. 2) é possível ver e destacar “[...] em conjunto os traços mais incidentes de um modo de existir, de trabalhar e de tecer relações humano-sociais”, também nas relações pedagógicas de uma classe de EJA.

Na turma, então, cada um compartilhou o que quis de suas experiências. Esse recurso foi utilizado com frequência durante o trabalho com os mais variados conteúdos, tendo em vista as diferentes oportunidades que cada um teve ao longo da vida. Os jovens pouco queriam falar, mas gostavam muito de ouvir. Quem mais gostava de socializar fatos de sua vida eram as duas idosas do grupo.

Em julho daquele ano, o município de Florianópolis propôs o evento “EJA na Rua”, para promover esta modalidade entre a população, visando ampliar o número de matrículas. De pronto, aceitamos participar. Mas como? Com o quê? Escrever, todavia, seria um processo longo, doloroso para eles, já que a maioria estava se iniciando na escrita autônoma. Discutimos a logística do evento na praça: os transeuntes parariam para ler "maltraçadas linhas" a lápis? Compreenderiam a mensagem? Aliás, qual mensagem o grupo gostaria de transmitir ao público? Então Regina, uma das estudantes adultas, resolveu o problema: “se é para aumentar o número de estudantes, que tal fazermos um convite para que venham conhecer nossas escolas?” Perfeito! Escreveriam um convite coletivo, então.

E por que não fazermos o convite de forma digital, recorrendo às tecnologias de informação e comunicação? Este desafio foi proposto por mim, tendo em vista que, desde o início do ano, uma questão me incomodava: alguns integrantes do grupo não gostavam de ir para a sala informatizada, pois não tinham paciência para usar o computador. Por muitas vezes, cedi. Em outras, realizamos atividades por lá. E, nesses momentos, conversávamos sobre tecnologias em geral, seu uso e acessibilidade. Todos tinham telefone celular. A maioria possuía computador em casa. Alguns não os utilizavam, enquanto outros já circulavam em redes sociais, postavam imagens, mensagens, faziam pesquisas, navegavam... Entendo que estava posta, ali, uma contradição a ser explorada coletivamente.

Havia um estudante, em particular, que me intrigava: não conseguia reconhecer sequer as letras do próprio nome, porém passava todo o período de aula manipulando seu aparelho celular (que não era um *smartphone*), recebendo e respondendo mensagens. Nunca lhe perguntei sobre o teor das mesmas, mas a curiosidade permaneceu: o que comunicava? Com quem? Como? Para quê? Tinha esta necessidade e a supria, de seu modo, certamente recorrendo a diversas e elaboradas táticas para seu jeito de ser e estar no mundo letrado. O fato de não ter-lhe nunca questionado acerca das mensagens remete-se ao pouco relacionamento que tínhamos, pois era um estudante que frequentava as aulas esporadicamente e logo desistiu, não havendo abertura para diálogos profícuos.

Conversando com os estudantes sobre tecnologias, aos poucos fui desmistificando uma questão que, parece, frequenta o imaginário dos letrados/alfabetizados: a de que o sujeito

não alfabetizado é também analfabeto digital. Todavia... Sim, o analfabeto “se vira” com as tecnologias, descobre como utilizá-las e as incorpora no seu dia-a-dia. Nas palavras de Paulo Freire (1977, p. 46):

Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim. Estes, como sujeitos desta definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizando a ignorância dos outros, na melhor das hipóteses relativizam a sua própria ignorância.

Desta relação também (in)tenso com a tecnologia, surgiu, na turma, a ideia de fazer de sua participação no evento da EJA uma “experiência tecnológica”. A maioria, no grupo, decidiu-se por produzir um vídeo para apresentar no evento e, depois, trataríamos de fazer o mesmo circular pelos espaços disponíveis, como nas redes sociais, por exemplo. Quase todos aceitaram. Os jovens, no entanto, declinaram. Talvez sua negativa tenha sido no sentido de que não queriam “deixar gravada” a sua situação de analfabetos?

O conteúdo do vídeo foi definido em grupo: seria um convite aos analfabetos — ou, de forma mais abrangente, àqueles que não concluíram sua escolarização no ensino fundamental — da cidade para que se encorajassem a voltar a estudar, na “nossa EJA”. A partir daí, elaboramos o roteiro, organizando as falas em três diferentes momentos: 1) quem sou eu (como eu me defino, o lugar de onde falo); 2) como foi minha relação com a escola (durante o período de escolarização, na infância ou em outros momentos da vida); 3) a EJA na minha vida (depois que voltei a estudar, quais conquistas posso relacionar?). Estabelecemos que as falas deveriam ser curtas, tendo em vista que um vídeo longo não atrairia espectadores. E, assim, estava pronto o roteiro.

Como eu não tinha habilidades técnicas de criação, produção e edição de vídeo, solicitei a uma colega experiente na área a dar sua contribuição. Rosane¹⁶, prontamente, aceitou o convite entrando em sintonia com a proposta e com o grupo. Em apenas dois dias, foi feita a captura de todo o material. Além de filmar, Rosane fotografou momentos únicos do processo de produção do vídeo.

Tendo em vista a não participação dos três estudantes jovens e a ausência, nos dias de captura do material, de outros estudantes, participaram, efetivamente, dez pessoas, contando comigo e o coordenador do núcleo. Entre os estudantes, seis eram mulheres, sendo quatro adultas com idades entre 36 e 52 anos e duas idosas, com 64 e 72 anos. Participaram dois homens, com idades de 42 e 58 anos. Cada estudante, com seu próprio roteiro, relatou partes

¹⁶Rosane Maria Kreuch é, também, professora da rede municipal de ensino de Florianópolis e Mestre em Educação, pela linha Educação e Comunicação (UFSC). Por um longo período, trabalhou no Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), onde participava da formação de professores para o uso das tecnologias digitais.

de suas vivências e experiências, de forma a mostrar que tiveram dificuldades, sim, mas comungavam do sentimento de que haveria uma oportunidade para retomar o “tempo perdido”. Por isso, inclusive, o vídeo foi denominado “Tempo de EJA”.

O processo foi, como diria Paulo Freire, uma boniteza! Todos pensaram suas falas e utilizaram seu espaço de forma consciente, madura, de maneira a realmente cumprir o planejado: convencer outras pessoas, em condições similares às suas, a se encorajarem e procurarem um núcleo de EJA que pudesse lhes trazer as mesmas contribuições que a “nossa”: aprender a ler, escrever, contar, discutir, argumentar, questionar, posicionar-se, ter acesso a diferentes atividades culturais, passar por experiências relevantes, conhecer pessoas, interagir com diferentes sujeitos. Era um convite a que os sujeitos pouco escolarizados assumissem, enfim, as rédeas de suas vidas também pela via da escolarização e, no caso da turma, naquela experiência, com o uso de ferramentas próprias da cultura digital usadas no espaço escolar, já que para suas vidas fora dali, as mesmas estavam presentes de alguma maneira.

O trabalho de edição foi difícil, pois todos os depoimentos gravados eram importantes demais para cortar, ficando com aproximadamente 18 minutos. O grupo tinha consciência de que o vídeo não atingira o resultado esperado inicialmente, em termos de ser curto e atrativo para potenciais espectadores, pois ficou muito longo. Todavia, optamos por deixá-lo com esta extensão, tendo em vista que o trabalho resultou, mais do que uma produção que buscava promover a EJA, nosso objetivo inicial, em um lindo processo pedagógico de construção de saberes e afirmação de identidades, com vistas ao exercício da palavra — e da cidadania, ao cabo.

Como primeira atividade, após a edição do material, realizamos uma exibição privada, exclusivamente para a turma e para o coordenador do núcleo, para que pudessem opinar a respeito. Essa sessão tornou-se um momento verdadeiramente especial, ao vê-los ali assistindo a si próprios. Um momento que, além de emocionante, ratificou para mim as potencialidades de uso das tecnologias digitais: a importância de vê-los se (re)conhecendo como autores, criadores de um conteúdo inédito e tão importante para outros. Eram sujeitos imersos e praticantes de usos e costumes próprios da cultura digital. E, ainda, desaparecia, ali, sua condição de pouca escolarização. Naquele momento, tive a sensação de que se percebiam protagonistas conscientes de suas próprias histórias. E as ofereciam a outros em condições similares, para que também se percebessem como sujeitos historicamente demarcados: se houve dificuldades, se houve fragilidades, não eram individuais, visto que foram produzidas por e nesta mesma sociedade que os julga e, na maioria das vezes, os desmerece.

Penso, hoje, que nossos protagonistas puderam se perceber enquanto importantes agentes veiculadores de outras possibilidades, tendo em vista que eles planejaram, desenvolveram e tiveram divulgado um conteúdo relevante e de forma sistematizada, talvez pela primeira vez em suas vidas. Como produto final, suas trajetórias, suas histórias de vida, pela via do uso de uma ferramenta tecnológica, enfim, poderiam servir de exemplo, um exemplo positivo, pois demonstraram a busca da superação de suas fragilidades de escolarização.

A primeira exibição pública da produção deu-se no dia da formatura dos estudantes, em dezembro de 2013, tendo em vista que o evento que o gerou, “EJA na Rua”, havia sido cancelado por motivos que desconhecemos. Aquela formatura foi, para mim, que já não era mais a professora do grupo, um momento carregado de emoções, tendo em vista que nem todos os que participaram do vídeo foram promovidos para o II Segmento, devendo "repetir" o ano em 2014. Na oportunidade, enquanto a professora que havia me substituído fez seu discurso parabenizando aqueles que avançavam para o II Segmento, os anos finais do ensino fundamental, tratei de lembrar aos que ainda não haviam desenvolvido satisfatoriamente suas habilidades de leitura e escrita, que muito haviam avançado e conquistado no ano que se encerrava e que já não eram, naquele momento, os mesmos que outrora retornaram aos bancos escolares. A vitória, para eles e para mim, não consistia somente na aprovação para o ano seguinte, mas principalmente na superação de tantos e complexos desafios cotidianos que cada um havia conquistado em 2013.

Outro momento que pode indicar a realização de um trabalho interessante foi o convite, pela coordenação da EJA vinculada à SME (Secretaria Municipal de Educação), para que eu participasse da formação continuada dos professores do I Segmento no início do ano letivo de 2014. Lá, novamente, foi exibido o vídeo e discutidas, com os professores, as inúmeras possibilidades do uso desse recurso para o trabalho com estudantes em processo de alfabetização. Teria sido deveras interessante se os próprios estudantes pudessem conversar com os professores em formação, falar da experiência a partir de seus pontos de vista, o que lamentavelmente não ocorreu.

Um terceiro momento relevante no processo de socialização deste material¹⁷ foi em abril de 2014, na mostra “A cidade é uma escola”, promovida pela SME de Florianópolis, quando o vídeo foi exibido em telão, publicamente.

¹⁷ O material encontra-se disponível no Youtube desde o final de 2013, no endereço https://youtu.be/K0_fBhZPhXU, sob o título "Tempo de EJA", contando atualmente com cerca de 600 visualizações.

Enfim, partindo de questões suscitadas no processo de desenvolvimento e edição do vídeo, e coincidindo com a minha entrada no doutorado, passei a problematizar a relação dos sujeitos pouco escolarizados com as tecnologias digitais e, de forma mais abrangente, com a própria cultura digital. Questões começaram a fervilhar em minha cabeça, tais como: em que medida o uso das tecnologias digitais pelos estudantes em turmas de I segmento da EJA, pode contribuir para a solidificação da constituição e conquista da cidadania plena? Como se dá a apropriação dos recursos dessas tecnologias para que os mesmos se transformem efetiva e conscientemente em autores? Quais as apropriações que estes sujeitos fazem das tecnologias digitais em seu cotidiano? Ressalte-se que estas questões estão implicitamente impregnadas de conexões coletivas, tais como rede, cooperação, colaboração, parcerias, enfim.

Desta experiência de produção intencional de conteúdo relevante em tecnologia digital — experiência pequena, mas significativa —, compreendi que é possível comemorar a comunicação desenvolvida em rico processo pedagógico. E, nesse encadeamento, percebi que se pode ir mais além: que sujeitos como os estudantes em questão, considerados, além de analfabetos da leitura e escrita, também analfabetos (ou iletrados) digitais, pois são pouco familiarizados com o uso das tecnologias digitais, no sentido que massivamente se entende ser o necessário e esperado para interagir com estes recursos, possam se assenhorar de todo o processo, do planejamento à captura, edição, divulgação e distribuição do conteúdo proposto. Esta seria, então, uma possibilidade interessante e instigante de conquistar espaço para exercitar a cidadania de diferentes grupos, desmistificando inclusive o uso de ferramentas digitais aparentemente pouco acessíveis.

Após o término da experiência citada acima, e já no doutorado com um projeto diverso, compartilhei em meu perfil de uma rede social o vídeo produzido. Minha orientadora assistiu e passou algum tempo refletindo comigo acerca de meu projeto inicial de estudo, que não era voltado à EJA, pois percebeu que ali, com algo daquela temática mas principalmente a partir daqueles sujeitos, "batia meu coração" de pesquisadora.

Em virtude da trajetória que venho trilhando e da sorte de encontrar, pelo caminho, pessoas e referenciais teóricos que generosamente contribuem com meus olhares, refiz então meu projeto de pesquisa que, a partir da experiência compartilhada, passou a ter como objetivo: realizar um estudo exploratório sobre a compreensão de estudantes em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC, acerca da relação que mantêm com a cultura digital na sua vida cotidiana.

Buscando dar organicidade à investigação, trago a seguir o campo onde os sujeitos se situam na busca por sua escolarização e superação de estigmas e preconceitos que os têm

acompanhado ao longo de suas vidas longe da escola: a EJA, modalidade da educação básica, espaço de tensões e disputas, tanto institucionais quanto intersetoriais e pedagógicas e que, de certa maneira, nasce e muitas vezes se firma, ainda na atualidade, a partir de uma concepção de aprendizagem que parece não enxergar o lugar que ocupam os saberes da experiência na vida de seus estudantes, tamanha é a distância entre o ponto de partida e os objetivos de ensino.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CENÁRIOS NACIONAL E LOCAL

A Educação de Jovens e Adultos, assim como outras áreas da educação nacional, se constitui como alvo de interesses e movimentos distintos no decorrer de seu desenvolvimento. Em cada período movem-se, em torno de suas verdades e prioridades vários grupos econômicos, políticos, partidários, de educadores e intelectuais, grupos conectados a distintos movimentos sociais e estruturas internacionais, temperados pelo caldo político e ideológico, em torno da necessidade ou não de definir políticas e ações para o campo. De acordo com Arroyo (2005) são necessárias, ainda, muitas transformações para tornar a Educação de Jovens e Adultos um campo de direitos e de responsabilidade pública, tendo em vista que "[...] é campo ainda não consolidado[...]" (ARROYO, 2005, p. 19) no que diz respeito a pesquisas, políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de professores e propostas pedagógicas. Por isso, há uma diversidade de tentativas de configurar sua especificidade.

Nesta seção, será abordada a oferta da educação de adultos no país, com seus avanços e retrocessos, permitindo compreender como e por que, ao longo do tempo, nascem e se fortalecem determinadas maneiras de ver os sujeitos da EJA. Entre os estudantes jovens, adultos e idosos pouco escolarizados a que faz referência esta pesquisa há sujeitos de todos os matizes: analfabetos absolutos, analfabetos funcionais e alfabetizados. Encontram-se matriculados, em se tratando da rede municipal de ensino de Florianópolis, em turmas do I Segmento da Educação de Jovens e Adultos, onde se agrupam, na modalidade, todos aqueles acima de 15 anos que estão em processo de alfabetização ou não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental. Para os anos finais, há o II Segmento. A explicitação da organização da EJA no município de Florianópolis fecha a seção, em virtude de ser este o campo da pesquisa.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: “UM PASSADO AINDA PRESENTE”¹⁸

A Educação de Jovens e Adultos, nos contornos que hoje são vigentes, é relativamente recente na organização da educação brasileira já que existe a apenas 21 anos, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.396/96 (BRASIL, 1996). A modalidade está aberta a receber cidadãos, acima de 15 anos, que não tiveram acesso ou oportunidade de frequentar a escola em idade apropriada, nos níveis do ensino fundamental e médio. A EJA, como hoje é conhecida, nasce e se firma no seio das grandes

¹⁸ O termo "um passado ainda presente" foi retirado de Machado (2016).

transformações que ocorreram em vários campos dos direitos sociais/fundamentais garantidos no país pós-ditadura militar (1964-1985), tendo como um dos principais demarcadores do período a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que afirma, em seu artigo 208, a gratuidade e obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental e, no parágrafo primeiro do artigo citado, assegura o acesso como direito público subjetivo, direito ratificado pelo art. 5º da atual LDB. Ou seja, ao adulto com dezoito anos ou mais, é facultativo o acesso; todavia, é obrigatória a oferta por estados e municípios, apoiados pela União.

Contudo, pensar na oferta de educação formal aos adultos que não tiveram acesso à escolarização (ou sucesso) no “tempo apropriado” não é novidade no país. Na proposta desta pesquisa, que não objetiva reconstruir, de forma aprofundada, a história da EJA, mas trazer alguns elementos que contribuam para a reflexão acerca do olhar que se construiu em torno dos sujeitos não ou pouco escolarizados entendi que alguns documentos, definidores das políticas macro, poderiam auxiliar na compreensão dos contextos e dos temas relevantes nos diferentes momentos que configuraram a educação voltada aos jovens, adultos e idosos no país. Desse modo, realizei uma busca nas Constituições, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Planos Nacionais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, além de outros referenciais trazidos à discussão, como as campanhas nacionais de alfabetização de jovens e adultos, com o mesmo objetivo. Recorri, ainda, ao diálogo com diversos autores que auxiliaram na discussão que procurei efetivar. Desse modo, na tentativa de captar algumas nuances acerca dos caminhos por que passou esta modalidade até nossos dias, fiz uma breve retrospectiva histórica dos embates traduzidos em políticas (ou na sua ausência).

Desde a primeira Constituição Brasileira (BRASIL, 1824), ainda sob a égide do império recém-independente de Portugal, já se registrava a necessidade de olhar para a escolarização dos adultos. E se há o registro, podemos entender que a discussão pulsava entre os cidadãos e governantes, mesmo que não se perceba um alto grau de importância à matéria. No texto constitucional de 1824, apesar de dedicar somente poucas linhas à educação como projeto de nação, já há a afirmação de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (art. 179, § 32). Todavia, por longo período de tempo, a menção não passou de mero exercício de retórica, tendo em vista que a operacionalização – transformação em política pública educacional – não se efetivou. Nesse período, de um Brasil eminentemente rural e não industrializado, a escolarização não se colocava, ainda, como pré-requisito à vida em sociedade. Assim, que importância teria, econômica e politicamente, dar atenção à instrução de escravos, indígenas e

homens do campo? Para quem precisariam ler e escrever? Nem às crianças, apesar de garantia da universalização, era certo o acesso.

Findo o Império, a primeira Constituição Republicana, de 1891 (BRASIL, 1891) traz como novidade a laicidade do ensino. Da universalidade e gratuidade do ensino primário registradas (mas não efetivadas) na Constituição anterior, partimos para o registro, no art. 35 da nova Constituição, de que cabe ao Congresso "[...] animar o país no desenvolvimento das letras, artes e ciências[...]", além de "[...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados[...]" e "[...] prover a instrução secundária no Distrito Federal[...]". Desaparecem a obrigatoriedade, a universalidade e a educação de adultos. Todavia, como informam Scortegagna e Oliveira (2006, p. 2-3):

A partir da República iniciam-se inúmeras campanhas, normalmente de curta duração, descontínuas, sem grande sistematização e buscando sempre o apoio e a parceria das diferentes instâncias da sociedade civil. Isto reflete a falta de compromisso do poder público em definir uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvidas de maneira sistemática através da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização.

O art. 70 veta o voto aos analfabetos, entre outros casos (além de mendigos, religiosos e praças), tornando-os, ainda, inelegíveis. Galvão e Di Pierro (2013) explicitam o contexto que já existia ainda no período imperial e perdurou durante todo o período pré-constituição republicana: as discussões acerca das capacidades (ou não) dos analfabetos, que culminaram com a sua eliminação das fileiras eleitorais. Como já mencionado, ainda no período do império era considerado normal que grande parte da população brasileira não soubesse ler nem escrever e não necessitasse destes conhecimentos nas demandas cotidianas. A partir da metade do século XIX, entretanto, as concepções sofrem modificações:

[...] progressivamente, um outro lugar simbólico começa a emergir na sociedade brasileira para a leitura, a escrita e a educação, de modo geral. Não ser educado começa a ser associado à rudeza dos costumes. Embora não fosse habilidade necessária para a inserção em diversas esferas sociais, a instrução começa a ser vista como sinônimo de polidez (GALVÃO E DI PIERRO, 2013, p. 36-37).

A exclusão dos analfabetos do alistamento eleitoral deu-se, de fato, antes da promulgação da Constituição Republicana de 1891, que apenas ratificou a ideia: já em 1881 foi aprovado o Decreto 3.029/81, conhecido como Lei Saraiva, que definia essa questão. Todavia, uma longa batalha se travou entre os deputados Saldanha Marinho, fervoroso defensor do voto do homem¹⁹ analfabeto por considerar que o mesmo desempenhava

¹⁹ Não se discutia, ainda, o voto da mulher, fosse letrada ou analfabeta. Às mulheres alfabetizadas, o direito foi garantido somente em 1932, no primeiro governo de Getúlio Vargas, mas restringia-se às mulheres casadas, com autorização dos maridos, e às viúvas e solteiras com renda própria. Algumas barreiras foram eliminadas somente em 1934, mas não a do analfabetismo. Em 1946, uma nova lei passou a prever a obrigatoriedade do voto também

inúmeras tarefas no seu dia a dia que permitiam depreender sua "[...] perspicácia e capacidade de discernimento e de ação [...]" (GALVÃO E DI PIERRO, 2013, p. 37) e, por outro lado, um grupo de deputados, entre eles Rui Barbosa, que entendiam que o analfabeto não tinha opinião própria e que a educação seria a única forma de desenvolver o país. Sendo este último o relator do citado Decreto, construiu seu parecer optando pela retirada do direito ao voto pelos analfabetos, alcançando maioria no plenário.

Essa situação se reverterá somente com a promulgação da Constituição de 1988: foram 107 (cento e sete) anos de impedimento da participação dos analfabetos nas decisões políticas do país por conta de um pressuposto: como não lêem, não pensam por si só e, portanto, não podem decidir o destino político do país. De acordo com Galvão e Di Pierro (2013, p. 39),

Entre a independência e o bom senso; entre a incapacidade e a perspicácia; entre a incompetência e a dignidade; entre a miséria e o conhecimento; entre a servilidade e a inteligência: assim parecem se situar os discursos sobre o analfabeto no Brasil naquele momento.

Atitudes assim reverberam, até nossos dias, como são vistos e tratados os sujeitos pouco escolarizados em nosso país, com acentuada ênfase para a visão negativa acerca da pouca escolarização de boa parte da população.

A Constituição de 1932 (BRASIL, 1932) brota em um país que passa por profundas transformações políticas, sociais e econômicas, além de educacionais. Nos anos anteriores, movimentos como o dos Tenentistas e o fortalecimento do Partido Comunista marcaram a rejeição às oligarquias até então vigentes. É o período em que, por exemplo, se cria o Ministério da Educação e Saúde (1930), diversos Estados da Federação empreendem reformas na educação e se lança o Manifesto dos Pioneiros pela Educação (1932), inaugurando a Escola Nova no país, o que claramente se reflete na redação da Constituição (VIEIRA, 2007).

A Carta de 1932 traz 17 artigos específicos sobre educação, dos quais 11 estão, pela primeira vez, em capítulo próprio abordando o tema: Capítulo II, da educação e da cultura. A educação volta a ser "direito de todos" e deve ser provida pela família e pelos poderes públicos.

O artigo 150 determina, entre outras novidades, a criação de um Plano Nacional de Educação. Todavia, em virtude do Estado Novo (1937-1945), regime político cujas principais características eram a centralização do poder nas mãos do presidente, o autoritarismo, nacionalismo exacerbado e anticomunismo, não houve tempo suficiente para que a proposta

para as mulheres, que até então era um direito, mas não um dever. As analfabetas permaneceram sem exercê-lo até, como já dito, a promulgação da Constituição Federal de 1988. Informações obtidas em <<http://www.tre-es.jus.br/imprensa/noticias-tre-es/2014/Fevereiro/82-anos-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>>. Acesso em: 02/03/2017.

elaborada fosse aprovada e não houve, nos anos subsequentes, menção à necessidade de um documento que ordenasse a educação nacional. Somente em 1962 o país lança seu primeiro PNE.

O mesmo artigo 150 da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), em sua letra "e" traz, pela primeira vez num texto constitucional, referência à suplência, referindo-se a uma competência da União: "[...] exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções". Possivelmente, o detalhamento dessa ação supletiva se daria no PNE que não existiu. O parágrafo único do referido artigo traz, ainda, em sua letra "a", a determinação de "[...] ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos".

Pela primeira vez aparece, na Constituição, a vinculação de receitas para a educação, como informa o artigo 156: "A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos". Em outros momentos históricos esse percentual variará. Entretanto, não voltarei a dar destaque a este aspecto, tendo em vista que não é o foco da discussão.

Em não havendo se efetivado, de fato, o PNE, conforme preconizava a Carta, as atribuições a ele dirigidas ficaram sem destinatário, o que significou, na prática, pouquíssimas ações voltadas ao incremento da educação de adultos no país. Todavia, de forma inquestionável, a Constituição de 1932 reflete as inspirações liberais dos escolanovistas. Avança em vários sentidos, o que será percebido claramente quando, em 1937, os ventos sopram contrários à organização civil e se efetiva uma retomada da centralização do poder pela via do Estado Novo²⁰.

Assim, já em 1937, nova Constituição Federal é outorgada (BRASIL, 1937), sob inspiração de regimes fascistas europeus (VIEIRA, 2007). Apesar de grandes avanços no campo econômico e de organização do mundo do trabalho, a centralização do poder nas mãos do presidente estava fortemente evidente. Na educação, verifica-se um retrocesso: o que antes caminhava para a descentralização da União, abrindo espaço para a ação de estados e municípios, agora voltava ao controle da União.

Apesar de haver uma seção específica para a educação na Constituição de 1937, com sete artigos, não há referência à educação de adultos. Determina, em seu artigo 130, que o

²⁰ O nome, "Estado Novo", foi copiado do modelo português fascista-salazarista (MOURA, 2013).

ensino primário é obrigatório e gratuito, porém a gratuidade aplica-se somente àqueles que não têm condições de contribuir com a "caixa da escola": o ensino gratuito é, explicitamente, dirigido aos pobres. Criam-se, ainda, determinações em relação à educação profissionalizante dos jovens de baixo poder aquisitivo. Além de considerar a formação para o trabalho uma responsabilidade da União, estados e municípios, transfere às indústrias e sindicatos o dever de criarem escolas de aprendizes, direcionando-as aos filhos dos operários (art. 129). É flagrante a inclinação para a educação profissionalizante, tanto pública quanto privada, sendo que, no período, muitas das reformas educacionais efetuadas serviram para fortalecer essa tendência (VIEIRA, 2007).

Getúlio Vargas e o Estado Novo caem em 1945. Já no ano seguinte, nova Constituição é promulgada (BRASIL, 1946), desta vez estando a nação sob a presidência de Eurico Gaspar Dutra, eleito por voto popular. De acordo com Vieira (2007), os anos quarenta, inclusive pós a era Vargas, caracterizaram-se pela criação de inúmeras leis orgânicas que iam modelando a educação nacional de acordo com os anseios e necessidades das elites do período. Cresce fortemente o ensino profissionalizante, como já mencionado, sendo criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946. Conforme Vieira (2007, p. 299), "[...] com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares". Ou seja: a educação para os pobres não era a mesma a que as elites tinham acesso.

Na Carta de 1946, são 10 os artigos específicos sobre a educação. O primeiro, 166, anuncia que "[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana". Já o artigo 168, explicitando os princípios a serem adotados pela legislação do ensino diz, no item III, que "[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes". Aí está a menção à educação de adultos, sem dizê-lo: ensino profissionalizante, para atender às necessidades empresariais. Logo em seguida, no item IV, encontra-se que "as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores". Eis a educação destinada aos jovens trabalhadores. De igual modo, uma educação completamente voltada para o mundo do trabalho, um componente fortíssimo até a atualidade na constituição da EJA.

Já o parágrafo único do art. 170 (BRASIL, 1946) explicita que "[...] o sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais". A suplência já se instalava, porém ainda com o propósito de suprir a educação onde estados e municípios não oferecessem e não como modelo pedagógico, que anos depois seria organizado e seguido em todo o país.

Nesse mesmo período, em 1947, teve lugar a primeira grande campanha pela erradicação do analfabetismo no Brasil (termo recorrente nas campanhas seguintes, como se deseja dar fim a uma chaga). De acordo com Paiva (1985), a proposta nasce atendendo aos apelos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) em favor da educação Popular²¹. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi o primeiro movimento governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, apesar de já se registrarem iniciativas isoladas, na maioria das vezes não como política de Estado mas como iniciativa filantrópica de "cidadãos de bem", tanto no período do Império quanto da República (Galvão e Di Pierro, 2013). Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a CEAA objetivou levar a educação de base a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Em todos os estados da Federação foram mobilizados recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários, sendo a União organizadora e indutora da proposta.

Para Cavaco (2009, p. 89):

Desde o final da 2ª Guerra Mundial, o papel da UNESCO na educação tem sido notório, sobretudo na definição de políticas, na mobilização de recursos e na propagação de conhecimento a nível mundial. A UNESCO promoveu a realização de estudos, reflexões, a concepção e disseminação de novas metodologias de intervenção na educação de adultos. Esta organização recorreu com frequência, a peritos da educação de adultos com reconhecimento internacional [...], o que foi determinante na construção de uma política consistente neste domínio. O enfoque na educação de adultos, por parte da UNESCO, contribui para a visibilidade social deste domínio e para a sua valorização enquanto setor estratégico nos sistemas educativos. As orientações estratégicas definidas nas Conferências Internacionais têm vindo a afirmar-se como eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização.

Como justificativa econômica, a CEAA argumentava que os analfabetos e sua "insuficiência cultural" contribuiriam, sobremaneira, para atrasar o desenvolvimento do país.

²¹ A relação da UNESCO com a educação de adultos, por si só, daria uma pesquisa, tendo em vista que é ela, braço da ONU (Organização das Nações Unidas), a grande mobilizadora para as questões educacionais como um todo e da educação de adultos em particular, desde fins da 2ª Guerra Mundial, em escala planetária, propondo políticas, campanhas, estratégias e dando visibilidade ao problema. Organização internacional, a UNESCO tem grande responsabilidade na definição e operacionalização das políticas de alfabetização de adultos nas últimas décadas. Os países representados nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), entre os quais se inclui o Brasil, têm suas políticas influenciadas pelas orientações e estratégias definidas nessas conferências, que se iniciaram em 1949, passando a ocorrer com periodicidade aproximada de 12 anos (CAVACO, 2009). A última aconteceu no Brasil, em 2009.

Além do interesse econômico no aumento da escolaridade da população para o aumento da produção, havia ainda outros interesses envolvidos no desenvolvimento da campanha. Como o voto do analfabeto ainda era proibido, julgavam importante ampliar as bases eleitorais (PAIVA, 1985).

Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das ideias de 'integração' como justiça social e de 'incremento da produção' como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país²² (PAIVA, 1985, p. 179).

Tal interesse também é recorrente nas campanhas subsequentes. Outra justificativa foi a iniciativa de nivelar culturalmente com os brasileiros os imigrantes estrangeiros que chegaram ao país em diferentes períodos. O desejo de unificar a língua por meio da educação de adultos mostrava, também, como ainda era forte o nacionalismo no país (PAIVA, 1985).

A proposta da CEAA foi inédita, grandiosa e importante, inaugurando uma tendência que, em diferentes tempos históricos, se manteve na educação de adultos: as campanhas de alfabetização. Adicione-se ainda, outros elementos que, em maior ou menor grau, mantêm permanência histórica incômoda, como o apelo ao voluntariado, a invocação patriótica, a perspectiva de homogeneizar a população, desconsiderando a diversidade do adolescente e do adulto do campo e da cidade, ou mesmo de diferentes regiões e tradições, etnias, religiões e experiências laborativas distintas e, sobretudo, com a visão do analfabeto como aquele que, por não dominar a lecto-escrita, não trazia consigo conhecimento algum. Tais características são identificáveis por meio do discurso político e retórico das campanhas (PAIVA, 1985).

Desse modo, de forma emblemática, a tradição de campanhas (principalmente de alfabetização) se instala e perpetua como uma estratégia utilizada seguidamente na história da constituição da educação de adultos: campanhas de maior ou menor duração que pudessem amenizar os efeitos causados pelo analfabetismo em parte considerável da população adulta do país. Sob essa ótica, houve várias²³: desde a CEAA nos anos de 1940, que foi minimamente detalhada aqui por ser a primeira, passando pelo Movimento Brasileiro de

²² Destaques no original.

²³ De acordo com Oliveira (1989), entre os anos 40 e o início dos anos 60 do século XX, além da CEAA, foram realizadas, ainda, as seguintes campanhas nacionais de alfabetização de adultos: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER - 1952/1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA 1958/1962); e Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA - 1962/1963). Com diferenças sutis, todas tinham o propósito de erradicar o analfabetismo a partir de uma proposta mais ou menos inovadora, mais ou menos inclusiva, mais ou menos voltada para as realidades locais. Algumas, até, foram pioneiras na utilização da educação a distância via rádio, o que depois, na LDBEN de 1971, se configura como proposta formal para a modalidade, incluindo-se a televisão e a correspondência.

Alfabetização (MOBRAL), na década de 1970, até o Programa Brasil Alfabetizado²⁴, última das campanhas realizadas recentemente, sendo reeditada desde 2003. Ressalte-se que o discurso, carregado de marcadores históricos, muda a cada tempo, amenizando alguns aspectos que, na atualidade, podem não mais figurar como politicamente corretos.

Por outra via, muitas experiências voltadas à educação popular tiveram sua trajetória no Brasil. Em finais dos anos 50 e início dos 60 do século XX, surgem os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), em Recife/PE e os Centros Populares de Cultura (CPCs) no Rio de Janeiro/RJ, profícuos para a multiplicação de núcleos de educação popular (HADDAD e DI PIERRO, 2000; OLIVEIRA, 1989). Ao contrário da maioria das campanhas de alfabetização espalhadas pelo país, o movimento de educação popular traz como princípios a valorização dos saberes populares e das estratégias de sobrevivência de seus sujeitos. Ensinavam a ler e a escrever com a perspectiva da emancipação, da criticidade, do reconhecimento do estado de desigualdade em que vivem os sujeitos.

Inspirado pela educação popular, em janeiro de 1964, meses antes do golpe, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização, capitaneado por Paulo Freire, que pretendia desenvolver um vasto programa de alfabetização e conscientização objetivando, entre outros, ampliar as bases eleitorais, tendo em vista que o governo de João Goulart não havia conseguido reverter a proibição do voto dos analfabetos. A proposta de alfabetização ficou conhecida como o "Método Paulo Freire". O Estado não estava sozinho nesta proposta: instituições como a Igreja Católica, por meio do MEB (Movimento de Educação de Base) e a UNE (União Nacional dos Estudantes), por intermédio dos Centros Populares de Cultura, além de outros grupos organizados, públicos e privados. (OLIVEIRA, 1989).

O MOBRAL, criado em 1968 e funcionando efetivamente entre 1971 e 1985, foi concebido para barrar as iniciativas crescentes de educação popular que floresceram em período anterior ao golpe de 1964. Nesse período, a educação passou a ser considerada questão de segurança nacional, como forma de neutralizar os "movimentos subversivos de minorias". O propósito do MOBRAL era, antes de tudo, suprir a demanda por mão de obra alfabetizada, cujo discurso era de integrar a população no processo de desenvolvimento

²⁴O Programa Brasil Alfabetizado do MEC - Ministério da Educação, não se denomina como um processo de escolarização. Tem por objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Desenvolve-se em parceria com Estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil. Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 07/04/2017.

econômico do país. O MEB, antes parceiro do Programa Nacional de Alfabetização, exerceu papel fundamental na implantação e existência do MOBREAL (OLIVEIRA, 1989).

Indispensável sinalizar que há vasta produção acadêmica (RIBEIRO, 1999; HADDAD e DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2005, entre outros) apontando que essas iniciativas comportam ferrenhas críticas em virtude de suas abordagens superficiais, muitas vezes voltadas para a filantropia dos desenvolvedores, ao mesmo tempo em que consideram os sujeitos aos quais elas são destinadas, incapazes e deficientes²⁵. Desse modo, as concepções e ações das campanhas de massa contribuem para o preconceito e a estigmatização dos sujeitos pouco escolarizados. Paseyro (1989, p. 124) alerta que "[...] não se deve dar crédito a campanhas de alfabetização espetaculares. No entanto, são elas que são elogiadas e financiadas". Já Canário (2002, p. 11), assim considera as campanhas de alfabetização:

A experiência histórica mostra que as campanhas de alfabetização podem funcionar muito bem, enquanto campanhas contra os analfabetos. Na medida em que são concebidas e conduzidas a partir do pressuposto da 'ignorância' dos não escolarizados isso conduz, naturalmente, deslegitimar os saberes que lhes são próprios, contribuindo para desqualificar aqueles que diz pretender servir²⁶.

Via de regra, desconsideram-se os saberes dos sujeitos enfocados nas campanhas enquanto se ratifica a fé redentora nos processos de escolarização formal, ofertada de forma aligeirada e descontextualizada.

Na primeira LDB (BRASIL, 1961), apesar de reconhecer a educação como direito de todos, não há destaque para a educação de adultos, sendo apenas mencionado que àqueles que não tiverem acesso à educação na idade apropriada, será ofertado ensino supletivo. O art. 27 também deixa subentendido, muito sutilmente, que há possibilidade de ensino para os maiores: "O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento". Poderia haver oferta, mas essa não era obrigatória. Hoje temos a consciência de que a obrigatoriedade, a instituição do direito subjetivo é definidora para a oferta de EJA. Sem a responsabilização, a obrigatoriedade, é frágil a possibilidade da existência de efetivação do direito.

Em 1962, conforme determinava a LDB 4.024/61, houve a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação ²⁷- PNE, que não passou de um documento contendo metas quantitativas e qualitativas a serem executadas em 8 anos. Esse documento não assumiu a

²⁵ É importante fazer uma ressalva, quanto às críticas, ao Programa Nacional de Alfabetização, que pretendia instalar uma política de educação de base fortemente influenciada pelos princípios da educação popular.

²⁶ Destaque no original.

²⁷ Não foi possível localizar o primeiro PNE para acessar as metas qualitativas e quantitativas esboçadas.

forma de lei, mas apenas uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura aprovada pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 2015). Da mesma forma como ocorreu com o projeto de PNE lançado nos anos 30, havia uma ditadura no meio do caminho, a partir de 1964. De acordo com o que se registra no histórico do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001, p. 6):

Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

Interessante ressaltar que a ideia da necessidade de um planejamento global para a educação nasce muitas décadas antes de sua efetivação. Foi necessário um longo período de maturação para que se conseguisse formular, formalmente, uma política nacional de educação, que só foi se configurar como tal em 2001.

A última Constituição brasileira datava, ainda, de 1946, período de abertura pós-ditadura de Vargas. O momento vivido pelo país, nos anos 60, era de consideráveis avanços sociais, políticos e econômicos, ampliando os processos de urbanização e industrialização iniciados nos anos 30 e potencializados no período de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Todavia, em 1964, nova ditadura se instala e mais uma vez os ventos da democracia deixam de soprar. Em 1967, nova Constituição é outorgada. De acordo com Vieira (2007, p. 301), "[...] como esta é concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto". O novo regime irá mostrar sua face mais sombria em uma Emenda Constitucional, realizada em 1969, a qual em muitos casos reescreve os artigos, "pesando a mão" e mostrando o poder militar.

A Constituição de 1967, em seu título IV, dedica-se à Família, à Educação e à Cultura. o título se mantém na Emenda de 1969, sendo alterados alguns artigos. Por ser a última a entrar em vigor, nos ateremos à Emenda Constitucional de 1969. A educação permanece "direito de todos", porém agora se acrescenta o "dever do Estado" (art. 176). A gratuidade se aplica somente ao ensino primário, sendo que o ensino ulterior gratuito seria ofertado somente àqueles que apresentassem efetivo aproveitamento e provassem falta ou insuficiência de recursos. Percebe-se um incentivo ao ensino privado, implantando-se o sistema de concessão de bolsas de estudos para os ensinos médio e superior.

Com relação à educação de adultos, que já vem se configurando, desde os anos 40, apesar de não aparecer de forma explícita, em educação de jovens e adultos, principalmente

pela formação voltada ao mundo do trabalho, o texto da Emenda Constitucional de 1969 reafirma o que já se trazia na Constituição de 1946, algumas vezes com pequenas diferenças na redação: o caráter supletivo a ser cumprido pelo Sistema Federal de Ensino (art. 177); a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas em manter ensino primário gratuito, ofertado aos seus empregados e os filhos destes (art. 178), afirmando, em seu parágrafo único, que "[...] as empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado".

O terreno muda radicalmente para a educação de adultos a partir da LDB promulgada em 1971 (BRASIL, 1971), tendo em vista que há um capítulo inteiro dedicado à perspectiva da suplência. Esse foi o momento de maior fortalecimento dessa concepção, quando enfim se organizou a modalidade e se efetivou uma de suas marcas mais nocivas, no sentido de ser considerada uma "educação menor", uma educação de massas.

O ensino supletivo, na LDB 5.692/71, nasce como alternativa para esgotar a falta de escolarização e qualificação da massa de trabalhadores. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117),

[...] não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateu às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria.

Do ponto de vista do currículo, o ensino supletivo era, meramente, uma reprodução aligeirada dos conteúdos escolares desenvolvidos no “ensino regular²⁸”. Desta forma, imprimiu-se uma marca de suplência que até nossos dias ainda persiste nas classes de EJA. Tanto que, apesar de passados vinte e um anos da promulgação da atual LDB, muitos aspectos desse modelo encontram-se enraizados no ser e fazer da EJA atual. Muito ainda se pratica com essa visão de suplência, pois, entre outras razões, argumenta-se que é difícil desenvolver um currículo para a modalidade, de forma que considere efetivamente a clientela a quem ela

²⁸ As aspas buscam destacar um equívoco recorrente, ainda hoje, entre educadores e propositores de políticas públicas na educação quando, ao tentar diferenciar a EJA do ensino fundamental convencional, referem-se a este último simplesmente como "ensino regular", sendo que a EJA é, também, ensino regular como modalidade da educação básica.

se destina. Talvez o segredo seja esse: currículos, no plural, como plurais são os sujeitos da modalidade.

A ditadura militar estendeu-se por longos vinte e um anos. Em finais dos anos 70, já se verificava seu esgotamento culminando por uma gigantesca campanha por "Diretas Já" em 1984 (VIEIRA, 2007). Em 1985, finalmente registramos seu fim e a consolidação de um amplo processo de abertura na política, na educação, na cultura, enfim: na organização da sociedade. Já em 1988, é promulgada a atual Constituição Federal, profundamente inspirada pelo momento de abertura e de reconquista dos direitos civis. A nova Carta é considerada como a "Constituição Cidadã" justamente por ter dado ampla garantia de direitos fundamentais, que são listados logo nos primeiros artigos. Na seção "preâmbulo" da nova Carta (BRASIL, 1988), lê-se que:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

Entre vários avanços, restabeleceram-se eleições diretas aos cargos de presidente, governadores e prefeitos; pôs-se fim à censura aos meios de comunicação, obras de arte, músicas, filmes, teatro, etc; ampliaram-se os direitos dos trabalhadores. E encerrou-se, finalmente, um triste capítulo na história de jovens e adultos pouco escolarizados: a proibição do voto dos analfabetos. O artigo 14 da Carta afirma que "[...] a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos". Estabelece, ainda, que o alistamento eleitoral e o voto são obrigatórios para os maiores de 18 anos e facultativos para os analfabetos, os maiores de 70 anos e os maiores de 16 e menores de 18 anos. Todavia, registre-se: os considerados analfabetos são inelegíveis, o que volta e meia tem provocado discussões envolvendo candidatos e até políticos já eleitos, acerca de níveis de alfabetismo, denúncias de fraudes e outras questões que mostram, ainda, a fragilidade do processo de participação dos sujeitos pouco escolarizados. Mesmo que o artigo 5º afirme que "todos são iguais perante a lei", alguns ainda são mais iguais que outros.

Em relação à educação, temos a mais extensa das constituições. Como direito de todos a gratuidade é reafirmada como dever do Estado, ampliando-se a oferta. O Artigo 208 afirma, entre outras garantias, "I—educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". E, em seu parágrafo primeiro, a reafirmação da

responsabilidade do poder público: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo". Tal afirmação é fundamental para a oferta de educação de adultos, pois significa que compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender à modalidade, garantindo sua existência (ainda que de forma tão fragilizada, muitas vezes).

Com tantos avanços propostos na Carta Magna de 1988, era necessário criar uma nova LDB, sendo que a última, ainda em vigência, datava do período da ditadura militar (1971). Sendo assim, até a promulgação da atual LDB (BRASIL, 1996), a educação de adultos era considerada ensino supletivo. Desde então, seu status muda radicalmente, passando a ser uma das sete modalidades²⁹ da Educação Básica. De acordo com o artigo 37 da LDB 9.394/96, esta modalidade é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Todavia, de acordo com Machado (2016, p. 439), a redação que venceu as disputas internas e figura na LDB 9.394/96, no tocante à EJA, pode ser considerada uma "dupla derrota" para o campo, por traduzir-se numa:

[...] clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo, envolvendo o Estado como proponente da política educacional e o comprometimento dos segmentos de empregadores, sindicatos e instituições formadoras de educadores numa ação coordenada. Isso nos leva a segunda derrota, de um passado que não passou: a Lei nº 9.394, de 1996, é a reafirmação da perspectiva de suplência, expressa nos artigos 37 e 38, que poderia ter sido superada se a redação pudesse se concentrar em garantir as ofertas diferenciadas de educação básica para a modalidade.

Machado compara, em seu artigo, a redação final da atual LDB com um projeto de Lei, resultado de debates e disputas entre os anos de 1988 a 1993, na Câmara dos Deputados, antes de Darci Ribeiro propor sua redação. Considera que, neste projeto de Lei, havia uma preocupação com o "[...] detalhamento de responsabilidades e ações que deveriam ser assumidas pelos governos e pela sociedade civil" (MACHADO, 2016, p. 438)

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais³⁰ (DCN) para a EJA (BRASIL, 2000a) dispõe sobre os componentes curriculares decorrentes do "modelo pedagógico próprio" da EJA. Em seu parágrafo único, lê-se que:

²⁹ Atualmente, na oferta de cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, 1996).

³⁰ Em 2013, o Ministério da Educação lançou novas DCNs. Todavia, nestas, em se tratando de EJA há apenas a inserção de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, além do Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Contudo, pode-se perceber que há uma

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Há um corte, uma cisão do modelo supletivo até então vigente e ainda hoje observável em algumas práticas de oferta de EJA. Não se tratava mais da perspectiva de um ensino requentado, aligeirado. Inclusive, faz parte (importante) da mudança a troca do termo "ensino" (supletivo) para "educação" (de jovens e adultos). A partir desta cisão é fundamental a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente. Observa-se, ainda, como um traço muito forte da identidade própria da modalidade, a intenção de se considerarem os saberes previamente desenvolvidos: fala-se, hoje, em reconhecimento de saberes, o que, no interior desta pesquisa, vem sendo discutido como saberes da experiência. Há, todavia, muito que se avançar nesse sentido, na modalidade.

Justamente pela dificuldade de desatrelar a EJA do conceito de ensino supletivo, houve a necessidade de se esclarecer, após a promulgação da atual LDB, as especificidades da modalidade. O célebre Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000b), de autoria do relator Carlos Roberto Jamil Cury, dispõe sobre as DCN para a EJA.

O referido Parecer foi fundamental para o entendimento da EJA como uma modalidade que tem as suas especificidades. Nele, explicitam-se suas três grandes funções na atualidade: reparadora (o direito a uma escola de qualidade, o reconhecimento à igualdade); equalizadora (a reentrada no sistema educacional dos que dele foram excluídos pelas desiguais oportunidades); e qualificadora (educação permanente). No interior do documento, considera-se a função qualificadora o próprio motivo de existência da EJA, tendo em vista que, de acordo com o Parecer 11 (BRASIL, 2000b, p. 11):

[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

reafirmação da educação como direito público subjetivo cujo responsável pela oferta é o Estado, em regime de colaboração entre as esferas.

Por essas atribuições, o documento defende a necessidade de um modelo pedagógico próprio, afastando-se do conceito de suplência, uma vez que aquele modelo, traduzido em currículos empobrecidos e que privilegiavam tão somente conteúdos escolares esvaziados de sentido e significado para a vida dos estudantes da EJA, era um percurso completamente enraizado nos fazeres de uma educação direcionada aos adultos no Brasil. Nesse sentido, propõe que se amplie cada vez mais a função qualificadora, tornando residuais as funções reparadora e equalizadora.

O último artigo da Constituição Federal de 1988 referente à Seção I, da Educação (art. 214), prevê a criação do Plano Nacional de Educação³¹, de duração decenal. Conforme já dito, houve alguns ensaios de criação de um PNE no país, durante décadas. Somente em 2001³² ele se efetiva, traduzido na Lei nº 10.171/2001. Como primeira meta do plano, indicada na Constituição, lê-se: "erradicação do analfabetismo", entre outras que buscam garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino com as características defendidas nos artigos anteriores.

Com essa ideia, a EJA figura como a segunda das prioridades listadas no PNE 2001-2010:

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

³¹ O PNE é, atualmente, o principal instrumento de aplicação das políticas educacionais do Brasil. De acordo com Moura (2013, p. 1), "[...] o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com o que hoje é estabelecido, tem como objetivo garantir a continuidade das políticas educacionais ao longo de determinado período. Faz parte de sua missão articular as iniciativas da União, dos Estados e dos Municípios, aplicando, através de ações, metas e objetivos, os princípios norteadores da educação nacional formulados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). É um documento plurianual implementado através de projeto de lei enviado ao congresso pelo governo federal". Destaque-se que o PNE traça os objetivos, mas sua implementação é de responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar planos de ação. Este tem sido, ao longo dos anos, um dos principais entraves para sua efetivação: metas arrojadas demais, governos tímidos demais, resultados muito aquém do esperado. Grosso modo, essa foi a avaliação acerca do PNE 2001-2010 após a expiração de seus prazos.

³² Em síntese, o PNE 2001-2010 estava estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza. Tinha como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Como se vê, mais uma vez, como em tempos de campanhas de alfabetização, aparece a intenção de se erradicar o analfabetismo³³. No período, calculava-se em torno de 16 milhões de brasileiros analfabetos acima de 15 anos, apontando um grande número de idosos e profunda desigualdade de oferta nas diferentes regiões. O Nordeste detinha (e ainda detém) o maior número de analfabetos (BRASIL, 2001).

Os argumentos desenvolvidos quando se apresentam, no PNE, as diretrizes para a modalidade, mostram-se em consonância com as diretrizes da UNESCO, que a partir dos anos 90 abandonou a concepção de educação permanente para adotar a orientação da aprendizagem ao longo da vida, o que evidencia rupturas ideológicas com a concepção de homem e de educação. A troca de concepções significou, na prática, o abandono de uma visão social e humanista de educação permanente para uma visão econômica e realista da produção de competências (CAVACO, 2009).

Dito de outro modo: existe uma diferença entre a oferta da educação de adultos para a formação integral da pessoa, numa perspectiva humanista, e aquela cujo enfoque é a educação para o trabalho, perspectiva adotada pelo PNE de 2001, como se pode observar:

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente - o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda - sobretudo as mulheres - envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de 'novos analfabetos'³⁴ (BRASIL, 2001, p. 41).

A modalidade está constituída não somente para a etapa da alfabetização, mas em todas as etapas do ensino fundamental e médio, havendo inclusive a modalidade atrelada ao ensino profissionalizante em ambos. Tal destaque faz-se importante em virtude da alfabetização ser, ao longo da história, um elemento estruturante na educação de adultos, o que por vezes leva ao entendimento de que alfabetização e educação de adultos sejam sinônimos. No Brasil, a alfabetização de adultos ainda figura como área de intervenção prioritária na modalidade, apesar da crescente ampliação da educação profissionalizante que se observa nos últimos anos.

³³ O termo volta a aparecer no PNE vigente desde 2014, como a primeira das metas a serem atingidas. Lembremos que o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, surgiu como a campanha mais atual de tentativa de erradicação do analfabetismo, buscando atingir as metas dispostas no PNE.

³⁴ Destaques no original.

São vinte e seis os objetivos e metas voltadas para a EJA no PNE 2001-2010. Ressalta-se, em algumas ocasiões no texto, a imprescindibilidade da parceria com a sociedade civil e a responsabilidade partilhada entre União, estados e municípios. A primeira e mais ousada das metas refere-se a "[...] estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo" (BRASIL, 2001, p. 41). Não se alfabetizou essa quantidade de sujeitos e, portanto, mais uma vez desnudou-se a "meta inatingível" da erradicação do analfabetismo. Freire (1981, p. 13) já resolveu essa questão há muito tempo, afirmando que:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca³⁵.

Já vimos que as palavras, às vezes, se transformam com o passar do tempo. Tem sido assim com a EJA, mas o termo "erradicar" permanece. Uma questão a se problematizar entre os coletivos que militam na modalidade.

As demais metas do PNE 2001-2010 giram em torno de assegurar a existência da oferta de EJA nas esferas municipal, estadual e federal; buscar conhecer onde estão os analfabetos pra ir ao seu encontro com oferta de escolarização; expandir a oferta de educação a distância na modalidade; ampliar a modalidade no ensino médio; ampliar o atendimento de EJA nos sistemas prisionais; articular a EJA com a proteção e garantia de emprego e com o ensino profissionalizante.

A Educação de Adultos, no Brasil, tem uma relação muito direta com a formação para o trabalho, a profissionalização. Muitas iniciativas, conforme vimos nesta seção, foram explicitadas nas políticas públicas para a modalidade, porém muitas vezes não se efetivaram. Com relação à concretização da oferta do ensino profissionalizante na modalidade EJA, percebe-se um forte incremento a partir do PNE 2001-2010, da LDB 9.394/96 e, anteriormente, da Constituição Federal. O governo Federal (a quem a EJA esteve, sempre, organicamente articulada), criou uma série de programas que passaram a ser desenvolvidos na rede federal de ensino e/ou em parceria com estados, municípios e algumas organizações do "Sistema S"³⁶.

³⁵ Destaques no original.

³⁶ Sistema S: Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do

Entre estes programas, encontra-se o PROEJA³⁷ - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado pelo Decreto nº 5.478/2005 e modificado pelo Decreto 5.840/2006. A proposta do Proeja é que o estudante da EJA faça a Educação Básica (Ensino Fundamental ou Ensino Médio) com a Educação Profissional (qualificação ou técnico). É ofertado nas etapas do Ensino Fundamental e Médio com qualificação profissional, (Proeja FIC)³⁸; e Ensino Médio com Educação Profissional Técnica (Proeja Técnico)³⁹.

Outro programa profissionalizante, criado pela Lei nº 11.129 de 2005 e regulamentado pelo Decreto 6.629/2008, é o PROJÓVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens, cujo objetivo consiste em elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O programa oferta as seguintes modalidades: Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo (coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); Projovem Urbano e Projovem Campo - Saberes da Terra (coordenados pelo Ministério da Educação); e Projovem Trabalhador (coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego).

Todos esses programas de elevação de escolaridade com qualificação profissional, ligados à EJA, foram instituídos durante o primeiro e/ou segundo mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). No mesmo período, por meio do Decreto nº 7.352/2010, criou-se ainda o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que tem como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra - Instituto Nacional de

sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso: 18/05/2017.

³⁷ O PROEJA foi instituído a partir do Decreto 5.478/2005, com alterações promovidas pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio

³⁸ O Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos Proeja FIC é de 1400 h, sendo 1200 h da EJA e 200 h da Formação Inicial e Continuada.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10656-perguntaserespostas-proeja&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/05/2017.

³⁹ O Proeja Técnico é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando apenas o Ensino Médio. A carga horária dos cursos Proeja Técnico é de 2400h, sendo 1200h da EJA e 1200h da parte técnica. Deve seguir as regulamentações específicas de oferta de cursos Técnicos. Fonte: Ibid nota acima.

Colonização e Reforma Agrária, assim como quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, além de se propor a apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento de acampamentos e assentamentos. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental também podem participar todos os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo Incra. Para atender à demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluem a formação e a capacitação dos educadores.

A última das metas diz respeito à inclusão da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica, o que foi conquistado. Naquele momento, vigorava o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e à EJA não era destinado nenhum financiamento. Desde 2007, quando passa a vigorar o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), a modalidade passa a receber recursos, mesmo que os valores/aluno sejam ainda inferiores àqueles destinados a outros níveis e modalidades da Educação Básica. Até então, o financiamento da EJA se dava fundamentalmente por estados e municípios. E sabemos que não se efetiva nenhuma proposta educacional sem o aporte financeiro. Hoje, a luta é para que os valores/aluno sejam iguais aos do ensino fundamental convencional.

O Plano foi aprovado e posto em prática, porém vetos importantes, principalmente no quesito financiamento da proposta, contribuíram para que não se cumprisse muito do que foi planejado. Todavia, considera-se que o documento "[...] contribuiu para a construção de políticas e programas voltados à melhoria da educação, muito embora tenha vindo desacompanhado de instrumentos executivos para consecução das metas por ele estabelecidas" (BRASIL, 2015, p. 14). Não se faz educação sem financiamento.

Em 2014, portanto quatro anos depois do prazo em que já deveria estar em vigência, foi aprovado o PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014⁴⁰. Neste, a estrutura é bem mais enxuta. O tripé diagnóstico-diretrizes-metas, do plano anterior, foi criticado em virtude de as metas não virem acompanhadas das estratégias necessárias para o seu cumprimento. No novo Plano, somente vinte metas foram esboçadas, acompanhadas de suas respectivas estratégias. O

⁴⁰ Houve ampla participação nas discussões preliminares para a construção do novo PNE. A Conae (Conferência Nacional de Educação) teve papel fundamental na mobilização da sociedade civil, organizando debates e audiências em todo o país para buscar a efetiva construção de uma política educacional que representasse os anseios do povo brasileiro. Por intermédio da Conae, foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. Registra-se, ainda, a participação de diversas instituições que se fizeram representar na tessitura do Plano (BRASIL, 2015).

diagnóstico da realidade educacional brasileira, que é disponibilizado no Plano predecessor, circulou entre as comissões internas, mas não foi disponibilizado no texto final.

Para a EJA, foram direcionadas três das vinte metas (metas 8, 9 e 10): além de figurar, na redação da Lei, em seu artigo 2º, como a primeira das dez diretrizes do plano o conhecido clamor: "erradicação do analfabetismo". Outras diretrizes do mesmo artigo 2º também se aplicam à modalidade, mas abarcam, de forma ampliada, toda a educação nacional.

A meta 8, composta por 6 estratégias, visa ampliar a escolarização da população com idade entre 18 a 29 anos (os jovens) visando alcançar, no mínimo, 12 anos ao final do Plano para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, além de igualar a escolaridade média entre negros e não negros (BRASIL, 2015).

Na meta 9 o desejo é elevar a taxa de alfabetização inicial para 93,5% da população acima dos 15 anos, erradicar o analfabetismo absoluto e, ainda, reduzir em 50% os índices de analfabetismo funcional. Foram elencadas doze estratégias para atingir a meta, das quais várias já figuravam no PNE anterior como metas. A última das estratégias traz a preocupação com os idosos, apontando a necessidade de criação de políticas públicas para as especificidades dessa faixa etária, entre as quais: erradicação do analfabetismo, acesso às tecnologias, promoção de atividades culturais, recreativas e esportivas e, por fim, programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos, além da inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (BRASIL, 2015).

Finalmente, a décima meta, com onze estratégias, que trata da oferta de ao menos 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Da mesma forma que na meta anterior, várias das estratégias descritas já figuravam no PNE anterior, o que pode significar que ainda há muito por se construir e conquistar.

Como novidade, estão previstas várias sessões de avaliação do PNE, com vistas a promover reajustes nas metas e estratégias objetivando cumpri-las. Nosso papel é acompanhar e interferir, sempre que possível, para a elevação da qualidade de oferta da EJA, de modo particular, e da educação como um todo.

Por último, não se poderia deixar de mencionar o ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, cujo objetivo é a avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Essa forma de reconhecimento de saberes parece estar alinhada ao que a presente

pesquisa vem discutir, acerca dos saberes da experiência. A participação no ENCCEJA é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

No Brasil e no Exterior, o Exame pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental para quem tem no mínimo 15 (quinze) anos completos na data de realização das provas. Além da certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental, os brasileiros residentes no Exterior podem pleitear a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio desde que tenham no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data de realização das provas. Com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir de 2009 o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM⁴¹.

Outro aspecto importante na luta por uma EJA de qualidade a todos que dela necessitam, é o espaço de encontros e debates representado pelos ENEJAs - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, evento que já estará em sua 17ª edição no ano de 2017. Desde 1999 educadores, gestores públicos, pesquisadores e representantes de universidades e organizações não governamentais reúnem-se periodicamente⁴² para avaliar, discutir e elaborar propostas para as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. Os encontros tiveram sua origem em reuniões preparatórias para a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997 e originaram, ainda, no Brasil, a organização dos Fóruns de EJA, outro importante espaço político e de militância pela EJA que se deseja⁴³.

Quando nos dispomos a olhar para a constituição da educação de adultos, como campo, pode-se perceber diferentes discursos produzidos ao longo do tempo, entre processos claramente voltados à desescolarização, por um lado e, de outro, à necessidade de ser escolarizado no presente. Isso parece indicar que os detentores do poder sempre se movimentaram nesta área, muitas vezes de forma nada explícita, apenas para manter o domínio sobre as classes populares: a princípio restringindo a educação ao povo para governar

⁴¹ Informações obtidas em: < <http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 18/05/2017.

⁴² Entre 1999 e 2009 os encontros do ENEJA ocorreram anualmente. A partir desse ano, passaram a ser a cada dois anos, tendo sido inseridos, nos anos em que não havia, os EREJAs _ Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos. Informações obtidas em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul15/fai_verde_02.html>. Acesso em: 18/06/2017

⁴³ Fonte: idem à nota acima.

sua ignorância e depois, com o passar dos anos e o advento da era industrial, elevando-a para inserí-lo em processos de produção que beneficiam os seus próprios interesses, criando uma educação hegemônica e fazendo pensar, aos mais incautos, que a responsabilidade dos "fracassos" se poderia individualizar.

Percorremos um histórico que, em boa parte do tempo (traduzido em políticas públicas), ao mesmo tempo em que consideram incapazes os sujeitos da EJA e se operacionalizam políticas que não levam a sério estes sujeitos em seus saberes e querereres, há uma grande expectativa de que o saber escolarizado trará a redenção de todos os "males" causados pelo analfabetismo. A EJA se caracteriza, muitas vezes, pela frouxidão que a legislação específica lhe confere onde, por não haver (ou por ter perdido) a delimitação clara das ações e as atribuições dessas ações, cabem interpretações diversas e divergentes sobre o que se pode fazer. De outro lado, há forte influência de órgãos internacionais (mormente a UNESCO) na definição dos rumos que o país deve assumir.

A opção por reconstruir, mesmo que de forma aligeirada, a trajetória de constituição da EJA pela via dos documentos legais é uma entre tantas possíveis. Claro está que, na forma da lei ou de documentos norteadores, nem sempre estão inteligíveis os movimentos feitos para se chegar a esta ou àquela redação; nem sempre é possível explicitar os interesses em jogo e, também, os conflitos e tensões (pré)existentes, as dimensões políticas, econômicas e ideológicas, as disputas entre projetos, a mobilização (ou não) de parcelas representativas da sociedade civil. O que se mantém é o texto que, de alguma forma, tornou-se hegemônico em determinado momento histórico.

Seria possível realizar o intento de tecer um cenário ampliado onde todos esses aspectos fossem evidenciados, caso fosse outro o objetivo deste trabalho. Todavia, o que busquei evidenciar foi a forma como, nos documentos oficiais, e principalmente na efetivação das políticas, são vistos os sujeitos pouco escolarizados e as consequências dessa perspectiva na constituição do campo da EJA e, mais que isso, na construção das subjetividades dos próprios sujeitos, a partir de concepções de aprendizagem que transversalizam os documentos oficiais. Nesse sentido, mesmo que não estejam explicitadas aqui, parto do pressuposto que as disputas entre projetos, concepções, ideologias e vieses políticos certamente estiveram presentes em boa parte da construção dos documentos trazidos à discussão.

Esta não é, ou não deveria ser, a configuração final da modalidade. Por que os saberes desenvolvidos no cotidiano, a partir das experiências que educam, não entram como componentes curriculares na modalidade? Como se tem tratado a crescente juvenilização da EJA? A que(m) interessam os analfabetos funcionais? De que maneiras a modalidade tem

encarado as demandas de educação permanente, recuperando uma visão social e humanista, em oposição à educação ao longo da vida, perspectiva que privilegia uma visão econômica e de produção de competências, subjugando a EJA à gestão de recursos humanos? Como lidar com todas essas questões, e muitas outras que estão por aí, se as matrículas em EJA, em todas as etapas, caem assustadoramente desde 2006 (MACHADO, 2016)? À EJA cabe, mais e mais, pensar nos sujeitos a quem ela se destina, problematizando a educação a eles ofertada: uma educação emancipatória, que parta do direito à escolarização de qualidade, renovando as questões, fortalecendo a militância, aprofundando os debates e trazendo, ao centro, eles: os sujeitos da EJA. A luta continua.

3.2 A EJA DE FLORIANÓPOLIS: HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO LÓCUS DA PESQUISA

Dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010⁴⁴ informam que Florianópolis tinha, naquele período, 7.288 habitantes acima de 15 anos que se declararam analfabetos, sendo que 3.256 - quase 50% - eram idosos. Entre os que não concluíram o ensino fundamental, de acordo com a mesma fonte, 69 mil pessoas; e 54 mil não concluíram o Ensino Médio, numa população total de 421.240 habitantes.

Em 2007, a cidade recebeu do governo federal o selo de Município Livre do Analfabetismo, prêmio dado a estados e municípios que atingem o mínimo de 96% de alfabetização de sua população. Atualmente, a taxa de analfabetismo se encontra em 2,09%⁴⁵.

Comparada a outras regiões do país e do mundo⁴⁶, Florianópolis parece ter uma situação confortável, privilegiada até, em relação ao analfabetismo e à conclusão do ensino fundamental (mais "gritante"). Contudo, conforme já explicitado anteriormente, o direito à educação é subjetivo e deve ser disponibilizado a qualquer cidadão que queira. Nesse sentido, por residual que seja a população analfabeta ou pouco escolarizada, ela existe e entendo que precisa ser potencializado o atendimento a esses sujeitos, considerando que há, ainda, muitos

⁴⁴ O censo demográfico de 2010 é o mais recente disponível para consultas até o momento. Informações disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/default_indicadores_sociais_municipais.shtm>. Acesso em 12/04/2017.

⁴⁵ Informação obtida em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=4645>>. Acesso em 31/05/2017.

⁴⁶ De acordo com o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos da UNESCO, disponível em <<http://www.onu.org.br/unesco-lanca-relatorio-sobre-educacao-para-todos/>>, há atualmente no mundo 774 milhões de analfabetos, sendo que o Brasil ocupa o 8º lugar na lista, com 13,2 milhões. De acordo com o Censo 2010 do IBGE, Santa Catarina conta com aproximadamente 200 mil analfabetos. Acesso em: 01/06/2017.

fora da escola e muitos que migram de outras regiões do país, passando a viver na capital catarinense. Não se pode esperar posição diferente dos gestores públicos do município, sendo esse seu dever.

A história de Florianópolis com a educação de adultos é recente, remontando a 1970, com uma população que chegava a 138.337 habitantes⁴⁷, quando foi assinado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e a hoje extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁴⁸ para a preparação de monitores que atuariam na alfabetização de adultos. As primeiras turmas funcionaram assim, com monitores voluntários. Pouco depois, ainda no mesmo ano, foi celebrado um convênio entre PMF, governo do estado de Santa Catarina e a Fundação MOBRAL, tendo sido previamente realizado um levantamento nas escolas da área urbana do município, buscando saber se nas residências dos estudantes matriculados havia algum analfabeto. Foram cadastrados 1.291 habitantes não escolarizados (RIOS, 1998). Todavia, é de se acreditar que havia muito mais pessoas não alfabetizadas na região naquele período, a exemplo do que revela o censo de poucos anos seguintes, como visto abaixo.

De acordo com Rios (1998, p. 21), em 1974, por meio de um decreto, "[...] a comissão municipal estabeleceu como objetivo a alfabetização funcional na faixa etária prioritária de 12 a 35 anos [...]", em convênio com o MOBRAL, que atuou no município até 1983. O censo de 1980 já apontava mais de 11 mil analfabetos na cidade (RIOS, 1998), enquanto a população atingia 187.880 munícipes⁴⁹.

Em 1986, o número de turmas diminuiu sensivelmente na cidade, mas o atendimento continuou, funcionando como projeto em convênio com a Fundação Educar⁵⁰, que veio a substituir o MOBRAL, extinto um ano antes. O convênio previa turmas de alfabetização e turmas de supletivo de 1ª a 4ª séries (os anos iniciais do ensino fundamental). A meta, grandiosa, era de criar 55 turmas de alfabetização e 30 de supletivo. O quadro docente era

⁴⁷ Informação obtida em < <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=638799>>. Acesso em 03/06/2017.

⁴⁸ A LBA era um órgão assistencial público, fundada em 1942, durante a ditadura de Vargas, para prestar assistência às famílias dos soldados enviados à II Guerra. Posteriormente, transformou-se em órgão de assistência às famílias carentes em geral, vinculado aos ministérios do Trabalho, Previdência e Assistência Social. Era, tradicionalmente, presidida pelas primeiras-damas da República. Foi extinta em 1995, no primeiro dia do governo de Fernando Henrique Cardoso. Informação obtida em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%Aancia>. Acesso: 03/06/2017.

⁴⁹ Informação obtida em < <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=638799>>. Acesso em 03/06/2017.

⁵⁰ A Fundação Educar foi instituída pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, passando a substituir o MOBRAL. O Decreto, em seu artigo 1º informa: "a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 02/08/2017.

composto por universitários de diversas áreas, além de professores do antigo MOBREAL. Mas "[...] as dificuldades de preparação dos professores para a atuação em sala de aula, os problemas financeiros para o pagamento de salários e a falta de infraestrutura deste programa inviabilizaram a implantação do total previsto de 85 classes" (RIOS, 1998, p. 21). Como se vê, repete-se aqui o que já discutimos anteriormente, com relação à estrutura e funcionamento da educação destinada aos jovens, adultos e idosos do país: precariedade de condições físicas e de pessoal, além de financiamento.

Somente em 1989 a área de atuação na educação de adultos passa a existir no Estatuto do Magistério do município. É criada, na secretaria de educação, pela primeira vez, uma "Coordenadoria de Alfabetização e Supletivo de Jovens e Adultos", responsável por organizar o Programa de Alfabetização e Supletivo de Jovens e Adultos da capital catarinense. Naquele ano, cerca de 300 estudantes eram atendidos em oito turmas de alfabetização e cinco de supletivo. Em 1991 o curso passa a se organizar a partir de três níveis: alfabetização, intermediário e supletivo. E em 1992 já eram trinta as turmas organizadas a partir dos níveis (RIOS, 1998), quando a população já havia crescido para 255.390 habitantes⁵¹.

Em 1993 assume o poder público municipal a gestão Frente Popular - representando uma coligação de partidos⁵² que, na linguagem política, eram denominados de esquerda⁵³ que se elegeu trazendo consigo as matrizes teóricas⁵⁴ em cujo interior foi originalmente desenvolvida. Está fortemente presente em todos os documentos da referida gestão a tomada de posição frente aos direitos sociais, direitos de cidadania e direitos de autonomia. Muitos entraves foram sendo encontrados neste caminho em busca da democratização dos espaços públicos. A fragilidade própria de um governo que não tinha representatividade majoritária no Poder Legislativo fez-se notar, durante os quatro anos da gestão, pelas tensões geradas entre os poderes Executivo e Legislativo. As dificuldades, em certa medida, não diziam respeito somente às tensões entre tais poderes, mas ainda giravam em torno de procurar fazer da

⁵¹ Informação obtida em < <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=638799>>. Acesso em 03/06/2017.

⁵² Os partidos que faziam parte da coligação "Frente Popular" eram: PPS, PT, PDT, PSB, PSDB, PCB, PV. Conforme FONTANA, Remy. Introdução - uma novidade política. In: GRANDO, Sérgio (org.). Florianópolis de todos. Florianópolis, Insular, 2000.

⁵³ Sem desconsiderar os inúmeros debates acerca dos conceitos de "esquerda" e "direita", optamos pela definição de BOBBIO (1995, p. 110). Para este autor, "[...] o elemento que melhor caracteriza as doutrinas e os movimentos que se chamam de 'esquerda', e como tais têm sido reconhecidos, é o igualitarismo, desde que entendido (...) não como a utopia de uma sociedade em que todos são iguais em tudo, mas como tendência, de um lado, a exaltar mais o que faz os homens iguais do que o que os faz desiguais, e de outro, em termos práticos, a favorecer as políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais". (Grifos no original);

⁵⁴ Em linhas gerais, as matrizes teóricas que nortearam a referida gestão relacionam-se com o materialismo histórico e dialético.

população parte integrante - e importante - do processo decisório em todas as instâncias da administração municipal (GRANDO, 2000).

Uma das quatro diretrizes adotadas por esse governo foi a educação de adultos, além da democratização da gestão, nova qualidade do ensino e democratização do acesso. Apoiada pela Constituição de 1988 e antes mesmo da atual LDB, a gestão à frente da prefeitura de Florianópolis assumiu o ensino fundamental para jovens e adultos como prioridade e diretriz. No final do primeiro ano da gestão (1993), pela primeira e única vez no município, foi realizado concurso público para contratação de professores (pedagogos) efetivos para atuar na educação de adultos. Eram quinze vagas, todas preenchidas⁵⁵, sendo que esses profissionais passaram a atuar a partir de 1994.

Nesse ano, inicia na rede o Movimento de Reorientação Curricular (MRC), um projeto “ambicioso” que procurava a participação/ação coletiva de todos os sujeitos envolvidos com a educação do Município, objetivando a construção de uma nova proposta curricular. Tal Proposta deveria estar inserida em um novo Projeto Político Pedagógico, que se pretendia superador e transformador das práticas até então observadas, na busca de uma escola mais democrática, unitária e transformadora. Os profissionais da educação estavam sendo convidados a ressignificar seu papel, mediante os pressupostos que embasaram o MRC, a partir do entendimento de que mulheres e homens transformam e são transformados pela realidade num movimento contínuo e ininterrupto, num processo de ação-reflexão-ação, que caracterizaria a práxis docente (CORD, 2000). Para a educação de adultos, significou buscar a fundamentação da proposta no materialismo histórico-dialético, eixo norteador da política da rede no período.

Em 1996, último ano da Gestão Frente Popular, atendendo a uma demanda que partiu dos próprios estudantes da EJA, expandiu-se a oferta de ensino supletivo para os anos finais do ensino fundamental, em forma de projeto experimental (SOUTO, 2009). Interessante notar que, neste mesmo ano, foi aprovada a LDB 9.394, que extinguiu o ensino supletivo. Todavia,

⁵⁵ Deste concurso de 1993, apenas uma professora está ainda na ativa, tendo em vista que os demais aposentaram-se por tempo de serviço ou invalidez. Por duas ocasiões, uma em 1996, último ano da gestão Frente Popular, e novamente em 2008, foi dada aos professores efetivos no ensino fundamental da rede, a oportunidade de remover-se para a EJA. Em 1996, como a oferta da modalidade nos anos finais era ainda um projeto piloto, somente pedagogos poderiam se remover, oportunidade em que eu ocupei a única vaga aberta, de 20 h, a qual depois me foi tirada quando entrei em licença sem vencimentos, no ano de 2003, sob a alegação de que "a EJA iria acabar por falta de alunos, então não precisaria de professores efetivos". Já em 2008, foram abertas duas vagas de 40 h para pedagogas (quando voltei para a EJA, sendo que a outra pedagoga já não está mais na ativa) e duas vagas também de 40 h para cada área dos anos finais do ensino fundamental. Destes últimos, restam ainda alguns profissionais na ativa, o que resulta, a cada ano, em um grande número de professores substitutos contratados para atuarem na modalidade (uma constante, desde a existência da EJA). Esse "balanço" não tem registro, baseia-se em minha própria atuação na modalidade, tendo acompanhado e sido protagonista nesses processos.

o município de Florianópolis abriu a oferta para o que chamou de "ciclo II", reestruturando a modalidade em dois ciclos, cada um composto por duas fases: Ciclo I - fase 1 (correspondendo à 1ª e 2ª séries do ensino fundamental) e fase 2 (correspondendo à 3ª e 4ª séries do ensino fundamental); Ciclo II - Fase 3 (correspondendo à 5ª e 6ª séries do ensino fundamental) e Fase 4 (correspondendo à 7ª e 8ª séries do ensino fundamental). De acordo com Souto (2009, p. 39), "[...] os/as estudantes eram organizados/as em fases determinadas pela última série frequentada e os conteúdos eram determinados de acordo com o currículo da etapa do ensino fundamental". Estava presente o espírito do ensino supletivo, de "aligeirar" a passagem pela escola. De acordo com Rios (1998), a oferta para o Ciclo II ainda permanecia um projeto no organograma da secretaria de educação. Os professores de área eram todos admitidos em caráter temporário (ACTs).

Em 1997, aí sim já em plena vigência da nova LDB, que reestruturava a educação básica e teoricamente extinguiu o modelo supletivo, o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis aprovou o funcionamento do curso supletivo - Ciclo II, sendo denominado, em 1998, "Modalidade de ensino supletivo - 5ª a 8ª série". Rios (1998) justifica que adotou-se a "[...] perspectiva de ciclos e fases e não mais de seriação rígida, onde fica evidente que o caráter processual da apropriação do conhecimento não é linear, muito menos estanque em tempos arbitrários e insuficientes". Ou seja: acreditava-se que se estava operando a partir de um modelo pedagógico adequado aos jovens e adultos matriculados. Todavia, bem sabemos que a ideia de suplência, presente na proposta, buscava a recuperação dos conteúdos previstos para a fase correspondente no ensino fundamental, sem levar em consideração, justamente, os sujeitos da EJA e suas demandas.

Para o funcionamento das turmas, os espaços físicos eram, em sua maioria, em escolas estaduais, municipais e outras instituições conveniadas. Atualmente, a EJA municipal não utiliza mais escolas da rede estadual, atendendo prioritariamente nas escolas da própria rede ou, onde há demandas e não há escolas, em espaços cedidos por instituições parceiras (mormente ONGs ou associações comunitárias).

Com esse modelo, de ciclos e fases, muito próximo ao ensino supletivo, a EJA municipal de Florianópolis funcionou até o ano 2000 quando, para Souto (2009, p. 39), "[...] acontece uma mudança radical na proposta da secretaria para a EJA. Na realidade, o que acontece, nesse ano, é uma ruptura no modelo operacional, administrativo e pedagógico no ensino de pessoas jovens e adultas da Secretaria de Educação". A autora refere-se ao modelo pedagógico próprio, previsto na LDB, que a EJA de Florianópolis construiu a partir de 2000:

o ensino via pesquisa, que nasce a partir da experiência desenvolvida nas classes de aceleração, criadas no final dos anos 90 para corrigir o desvio idade/série nos anos iniciais do ensino fundamental.

A respeito da criação do modelo pedagógico próprio, Oliveira (2004, p. 9), um dos mentores intelectuais da proposta, considera que "[...] pelas suas características e pelos resultados que tem colhido, o modelo se habilita para provocar a reflexão sobre a Educação de Adultos e também sobre todas as práticas educativas escolares nesse início de século". Considerava que a pesquisa, princípio estruturante do modelo, impunha-se sobre todo o sistema, implicando uma profunda transformação nas concepções e execução do processo educativo como um todo. Pela pesquisa, o "conhecimento secreto", antes inacessível, passou a ser transmitido a todos quantos queiram: como produzir conhecimento, como mobilizar os recursos para esta produção, como utilizar os frutos colhidos no percurso para ancorar um novo salto (OLIVEIRA, 2004).

Desde sua gestação, em 2000, quando inicialmente dois núcleos de EJA do município passaram a trabalhar com a pesquisa como princípio educativo, houve avanços e recuos na proposta, mas vem se consolidando o princípio educativo desde então, sendo ofertada onde, havendo demanda, organizam-se turmas de I Segmento (correspondendo à alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental e de II Segmento (correspondendo aos anos finais do ensino fundamental).

No decorrer desses quase 18 anos do trabalho com a pesquisa, algumas experiências já foram feitas. Muitos impasses foram criados e diversas tentativas de extinguir a proposta foram enfrentadas por profissionais que acreditaram e seguem acreditando na proposta, fazendo com que ela permaneça até os dias de hoje, em constante transformação e questionamentos. Houve momentos em que as turmas de I e II Segmentos foram fundidas e todos trabalhavam a partir da pesquisa. Houve, ainda, pedagogas como articuladoras das turmas de II Segmento, contando ainda com os professores e professoras de todas as áreas presentes nos anos finais do ensino fundamental (SOUTO, 2009).

Atualmente, entretanto, a organização se dá em núcleos e pólos⁵⁶, I e II Segmentos, pedagogas/alfabetizadoras⁵⁷ no I Segmento e professores de área no II. A Resolução nº

⁵⁶ Os núcleos, prioritariamente sediados em escolas da rede municipal, têm no mínimo 100 estudantes matriculados, um coordenador, secretaria e equipe de professores para atender as demandas de I e II segmentos; pólos, que podem funcionar também em escolas da rede ou outros locais, têm menos estudantes matriculados e estão, sempre, vinculados a algum núcleo, contando com a mesma equipe de profissionais do primeiro. Se houver demanda, haverá turmas de I segmento nos núcleos e pólos ou, ainda, em turmas isoladas, também vinculadas a algum núcleo, desde que haja um número mínimo de 15 estudantes matriculados, o que nem sempre é possível.

02/2010, do Conselho Municipal de Educação, normatiza a estrutura e oferta. A estrutura é composta pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, subordinado à Gerência de Articulação Socioeducativa, vinculado à Diretoria de Educação Fundamental. A resolução aponta, tanto no requisito IX do art. 2º quanto no art. 8º, a pesquisa como princípio educativo. Fixa ainda, segundo legislação atual, em 800 horas o mínimo a se cumprir no I Segmento, havendo a possibilidade de aproveitamento de estudos anteriores; e 1.600 horas para o II Segmento.

O II Segmento tem o trabalho orientado pela pesquisa como princípio educativo, a qual deve ser guiada principalmente pelo fundamento de que os interesses dos estudantes são legítimos já que, segundo Oliveira (2004, p.12):

[...] as formas tradicionais com que lidam com o conhecimento são sua cultura: nossa tarefa não é a de condenar essa cultura popular, eliminar as formas correntes de ver e sentir o mundo, pleitear que os alunos sejam o que não são, porque não somos os capatazes de um poder externo e sim os aliados de que eles precisam para a articulação das suas estratégias de inserção na sociedade. É essa vontade de inserção, somada às estratégias próprias desenvolvidas para isso, mais o percurso histórico conjuntural da caminhada nessa direção que modificará e alterará as práticas e as concepções das pessoas que participam do processo pedagógico.

Pela pesquisa como princípio educativo entende-se, então, que os docentes são importantes aliados dos estudantes para que estes possam se instituir como agentes do seu próprio aprender, por meio do seu agir sobre o mundo e as coisas. É uma proposta que rompe com muito do que atualmente se conhece de educação: não seriada e não disciplinar, o que interfere nas formas de avaliação, registro, acompanhamento e, até, certificação dos conhecimentos produzidos, passando inclusive pela posição hierárquica do professor na sua relação com o conhecimento, via currículo legitimado e o estudante. Para Souto (2009, p. 42), "[...] o currículo é construído na mediação com os sujeitos envolvidos e seus saberes, com a prática docente dos/as professores/as e de todos os profissionais que atuam no curso". Tal concepção busca romper com a fragmentação do conhecimento disciplinarizado, potencializando os saberes desenvolvidos ao longo da vida (saberes da experiência)⁵⁸.

As turmas de I Segmento também podem trabalhar com a pesquisa como princípio educativo e muitas vezes o fazem. Mas considerando as peculiaridades dos sujeitos do I Segmento, desde 2016 se vem afirmando outro princípio educativo, posto em prática com os

⁵⁷ Refiro-me às profissionais do sexo feminino por serem elas em maior número na Pedagogia, entretanto eventualmente temos também pedagogos/alfabetizadores nas turmas de I Segmento.

⁵⁸ A proposta da pesquisa como princípio educativo é complexa e, tendo em vista que não é esse o objetivo do presente trabalho indica-se, a quem desejar, o acesso a algumas sistematizações. Entre elas, OLIVEIRA (2004), SOUTO (2009) e FLORIANÓPOLIS (2008 e 2016).

sujeitos pouco escolarizados: a leitura. De acordo com a atual proposta curricular da RME, o investimento na leitura como princípio orientador do currículo destinado ao I Segmento, a educação escolar permanece sendo *locus* privilegiado para a inserção nas leituras de mundo, com relação às classes sociais desprivilegiadas. Assim é fundamental que "[...] essa intencionalidade esteja definida e acordada pelo conjunto de professores/as e gestores/as que dela fazem parte" (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 248). O princípio educativo da leitura nasce em virtude de que as práticas sociais de uso da leitura assumem predominância sobre as de escrita, pois qualquer um de nós lê muito mais do que escreve. Logo, ampliar as possibilidades de leitura é um grande passo rumo à autonomia e facilitará, ainda, a aprendizagem da escrita (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Atualmente, a EJA de Florianópolis, assim como a de todas as partes do país, enfrenta seus problemas e dilemas, entre os quais está a manutenção da frequência diária, a procura por matrículas e o atendimento à população potencialmente alvo. Nesse sentido, é importante que, por menor que seja o público a ser ainda conquistado, busquem-se estratégias para a oferta de educação a todos que possam precisar ou desejar. Outros entraves são observados, como a formação inicial dos professores, que não trazem, muitas vezes, qualquer reflexão ou conhecimento acerca da realidade e peculiaridades da modalidade; some-se a isso, a rotatividade de profissionais, tendo em vista que seguidos gestores do município não têm como meta a contratação de profissionais efetivos para a modalidade. Por fim, há a necessidade da busca por parcerias com associações e instituições para a expansão da oferta, buscando visibilidade justamente onde mais se precisa, nos bairros da periferia, em locais onde não há escolas da rede.

Arroyo (2005, p. 24) alerta para a necessidade de a EJA construir e afirmar outro olhar para os seus sujeitos, de forma a romper com prescrições e concepções que em nada têm contribuído para a prática pedagógica na modalidade.

Essa mudança de olhar sobre jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos da vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

Muitas das questões descritas nesta seção impactam diretamente nas concepções de aprendizagem e de saberes quando, em situação de educação formal, deparamo-nos com os sujeitos da EJA. O preconceito, constrangimentos e dificuldades por que passam ao longo da vida em virtude de não terem escolarização considerada satisfatória é, também, um problema

da e para a EJA encarar sem demora, tendo em vista que precisa pensar um processo educativo que considere os saberes da experiência em pé de igualdade com os saberes científicos e escolares. Desse modo, na seção a seguir procuro trazer à discussão aspectos relacionados ao preconceito, à aprendizagem e aos saberes da experiência, elementos centrais no percurso dos sujeitos aqui enfocados.

4 SUJEITOS POUCO ESCOLARIZADOS: PRECONCEITO, APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA

Esta seção busca trazer à discussão questões acerca do estigma e preconceito por que passam, historicamente, os sujeitos não ou pouco escolarizados. Enfoca, ainda, as aprendizagens e os saberes da experiência. A experiência, aqui, vista como algo valoroso, tendo em vista que durante muito tempo, principalmente desde o fortalecimento da racionalidade conferida ao conhecimento científico, foi relegada a um plano considerado aquém do desejado para se viver com competência na sociedade contemporânea, letrada e tecnologizada.

Para a compreensão do termo "pouco escolarizados" adoto a definição de Cavaco (2009, p. 29), que considera ser "[...] um constructo social, uma tentativa de classificar as pessoas a partir do seu nível de escolaridade, o que reflete e reproduz, desde logo, uma forma de pensar o social através da hegemonia do modelo escolar". Trazemos, forte, a crença otimista no papel da escola como a grande equalizadora social. Desse ponto de vista se gera e fortalece uma concepção estigmatizante acerca dos sujeitos que, por qualquer motivo, estejam à margem dos processos de escolarização: acreditar que a educação se reduz ao ensino formal e considerar os sujeitos pouco escolarizados como em situação de déficit, tendo em vista a hegemonia do modelo escolar e a aceitação acrítica do fenômeno da escolarização.

Ainda de acordo com Cavaco (2009), deve-se reconhecer a grande heterogeneidade da categoria "pouco escolarizados", tendo em vista que "inclui pessoas com idade, nível de escolaridade, situação face à atividade profissional e competências de literacia muito distintas, o que torna incorretas as generalizações que se pretendam realizar sobre estes adultos" (p. 29).

Objetivando a fluência do texto, considero que as designações "pouco escolarizados", "analfabetos" e "iletrados" permitem um entendimento confluyente: referem-se a sujeitos que não dominam, com propriedade, os processos sistematizados de leitura/escrita/numeramento. Entretanto, é possível diferenciar cada termo mesmo que, para o enfoque desejado nesse momento, que recai sobre o preconceito e estigma, as diferenças possam ser consideradas pequenas ou sutis. Cavaco (2009) assim os diferencia: analfabetos não frequentaram a escola nem dominam a leitura/escrita pelo desconhecimento das técnicas de sua utilização (essa aprendizagem pode se dar em outros ambientes que não propriamente a escola); pouco escolarizados são aqueles que pouco frequentaram a escola, podendo ter algum ou nenhum domínio do sistema de escrita; e iletrados são os sujeitos que, apesar de já terem frequentado a escola e aprendido os saberes de base (leitura, escrita e cálculo), passaram por um

"esquecimento" ou "desaprendizagem" desses conhecimentos, por desuso. No Brasil, os iletrados são também denominados analfabetos funcionais. Se considerarmos, entretanto, que os tipos mencionados lidam com dificuldades com a leitura/escrita/numeramento, podemos entender que são susceptíveis de passar por constrangimentos e estigmas parecidos, por efetivamente não usufruírem a contento de determinadas práticas sociais.

A questão que se procura trazer à discussão é com relação à desqualificação dos sujeitos que, parece, não circulam pelo mundo a partir dos pressupostos científicos (se é que isso é possível): somente o conhecimento científico deve ser legitimado pela escola? Quem o constrói? Quem o torna critério de verdade? Somente ele habilita para compreender o complexo de relações presentes na totalidade? Mas compreender, interpretar o mundo e, a partir daí, (con)viver na contemporaneidade é um entrelaçamento que transcende nosso entendimento do que seja conhecimento, extrapolando-o, pois não são apenas os conhecimentos científicos/escolarizados que permitem esse trânsito. A intenção, aqui, é afirmar que há uma multiplicidade de caminhos para o desenvolvimento cognitivo, social e culturalmente circunscrito, bem como para todos os sujeitos produzirem conhecimento. O fato é que os sujeitos pouco ou não escolarizados vivem sob discursos de estigma e preconceito em virtude de sua situação.

Para Martins (2015, p. 22), "[...] é na travessia, na passagem, no inacabado e inconcluso, no permanentemente incompleto, no atravessar sem chegar, que está presente o nosso modo de ser - nos perigos do indefinido e da liminaridade, por isso viver é perigoso". A travessia, aqui usada como metáfora para o viver em sua complexa totalidade, é mediada por táticas⁵⁹ de conviver, compartilhadas por todos, sem exceção: viver o cotidiano exige saberes. Cada um faz sua trajetória a partir de seus recursos, suas referências, lugar no mundo, aprendizagens e experiências.

Considerando essa necessidade comum, surge a curiosidade: há assimetria entre as referências e experiências a que recorrem pessoas escolarizadas e não (ou pouco) escolarizadas? O único espaço de aprendizagem é a escola? Qual o lugar das aprendizagens desenvolvidas fora da instituição escolar? Quais aprendizagens são possíveis longe dos bancos escolares? Nesta pesquisa defendo como premissa que, mesmo havendo diferenças na forma de organizar o pensamento e acessar aos artefatos da cultura e sendo considerados fundamentais os conhecimentos escolares, por boa parte dos membros da sociedade, os

⁵⁹ Táticas, como já anunciado na introdução, devem ser interpretadas, nessa pesquisa, com o sentido que lhes dá Michel de Certeau (1998).

sujeitos que deles prescindem não são deficientes de conhecimentos que lhes permitam (con)viver a partir de complexas relações traçadas a partir de seus referentes.

Maffesoli (1988, p. 95) concebe que "[...] a ação humana, enquanto viver e enquanto fazer, acha-se embasada em histórias, em discursos que sempre (se) antecipam à justificação científica". Isto é, o conhecimento se firma na ação, na experimentação, na relação com o outro e com o mundo natural e cultural, na busca por respostas, antes de se tornar científico. O mesmo autor, ainda, especula que "[...] talvez fosse preciso considerar que nosso conhecimento do mundo é uma mistura de rigor e poesia, de razão e paixão, de lógica e mitologia" (MAFFESOLI, 1988, p. 90).

Já Oliveira (2009, p. 163), ao estudar os processos de desenvolvimento cognitivo de pessoas adultas e discutir esses processos em contextos escolarizados e não escolarizados, considera que

[...] as características do funcionamento cognitivo consideradas relevantes nas complexas sociedades contemporâneas, e denominadas 'tipicamente letradas', ligam-se sempre, de alguma forma, a atividades que favorecem a transcendência, pelo homem, das condições concretas de sua inserção no mundo. Podemos dizer, assim, que o que tem sido denominado o 'modo letrado de funcionamento intelectual' não se relaciona necessariamente com o domínio das capacidades de leitura e escrita⁶⁰.

Ou seja: a partir de uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento cognitivo, apesar de conceber diferenças na forma de organizar o pensamento entre escolarizados e não escolarizados, Oliveira (2009) entende que as transformações culturais contemporâneas exercem efeitos sobre o modo de funcionamento cognitivo de todos os membros da sociedade, independente de sua escolarização, não sendo possível apontar diferenças relevantes entre os sujeitos, em contraste, tendo em vista a extrema plasticidade da cognição humana, nunca sujeita a determinismos biológicos ou sociais, mas "[...] em constante construção ao longo de seu próprio percurso de desenvolvimento" (OLIVEIRA, 2009, p. 167).

Para Lahire⁶¹ (2008, p. 14):

[...] sería necesario subrayar el abuso de ejemplos dramáticos que intentan provocar un shock emocional em los lectores o em el auditorio, y terminan por estigmatizar a las poblaciones con dificultades em lo escrito. Tales ejemplos corresponden em realidad a aquello que los retóricos denominan phantasias: sorprendentes, concretas o visuales, acentúan los detalles horribles mostrándonos em drama ante oculos (delante de los ojos), como decía Cicerón. Se trata de esos retratos atroces o

⁶⁰ Destaques no original.

⁶¹ Nesse artigo, Bernard Lahire faz uma reflexão acerca dos discursos produzidos em torno do "iletrismo" na França, principalmente a partir da segunda metade do século XX quando, naquele país, ganhou força o movimento "ATD* Quart Monde", criado em 1960 a partir de uma experiência do abade Joseph Wrésinski com sem-tetos de Noisy-Grand, França. (ATD* - Agir Tous por la Dignité - agir todos pela dignidade). Todavia, pela pertinência das reflexões, entendo que as mesmas guardam simetria com a realidade brasileira. Considere-se ainda, que discurso semelhante vem sendo disseminado no Brasil desde muito antes. Ao recuperarmos aspectos da história da educação de adultos, na seção anterior, constatamos que, de fato, desde o império se vem afirmando, de diferentes maneiras e a partir de diferentes meios, a incapacidade generalizada dos sujeitos não ou pouco escolarizados.

conmovedores, pero siempre punzantes, de iletrados alcohólicos, vergonzosos, sufrientes, viviendo drama tras drama debido a su dificultad para leer y escribir..., retratos que, de tanto querer compadecer e conmover terminan por encerrar y estigmatizar⁶².

Por conta dessa situação, em diversas ocasiões, recebi novos estudantes da EJA que declaravam, de partida: "não sei nada!". "Nada" de fato significa, via de regra, não dominar minimamente ou satisfatoriamente a leitura e a escrita. Porém, muitas vezes, a afirmação de que "não sei nada" assume dimensões que ultrapassam a esfera da apropriação do conhecimento escolar, pois englobam outros processos vividos, muitas tentativas consideradas fracassadas, mas que provavelmente foram malsucedidas por inúmeras razões, que certamente transcendem a responsabilidade individual, de aproximação à língua escrita. E, para além, "não sei nada" desnuda concepções e visões de um mundo grafocêntrico que pode se revelar preconceituoso e estigmatizante.

"Não sei nada" explicita que o saber valorizado é aquele reconhecido e praticado pela escola. "Não sei nada", por fim, desqualifica os saberes já sabidos. Por vezes desqualifica toda a caminhada desses sujeitos, para além do domínio da leitura e escrita. Afeta a autoestima de quem assim se (a)firma e frequentemente impõe a dúvida ou o apagamento acerca de qualquer saber que já se tenha construído, como se legítimo não fosse. Afinal, se não sei bem ou não sei tudo o que é visto como padrão válido, então "não sei nada". Uma radicalidade que (re)afirma o estigma e o preconceito contra quem se auto-declara analfabeto (ou é "descoberto" analfabeto por outrem). O estigma se constrói quando se é "[...] olhado a partir do referencial do observador e de sua cultura, e não compreendido de seu próprio ponto de vista [...]", como afirma Oliveira (1999, p. 63).

Preconceitos e estigmas são representações que se constroem acerca de um discurso (auto)sabotador, erigido a partir da concepção de incapacidade generalizada daquele que, tão somente, (ainda) não lê e escreve com competência. São exemplos, como considerou Lahire (2008), grotescos e gritantes, que permitem construir todo um imaginário em torno da concepção de falta de capacidade generalizada dos pouco escolarizados.

Galvão e Di Pierro (2012, p. 24) concebem que:

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e

⁶² "[...] seria necessário sublinhar o abuso de exemplos dramáticos que tentam causar choque emocional nos leitores ou no público, e acabam estigmatizando as populações com dificuldades de escrita. Tais exemplos são realmente o que os retóricos chamam *phantasias*: os detalhes horríveis mostrando-nos em drama *ante óculos* (diante dos olhos), como dizia Cícero. Trata-se desses retratos hediondos ou comoventes, mas sempre agudos, de iletrados alcoólicos, vergonhosos, sofredores, vivendo o drama após drama por causa de sua dificuldade de leitura e escrita ... Retratos que, de tanto querer compadecer e comover, terminam por aprisionar e estigmatizar". Tradução nossa. Destaques no original.

assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social."

O peso do "não sei nada" parece ser definidor na constituição da identidade daquele que assim se afirma. O preço a se pagar pelo fracasso em um aspecto tão valorizado pela sociedade moderna, a escolarização, é contundente. Muitas vezes silencioso, outras nada discreto. Não raro, na função docente em contato com sujeitos pouco escolarizados, constato que facilmente recorrem a dois discursos que parecem se contradizer: um, no qual falam de suas vidas de forma a demonstrar, com orgulho, as sutilezas de lidar com o dia a dia, circunscrito nas responsabilidades próprias: criar filhos, "ganhar o pão", conquistar independência, construir sua morada, firmar-se profissionalmente, comunicar-se no mundo digital, participar de comunidades... Histórias de lutas e lidas constantes, aprendizagens complexas e frequentes nas quais têm, constantemente, conseguido lograr êxito, por mais que tenham sofrido as consequências da falta de escolarização. Por outro lado, quando discorrem a respeito de sua trajetória escolar o discurso é outro, impregnado pelo preconceito difundido em todo canto contra eles, corroborando a crença de que os iletrados são incapazes de conviver sob uma perspectiva de igualdade na cultura letrada, que estão "excluídos" e que são, de certa maneira, "deficientes", "incapazes". A exaltação de sua incapacidade de aprender é bastante forte nesta parte dos seus discursos. Mas aprender o que?

Como não estranhar o fato de constatar tanta criatividade destes sujeitos perante os entraves da vida cotidiana e, no aspecto escolarização, não conseguirem se desvencilhar do peso do julgamento social? Que artifícios foram e ainda são utilizados, no sistema injusto e desigual em que vivemos, para que incorporem tão profundamente tal justificativa, a ponto de comprometerem suas identidades a partir desse discurso? São questões que hoje me mobilizam como professora da Educação de Jovens e Adultos.

O discurso dicotomizante entre escolarizados e não escolarizados traz, embutida, a crença ingênua no poder pleno da escolarização, articulando-a prematuramente à ideia de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que implica um olhar estigmatizante sobre os que não frequentaram ou abandonaram precocemente a escola (CANÁRIO, 2002). Assim, a auto-imputação de culpa, de responsabilidade individualizada por não se apropriarem suficientemente dos signos do mundo letrado é uma constante. Cavaco (2009, p. 44) pondera que "[...] as próprias pessoas interiorizam, progressivamente, o sentimento de incapacidade de aprender fora do sistema escolar [...]", tendo em vista a visão hegemônica do modelo escolar como única fonte de aprendizagem, desprezando-se as experiências dos sujeitos.

Eles não sabem, muitos de nós não sabemos: tal discurso foi calculado e fartamente anunciado. Nasce e se naturaliza, ganhando força por meio de "especialistas" que ganham espaço político e midiático, fazendo crer na ideia de que os destituídos de conhecimentos escolares elementares, como o domínio da leitura e escrita, são incapazes de gerir seu destino, organizar seu pensamento, controlar seu entorno (LAHIRE, 2008). Tal construção discursiva, segundo Lahire, deixa de olhar a pobreza em suas múltiplas dimensões (material, moral, cultural, espiritual...) para centrar força no iletrismo como principal responsável pela miséria e pobreza:

"[...] el 'iletrado' se convierte en el símbolo por excelencia de la miseria, el 'iletrismo', el colmo de la pobreza, 'la peor de las injusticias', es decir la causa de toda exclusión, sobre todo económica. [...] Hemos pasado de la falta de cultura como un sufrimiento, entre otros, al "mayor" sufrimiento que pueda existir".⁶³ (LAHIRE, 2008, p.16).

Cavaco (2009) também afirma que tal discurso se fortalece a partir da necessidade de se valorizar a escolarização entre os países em desenvolvimento, visando sua expansão econômica e social. Nesse processo, no Brasil, principalmente no século XX, como mencionado na seção anterior, foi construído um discurso que embasou campanhas de alfabetização que se propunham a “erradicar” o analfabetismo, como se fosse uma doença cujos principais responsáveis eram os próprios indivíduos “acometidos” por tal chaga. Era necessário construir toda uma argumentação que tornasse desconfortável, a todos, a existência de pessoas que não soubessem, ao menos de forma rudimentar, ler e escrever. Muitas "cruzadas" foram estabelecidas em várias partes do mundo, não somente no Brasil.

"El 'iletrismo', *lugar común* discursivo de numerosos problemas reales que no tienen más que algunos pocos lazos verdaderos entre sí pero unos cuantos fantasmas sociales, se transformó en un mito social colectivamente sustentado. Una vez constituido socio-políticamente, el 'iletrismo' devino una categoría dominante de percepción del mundo social y, a pesar de su imprecisión, impuso de todos modos una forma de ver el mundo y, em particular, *desde un ángulo esencialmente cultural* (más que económico, político...)." ⁶⁴ (LAHIRE, 2008, p. 19).

Terá sido calculado o preço a ser pago por essa manipulação da realidade que, em pleno século XXI ainda responsabiliza, prioritariamente, os homens e mulheres que vivem essa situação? Se perguntarmos a pessoas próximas como imaginam a situação de um sujeito

⁶³ "[...] o 'iletrado' converte-se no símbolo por excelência da miséria, o 'iletrismo' o cume da pobreza, a pior das injustiças', a causa de qualquer exclusão, especialmente econômica. [...] Passamos da falta de cultura como sofrimento, entre outros, ao 'maior' sofrimento que pode existir". Tradução nossa. Grifos no original.

⁶⁴ O 'iletrismo', *lugar comum* discursivo de inúmeros problemas reais que têm não mais do que alguns laços reais entre si, mas alguns quantos fantasmas sociais, transformou-se num mito social, coletivamente sustentado. Uma vez constituído sócio-políticamente, o 'iletrismo' se tornou uma categoria dominante de percepção do mundo social e, apesar de sua imprecisão, impôs uma maneira de ver o mundo e, em particular, a partir de um ângulo *essencialmente cultural* (mais que econômico, político...). Tradução nossa. Destaques no original.

pouco escolarizado na atualidade, considerando as reflexões já desenvolvidas até aqui, provavelmente colheremos expressões como "sofrimento", "cegueira", "incapacidade", "exclusão"...

Entre outros problemas observados na elaboração do discurso que trata a pouca escolarização como o maior entrave ao desenvolvimento social, busca-se individualizar a questão, obliterando o fato de que a educação - e a escolarização - são processos culturais e fenômenos sociais e políticos. Ao invertermos uma simples questão, mudamos o sentido da realidade: ao concebermos que a situação social do indivíduo é consequência de sua formação cultural, retiramos o peso dos problemas socioeconômicos e centramos força na responsabilidade intelectual e moral do sujeito, individualmente (CHARLOT, 1986). E está feito: culpabilizamos a vítima por seu fracasso, como afirma Patto (1996).

Desconstruir um discurso tão complexamente elaborado é bastante difícil, tendo em vista que sua naturalização atravessa amplo espectro das concepções vigentes, como considera Lahire (2008, p. 13):

Una vez que un problema social ha sido lo suficientemente 'naturalizado' debido a los muchos años de discursos públicos, encuestas estadísticas y actos de institucionalización y oficialización de todo tipo, una vez que ha sido integrado por el Estado bajo la forma de un organismo o de un grupo permanente, una vez que definitivamente se lo ha asociado a los 'sufrimientos humanos' y que nadie más se atreva o piense interrogarse sobre su grado de 'realidad' o la naturaleza de esta 'realidad', se vuelve particularmente difícil de producir la menor duda al respecto y un trabajo de reconstrucción histórica del problema puede asimismo ser percibido como una verdadera provocación moral y política⁶⁵.

Nesse exercício de desconstrução do discurso vigente, reveste-se de importância o ato de olharmos para os pouco escolarizados como aqueles que não estão excluídos, partindo do pressuposto de que não há uma exterioridade, já que ninguém está fora e portanto ninguém vê de fora, por exemplo, o mundo grafocêntrico. Vê de dentro, está dentro mas usa, digamos, outras lentes, outros dispositivos que não aqueles amplamente apropriados por pessoas letradas. Essa inversão é difícil de ser implementada.

O peso atribuído à pouca escolarização como uma chaga, faz subentender que ser alfabetizado corresponde a alçar os pilares da cultura contemporânea, que permite acessar a

⁶⁵ "Uma vez que um problema social foi suficientemente 'naturalizado' por causa dos muitos anos de discursos públicos, inquéritos estatísticos e atos de institucionalização e oficialização de tudo, uma vez que foi construído pelo Estado sob a forma de um organismo ou um grupo permanente, uma vez que definitivamente tem associado a 'sufrimientos humanos' e que ninguém mais ousaria pensar ou questionar seu grau de 'realidade' ou a natureza dessa "realidade", torna-se particularmente difícil produzir a menor dúvida sobre isso e um trabalho de reconstrução histórica do problema também pode ser percebido como uma verdadeira provocação moral e política". Tradução nossa. Destaques no original.

tantos outros⁶⁶. Significa sair desse estado de profundo sofrimento, cegueira e escuridão como como uma grande parcela de pessoas julga, e que também (ou por isso) aparece nos discursos oficiais desde há muito. Questionar essa "verdade" é, no mínimo, difícil. Todavia, corroborando com o raciocínio que venho defendendo nesta pesquisa, concordo com Vieira Pinto (2010, p. 89), quando faz lembrar que "[...] o ato de ler e escrever, em si mesmo, constitui uma habilidade lúdica, um jogo de decifração, um reconhecimento de sinais gráficos arbitrários, e só ganha valor pelo *conteúdo*⁶⁷ de saber real que permite adquirir". Ou seja: mais do que estar alfabetizado, ser letrado, a habilidade de leitura/escrita precisa estar incorporada aos saberes e fazeres dos sujeitos.

Vieira Pinto afirma (2010, p. 95): “[...] o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler”. Essa afirmação pode chocar, de imediato. Como assim, “não necessita ler”? Porém, ao nos relacionarmos com os sujeitos pouco escolarizados, descobrimos as mil maneiras que encontram de ser e estar no mundo, incluindo-se aí a cultura digital. Vieira Pinto (2010, p. 95) complementa que “[...] se assim não fosse, se necessitasse saber ler para sobreviver, ou bem saberia (e não mais haveria o problema) ou, então, simplesmente não existiria”. Ou seja, as condições objetivas de vida permitem ao pouco escolarizado existir e relacionar-se tal como se apresenta, concretamente, nos dias atuais. Todavia, há que se enfatizar: a educação de adultos é, ainda na atualidade, um direito negado, porque não se efetiva em sua integralidade e inteireza!

Nesse sentido, ainda que já tenha afirmado algumas vezes, penso que o óbvio tem que ser dito e redito: não se faz, nesta pesquisa, apologia ao iletrismo ou analfabetismo; não se trata de desconsiderar os benefícios do domínio da leitura e escrita para a vida de qualquer sujeito, tendo em vista que, inegavelmente, eleva as condições de ser e estar no mundo com mais qualidade quando se consegue acessar a toda a gama de conhecimentos acessíveis, servindo de potente mediadores a quem lê e escreve. O que se procura ressaltar e problematizar, questionando com veemência, é a abordagem que tão "naturalmente" se implementa quando se quer discutir o analfabetismo, imputando aos sujeitos, de forma muito pessoal, males e culpas por sua condição a partir da interpretação de que a escola - e somente ela e portanto somente os saberes que ela privilegia - habilita para a vida em sociedade.

Para Oliveira (2009, p. 172):

⁶⁶ De acordo com Baggio (2004), entre os pilares da cultura contemporânea podemos citar a ciência, a economia, a política e a ética. E para acessar a eles, é fundamental ser escolarizado.

⁶⁷ Destaque no original.

É inegável que a escola promove transformações cognitivas nos sujeitos que por ela passam; essa ação da escola é relevante e desejável, dados os próprios objetivos da escola como agência socializadora instituída pela sociedade letrada. Essas transformações, no entanto, atuam sobre um aspecto específico do desenvolvimento psicológico e não sobre todo o complexo e multifacetado psiquismo do sujeito, não nos permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação aos que não passaram pela escola.

Contudo, muito facilmente é possível verificar-se o discurso - inclusive por parte de pessoas e instituições ligadas à educação formal - de que a escola, como "*locus* privilegiado" para a aprendizagem, tem o poder de transformar sujeitos "ignorantes" em pessoas que têm acesso a saberes que lhes permitem sair de todo o sofrimento e opressão causados pela falta de escolarização. Não seria muita pretensão?

Como professora, hoje considero que tardiamente me interessei pelos jovens, adultos e idosos com baixa escolaridade e sua maneira de ser e estar no mundo. No papel de docente, conforme já relatado, primeiramente desejei ensiná-los, partindo do pressuposto de que, simplesmente, "não sabiam". Ao desconhecer/desconsiderar as táticas utilizadas pelos sujeitos pouco escolarizados para conseguirem (con)viver numa cultura opressivamente letrada, negligenciava aspectos fundamentais de sua maneira de aprender. Imprimia um ritmo e um modelo estranhos a eles, que os afastava de suas referências. Por vezes colocamos aos estudantes tantas barreiras, tantos abismos entre quem eles são, o que e como eles sabem e aquilo que acreditamos que "deveriam" saber, que corremos o risco de que concluam que se sairiam melhor em suas vidas sem a alternativa da educação formal. Claro que, com este pensamento, relativizo o problema. A evasão na EJA está diretamente relacionada ao sistema excludente, à produção material da vida, a interesses econômicos e a oportunidades desiguais. Mas também o agir docente está contaminado por essas categorias, muitas vezes sem que o professor se dê conta, tendo em vista que o sistema capitalista, desigual e seletivo é, efetivamente, eficiente em dissimular a realidade, em "vender" verdades douradas. Oliveira (1999, p. 62) explicita a situação:

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Tais questões vão se refletir, muitas vezes, em uma oferta inadequada de EJA, no sentido de não atender as demandas dos sujeitos que dela necessitam, seja por modelo pedagógico, horários, locais, estrutura etc.: condições de acesso, permanência e sucesso escolar.

Martins Filho (2011) contribui para a reflexão acerca do trabalho com sujeitos da EJA quando aponta seis dimensões existentes na relação desses sujeitos com o aprendizado escolar. São elas: a *exclusão do saber*, considerando que foi negado o acesso aos conhecimentos escolares aos hoje jovens e adultos que não puderam, no tempo certo, principalmente por necessidades ligadas ao trabalho, frequentar os bancos escolares; a *ânsia pelo saber*, tendo em vista que os sujeitos "[...] desejam conhecer, desejam apropriar-se do código escrito, desejam integrar-se à sociedade letrada, entender seus mecanismos, participar e intervir" (MARTINS FILHO, 2011, p. 63); o *saber compartilhado*, entendido como a mediação, a comunicação que ocorre no espaço da aprendizagem formal, espaço de encontros, trocas e alegrias, possibilitando ver e viver o mundo de forma mais enriquecedora a partir das contribuições do outro; o *saber como instrumento*, considerando que o domínio do sistema de escrita instrumentaliza para ampliar a compreensão e reconstrução da própria realidade, das exigências sociais; o *saber desejante*, que se refere a projetos de vida, perspectivas para o futuro a partir do domínio de conhecimentos escolares, para si e para os seus; e, por fim, o *saber denunciante*, que vem denunciar e proclamar a exigência efetiva de educação para todos, a partir das premissas da qualidade do ensino e do reconhecimento do potencial de saber que são inerentes aos jovens e adultos. Seria importante, aos docentes de EJA, prestarem atenção a essas dimensões para aproximarem a escolarização dos sujeitos e não o contrário.

Hoje entendo, inspirada pelo que "confessa" Freire (1992), que partia do meu mundo, das minhas referências, acreditando que estas poderiam ser também as referências dos estudantes. Ou seja, mesmo considerando que minhas referências não estavam, necessariamente, a serviço do estado de desigualdades vigente, não conseguia sair do centro do processo e dar lugar aos estudantes, como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Aos poucos, porém, nos movimentos de convivência e compartilhamento de experiências, apurei o olhar, afinei os ouvidos e pude, então, conhecer os sujeitos da EJA buscando sua inteireza, como bem diria Paulo Freire. Passei a compreender que há, entre sujeitos pouco escolarizados, múltiplos saberes. E vi, ali, grandeza. Muito mais do que a ausência de conhecimento escolar, deparei-me com a exuberância das alternativas ao que considerava "não saberes". Em conta-gotas, percebi o quanto muitas pessoas, com seus discursos hegemônicos, muitas vezes mesmo sem perceber, desqualificam os sujeitos pouco escolarizados. Então tratei de buscar alternativas ao instituído, para que pudéssemos caminhar juntos, na medida do possível, consciente agora das adversidades, preconceitos e dificuldades

em reconhecer, nestes sujeitos, as qualidades inerentes que carregam consigo, para além do fracasso escolar.

Há alguns meses, estava com um grupo de estudantes do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI)⁶⁸ da Universidade Federal de Santa Catarina, onde as turmas de EJA funcionam em parceria com a Prefeitura de Florianópolis. Estávamos trabalhando um texto que ressaltava a ideia de que existem, no mundo, vários tipos de saberes e que cada um de nós domina alguns deles. A proposta discutida trazia o pensamento de Paulo Freire de que não existe saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes. Discutíamos questões de poder, saber, vida cotidiana, oportunidade; de como cada um lida com os próprios saberes e com os do outro; enfim, refletindo acerca dos saberes construídos, principalmente, a partir da experiência. Uma estudante já aposentada, então, refletiu: "- Existe saber mais sim, professora! Eu mesma já perdi vários empregos porque não sabia ler e escrever. Nem pra varrer o chão me queriam, porque precisava saber ao menos ler e eu não sabia. É esse saber que eu não tenho, então eu sei menos. Os outros saberes que eu tinha não interessavam pra eles. Eu sabia limpar, eu sabia lavar, mas não servia pro trabalho...".

É profundamente doloroso ouvir afirmação semelhante, quando o que se está tentando fazer é levantar a autoestima de quem veio à procura de "saber mais", buscando valorizar o saber que já traz. Mas a afirmação da estudante tem sua razão de ser: não é que exista "saber mais"; a questão é que há saberes mais valorizados e outros, nem tanto. Há saberes que trazem embutidos conceitos positivados, do tipo que "só os iluminados" têm. Esses saberes, geralmente, são aqueles promovidos pela escola. Os outros, tantos e tão complexos, são desprestigiados. É como afirma Ribeiro (1998, p. 3), quando considera que a escola ganha importância enquanto "[...] organismo de controle burocrático e hierarquização social por

⁶⁸ O NETI/UFSC tem como princípio valorizar a pessoa idosa inserindo-a no contexto acadêmico e comunitário e com o compromisso de lutar pelo desenvolvimento de políticas de atenção a pessoas idosas e de formar profissionais na área de gerontologia. A demanda por alfabetização, no NETI, foi constatada a partir das evidências trazidas numa pesquisa realizada em 2007 no entorno da UFSC em que foram entrevistadas mais de duas centenas de idosos que não haviam concluído o ensino fundamental completo. Inicialmente, o curso era denominado "Curso de Alfabetização para Idosos", trocando de nome para "Leitura e Escrita Para Pessoas Idosas e Adultas". O projeto do Curso foi elaborado e coordenado pela Prof^a Dr^a. Maria Hermínia L. F. Laffin, do Centro de Educação (CED) da UFSC (MACHADO, 2017). Inicialmente, idosas voluntárias atuaram nas turmas de alfabetização, contando com estagiárias do curso de Pedagogia da UFSC. Em 2009, com o grande aumento da demanda e o desejo da certificação pela escolarização, o NETI propôs à Prefeitura de Florianópolis um trabalho em parceria, cedendo o espaço e recebendo professores da EJA municipal. Atualmente, além da turma de alfabetização (I Segmento), há também duas turmas de II Segmento (anos finais do Ensino Fundamental) e, mais recentemente, em parceria com o governo do Estado de Santa Catarina, está funcionando uma turma de Ensino Médio para idosos, por reivindicações de alunos e ex-alunos. Para saber mais, acessar: <<http://neti.ufsc.br/>>.

meio da distribuição desigual de competências e credenciamento". E o acesso aos saberes escolares, sabemos, ainda não está universalizado.

A função da escola é, primordialmente, instrumentalizar os sujeitos para serem usuários competentes do sistema de leitura e escrita, de forma que esta competência lhes permita usufruir dos conhecimentos acumulados nas diferentes áreas do saber, construídos a partir do pensamento científico (OLIVEIRA, 2009). Com isso, hierarquiza os saberes. Entendo que o conhecimento escolarizado se produz a partir de seleções prévias e da transposição didática feita a partir do conhecimento científico. Existe, portanto, uma especificidade da escola com relação ao conhecimento, sendo sua função, sem sombra de dúvida, importante para a constituição da subjetividade dos sujeitos e sua circulação por dimensões fundamentais da cultura, facilitando o acesso a toda sorte de situações, potencialmente enriquecedoras dos processos cognitivos.

O que ocorre é que, a partir dessa afirmação, de que a escola habilita para circular por determinado tipo de conhecimento, muitas vezes generaliza-se a concepção de que esta habilidade transformaria em seres "superiores" os escolarizados, em termos cognitivos. Oliveira (2009) afirma que é possível detectar diferenças na forma de organização do pensamento entre sujeitos escolarizados e não escolarizados, principalmente em termos de descontextualização do pensamento - ampliação da capacidade de trabalhar com categorias abstratas, controle da própria produção cognitiva e procedimentos metacognitivos; porém, alerta para o fato de que diferença não é sinônimo de déficit, postulando a equivalência de todo conhecimento e de toda forma de conhecer. A mesma autora considera que é importante lembrar, antes de inferir que os não escolarizados não aprendem ou têm déficit em relação aos escolarizados, de que há uma:

[...] universalidade dos mecanismos de funcionamento intelectual dos seres humanos. As diferenças psicológicas associadas a diferenças culturais não são tomadas como evidência de maior ou menor competência intelectual, mas como respostas apropriadas a diversas demandas contextuais, dadas por sujeitos igualmente aptos para funcionar cognitivamente, de uma forma que é universal (OLIVEIRA, 2009, p. 166).

Voltando à estudante que afirmou não ter conseguido alguns empregos por não saber ler ou escrever, poderíamos perguntar: em que contextos lhe era exigido esse conhecimento? Quais as demandas diárias que ela, para "varrer o chão", tinha para ler e escrever? Por que não obteve êxito, algumas vezes, em encontrar trabalho por não dominar esse conhecimento enquanto, certamente, em outras tantas vezes foi empregada? O fato de não saber ler e escrever pode tê-la incomodado e dificultado a vida em vários aspectos, durante muito tempo, mas não a impossibilitou de seguir (con)vivendo. Quando enfim considerou que as condições

lhes eram propícias, passou a frequentar a escola em busca daquele conhecimento que não dominava. A esse respeito, das oportunidades de uso social da leitura e escrita em situações cotidianas, Ribeiro (1998, p. 4-5) considera que:

Especialmente quando estudamos o alfabetismo junto a populações jovens e adultas, as exigências quanto a habilidades e atitudes relacionadas ao alfabetismo postas pelos contextos não escolares assim como as oportunidades geradas nesses contextos de desenvolvimento de tais habilidades alçam-se como temas de mais alta relevância. Na maioria dos casos, a escolarização é para os adultos uma experiência progressiva que vai se distanciando no tempo e cujos efeitos tenderão a se esmaecer progressivamente se os indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares. Identificar essas agências e as formas como exercem essa influência passa a ser uma tarefa essencial quando se tenta explicar habilidades e comportamentos de alfabetismo demonstrados por esse grupo etário.

O letramento e alfabetismo, parece, estão diretamente relacionados à atividade que o sujeito exerce no seu cotidiano. Assim, se está envolvido em atividades mais complexas, que lhe exigem memória auxiliar, possivelmente sentirá necessidade de aprender a ler e escrever. Caso contrário, conta com:

[...] estratégias bem sucedidas de sobrevivência nos ambientes urbanos letrados, mediante a utilização das capacidades como a observação, a oralidade, a memória, o cálculo mental e, sobretudo, acionando as redes de sociabilidade e apoio de familiares, amigos e colegas para a resolução dos problemas cotidianos (GALVÃO e DIPIERRO, 2013, p. 26).

Entendo que a heterogeneidade é marca registrada nas turmas de alfabetização de adultos. É heterogêneo, também, o nome que se dá a esse nível, especificamente. Cada rede ou sistema de ensino pode nomeá-lo como achar conveniente. O segmento é plural, constituindo-se apenas em uma forma de agrupar estudantes. Em um mesmo grupo podem encontrar-se jovens juntamente com pessoas adultas e idosas que, apesar de tantas divergências/diferenças, compartilham entre si um interesse em comum: aprender a ler e escrever (ou aperfeiçoar esse aprendizado). As diferenças são grandes não apenas na idade, mas também nas experiências vividas, inclusive com a língua escrita: enquanto há aqueles que vagamente reconhecem um ou outro símbolo linguístico, há outros que já caminham com mais autonomia entre os sentidos e significados da língua e dos números; e ainda alguns que se apropriam com bastante rapidez dos conteúdos abordados. Há estudantes de longa data, com grandes dificuldades de superar suas fragilidades na relação com a leitura/escrita/numeramento, que permanecem por anos e anos na busca pelo conhecimento escolar, socialmente legitimado; outros têm muita clareza do que vêm buscar e, assim que atingem o objetivo, partem. Muitos, ainda, mesmo sem atingir seus objetivos, não permanecem: às vezes voltam no ano seguinte ou, simplesmente, não retornam.

Importa observar que os sujeitos que vêm para uma turma de alfabetização de adultos,

os que permanecem e mesmo os que a abandonam, os que têm sucesso e os que não logram êxito, todos, têm uma relação (in)tensa com a leitura e a escrita. Há ainda outra característica que os une: seu histórico de fracasso escolar — para muitos, em reiteradas vezes, tendo em vista que, apesar de ainda existirem, são poucos os sujeitos, moradores de Florianópolis, que nunca frequentaram a escola antes de se matricular numa turma de EJA⁶⁹. Todos, no entanto, encontram-se envoltos por incontáveis aparatos, incluindo aí as tecnologias digitais, tendo em vista que habitam os mesmos espaços dos escolarizados. Na sociedade de classes em que vivemos, determinada pelo modo de produção capitalista e todas as suas consequências, as desigualdades não são só postas pela ausência do domínio da leitura e escrita: há muitas formas de desigualdades, bem como de demonstrá-las ou, ainda, de acentuá-las. E há, também, muitas formas de apontarmos “igualdades”, mesmo dentro das desigualdades.

O que é significativo aos estudantes da alfabetização da EJA e o que tomam para si é o fato de, comumente, se sentirem culpados pelo fracasso de sua trajetória escolar. Tentam esconder sua condição de não leitores (e todas as consequências que daí advém) porque, ano após ano, lhes foi feito crer que eram eles os incapazes de aprender. Então, era um problema deles, inadequados, não da escola ou modelo social que os produziu. Foram envolvidos na estratégia perversa da “culpabilização das vítimas” (PATTO, 1996).

Oliveira (2009) considera que a intervenção educativa pode se dar de duas maneiras: de forma difusa, no ambiente cultural, por meio de sua estruturação material e da disponibilidade de meios simbólicos e organização de práticas culturais em diferentes domínios; e pode, ainda, dar-se de maneira intencional, como é o papel da escola, onde o aprendizado é o objetivo da ação.

Mesmo que alguns sujeitos estejam passando pela sua primeira experiência de escolarização, no sentido formal, é raro nos depararmos com aqueles que nunca, em nenhuma situação da vida, tenham tido contato com algum processo de ensino-aprendizagem intencional⁷⁰. Seja sob a mediação de um parente, amigo ou instituições como igrejas, associações comunitárias, etc, é comum que alguém, de alguma forma, já tenha oferecido ajuda para ensinar a ler, escrever e lidar com os números. Muitos estudantes confirmam vivências acumuladas neste sentido ainda que, muitas vezes, não tenham registrado êxito em

⁶⁹ O perfil dos participantes da pesquisa será apresentado mais adiante. O número de sujeitos não alfabetizados em Florianópolis foi tratado na seção anterior, quando da discussão acerca da organização da EJA municipal.

⁷⁰ Um processo de ensino-aprendizagem intencional é o que a escola oferece, mas ali ele é também sistematizado, organizado a partir de um currículo e toda a legislação vigente. Todavia, entendo que há outras possibilidades de ocorrer a intencionalidade, ainda que não da forma sistematizada como ocorre na escola. Veja-se, por exemplo, a educação popular, que muitas vezes parte de outros objetivos e condições estruturais, porém a intencionalidade está presente nas ações.

seu processo de domínio da leitura e escrita. Da mesma forma, mesmo que sem nenhum contato com a aprendizagem sistematizada da leitura-escrita, os sujeitos não ou pouco escolarizados trazem consigo conhecimentos sobre os sistemas de escrita e numeramento, além de outros conhecimentos que circulam na escola, pelas suas vivências em diferentes situações cotidianas.

A visão de que a aprendizagem adequada é aquela promovida pela escola traz consigo a ruptura com outras modalidades de aprendizagens, tendo em vista que o tempo e o espaço do aprender deixam de ser sociais para se tornarem institucionais. Isso desterritorializa o aprender pela experiência, introduzindo modos de aprendizagem deslocalizados (CANÁRIO, 2002).

Cabe, então, evocar a provocação que nos faz Valla (2014), quando aponta a existência de uma crise de interpretação nossa a respeito do que dizem (e sabem) os sujeitos pertencentes à cultura popular: temos dificuldade em compreender o que exprime sua visão de mundo e sua concepção de história e da sociedade porque não consideramos que a "a cultura popular deve ser pensada como cultura, como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo, e não como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular" (VALLA, 2014, p. 43-44). Precisamos aprender a ver: o que o outro expressa demonstra que ele não alcança o conhecimento socialmente aceito como adequado ou apenas mostra que ele entende de maneira diferente? Freire (2014, p. 111) já questionava: "Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?"

4.1 A EXPERIÊNCIA: UM CONCEITO POLISSÊMICO

A experiência é campo complexo, profícuo e polissêmico, posto que parte e remete a diferentes campos do conhecimento. Há muito o que se discutir em torno do termo, um saber que proporcionou, por longo período da história da humanidade como espécie, que nos multiplicássemos apesar das adversidades e nos pulverizássemos por todo o planeta; que nos diferenciássemos e adaptássemos a partir da realidade vivida; que elaborássemos códigos, hierarquias, táticas e estratégias na dura luta cotidiana; que, enfim, construíssemos cultura e um sem-fim de significações que nos constituem e nos fazem ser quem e o que somos hoje.

Para compreendermos assim a experiência, é fundamental considerarmos o movimento do real. Ser social e consciência social em constante diálogo: "[...] assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido" (THOMPSON, 1981, p. 17). A perspectiva de

reafirmar o agir humano, ordenado com e pela consciência social, (re)coloca homens e mulheres como sujeitos da sua própria história, situados em seus valores, ideais e instituições: a sociedade, assim definida por Thompson (1981).

Todavia, com os avanços nas significações construídas pela humanidade, aprender parece ter se tornado domínio da escola. Saber por experiência, por vivência, por observação particular passou a ser um conhecimento menor. Mas Thompson (1981, p. 17) lembra que:

[...] fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo em que nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar (...) que conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico.

Ao focarmos na experiência estamos mirando em um acontecimento único, particular ou, por outro lado, um experimento dotado de regras e procedimentos predeterminados? Seria a narrativa de um acontecimento ou o sentimento relativo a algo pelo qual alguém passa? É coletiva ou individual? É perceptível? Registrável? É abstração ou materialidade? É conhecimento? É saber? Reflexão? A resposta é: depende da fonte consultada para nos fundamentar ao afirmar isso e/ou aquilo. Daí sua polissemia, tendo em vista tratar-se de um conceito que se espalha por diversas áreas e se aprofunda na filosofia. Experiência "é" e "não é" muita coisa. Um conceito quase coringa, que pode servir para designar uma cartela de significados, mas que, por isso mesmo, traz em si o risco de se complexificar ou esvaziar.

Larrosa (2015) considera que experiência é vivência e não conceito. Se friamente esmiuçada perde potência, pois demanda tempo e espera para senti-la e apreciá-la, por estar próxima da palavra vida ou, melhor ainda, da existência:

[...] talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento⁷¹ (LARROSA, 2015, p. 43).

Para Jay (2009), a palavra vem sendo usada para designar aquilo que muitas vezes excede os conceitos e até mesmo a linguagem, isto é: o termo experiência serve para nomear, muitas vezes, aquilo que não sabemos ou não conseguimos, racionalmente e apoiados pela ciência, explicar ou didatizar. A experiência se encontraria em um ponto de intersecção entre a linguagem pública e a subjetividade privada, entre os traços comuns, passíveis de expressão, e o caráter inexprimível da interioridade individual. Por isso, pode ser interpretada como

⁷¹ Destaque no original.

avessa à razão, à teoria ou à especulação: a associação da experiência ao campo da particularidade e não da totalidade, do universal, também a afasta dos postulados científicos, o que reforça a crença de que as experiências são pessoais e incomunicáveis e não coletivas e intercambiáveis. O autor afirma, ainda, que:

[...] precisamente debido a la ubicuidad del término, ninguna descripción totalizante puede hacer justicia a las múltiples detonaciones y connotaciones que se han sumado a la palabra a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, de modo que será necesario hacer algunas elecciones, por cierto difíciles (JAY, 2009, p. 17)⁷².

A escolha que faço, nesta explanação, é afirmar que a experiência se dá na troca, com o outro. Que mescla saberes de todos os matizes e se sistematiza na expressão do coletivo, mas se materializa no trânsito individual, do sujeito frente às demandas de seu cotidiano. Experiência, como conhecimento, é em relação sempre com o outro: alimenta o sentido e a consciência.

Cavaco (2002, p. 30) entende que o termo experiência pode assumir dois sentidos: um de orientação para o futuro, outro para ações passadas. Como orientação para o futuro, a experiência é "[...] uma tentativa, um ensaio, um pôr em prova, cujo resultado se pode esperar, mas que tem sempre algo de imprevisível": é o contato com o novo, o inesperado, com aquilo que ainda não se sabe lidar. Já na experiência entendida como ações passadas, "[...] a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência nessa questão, tornando-se um perito, alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio": trata-se do lugar de conforto, daquilo que já se conhece e prevê, que já não desperta mais, necessariamente, reflexão para a ação.

Como categoria, a experiência há muito atravessa as discussões acadêmicas, sejam de caráter filosófico, psicológico, histórico, sociológico ou pedagógico. Profícuos pensamentos filosóficos⁷³ se constituíram a partir de seu conceito. Porém, dada a maior ou menor

⁷² Precisamente devido à ubiquidade do termo, nenhuma descrição totalizante pode fazer justiça às múltiplas denotações e conotações que se somaram à palavra ao longo do tempo e em diferentes contextos, por isso será necessário fazer algumas escolhas, de fato difíceis (tradução nossa).

⁷³ Na tentativa de uma passagem rápida pelas (re)significações que o termo experiência assume pela via da Filosofia, de acordo com Abbagnano (2007), vemos que Platão traduz o pensamento filosófico em torno da experiência dividindo-a em duas abordagens: a experiência prática e a experiência refletida, da análise, opondo-se justamente ao que, mais tarde, seria defendido pelo empirismo moderno; Aristóteles, por sua vez, entende experiência como memória: a partir da sensação, para este pensador, desenvolve-se a lembrança a qual, repetida em torno de uma mesma situação/objeto, transforma-se em experiência. Concorda com Platão que o conhecimento da experiência "[...] consiste em conhecer o fato que ocorre repetidamente, mas não a razão pela qual ocorre: assim, é conhecimento do particular e não do universal, de tal modo que saber e conhecer cabem à arte e à ciência, não à experiência" (ABBAGNANO, 2007, p. 407). Por esse ângulo, Aristóteles não poderia ser considerado um empirista, por entender a experiência como a expressão de situações memorizáveis que se repetem frequentemente, porém não de forma constante (homogênea). Tal conceito, segundo Abbagnano (2007), foi usado como recurso por muitos outros pensadores: no período medieval, por São Thomas de Aquino; depois, por Spinoza e Leibnitz. A quebra se deu a partir do desenvolvimento da corrente filosófica denominada empirismo, que opunha a experiência sensível ao experimento e observação do fenômeno. Tal corrente deu origem ao método indutivo, que posteriormente foi superado pelo racionalismo científico (todavia, algumas

importância ou profundidade ao termo, é consenso que a experiência é própria do ser humano em sua existência, podendo ser traduzida, objetivamente, em manifestações e acúmulo de táticas para ser e estar no mundo. Se é a principal forma de aprendizagem, se fica subsumida a outras maneiras de aprender, se é determinante ou determinada, depende dos pontos de vista e das referências a que se recorre. Pode-se arriscar afirmar que a experiência é um termo complexo, de intrincadas extensões, se mirada no interior das multifacetadas relações travadas pelos sujeitos no cotidiano.

Para Abbagnano (2007, p. 406), o termo experiência:

[...] tem dois significados fundamentais: 1) a participação pessoal em situações repetíveis (...) e 2) recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem. (...) No caso primeiro desses dois significados, a experiência tem sempre caráter pessoal e não há experiência onde falta a participação da pessoa que fala nas situações de que se fala. No segundo significado, a experiência tem caráter objetivo ou impessoal: o fato de a proposição ser verificável não implica que todos os que fazem tal afirmação devam participar pessoalmente da situação que permite confirmar a proposição. O elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser considerado fundamental na significação geral do termo.

De acordo com o autor, enquanto o primeiro significado relaciona-se com o sensível, o subjetivo, a memória e as vivências, o segundo diz respeito diretamente às correntes do empirismo, tendo em vista que, neste caso, a experiência a ser repetida não pode levar em consideração crenças, sensações e sim passos que possam ser reproduzidos por qualquer pessoa.

No primeiro sentido atribuído, a experiência está relacionada, no que poderíamos chamar de um conceito vulgar, a conhecimento ou aprendizado desenvolvido por meio da prática ou da vivência, da repetição de um fazer incorporando-o ao dia-a-dia, sem que se procure a razão por que se faz de determinado jeito e não de outro. Nesse sentido, remete-se ao conhecimento empírico, via de regra posto em oposição ao conhecimento científico. Atribui-se ao conhecimento empírico a ausência de racionalidade na organização e interpretação do fato, distanciando-se assim do conhecimento científico, que se propõe justamente a ser racional e metódico, preocupando-se em explicitar as etapas de seu desenvolvimento. E é este conhecimento que a educação escolarizada considera.

Lembre-mos, ainda, que a forma de fazer ciência e comprovar a validade de determinados conhecimentos também se altera ao longo do tempo, justamente porque se

etapas do método indutivo são até hoje consideradas fundamentais para o desenvolvimento do que se convencionou chamar de "método científico").

deslocam as certezas acerca do que se quer afirmar como verdadeiro em determinado período histórico. Por mais que nos seja desconfortável, é preciso lembrar que não há consenso acerca da melhor forma de se fazer ciência. Feyerabend (1977) por exemplo concebe, em suas reflexões, que não existe um método científico universal, defendendo o "anarquismo epistemológico", partindo do pressuposto de que todas as teorias são falíveis em seus métodos. Sua descrença acerca das certezas que o método científico busca trazer o fez, inclusive, propor o controle democrático da ciência pela sociedade, a qual deveria opinar sobre ela, de modo a ditar os seus rumos de investigação. O critério de verdade constituir-se-ia, assim, num domínio social, sendo válidas as explicações científicas enquanto for válido o critério no conjunto social de forma mais ampla e, especificamente, no interior da comunidade científica que o defende ou aceita.

É imperativo frisar: o que se pretende aqui não é menosprezar o conhecimento científico nem os processos de escolarização, mas identificar e fortalecer, no sentido mesmo a que se refere Thompson (1981), outras vias de aprendizagem e conhecimento, mormente o que estamos nomeando de saberes da experiência. Partindo de uma perspectiva materialista, histórica e dialética da práxis social, entende-se, nesse contexto, que as relações históricas produzem práticas e configuram sentidos. Desse modo, os saberes da experiência constituem importante aspecto da vida cotidiana de todos nós e parecem assumir centralidade na organização da vida dos sujeitos pouco escolarizados. O que busco, durante toda a tese, é falar a favor da experiência e não, absolutamente, contra a escolarização.

Para Thompson (1981, p. 188-189), em relação à experiência, os teóricos foram:

[...] levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão (...): parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias - tudo o que, em sua totalidade, compreende a 'genética' de todo o processo histórico, sistemas que se reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum que exerce ela própria (como experiências de classe peculiares) sua pressão sobre o conjunto.

Assim, a "genética" do processo histórico é dada pela experiência humana, que pressiona e é pressionada pelo conjunto do processo social. Ou seja: o agir, o pensar, o vivenciar não brotam espontaneamente, individualmente; mas nascem da estreita relação entre cultura e experiência, originando as práticas vividas envoltas por normas, condutas, sentimentos, crenças, obrigações e possibilidades, elementos simbólicos fundamentais. E não se pratica cultura isoladamente, senão em conjunto: a experiência se constrói e modifica constantemente pela interação social. À experiência caberia, então, a máxima de Freire (2014,

p. 95), no sentido de que "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Thompson (1981) entende, ainda, que a estrutura domina a experiência, porém não a determina. Há, no processo, contradições, tensões, solidariedades, protagonismos, problematizações, mudanças e permanências. Nesse sentido, o entendimento de experiência se distancia do seu conceito vulgar, a empiria, tendo em vista que não há passividade ou relativismo na sua constituição: a experiência é espaço de luta, de resistência, de mediação e intervenção no real, constituindo a identidade do ser social. E é nesse movimento que enxergo os sujeitos da EJA, mormente aqueles aqui destacados.

Via de regra, contudo, o conhecimento construído fora da escola é visto como menor, menos confiável, menos legítimo. O conhecimento escolar se firma, principalmente, a partir da cientificidade que lhe é conferida. E a formação, de modo mais amplo, tem sido vinculada ao modelo escolar, principalmente na modernidade (NÓVOA, 2014).

De acordo com Cavaco (2002) os saberes da experiência são desenvolvidos por meio da modalidade educativa denominada educação informal, que ocorre de forma não organizada, seja intencional ou não; e se designa educativa por interferir na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos. Associadas à modalidade de educação informal, a aprendizagem experiencial e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida das pessoas, sendo usados como sinônimos pela autora, por dizerem respeito ao "[...] processo de aquisição de competências, por contato direto com uma situação, registrando-se a possibilidade de intervenção/ação, a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão sobre o processo nem sempre seja consciente" (CAVACO, 2002, p. 26). Ou seja, nem sempre está presente a metacognição acerca da forma como se construiu o conhecimento relativo a determinada situação.

Pela complexidade que a experiência, como categoria de análise, encerra em si, como acredito já ter trazido à tona, muito ainda se poderia explorar acerca de suas características e especificidades. Todavia, ela foi problematizada também mais à frente, na análise dos dados coletados pela pesquisa realizada. Por hora, é pertinente ainda afirmar que ela, a experiência, é fundamental para qualquer ser humano, mas parece assumir relevância ainda maior para os sujeitos pouco escolarizados.

Neste trabalho, o esforço concentrou-se em relacionar os sujeitos pouco escolarizados, estudantes do I Segmento da EJA, à cultura digital, (inter)mediados por sua experiência no e

sobre o mundo. Desse modo, a seção seguinte buscou trazer à discussão questões relacionadas à técnica, tecnologia e cultura digital, fechando a triangulação.

5 TÉCNICA, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: RELAÇÕES E MEDIAÇÕES

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente un reloj, que los cumplas muy felices, y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con anáncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan -no lo saben, lo terrible es que no lo saben-, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo, pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tu eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj⁷⁴ (CORTÁZAR⁷⁵, 2010, s/p).

Um relógio de pulso. Artefato comum, quase invisibilizado como tecnologia inovadora em nossos dias, por já estar plenamente absorvido pela cultura ocidental apesar de ter sofrido duro golpe existencial com a chegada das tecnologias digitais, sendo dispensado do uso, atualmente, por significativa parcela de homens e mulheres. Um relógio mecânico, que nos "deu de presente" o fato de podermos medir o tempo com precisão. Esse poder interferiu na nossa forma de organização? Na nossa cultura? No nosso dia-a-dia? Cortázar (2010), em seu relato narrativo, aponta que sim, ao explicitar certa dose de tensão presente nas nossas escolhas. De tal forma que a existência do relógio passa a ditar comportamentos específicos e, enquanto orienta o usuário, cobra-lhe uma contrapartida voraz, ocupando um espaço importante da vida. Passa a gerar medo, necessidade de posse, de controle, de comparação e

⁷⁴ Preámbulo às instruções para dar corda ao relógio. Pense nisso: quando te presenteiam um relógio te dão um pequeno inferno florido, uma cadeia de rosas, um calabouço de vaidades. Não te dão somente um relógio, feliz aniversário para você, e esperamos que dure porque é de boa marca, suíço com âncora de rubis; não te presenteiam somente esse pequeno quebrador de pedras que prenderás ao pulso e levarás a passear contigo. Te presenteiam - não sabem, o terrível é que não sabem - te presenteiam um novo pedaço frágil e precário de ti mesmo, algo que é teu, mas não é teu corpo, que precisas prender ao teu corpo com sua pulseira como um bracinho desesperado agarrando-se ao teu pulso. Te presenteiam a necessidade de dar-lhe corda para que continue sendo um relógio; te presenteiam a obsessão de conferir a hora exata nas vitrines das joalherias, no anúncio do rádio, no serviço telefônico. Te presenteiam o medo de perdê-lo, de que te roubem, de que caia ao chão e se quebre. Te presenteiam sua marca, e a segurança de que é uma marca melhor que as outras, te dão a tendência a comparar teu relógio com os demais relógios. Não te presenteiam um relógio, tu és o presente, a ti te oferecem para o aniversário do relógio. (CORTÁZAR, 2010, s/p). Tradução nossa. Disponível em: <<https://www.educ.ar/recursos/124760/preambulo-a-las-instrucciones-para-dar-cuerda-al-reloj-de-julio-cortazar>>. Acesso em: 13/07/2016.

⁷⁵ Após buscas na *internet*, descobri que o relato narrativo de Julio Cortázar, "Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj", foi publicado originalmente na coletânea "Historias de cronopios y de famas", em 1962. A informação do período de publicação ajuda a entender o "retrato" de seu tempo, feito pelo escritor. Informações combinadas disponíveis em: <<https://carlostonet.wordpress.com/2010/07/10/preambulo-as-instrucoes-para-dar-corda-no-relogio-cortazar-6-de-7/>> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Julio_Cort%C3%A1zar>. Acesso em: 21/08/2017.

consumo. Para existir como relógio, como aquele que marca a passagem do tempo, exige que seu possuidor lhe dê corda, alimentando-o. Tudo enquanto ele, o relógio, é ostentado como artefato neutro. Não à toa o escritor chama o relato de "preâmbulo": existe ali um alerta, um relatório do que se vai encontrar ao dar corda ao relógio. Muita coisa vem junto com a escolha da ação de dar corda e ele apenas avisa, deixando a cada um a opção. Mas daria para não optar?

O relato, de fato, pode gerar profícuas discussões em torno de nossas escolhas tecnológicas, atestando os desajustes que a modernidade pode ensejar, pois traz à luz os benefícios, as dificuldades e as ironias passíveis de ocorrerem a alguém que se intitule possuidor de uma tecnologia banal. Para Postman (1994, p. 24), o relógio viria a ser um meio "[...] não apenas para acompanhar as horas, mas também para sincronizar e controlar as ações do homem". De um ponto de vista ironicamente negativo, a partir do relógio podemos perceber o quanto nos tornamos prisioneiros do hábito, condicionados pela existência de um artefato tecnológico, vivendo com mais rigor e controle, contabilizando a passagem de cada minuto.

Mumford (1992) aponta que o controle detalhado do tempo já era, no século VII, uma necessidade na vida religiosa, onde se fazia crer que reinava a ordem, a obediência, a regularidade. Em virtude de uma bula do papa Sabiniano determinando a divisão das vinte e quatro horas do dia em sete períodos de devoção, quando os sinos deveriam tocar anunciando a obrigação (as horas canônicas), estava posta a necessidade de criação de um meio para contabilizá-las e assegurar sua repetição regular. Até então, o controle se fazia por outras formas, menos precisas e mais trabalhosas (como os relógios de sol ou de água, por exemplo). E assim se fez até, pelo que se acredita, o final do século IX. A invenção do relógio mecânico é creditada ao monge beneditino Gerberto, que posteriormente tornou-se o papa Silvestre II (MUMFORD, 1992).

De acordo com Mumford (1992, p. 29), tudo isso pode ser uma lenda, posto que não há provas materiais. Entretanto, lembra que "[...] el monasterio fue base de una vida regular; y un instrumento para dar las horas a intervalos o para recordar al campanero que era hora de tocar las campanhas es un producto casi inevitable de esta vida"⁷⁶. Ainda de acordo com Mumford (1992), nas cidades européias o relógio mecânico só se tornou uma necessidade por volta do século XIII, quando as exigências de uma rotina metódica se anunciaram.

⁷⁶ "[...] o monastério foi base de uma vida regular; e um instrumento para informar as horas a intervalos ou para lembrar ao campaneiro que era hora de tocar os sinos é um produto quase inevitável dessa vida" (tradução nossa).

Tanto Mumford (1992) quanto Postman (1994) consideram que, por paradoxal que seja, o relógio mecânico foi o grande possibilitador do surgimento do capitalismo, por ensinar a ideia da produção regular, da organização no tempo e do produto padronizado. O paradoxo se dá pelo fato de que a invenção do relógio é creditada aos homens que pretendiam dedicar-se desinteressadamente a Deus; todavia, tornou-se a tecnologia mais apropriada aos homens que desejavam acumular riquezas: "[...] na eterna luta entre Deus e os bens materiais, o relógio favoreceu estes últimos, de maneira bastante imprevisível" (POSTMAN, 1994, p. 24). As badaladas dos sinos nas torres, marcando a passagem do tempo, passaram a regular a vida do trabalhador e do comerciante. Nesse proceder, "[...] la eternidad dejó poco a poco de servir como medida y foco de las acciones humanas"⁷⁷ (MUMFORD, 1992, p. 29). A forma de organização social que privilegia a mecanização tem, assim, sua origem nos mosteiros beneditinos medievais. Nesse sentido, Postman (1994) chama a atenção para o fato de que muitas vezes, na história da tecnologia, um invento passa a ter uso distinto daquele a que originalmente se destinou.

O "despretensioso" relógio individual - aquele a que Cortázar (2010) se refere na abertura desta seção - começou a se popularizar a partir do século XVI, inicialmente na Inglaterra e Holanda, pelos pulsos e bolsos dos mais ricos que compreenderam e trataram de disseminar a ideia de que "el tiempo es oro"⁷⁸ (MUMFORD, 1992, p. 31). Ali, estavam inscritos ideais burgueses, entre os quais o de ser tão regular como um relógio. Era um dispositivo que representava o poder, sendo inequívoco símbolo de êxito econômico. Por outro lado, a demanda por possuir tal artefato impulsionou a fabricação de modelos mais baratos, tornando-se um dos primeiros produtos mecânicos a "criar mercado" mundo afora, abrindo canais de exportação quando ainda não se falava em globalização.

Hoje, é impossível negar que o tempo orienta fortemente o fazer e o ser do homem moderno. Para Mumford (1992), a partir do que se expôs, foi o relógio mecânico e não a máquina a vapor o propulsor da moderna era industrial, pois é o símbolo típico da máquina e, profeticamente, séculos antes da efervescência mecânica/industrial, apareceu para anunciar as maravilhas desta mecanização na ação humana. É ainda hoje um artefato onipresente, assumindo outras formas, mas sempre impondo ritmos; seu produto, apesar de subjetivo (a marcação do tempo), traz a objetividade, dissociando o tempo dos assuntos humanos, o que ajudou a propagar a crença num mundo também objetivo, independente, de seqüências matematicamente calculáveis: a ciência. Foi o marco abstrato da divisão das horas em 60

⁷⁷ "[...] a eternidade deixou pouco a pouco de servir como medida e foco das ações humanas" (tradução nossa).

⁷⁸ "o tempo é ouro" (tradução nossa).

minutos e dos minutos em 60 segundos, já por volta de 1.345, "[...] el que se hizo cada vez más el punto de referencia tanto para la acción como para el pensamiento"⁷⁹ (MUMFORD, 1992, p. 30).

Estamos, hoje, tão adaptados ao relógio (ou ao controle do tempo, como se queira pensar) que este é quase uma "segunda natureza". É ele que regula nossas funções orgânicas: hora de comer, de dormir, de levantar, de trabalhar... E proporciona, segundo Mumford (1992), um novo âmbito da existência. E como ele regula nossa existência, demanda outras invenções (ou o aperfeiçoamento delas) para que possamos "alongar" o tempo vivido: como a noção de passagem de tempo não se trata mais de experiência biológica mas de controle de minutos e segundos, inventamos maneiras de prolongá-lo ou melhor aproveitá-lo: energia elétrica, comunicação a distância, eletro-eletrônicos, entre outros (MUMFORD, 1992).

Discorrer sobre uma questão tão presente no cotidiano de qualquer pessoa, como o controle e marcação da passagem do tempo, foi a maneira que encontrei para chamar a atenção sobre a importância e o impacto da tecnologia em nossas vidas. Obviamente que não foi o relógio a primeira tecnologia a ser desenvolvida nem, talvez, a mais importante. Tecnologias existem desde que o ser humano, em algum momento de seu desenvolvimento cognitivo, criou maneiras de manipular o mundo de forma mais elaborada, poupando-se no próprio trabalho de domar a natureza (VIEIRA PINTO, 2005).

Santos (2013, p. 77), inspirado em Sartre, afirma que "[...] o entendimento do mundo é dado pelas coisas e pelo período, pela época". Assim, tempo e espaço determinam nossa história, a construção de nossas identidades e subjetividades e nunca estiveram tão unidos como agora, no que Santos (2013) chama de período científico-técnico. O espaço é o produto do conjunto dos objetos e das ações, num tempo determinado.

Nesta seção, a partir do exemplo do domínio da passagem do tempo e da ocupação do espaço, oportunizando infinitas possibilidades de reinventar-mo-nos a partir da tecnologia, pretendi trazer à reflexão a relação entre o ser humano, as técnicas e tecnologias como um fator definidor da expressão humana, ou seja: um fator ontológico ao ser humano tendo em vista que o que fazemos nos constitui. Com essas reflexões, a intenção foi evocar os sujeitos da pesquisa, pouco escolarizados, questionando em que medida o que se discute aqui os exclui. O agir humano, as técnicas, as tecnologias, a cultura (ampla) e a cultura digital são expressões de alguns? Não. São expressões do conjunto da humanidade. Desse modo, eles estão aqui, nessa discussão, em cada uma das considerações, sem exceção. Sem exclusão.

⁷⁹"[...] que se fez cada vez mais como ponto de referência tanto para a ação como para o pensamento" (tradução nossa).

Inteiros. Freitas (2005, p.18) assim resume essa afirmação: "[...] convém ao pobre usar a tecnologia tanto quanto convém ao rico".

Nesse sentido, a seção está dividida em duas partes. Inicialmente, optei por trazer à discussão elementos acerca de técnica e tecnologia de maneira geral, buscando destacar uma visão crítica acerca da incorporação das tecnologias na vida cotidiana, a partir do papel ativo do ser social sobre o desenvolvimento tecnológico. Já na segunda parte discuto a cultura digital como expressão mais atual e apurada da relação do ser humano com a tecnologia, a qual traz consigo algumas particularidades a serem exploradas.

5.1 A APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA: UM PROCESSO CULTURAL

Nossa relação com os artefatos tecnológicos, algo com o que tão “naturalmente” convivemos e compartilhamos complexos sentidos e significados, é ancestral. Artefatos que nem sempre são assim frágeis ou precários, como apontou Cortázar (2010), mas se tornam, indubitavelmente, um pedaço de nós. Qual pedaço? O que seria essa “coisa” que inventamos, produzimos, consumimos e que nos (re)inventa, nos (re)produz e, por que não: nos consome diuturnamente? Que, paulatinamente, se torna parte integrante (e importante) de nós? Algo que se insere no nosso cotidiano queiramos ou não, tenhamos ou não consciência. Outras vezes, mais do que inserir-se, torna-se o próprio cotidiano. Transforma-o. Traz cores, nuances, conceitos. Inscreve-nos em formas de ser e estar no mundo. Trata-se da técnica e da tecnologia como processo cultural.

Entendo que a cultura, entrecruzada à técnica e tecnologia, lida com o material e o imaterial. É manifestação humana plural: todos os saberes, fazeres, pensares, tudo o que mexe com o imaginário e que carrega a marca da sociedade, do ser humano. É toda a experiência acumulada e toda a possibilidade e perspectiva do futuro, seja do ponto de vista dos conhecimentos do dia a dia (como fazer algo), seja com relação ao que imaginamos e desejamos para nós. É possível pensar que os bens e serviços existem para que, no fundo, possamos ter fruição: encantamento, acesso à beleza e ao conhecimento.

Com essa afirmação, alinho-me a Vieira Pinto (2005), que compreende cultura como tecnologia e entende que as técnicas, desenvolvidas e executadas em determinada fase do desenvolvimento humano, acabam por moldar o conceito de cultura dessa época:

São as técnicas, enquanto ações humanas concretas, que têm valor primordial porque se referem à relação direta de caráter problemático, do homem com o mundo, ao passo que a cultura designa apenas o conjunto delas em determinado tempo e lugar, mais as crenças e valores a elas agregados. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 65)

O ser social desenvolve-se por meio da cultura, das formas de ser e estar no mundo, relacionando-se com o outro e também com a natureza, transformando-a em benefício de suas necessidades. Cultura é primordialmente, para Vieira Pinto (2005), a possibilidade de produzir, que transforma o mundo à imagem do que o ser humano projeta, sua realidade física e social. Nesse processo, modifica a si próprio, cria a sua existência, inscreve-se na historicidade e necessita conhecer para subsistir.

Projeto, para Vieira Pinto (2005, p. 58), é um conceito:

[...] de caráter objetivo. O homem deseja realmente dar a si um novo modo de ser, mas percebe ser ilusório fazê-lo em pensamento, tendo de conquistá-lo pela modificação impressa à realidade a que pertence. São as novas relações com o mundo, especialmente as condições de trabalho, para os indivíduos e para os povos, que concretizarão o verdadeiro projeto humano.

Nesse sentido, a técnica é a manifestação exterior da capacidade de invenção/projeção (criação), que se origina em condições de desempenho social do trabalho comum sobre o mundo exterior. O projeto consiste, assim, em atos planejados, que são racionais; os procedimentos segundo os quais são levados à prática, são as técnicas. Estas, por sua vez, somente se caracterizam como tais nos atos executados pelo homem pela sua condição existencial de produtor de si mesmo.

Todavia sabemos que há, volta e meia, a tentativa de fazer crer que vivemos em uma era nunca antes desfrutada, nos melhores tempos jamais alcançados pela humanidade, numa investida de converter a obra técnica em valor moral, atribuindo "[...] aos progressos contemporâneos da ciência e da técnica uma qualificação inédita, só explicável por uma ruptura qualitativa no processo do desenvolvimento histórico" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 41). O endeusamento da técnica e da tecnologia, nesse sentido, traz consigo a intenção de elevá-las à condição de sujeitos transformadores da realidade (adjetivação da técnica), recurso usado em favor dos mais abastados e de quem detém poder sobre sua produção e distribuição e esse movimento precisa ser, em vez de valorizado, denunciado. O ser humano produz sua existência e o papel desempenhado pelos conhecimentos tecnológicos e objetos (especialmente ferramentas e máquinas) é fundamental nesta produção.

Para Vieira Pinto (2005, p. 47):

Jamais houve alguma época não historicamente extraordinária. (...) Há duas maneiras de considerar 'extraordinária' a época onde estamos situados. Uma é dar-lhe caráter absoluto, acreditando ser incomparável, distinta de todas as outras pelas grandiosas realizações, neste sentido convertendo-a em ponto final da história. Outra maneira consiste em considerar extraordinário o tempo no qual vivemos não porque esteja excluído da história, enquanto terminação dela, conforme julga a atitude precedente, mas exatamente porque o vê incluído no curso de uma história envolvente contínua, que confere intrínseca historicidade e originalidade a todas as criações de qualquer presente.

Nosso tempo é extraordinário como foi ou será qualquer outro na história da humanidade, pois, para onde quer que olhemos, não cometeremos equívocos ou exageros ao afirmar que a técnica

e, portanto, a tecnologia são inerentes ao homem. Sempre estiveram na sua história, no seu agir. Confundem-se com o trabalho, outra das categorias constitutivas do homem. A tecnologia é derivada da técnica, do saber e do agir sobre a natureza, do trabalho humano, enfim: por ele é definida e o engendra enquanto se desenvolve, pois "[...] a técnica está presente por definição em todo ato humano [...]" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 62), tendo em vista que nada se cria nem inventa que não seja a expressão da necessidade do ser humano, mesmo que a necessidade seja, justamente, de simplesmente criar (a arte, nesse sentido, é um bom exemplo de criação pela necessidade de expressar e não de consumir, obrigatoriamente).

No entendimento de Vieira Pinto (2005), há quatro significados fundamentais para o termo tecnologia: primeiramente, destaca o significado etimológico, que se remete à teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, figurando como o valor fundamental e exato de "logos da técnica" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219). O segundo significado aponta para a equivalência entre as definições de técnica e tecnologia, destacando que este é, seguramente, o sentido mais comum que se encontra. Já o terceiro entendimento se expressa como "[...] o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220). Por último e justamente o entendimento pelo qual irá se debruçar demoradamente, o autor aponta tecnologia como a ideologização da técnica. Para Vieira Pinto (2005, p. 69),

[...] a criação tecnológica de qualquer fase histórica influi sobre o comportamento dos homens, sem por isso entretanto haver o direito de considerá-la o motor da história. Apenas explica um estado de assombro e desnorteamento, e a correlata "crise dos valores" por motivo das profundas modificações nos hábitos sociais, nas formas de convivência e comunicação e nas respectivas maneiras de pensar.

Objetivando atualizar a questão da tecnologia, passemos à modernidade. Feenberg (2003) considera que o Iluminismo europeu do século XVIII, ao fazer emergir o pensamento racional, atrelou utilidade às coisas e instituições para que pudessem ser justificadas. Neste processo, "[...] a ciência e a tecnologia se tornaram a base para as novas crenças" (FEENBERG, 2003, p. 1). Nasce um campo novo, o da filosofia da tecnologia, que busca deslocar-se da questão do sentido estrito do uso para a questão do tipo de mundo e modo de vida que emerge na sociedade moderna, cuja base é tecnológica. A filosofia da tecnologia, então, diz respeito à autoconsciência acerca de uma sociedade como a nossa, onde apenas o conhecimento técnico não ajuda, pois não problematiza suficientemente as relações estabelecidas.

Na perspectiva histórica das origens do campo da filosofia da tecnologia, Feenberg (2003) retorna à Grécia antiga, onde se origina a filosofia ocidental. Para os gregos, "[...] a

humanidade é um tipo de animal que trabalha constantemente para transformar a natureza" (FEENBERG, 2003, p. 2). Esta concepção traz em si algumas distinções básicas, sendo que a primeira delas é o que os gregos chamaram de *physis e poiesis*. *Physis* é a natureza, entendida pelos gregos como aquilo que cria a si mesmo, emerge de si mesmo. Já *Poiesis* é a criação, ação, confecção, fabricação, produção (a atividade prática de fazer, quando os seres humanos se ocupam em produzir algo).

O termo *techne*, ainda na concepção antiga grega, significa o conhecimento ou a disciplina, associada à *poiesis*. Então, *techne* é o meio pelo qual se realiza um objetivo (a medicina é a *techne* para curar doentes, assim como a carpintaria é a *techne* para construir uma cadeira). A *techne*, nesse sentido, seria a indicação da maneira correta de se realizar, produzir, fabricar algo com um objetivo. O termo encontra-se na origem (ancestral) das palavras modernas "técnica" e "tecnologia", porém com significado levemente diverso.

Sendo a primeira distinção básica apontada pela filosofia grega aquela existente entre *physis e poiesis*, a segunda distinção dá-se entre existência (que responde à pergunta se algo é ou não é) e essência (que responde à pergunta o que a coisa é). De acordo com Feenberg (2003, p. 3), "[...] na tradição da filosofia ocidental, a existência se torna um conceito bastante nebuloso. Não é realmente claro como defini-lo. Nós sabemos a diferença entre o que existe e o que não existe, por exemplo, como presença imediata ou ausência, mas não há muito mais a se dizer". Já o conceito de essência e seus sucessores recebem maior atenção, porque este é o conceito de conhecimento.

Feenberg (2003) concebe que as duas distinções apontadas (*physis/poiesis* - existência/essência) formam a base de todo o pensamento filosófico ocidental, apontando, todavia, que a relação entre as mesmas é enigmática (nada óbvia). Para o autor, o entendimento grego de *techne* é a fonte do enigma. Tomemos como base o ponto de vista da *poiesis* para que se estabeleça a distinção entre existência e essência: esta distinção é óbvia, considerando que uma coisa existe primeiro como ideia e só depois como realização. Todavia, para os gregos, a ideia de artefato não é arbitrária ou subjetiva, mas pertence a uma *techne*. Cada *techne* contém a essência da coisa a ser feita anteriormente ao ato de fazer. A ideia, a essência da coisa é assim uma realidade independente da coisa em si e do fabricante da coisa. Além disso, "[...] o propósito da coisa feita está incluso em sua ideia. Em suma, ainda que os humanos façam artefatos, eles o fazem de acordo com um plano e para um propósito que é um aspecto objetivo do mundo (FEENBERG, 2003, p. 3). Vieira Pinto (2005) concordaria, pois ambos falam em projeto.

Nesse contexto, se a distinção entre existência e essência é óbvia em se falando de coisas pensadas e fabricadas pelo homem, esta constatação não ocorre para as coisas naturais, tendo em vista que a coisa e sua essência emergem e existem juntas. Feenberg (2003) lembra que a ideia de uma essência (o que é) das coisas da natureza é construção humana e está na base da ciência (em grego, episteme), sendo que a natureza é indiferente ao fazer/agir humano.

Feenberg (2003) argumenta que a tecnologia não ocupa, hoje, o centro da alta cultura das sociedades modernas, mas era, para os gregos, o foco de toda a filosofia (sendo o fundamento da filosofia ocidental) e ironicamente contém, portanto, a chave da compreensão do ser como um todo. Hoje, o conceito de essência se traduz em atribuímos fins e significados às coisas, e não mais em simplesmente descobrirmos os mesmos. Deste modo, mudamos a ontologia. Com a ciência e a tecnologia, não perguntamos mais "o que é", mas "como funciona". E isso muda tudo (FEENBERG, 2003).

Nas circunstâncias da modernidade, a tecnologia se distancia da *techne*, tendo em vista que já não mais realiza "[...] os objetivos essenciais inscritos na natureza do universo [...]" (FEENBERG, 2003, p. 5) e aparece como se fosse isenta de valores, algo puramente técnico, instrumental. Vieira Pinto (2005), como já afirmado mais acima, critica essa postura com veemência.

A natureza deixa de figurar como *physis* e passa a ser, tão somente, fonte de matéria prima para a realização dos projetos da modernidade. A teleologia dá lugar à compreensão mecânica do mundo. Tudo está a serviço da modernização e da efetivação do projeto de realização do homem e satisfação de suas necessidades, por meio dos avanços tecnológicos. E para quais fins? Qual o sentido da modernidade? Qual essência nos guia? Nenhuma, segundo Feenberg (2003). E esse estado acelerado de mudanças nos trouxe uma crise da civilização. Neste contexto, de acordo com o autor, "[...] é porque estamos sem saber aonde estamos indo e por que estamos indo que a filosofia da tecnologia emergiu em nossos tempos como uma crítica da modernidade" (FEENBERG, 2003, p. 5).

Para pensar a tecnologia a partir dos valores de hoje, Feenberg (2003) entende que a mesma está definida ao longo de dois eixos (neutra ou carregada de valores), com duas alternativas em cada um (autônoma ou humanamente controlada):

Quadro 02: A tecnologia, hoje

A tecnologia é:	Autônoma	Humanamente Controlada
Neutra (separação completa entre meios e fins)	Determinismo (por exemplo: a teoria da modernização)	Instrumentalismo (fé liberal no progresso)
Carregada de valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	Substantivismo (meios e fins ligados em sistemas)	Teoria Crítica (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg, 2003

Verticalmente, ou a tecnologia é neutra de valor, como quer o iluminismo, ou está prenhe de valor, conforme acreditavam os gregos e acreditam alguns filósofos da tecnologia ainda hoje. Para Feenberg (2003), não há obviedade na escolha. Enquanto os primeiros concebem que a tecnologia se reduz a um dispositivo técnico, os últimos consideram que seu valor de uso se dá pelo valor simbólico que lhe é atribuído e não pela coisa em si.

Já no eixo horizontal, as tecnologias são concebidas autônomas ou humanamente controláveis. É autônoma se for considerado que sua invenção e desenvolvimento são inerentes a ela, isto é, o progresso é inevitável e os avanços são incontroláveis. Todavia, tem-se consciência de que a tecnologia não se faz por si mesma, mas que precisa de seres humanos. Em contrapartida, pode-se considerar a tecnologia humanamente controlável se concebermos que podemos controlar o próximo passo da evolução, conforme nossas intenções.

A intersecção dos dois eixos desvela quatro áreas: a) determinismo (teoria da modernização - o entrecruzamento da crença de que a tecnologia é neutra com a crença de que é, ao mesmo tempo, autônoma): a sociedade é moldada, pela tecnologia, às exigências de eficiência e progresso. A tecnologia existe e se desenvolve para servir às nossas necessidades. "A tecnologia era o servo neutro das necessidades humanas básicas" (FEENBERG, 2003, p. 8). b) instrumentalismo (fé liberal no progresso - considera a tecnologia neutra, porém humanamente controlável): é a visão-padrão moderna, segundo a qual a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento da humanidade e serve para satisfazer nossas necessidades. c) substantivismo (meios e fins ligados em sistemas - considera a tecnologia carregada de valores, porém autônoma): atribui valores substantivos à tecnologia, em contraste com as visões apresentadas acima. O valor substantivo agregado à tecnologia direcionará seu uso, tendo em vista que este uso se traduziria por uma escolha de valor e não apenas guiado pela eficiência (os meios já não justificam os fins a partir daqui).

Feenberg (2003) assinala que há certa semelhança entre o determinismo e o substantivismo. Informa que, de fato, a maioria dos teóricos substantivistas são também

deterministas, com a diferença de que os deterministas, via de regra, podem ser considerados otimistas e progressistas, já os partidários do substantivismo não são otimistas, mas críticos, considerando a autonomia da tecnologia uma ameaça má (trocam a utopia dos primeiros pela distopia, o "não lugar").

A quarta área que resulta da interseção dos dois eixos acima citados, (d), é a Teoria Crítica (a escolha de sistemas de meios-fins alternativos - que concebe a tecnologia carregada de valores e humanamente controlável): reconhece as consequências catastróficas do desenvolvimento tecnológico ressaltadas pelo substantivismo, mas sustenta que os seres humanos têm nas mãos o poder de transformar a sociedade tecnológica em um lugar melhor para viver. Com essa perspectiva concordaria Vieira Pinto (2005).

Para a teoria crítica, o problema não está na tecnologia como tal, senão em nosso fracasso até agora em inventar instituições apropriadas para exercer o controle humano dela. Poderíamos "domar" a tecnologia submetendo-a a um processo mais democrático de projeto [*design*] e desenvolvimento. (FEENBERG, 2003). Para esta perspectiva, é possível democratizar a tecnologia, buscando o que há de bom na promessa iluminista sem desconsiderar os danos que o progresso nos trouxe.

Os valores incorporados na tecnologia não são somente abstrações como eficiência ou controle, defende a teoria crítica. Feenberg (2003), como um de seus representantes, sustenta que "[...] a tecnologia não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes de mediação tecnológica" (FEENBERG, 2003, p. 10). O termo "moldar", usado pelo autor, diz respeito a trazer limites e conter o que está dentro da moldura. Da mesma forma, diz Feenberg (2003, p. 10), que "[...] a eficiência molda todas as possibilidades da tecnologia, mas não determina os valores percebidos dentro daquela moldura".

Com relação à técnica, tecnologia e cultura, Vieira Pinto (2005) faz uma defesa inflamada no sentido de que o controle da técnica e da tecnologia está nas mãos e nos planos do ser humano, que projeta suas ações e as torna reais no processo de (re)inventar-se; Feenberg (2003), na perspectiva da teoria crítica, também não concebe a filosofia como neutra, mas sim um conhecimento que traz possibilidade de agregar outros valores além da necessária eficiência atribuída às tecnologias, que na teoria crítica não são vistas como ferramentas somente, mas como estruturas para estilos de vida. A partir dessas reflexões, surge uma questão, a ser iluminada na seção seguinte e, também, na análise dos dados coletados para a pesquisa: o impacto das tecnologias digitais na vida de cada um é,

atualmente, questão de escolha pessoal ou é um processo global e totalizante, não importando muito (ou tanto) a escolarização do sujeito?

5.2 A CULTURA DIGITAL: "TUDO AO MESMO TEMPO AGORA"⁸⁰

Para Sá (s/d, p. 4) "[...] as formas de conhecer, de pensar, de sentir são grandemente condicionadas pela época, cultura e circunstâncias, isto é, elas dependem fundamentalmente dos discursos proferidos e das práticas sociais vividas pelos membros de uma determinada coletividade". Entendo que as práticas sociais vividas atualmente, com ênfase na cultura digital, impossibilitam que qualquer ser humano possa se afirmar (ou ser afirmado) "excluído" dessa expressão da cultura. A época produz uma mentalidade que atinge a todos, produtores e consumidores de conteúdo, usuários conscientes ou distraídos das tecnologias digitais e, nesse bojo, alfabetizados/escolarizados ou não. Entretanto as vivências desse pertencimento são, evidentemente, diferenciadas, tendo em vista que a uniformidade não existe em qualquer aspecto do agir humano. E, por fim, será que todos aqueles que lograram êxito em sua escolarização estão inseridos igualmente no contexto da cultura digital?

Voltemos, uma vez mais, ao relógio de Cortázar (2010), mas agora de posse de nossos modernos *smartphones*. Façamos uma "atualização" da narrativa. Precisam ser de boa marca (talvez não haja suíços entre eles, as coisas mudaram...). A marca é símbolo de status, como eram os relógios a que Cortázar se refere: há *smartphones* que ostentam uma pequena maçã mordida, que podem ser comparados ao cobiçado relógio suíço; e há os outros, muitos outros. A vida útil não é longa, como esperaríamos de um relógio de pulso, tendo em vista que amanhã ou no mês que vem outro modelo superará o seu e há, por todo lado, forte apelo à atualização. Até podemos prender alguns (novos) modelos ao pulso, mas geralmente os acomodamos nos bolsos, bolsas e, principalmente, mãos. Sim, os levamos a passear conosco, todo o tempo. Dormimos e acordamos com eles (somos acordados por eles, na verdade). Sim, são eles "[...] um novo pedaço frágil e precário de ti mesmo, algo que é teu, mas não é teu corpo" (CORTÁZAR, 2010, s.p.). Quase não respiramos sem eles. Serão os *smartphones*, hoje, a nossa "segunda natureza", como referiu Mumford (1992)?

De corda não necessitam, afinal são inovações. Mas nos prendem a tantas tomadas quantas forem disponibilizadas nos ambientes que freqüentamos porque, na atualidade, "dar

⁸⁰ "Tudo ao mesmo tempo agora" é o título de um álbum da banda brasileira de rock Titãs, lançado em 1991. Considero que esse título consegue trazer aspectos da dimensão experimentada pelo trânsito na cultura digital, onde informação, entretenimento, comunicação, autoria, compartilhamento, produção e consumo de conteúdo são possíveis de forma ágil e fácil, ao mesmo tempo, entre outras potencialidades.

corda" não é mais um processo mecânico, mas elétrico: "dar carga" nas baterias. Dependendo das condições do aparelho, várias vezes por dia. À ainda presente obsessão de conferir a hora exata agregamos a compulsão por checar mensagens, atualizações, *likes*, *followers*. Somos tão dependentes dos nossos *smartphones* que a possibilidade de perdê-los (por distração ou por ação do alheio) nos deixa inseguros e ansiosos. E se caem e quebram? Não! Assim como o relógio de Cortázar, desconfio que também os *smartphones* nos ganharam de presente: somos seus guardiões, enquanto cumprem a missão de dominarem o mundo.

A analogia, obviamente uma brincadeira, serve para dizer que não é de hoje que temos uma relação de relativa dependência com as tecnologias, como já se vem afirmando nesta seção. Mas pára por aí, porque afinal, de um relógio de pulso, só se poderia obter um tipo de informação objetiva: a passagem do tempo. Já de um *smartphone* ou outro dispositivo conectado à rede mundial de computadores, há infinitas possibilidades, não só de se obter informação, mas também de criar e compartilhar conteúdo, algo que, parece, vem revolucionando o conceito de comunicação enquanto permitimos, quase ingenuamente, que nossas vidas sejam expostas, nossos sigilos sejam quebrados e vendidos a grandes corporações, nossa intimidade seja ofertada a "amigos de amigos" e sintamos, quase incontrolavelmente, a necessidade de substituir nossos dispositivos a cada vez que os julgamos ultrapassados.

A comunicação e o compartilhamento de informações e conteúdos passam a ampliar-se sobremaneira, revestindo de importância a autoria, principalmente com o advento das redes sociais digitais, depois dos anos 2000. Nelas, "[...] plataformas de comunicação que as pessoas sem conhecimento especializado se habilitam a operar mais ativamente com seus equipamentos e em que possam interagir individual e colaborativamente umas com as outras [...]" (RÜDIGER, 2011, p. 18), a vida digital ganha espaço como nunca. E agora ela parece se apresentar heterogênea, múltipla, descentralizada e fora do controle da grande mídia, como até então se configurava, pela via das tecnologias digitais.

A respeito da crescente e constante necessidade de substituição de uma dada tecnologia por outra mais moderna, tão comum em tempos digitais, Vieira Pinto (2005, p. 38) considera que:

[...] atualmente o que excita espanto e entusiasmo é o conjunto dos objetos e procedimentos artificiais que nos cercam. Daí a fácil conversão dessa atitude em ideologia. Mas, se por um lado tal se dá, por outro, o preço da manutenção desse entusiasmo está na constante substituição dos objetos, máquinas, engenhos, fatos e conhecimentos que os determinam. O desenvolvimento acelerado das forças produtivas impõe, a título de consequência, não apenas o desgaste da admiração

motivada por um engenho ou um feito definidos, rapidamente tornados caducos, insensibilizantes, por efeito do que se pode chamar a queda na naturalidade, mas o encurtamento do prazo durante o qual uma realização técnica, por mais engenhosa e repleta de saber que seja, permanece capaz de suscitar pasmo e maravilhamento.

Somos frágeis, presas fáceis do mercantilismo que envolve as tecnologias digitais? Elas nos encantam, é certo. Quase hipnotizam. E, acrescento: são ubíquas. E aqui não falo de um conceito etéreo, da ubiquidade proporcionada pela internet. Falo de sua existência física: as tecnologias digitais se difundiram extensamente e estão em todos os lugares. Refiro-me mais especificamente à popularização dos dispositivos digitais (principalmente *smartphones*), fato que será reafirmado mais à frente, tendo em vista que as entrevistas estruturadas desta pesquisa mostraram que um número expressivo dos sujeitos pesquisados possui *smartphone* e nenhum outro dispositivo digital (ou mais algum).

Então estão nas mãos, também, daqueles que não circulam com tanta tranquilidade por alguns aspectos da cultura contemporânea, como é o caso da escrita. Inseridos que estão nesse complexo que é a sociedade contemporânea, num contexto eminentemente urbano, escolarizado, industrializado, burocratizado, marcado fortemente pelo conhecimento científico e tecnológico e mediado pela presença dos meios de comunicação de massa (OLIVEIRA, 2009). Além de cada vez mais frequente acesso às tecnologias digitais que viabilizam o trânsito pelas redes sociais virtuais e o consumo, produção e compartilhamento de conteúdo descentralizado, os pouco escolarizados são vistos, muitas vezes, simplesmente como excluídos de amplo espectro de bens culturais, sociais e econômicos existentes. Será possível estar excluído e estar, ao mesmo tempo, exposto a todos esses aspectos? Que subjetividades essa (con)vivência produz em sujeitos que não circulam com desenvoltura pelo sistema de escrita? Estarão efetivamente excluídos?

Lembremo-nos que, articuladamente, ser social e consciência social dialogam, interagem e se constituem mutuamente, como afirma Thompson (1981). A experiência tem importância fundamental nesta relação, uma vez que "[...] não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem pensamento" (THOMPSON, 1981, p. 16). Desse modo, na e pela coletividade, o ser social se transforma e essa transformação exerce pressão sobre a consciência social, demandando novas questões e engendrando novas experiências particulares num processo dialético e histórico, em um movimento formativo real da consciência. Ainda será possível afirmar exclusão? A cultura da nossa época tende a privilegiar a velocidade, é fato. Mas cada sujeito movimenta-se, como sujeito histórico, em

uma cotidianidade que lhe é própria. E a cultura digital vem sendo, cada vez mais, própria de nosso tempo, não importa a escolarização que tenhamos.

Ao analisar a globalização, os avanços da técnica e da tecnologia e o tempo como vetor fundamental nos dias de hoje, em certa medida definidor da ocupação dos espaços urbanos, Santos (2013) considera que técnicas, tempo e espaço são vivenciados de maneiras diferentes por diferentes grupos humanos. Os mais ricos são velozes, conectados, desterritorializados ao extremo, o que os leva a ter uma visão e vivência superficiais da realidade cotidiana do local. Já os mais desfavorecidos social e economicamente, a quem Santos (2013) denomina de "homem lento", têm vivências muito mais próximas do real local, principalmente nos centros urbanos.

E o "homem lento" é carregado de humanidade e subjetividade, gerador de espontaneidade no cotidiano do lugar. É irremediavelmente afetado pelos fatos e pela história vivendo, na instabilidade, o dia a dia com cheiros e suspiros, com falta de dinheiro e excesso de problemas, com crises sociais, educacionais, da saúde e da política. Tudo isso o afeta verdadeiramente, não é apenas um *post* no *Facebook* ou uma notícia no jornal da noite. O "homem lento" é aquele contraposto à fragmentação da identidade social imposta pela globalização: na sociabilidade do lugar, resiste produzindo saberes alternativos aos já assumidos pelos mais velozes.

A partir de sua forma peculiar de ver e lidar com as coisas do mundo, resiste/estranha às forças da globalização e da sociedade do espetáculo. Justamente por seu descompasso com esse mundo veloz, globalizado e digitalizado, seu estranhamento ao que vem sendo posto, por vezes interroga e põe resistência a certas tendências globalizantes. Muda o jeito, apropria-se do que percebe que servirá de imediato. Associa seu saber mambembe ao mais elaborado. Sincretiza saberes, usos e apropriações aparentemente díspares. Estranha e adere. Ou dispensa. Ou apenas observa. Mas esse movimento, que por vezes pode aparentar distância, exclusão ou desinteresse, é aproximação. Para Castells (1999, p. 68), referindo-se às revoluções tecnológicas, “[...] todas são caracterizadas por sua *penetrabilidade*⁸¹, ou seja, por sua penetração em todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como o tecido em que essa atividade é exercida”. Desse modo, podemos entender que a afirmação de exclusão dos sujeitos pouco escolarizados aos avanços tecnológicos é meia verdade ou verdade seletiva.

⁸¹ Destaque no original.

O "homem lento" (SANTOS, 2013), simbolizado por esse homem/mulher comum, desfavorecido social e economicamente, frequentemente pouco escolarizado, pode não estar conectado como se apregoa quando se afirma a necessidade de viver a cultura digital. Mas não está alheio a ela, justamente porque é ele, também, humano em atividade. Então, do que se apropria na cultura digital? Em que ela lhe trará "vantagens"? A quais táticas recorre para driblar suas dificuldades de acesso ao mundo digital? Nesse sentido, torna-se fundamental levar em conta os sujeitos, os contextos, as práticas e os motivos que regem a utilização das TD o que, considerado, levará a conceber processos plurais de desenvolvimento (e apropriação).

Para Freire (1996, p. 85),

[...] a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

E o autor? Autoria se ensina? Palavras tão fortes e que trazem a impressão de enfim se chegar ao patamar de conquistar o protagonismo, como a própria autoria, aprendizagem ativa, cooperação, trabalho em rede, entre outros, são hoje linguagem corrente, anunciadas como um "caminho natural" da humanidade, como se tudo fosse, naturalmente, fartamente proporcionado pelas tecnologias digitais⁸².

Como exemplo: as estratégias de leitura são diferentes: não são lineares e exigem a compreensão de caracteres semânticos nos quais símbolos e ícones compõem, também, o "texto" a ser lido, interpretado e compreendido. Teoricamente, esses aspectos precisariam ser incorporados num processo de letramento digital que, segundo Buzato (2007), corresponde a saber se comunicar recorrendo a som, imagem, texto, interação, compartilhamento... ou seja, são as práticas sociais de leitura, escrita e comunicação mediadas pelas TD. Inserir-se na cultura digital seria, desse modo, incorporar as TD ao seu cotidiano. Mas esse processo acontece somente após o pleno letramento digital?

Com o advento dos avanços provocados pelas TD, o que algumas vezes se constata é a afirmação de que as dificuldades agora são maiores e as soluções usualmente encontradas pelos pouco escolarizados já podem não surtir os mesmos efeitos, no que se refere à adaptação ao mundo e suas coisas. A leitura e escrita, então, são cada vez mais e mais requeridas? E o que dizer sobre o uso de áudios e, de forma mais abrangente, de vídeos, fartamente disponibilizados pelos *smartphones* que, a partir de diversas redes sociais virtuais, permitem acessar a uma enorme gama de conhecimentos e formas de aprender e/ou

⁸² Entendo que as TD não proporcionam, naturalmente, os processos descritos, mas certamente os potencializa.

comunicar-se? Os sujeitos pouco escolarizados recorrem, rotineiramente, a esses expedientes, sempre que possível. Desse modo, no que se refere às táticas usadas pelos pouco escolarizados, talvez a melhor alternativa não seja a negação do passado nem a apologia ao presente, mas a inteligência de aprender com ambos.

Partindo dessa perspectiva, da busca pela compreensão da relação dos sujeitos pouco escolarizados com a cultura digital, mediados pelos saberes da experiência, olhar para a realidade e buscar nela pistas que permitam ver, na totalidade, o objeto de estudo, requer método. Rigor ao olhar, tendo em vista que é preciso aprender a ver para enxergar o que se busca, para ler as fontes mesmo quando não se dispõem a partilhar informações. Saber aonde ir é, fundamentalmente, traçar um itinerário a partir da escolha de uma lente para enxergar as pistas e rastros que a totalidade deixa a respeito do objeto que se quer conhecer. Este e outros aspectos relacionados a método de investigação e metodologia da pesquisa serão abordados a seguir.

6 MÉTODO E METODOLOGIA: UM DESENHO DAS TRILHAS PERCORRIDAS

Nesta seção, apesar de considerar que já estão postas, ao longo do trabalho, as linhas metodológicas que o guiam, pretende-se explicitar o que se entende por Ciência, além do método e metodologia de coleta e análise de dados a que se recorreu. No decorrer da pesquisa, como se buscou evidenciar, o conhecimento científico é visto como um conhecimento, muitas vezes considerado superior a outros, tão desqualificados e desvalorizados que desqualificam quem os tem, em favor da cientificidade. Entendo que cada conhecimento tem sua razão de ser e um lugar para se situar. Em uma pesquisa de doutorado, por mais que se reconheçam os saberes da experiência ou de sujeitos não ou pouco escolarizados, é fundamental que se tenha clareza acerca das escolhas metodológicas que se faz na investigação, tendo em vista que aqui é lugar de fazer Ciência, pois a intenção é, a partir dela, aproximarmo-nos do complexo real. A proposição é que se discutam as lentes utilizadas para olhar a realidade, considerando que, a partir delas, vemos de um jeito e não de outros, tendo em vista que a realidade se descortina a partir da forma como a questionamos.

Em tempos de informação brotando de todos os lados, de muitos “modismos epistemológicos”, onde há profusão de espaços (principalmente virtuais) para descobertas e afirmações “indubitáveis”, parece-me estrutural que permaneçamos discutindo questões de ontologia (o modo de ser) e epistemologia (o modo de conhecer) no processo de fazer Ciência. Para Santos (2003, p. 15) “[...] é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”. Neste caldeirão, nos propomos a fazer Ciência. O que é Ciência? Como se faz Ciência? Com que objetivos? Com quais métodos e metodologias? Perguntas simples que, invariavelmente, não encontram consenso numa resposta única.

Fazer Ciência é, necessariamente, enveredar pelos caminhos da pesquisa. Meksenas (2002, p. 40) diria que “[...] a ciência (...) é elaborada por escolhas”. Pesquisar é partir de uma curiosidade, uma ideia, uma necessidade, um incômodo, um questionamento, uma pretensa realidade, um lugar, um ponto de vista. E é, por relação, chegar a uma exclamação, uma resposta, uma "verdade", um conforto (talvez um desconforto), uma afirmação, muitos questionamentos, outros pontos de vista. O Caminho se planeja, mas aonde se chega nem sempre é porto seguro, nem sempre obedece à rota traçada.

Por isso, o caminho a se trilhar é um desejo previamente traçado, mas que nem sempre se concretiza tal qual planejado. O máximo de situações precisa ser previsto, inclusive que há possibilidade do imprevisível. Porém, o que acontece entre os pontos de partida e de chegada não é uma linha reta. Constituem a pesquisa, além do que se planeja, os desvios e desavisos, os dissabores e imprevistos, as boas surpresas e as decepções.

Para Bachelard (1996, p. 17), “[...] o conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é ‘o que se poderia achar’ mas é sempre o que se deveria ter pensado”. Este autor considera que o problema do conhecimento (da investigação na Ciência) precisa ser perspectivado em termos de “obstáculos epistemológicos”⁸³. Talvez esta seja a primeira importante lição de um pesquisador: a realidade é sempre mais complexa do que se mostra a um primeiro olhar. Moraes (1997, p. 3) afirma que “[...] não há ciência sem o trabalho de triturar as significações vividas, as formas cristalizadas da aparência imediata”. Portanto, é preciso “desconfiar” daquilo que encontramos no processo de pesquisa, desconstruir o aparente para se chegar a uma aproximação confiável do real; é necessário saber interrogar as evidências, fazê-las falar utilizando as ferramentas mais apropriadas.

Neste trilhar, é importante munirmo-nos de informações *a priori*, como por exemplo, saber que não é novo o debate acerca da pesquisa científica. Já vai longe a tensão entre Ciências exatas/naturais e Ciências sociais/humanas. Para muitos, são campos inconciliáveis. Para outros, um campo é mais científico que outro. E para outros, ainda, persiste a doxa de que um dos campos nem é Ciência, não explorando/admitindo a complexidade das relações sociais. Todavia, Santos (2003) considera em xeque o modelo de Ciência em que se afirmam as Ciências naturais, desde a revolução científica do século XVI, modelo em que também floresceram as Ciências sociais/humanas a partir do século XVIII.

Para Santos (2003), vivemos um momento de crise do paradigma dominante e da emergência de um novo paradigma, no qual as Ciências sociais se colocam como o parâmetro principal, pela complexidade que encerram. De acordo com Santos (2003, p. 61), “[...] a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade”. Deste ponto de vista, podemos refazer perguntas como: o que é o conhecimento? Como ele se

⁸³ Para Bachelard (1996), os obstáculos epistemológicos consistem em dificuldades práticas (psicológicas, de crença, de ponto de vista, de capacidade de discernimento) do pesquisador que dificultam uma correta apropriação do conhecimento objetivo.

constrói, afirma e confirma? Se não soubermos nos guiar por estas questões, corremos o risco de cairmos nos relativismos de plantão, onde tudo pode, tudo é, tudo está.

O modelo paradigmático em crise a que se refere Santos (2003) é o científico positivo, que vigorou fortemente até o século XX, cujo empreendimento, para Meksenas (2002, p. 45), era:

[...] conhecer a natureza física e humana a partir de um método positivo: a observação de fatos, objetos, fenômenos ou relações. À observação segue-se a decomposição de tais fatos, objetos, fenômenos ou relações em partes, cada qual analisada e compreendida separadamente para, em seguida, num esforço de síntese, compor a unidade que havia sido dividida. Observação, decomposição (análise) e recomposição (síntese) contribuem para o estabelecimento de leis, isto é, de conclusões que possam ser generalizadas por situações e objetos de estudo semelhantes. Uma afirmação ou conclusão que não pode ser generalizada dificilmente é vista como científica. Uma afirmação ou conclusão generalizável permite criar novas relações, novos objetos, fatos e fenômenos. Nesse sentido é que a ciência consiste em saber para fazer.

Percebe-se, nessa descrição, o sentido utilitarista da Ciência, que historicamente tem sido usada por aqueles interessados na manutenção da organização social vigente para justificar, entre outros aspectos, as deficiências, o lucro e a exploração. E precisamos lembrar que o positivismo, que se firma com a modernidade, coloca o homem no centro do universo. Porém o faz do ponto de vista do indivíduo e não do ser social. Neste sentido, o conhecimento também é tomado como uma produção da razão (racionalista) e não como um processo sócio-histórico.

E a esta altura já nos é importante afirmar que pesquisar é, antes de tudo, tomar partido. É decidir-se por qual lado se vê o mundo, do lado de quem nos colocamos e a serviço de quem produzimos conhecimento. Para Meksenas (2002, p. 16),

[...] a pesquisa são os olhos da ciência. Fazer ciência é 'fitar', 'mirar' e 'contemplar' fenômenos, fatos, objetos ou interações sociais. A pesquisa insere-se na ciência como aquele momento que permite destacar um aspecto do real e analisá-lo sem perder sua relação com a totalidade desse real.

Fazer Ciência é, por mais que existam afirmações em contrário, conceber que o conhecimento não é neutro, mas sim carregado de sentidos e significados que circundam o agir humano, orientam tendências e ditam formas de ser e estar no mundo. Conhecimento é poder e este deve se dar no sentido da autonomia, desprezando-se a heteronomia⁸⁴ que normatiza muitos processos de pesquisa e construção do conhecimento no decorrer da história da humanidade.

⁸⁴ Utilizo os conceitos de autonomia e heteronomia com o sentido que lhes confere Paulo Freire (1996): a autonomia diz respeito ao "ser para si", e a libertação da opressão, ao passo que heteronomia é o seu contrário, a condição de opressão, alienação, dominação, em que se é "ser para outro" (FREIRE, 1996).

A Ciência, por meio da pesquisa, nos permite ver e compreender o mundo além das nossas próprias limitações, além do senso comum ou das aparências e impressões primeiras. E para romper com estas limitações torna-se imprescindível a adesão a um paradigma e método. Pesquisar e, a partir daí construir conhecimento, é intervir na realidade posta. E somente a partir deste posicionamento, podemos enfim traçar nosso caminho a percorrer.

Gamboa (2012, p. 61) corrobora com a ideia de que é importante, para além das técnicas e métodos de pesquisa, termos uma visão de mundo que nos oriente, a partir da qual escolheremos as técnicas a utilizar:

Para a elaboração de uma pesquisa, não é suficiente a seleção de uma técnica ou a utilização de um instrumento se estes não se articulam de maneira lógica com os outros fatores que compõem a pesquisa. Podemos utilizar todas as técnicas possíveis, mas os resultados obtidos com cada uma dessas pesquisas terão maior importância ou significado dependendo, em última instância, da visão de mundo e do interesse que motiva o conhecimento.

A lente escolhida permite ver muito do que está mediando a relação do pesquisador com a pesquisa, com a realidade. E cada tipo proporciona uma visão que talvez, para as outras lentes, pode ser considerada distorcida. É importante, então, saber quais critérios privilegiam as lentes que temos à disposição para, daí, escolhermos aquelas que nos guiarão pelo percurso da pesquisa.

A visão de mundo ou o método, aqui denominado lente, portanto, não se refere a uma questão puramente técnica de coleta de dados, mas sim ao entendimento que o pesquisador tem do conhecimento da realidade e à forma de acessar esse conhecimento. Dentre as lentes disponíveis para captar aspectos do real relacionados ao objeto que se buscou aprofundar nesta pesquisa, a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético é aquela que traz os elementos mais significativos considerando-se, primordialmente, que o critério de verdade desta abordagem é a prática social, isto é, todo conhecimento é verdadeiro se é verificado na prática, na produção, no experimento, na revolução social. Para Triviños (2006, p. 122), é a:

[...] unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente.

Foi a partir da filosofia de Marx, portanto, que direcionei meu olhar e guiei a investigação, tendo em vista que esta concepção histórica e dialética do real permite mergulhar nas pistas da realidade social a partir do olhar histórico, considerando as contradições próprias do real - a dialética.

De acordo com Triviños (2012) o pensamento marxiano possui dois aspectos principais: O Materialismo Dialético, que busca explicações coerentes, lógicas e racionais

para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseadas numa interpretação dialética do mundo; e o Materialismo Histórico, que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Para os limites da presente pesquisa, optei por denominar as lentes por que olho a realidade de Materialismo Histórico e Dialético.

Em relação à historicidade do ser social,

[...] a história é vista como um processo irreversível e, portanto, está posta a questão da irreversibilidade do tempo. Os acontecimentos *não estão no tempo, mas são o tempo*, na medida em que o movimento histórico, ao se efetivar, vai efetivando o próprio tempo em um processo criador⁸⁵ (MORAES, 1995, p. 6).

O ser social, portanto, é histórico e dialético: vive as contradições de seu tempo e espaço e faz sua história a partir da realidade posta neste tempo e espaço. Nesse sentido, não se pode negligenciar o fato de que o tempo e o espaço em que vivemos hoje é (ainda) em uma sociedade cujo modo de produção é o capitalista. Dessa forma, as relações sociais de produção engendram formas de ser e de consciência no/do mundo, temporal e espacialmente definidas. Para a filosofia marxiana, as relações de produção definem, mesmo que não determinem, as relações sociais.

O objetivo de Marx, em sua vasta pesquisa relativa à realidade burguesa criada a partir do modo de produção, era desenvolver uma reflexão acerca do capitalismo a partir da ótica proletária. Toma partido, portanto, posicionando-se ao lado do proletariado. Para Moraes (1995, p.3), “[...] a opção de Marx pela classe operária, (...) não foi meramente uma opção política ou ideológica, mas o resultado de uma reflexão profunda e rigorosa sobre o movimento da história”. Assim, Marx fez o que acreditou e pregou: comprometeu-se com um lado (o do trabalhador explorado pelo capital) ao produzir conhecimento⁸⁶.

Marx e Engels (1976) recorrem à filosofia como reflexão e não como especulação. Em "A ideologia alemã" tecem duras críticas aos filósofos idealistas, especulativos, que centram a razão acima do real e da história, como se a realidade fosse mera representação do pensamento. É célebre, na obra, onde travam duro debate com os filósofos idealistas, a frase que afirma que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 1976, p. 25). A razão, em Marx, ganha historicidade e a

⁸⁵ Grifos no original.

⁸⁶ Marx certamente é, até nossos dias, um pensador pouco lido, pouco conhecido e muito criticado, pela dificuldade de compreensão de seus escritos. Este pensador nunca se propôs a desenvolver um método científico, mas deixou, em sua obra, valorosas pistas de aproximação da totalidade para podermos conhecê-la, mesmo sabendo que a realidade é mais complexa do que qualquer teoria consiga apreender. Nesse sentido, seu método de conhecer a realidade, muito mais do que uma metodologia de pesquisa é uma bússola de como olhar para a totalidade.

história é “[...] o modo como homens determinados em condições determinadas de existência criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem e transformam essa existência social, que é econômica, política e cultural” (MORAES, 1995, p. 5). Nessa perspectiva, razão e experiência possuem uma história, tendo em vista que a subjetividade humana (da qual faz parte a razão) é, ela mesma, histórica.

A história se faz cotidianamente, coletivamente. O agir humano coletivo vivencia suas experiências nos níveis de sua consciência e cultura, não somente no nível econômico, o mais imediato. Thompson (1981, p. 15) salienta o rigor e os olhos atentos necessários num processo investigativo:

Nossa observação raramente é singular: esse objeto do conhecimento, esse fato, esse conceito complexo. Nossa preocupação, mais comumente, é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou, se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do ‘ser social’, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à *experiência* – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento⁸⁷.

Conhecer a totalidade não significa, entretanto, apreender seu todo, mas perceber nosso objeto de pesquisa nela inserido, determinado e determinante, de modo a não ser possível, jamais, a construção definitiva de um conhecimento, a afirmação de uma “verdade absoluta”, e sim aproximações que nos levam a compreender um dado objeto em certo momento histórico.

Triviños (2012) considera que o método dialético consiste numa análise complexa da realidade, que leva em consideração a história, mas não somente ela, também as relações materiais e sociais têm um lugar central em toda sua análise, sejam elas de cunho estrutural ou conjuntural. A utilização do enfoque materialista-histórico-dialético para o entendimento da realidade social permite aprofundar, nas complexas relações estabelecidas, suas contradições, suas relações e suas dimensões qualitativas e/ou quantitativas, se existirem.

Para Triviños (2012), o método dialético de pesquisa desenvolve-se basicamente a partir de três etapas: num primeiro plano, tem-se a "contemplação viva do fenômeno", ou seja, é a fase de exploração do material, definição do objeto a ser pesquisado e levantamento de informações mediante observação e análise de documentos. O segundo passo consiste na "análise do fenômeno", não deixando de considerar o seu aspecto sócio-histórico. Nesta etapa

⁸⁷ Destaque no original.

é delimitado o corpus e o tratamento dos dados da pesquisa, além de definir os tipos de instrumento de coleta dos dados. Por último, a "realidade concreta" do objeto pesquisado representa o momento da descrição, classificação, análise e síntese buscando conhecer suas características essenciais.

Não é possível, nesta perspectiva, investigar a história a partir de um “[...] aparelho mecânico conceptual” (THOMPSON, 1981, p. 185), mas antes estar atento ao fato de que todo conhecimento é sempre provisório. Desse modo, ao término de uma investigação podemos sair, ainda de acordo com Thompson (1981, p. 185), com:

[...] melhores métodos e um melhor mapa; com uma certa apreensão de todo o processo social; com expectativas quanto ao processo e quanto às relações estruturadas; com uma certa maneira de nos situar frente ao material; com certos conceitos chave (a serem eles próprios aplicados, testados e reformulados) de materialismo histórico: classe, ideologia, modo de produção.

Assim, na medida em que interrogamos os silêncios e dobras da realidade – o campo das mediações - não podemos simplesmente agregar um novo conceito ao que já existe; faz-se necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. A história, nesta perspectiva, não se esgota porque há diferentes mediações que permeiam as relações entre singularidade, particularidade e universalidade (a totalidade).

Vieira Pinto (2005, p. 47) entende que a totalidade, que constitui um dos conceitos fundamentais do pensamento marxiano, “[...] é de ordem objetiva. Pertence a um processo histórico, expresso em categorias dialéticas. É uma totalidade feita de contrários em conflito. A menção e o exame desse conflito constituem o fator imprescindível para compreender-se o verdadeiro caráter do nosso tempo”.

Singularidade, particularidade e universalidade são categorias-chave para nos relacionarmos com a totalidade. A singularidade é muda, isto é, a princípio não fala. Porém carrega consigo certa “tipicidade”, tendo em vista que o ser social é “produto” de seu tempo, pois é representativo nos costumes, cultura, valores que traduzem mediações comuns partilhadas em sua época. Portanto, possui uma existência que se torna relevante no processo de investigação, tendo em vista que a tipicidade que contém a torna, já, uma particularidade. Por sua vez, a universalidade é o nível mais alto de abstração. É o todo que se quer conhecer e aproximar. Seria difícil pesquisar a partir da universalidade sem correr o risco de generalizações descabidas. Assim, é no campo da particularidade que transita o conhecimento. Fazê-la falar é, dessa forma, o espaço de desenvolvimento do método (MORAES, 1995). A articulação entre singularidade, particularidade e universalidade é que

dá sentido à totalidade. E é nessa articulação, nesse entremeio que se deve desenvolver a pesquisa.

A partir das lentes do materialismo histórico-dialético, amparada pelos procedimentos de coleta de dados, busquei conhecer os sujeitos de minha pesquisa – trabalhadores pouco qualificados, vivendo em um centro urbano e provenientes, em sua maioria, de realidades rurais. Sujeitos de pouco prestígio social, explorados economicamente e que carregam, consigo, o estigma da pouca escolarização, que passam a ser vistos, em amplo espectro da vida social, como sujeitos menos inteligentes ou que não conseguem aprender. Sua experiência, que lhes permite circular no mundo contemporâneo, é desprestigiada enquanto conhecimento valorizado, sempre minorizada em relação aos conhecimentos científicos e escolares.

6.1 A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta dos dados da pesquisa deu-se no decorrer de 2016. As escolhas metodológicas, abaixo descritas, consistiram em uma abordagem de caráter qualitativa, como é praxe nas Ciências humanas sociais, com procedimentos que se encaixam em uma pesquisa de campo exploratória, por meio de observação direta intensiva. Os dados de campo foram colhidos mediante entrevistas (estruturadas e semiestruturadas).

Em se tratando da abordagem qualitativa, já vai longe o período em que se impunha a necessidade de afirmação da conveniência, da pertinência e da cientificidade das pesquisas qualitativas, fase em que era importante demarcar suas peculiaridades em oposição ao que estava fortemente instituído e arraigado no pensamento científico ocidental positivista, cujas pesquisas deveriam ser respaldadas por métodos quantitativos de coleta e tratamento dos dados. Assim, atualmente o desenvolvimento da pesquisa em Ciências humanas e sociais encontra-se fortemente entrelaçado com as metodologias denominadas qualitativas, que respeitam as especificidades deste campo científico.

Atualmente, todavia, já se concebe que o recurso às metodologias quantitativas permitem elucidar e enriquecer os dados coletados que terão, necessariamente, um peso qualitativo muito maior. Acredita-se tratar-se de uma falsa dicotomia a diferenciação entre abordagens qualitativas e quantitativas. Os argumentos trazem elementos fundamentais para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa nas Ciências sociais em geral e na educação em particular (FERRARO, 2012). Isto posto, convém reafirmar quais são, então, os princípios de uma pesquisa qualitativa, âmbito no qual se insere a presente investigação.

Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) apontam cinco características básicas relativas a uma pesquisa qualitativa, as quais podem conferir rigor científico à investigação, se criteriosamente observadas. Em primeiro lugar, "[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Com esta afirmação, explicitam que o pesquisador, por meio de extenso trabalho de campo, tem contato direto e prolongado com o ambiente/locus/contexto, "meio natural" onde estão os sujeitos da pesquisa. Evidencia-se, a partir desta característica, o aspecto de que os fatos (fenômenos) a serem investigados têm estreita relação com o seu contexto, ou seja, é próprio no ambiente em que habitualmente circulam os sujeitos da pesquisa, recheado de circunstâncias particulares, que se pode observar e cercar o objeto de estudo, e não o isolando.

A segunda característica relacionada a uma pesquisa qualitativa reside na afirmação de que "[...] os dados coletados são predominantemente descritivos [...]" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12), já que o material coletado é rico em descrições de pessoas, ambientes, acontecimentos, diálogos e interações, além de incluir transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Numa pesquisa qualitativa, todos os dados da realidade observada podem ser muito importantes para a investigação.

Como terceira característica importante, Lüdke e André (1986, p. 12), consideram que "[...] o 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador". Explicita-se assim que, em um processo de pesquisa que se propõe qualitativa, a perspectiva dos participantes é muito importante. Esta é a quarta característica apontada. Dessa forma, as minúcias ganham importância porque são representativas dos modos de ser e estar dos sujeitos da pesquisa na realidade e fazem diferença/são definidoras no momento da aproximação ao real, que se quer captar.

Por fim, como quinta característica básica de uma pesquisa qualitativa, as autoras apontam que "[...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...]" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Significa dizer que o pesquisador não deve imbuir-se na busca por evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*. Todavia, a ausência de hipótese definida previamente não isenta o processo de pesquisa de cercar-se de um consistente arcabouço teórico que oriente os passos de coleta e análise dos dados. Não há hipóteses, mas um número de questões que nortearão o estudo, afinando-se com o aprofundamento nos dados e no referencial de apoio.

Desse modo, resumidamente, Lüdke e André (1986, p. 13) consideram que a pesquisa qualitativa "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". São, estes, pontos fundamentais a se observar na afirmação de uma pesquisa qualitativa.

Sendo o objeto das Ciências humanas e sociais histórico, de acordo com Minayo (1998), o mesmo está mergulhado num determinado tempo e espaço demarcados por especificidades sociais, políticas e culturais. Desta forma, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características sociais comuns a qualquer questão histórica. Conseqüentemente, uma pesquisa qualitativa reveste-se de consciência histórica, já que o grupo social imprime intencionalidade e significado às suas ações.

Tais considerações remetem ao fato de que o sentido conferido ao objeto pesquisado, numa pesquisa em Ciências humanas e sociais, não é dado apenas pelo pesquisador, mas ainda pelo respaldo conferido pelos grupos e pela sociedade em geral ao tema abordado. Desse modo, não há como negar que não se faz Ciência sem comprometimento. A visão de mundo e de ser humano do pesquisador e dos sujeitos pesquisados perpassa a produção intelectual, está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até os resultados do trabalho. De acordo com Kramer (1998, p. 21), quando se fala em Ciências humanas e sociais, ao contrário do que ocorre nas Ciências exatas e naturais, “[...] não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos”. Ter o próprio sujeito histórico como objeto de pesquisa traz às Ciências humanas e sociais o desafio de procurar perceber e compreender este objeto na sua condição de - ao mesmo tempo - sujeito e objeto de sua própria ação.

Por fim, a afirmação de que o objeto das Ciências humanas e sociais é essencialmente qualitativo parte do acima exposto, tendo em vista que, de acordo com Minayo (1998, p. 15),

[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.

O caráter qualitativo no campo das pesquisas em Ciências sociais e humanas provém da dinamicidade das relações sociais, não mensuráveis somente a partir de dados quantitativos ou predominantemente objetivos. A subjetividade do agir humano dá pistas importantes sobre a maneira de se fazer história em uma determinada sociedade. E esta subjetividade tem

possibilidades de ser “captada”, ainda que de forma provisória, fragmentada e em constante transformação, a partir da especificidade dos instrumentos da abordagem qualitativa.

Para Gerhardt (2009, p. 103),

[...] a informação coletada a partir de um caso particular (discurso sobre um determinado tema e suas práticas) constitui, na metodologia qualitativa, uma forma particular de um fenômeno que é mais geral, mais amplo. Os casos concretos tomados em sua singularidade não são considerados como representativos, mas exemplares, pois não estamos em uma pesquisa de representatividade no sentido quantitativo. Os casos, os indivíduos, as situações são exemplares, e nesse sentido ilustram fenômenos que reencontramos em outros lugares, em outros grupos. A partir de um único indivíduo, veremos que o menor de nossos atos é sustentado pela cultura. Não procuramos, portanto, estabelecer uma amostra no sentido quantitativo do termo, na medida em que uma realidade ou uma determinada situação não tem necessidade de ser representativa no sentido estrito para ser pertinente qualitativamente. A partir do estudo de qualquer caso individual, podemos então aprender tantas coisas quanto em casos múltiplos.

Nesse sentido, as características do problema de pesquisa determinam a escolha dos procedimentos metodológicos. Retratando a perspectiva dos sujeitos pesquisados, no intuito de favorecer a compreensão da questão central desta investigação, numa perspectiva qualitativa, tenho consciência da não generalização absoluta dos dados. Porém, como afirmado acima, alguns aspectos da tipicidade dos sujeitos podem nos levar a algumas generalizações possíveis.

Tendo em vista que na busca por pesquisas desenvolvidas na área foi encontrado pouco material que se aproximasse do objeto, esta investigação assume o perfil de um estudo exploratório, cuja principal característica é pesquisar uma temática pouco explorada, havendo pouco conhecimento sistematizado e ainda, por sua natureza qualitativa, não objetivar a construção de hipóteses. Para Gil (2002), uma pesquisa cujos objetivos são exploratórios estrutura-se a partir dos seguintes elementos: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão do objeto de estudo.

A partir do objetivo da pesquisa, que é conhecer a compreensão dos próprios sujeitos investigados acerca de sua relação com a cultura digital há, explicitamente, uma expectativa em evidenciar sua perspectiva: quem são, como vivem e como se relacionam com as tecnologias digitais (ou: como se inserem na ou se apropriam da cultura digital). A partir dessa perspectiva, a presente investigação caracteriza-se como de campo, tendo em vista que, além do estudo com aporte teórico, será realizada coleta de dados junto a pessoas, para posterior análise (LAKATOS e MARCONI, 2005). Dessa forma, conversas informais e observações, são interrogações que permitem, de forma menos invasiva possível, desvelar este cotidiano e as relações nele desenvolvidas, com ênfase na voz dos próprios sujeitos. No

decorrer da pesquisa de campo procurei evidenciar, nos instrumentos de coleta, as ocorrências em termos de usos sociais das tecnologias digitais e a compreensão dessas ocorrências para os sujeitos da pesquisa.

6.1.1 Análise dos dados: Metodologia de Análise de Conteúdo

A presente pesquisa buscou a compreensão da realidade do ponto de vista dos entrevistados a partir da fala dos mesmos. Todavia, como já foi dito anteriormente, é necessário compreender que o conteúdo do material coletado traz uma interpretação da realidade e não a realidade em si. É importante ao pesquisador ter em mente esta consideração. Então, após a coleta dos dados, que no caso desta pesquisa se deu por entrevistas estruturadas e semiestruturadas, como interpretar e analisar o que foi coletado? De que forma conferir rigor científico ao que foi observado e ouvido? Bachelard (1996, p. 18) considera que "[...] diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber". É pertinente refletir acerca da necessidade de se reconhecer os obstáculos epistemológicos no processo de fazer Ciência, buscando respostas além da aparência.

Dessa forma, no intuito de problematizar e compreender o que revelam as fontes, procurando enxergar além do que é evidente, é necessário e fundamental organizar e analisar os dados de forma a buscar o que não se lê na imediatez do real, o que não está à vista, o que não se consegue inferir pela via do senso comum. É preciso, enfim, metodologia e técnicas adequadas ao paradigma que se vivencia.

A análise de conteúdo caracteriza-se como ferramenta que auxilia na compreensão da construção de significados que os sujeitos da pesquisa exteriorizaram em suas respostas sobre como compreendem o fenômeno. De acordo com Bardin (2014), é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração nos processos de análise e compreensão do material obtido pós coleta.

De forma a estruturar o material coletado no sentido de conferir-lhe inteligibilidade sem abrir mão do rigor científico nas reflexões, recorri à Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2014, p. 37), essa metodologia configura-se como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2014) considera que a abordagem proporcionada pela análise de conteúdo visa atingir a dois objetivos: a superação da incerteza (a leitura que eu faço dos dados é válida e generalizável?) e o enriquecimento da leitura (proporcionar uma leitura atenta que aumente a produtividade e a pertinência da análise). Em decorrência, a autora atribui à metodologia duas funções: uma heurística, a qual chama de "[...] análise para ver o que dá" (BARDIN, 2014, p. 25) no sentido de que a análise de conteúdo "[...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta⁸⁸" e uma função de administração da prova, denominada pela autora de "[...] análise para servir de prova⁸⁹", considerando que "[...] hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação⁹⁰" (BARDIN, 2014, p. 25).

Sendo esta pesquisa orientada a partir das lentes do materialismo histórico e dialético, conforme já se afirmou anteriormente, é ainda oportuno apontar que, para Triviños (2012), a metodologia de análise de conteúdo é apropriada para pesquisas que recorrem a métodos mais complexos, como é o caso do método dialético.

Esta metodologia de análise compreende três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial, consideradas por Bardin (2014) como básicas para seu desenvolvimento. Triviños (2012) explicita-as: 1) à pré-análise corresponde a organização do material a ser utilizado para a coleta dos dados, além de outros materiais que ajudam a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como corpus da investigação, ou seja, as técnicas utilizadas para juntar o material relevante para o estudo; 2) a descrição analítica, que é a etapa em que se passa a ter aprofundamento acerca do material reunido, que constitui o corpus da pesquisa, sendo orientado em princípio pelas hipóteses (se for o caso) e pelo referencial teórico, podendo surgir desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias; e 3) a interpretação referencial, fase de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com embasamento em materiais empíricos, estabelecem relações com a realidade aprofundando as conexões das ideias.

O autor ainda chama a atenção para a necessidade de se extrapolar, na análise dos dados, o "[...] conteúdo manifesto" dos mesmos, buscando desvendar o "[...] conteúdo latente" (TRIVIÑOS, 2012, p. 162). Nesse sentido, considera que é importante, no processo de análise do conteúdo, atentar para o contexto linguístico e histórico das expressões, conceitos etc. É

⁸⁸ IBID (BARDIN, 2014, p. 25)

⁸⁹ IBID

⁹⁰ Infirmação: Invalidação, negação da afirmação.

necessário que se faça a análise dos conceitos fundamentais do conteúdo, compreendendo o sentido das ideias específicas informadas, sua direção filosófica; outro ponto a se levar em consideração, no processo de análise dos dados é a distância existente entre o que se manifesta e o que realmente se atinge na realidade, ao que Triviños (2012, p. 164) denomina de "[...] valores formais e valores reais". Procedendo com estes cuidados, é possível desvelar o que está latente, porém não imediatamente aparente, no conteúdo manifesto.

Em conformidade com a metodologia de análise de conteúdo, após as etapas descritas poderá haver a incorporação de um novo grupo de categorias que emergirão *a posteriori*, devendo ser trazidas à reflexão a partir do referencial teórico adotado. São estas novas categorias, então, que poderão ser vistas para além do facilmente identificável, a partir do desenvolvimento da análise de conteúdo proposta.

6.2 O PROCESSO VIVIDO NA COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados em duas etapas independentes, sempre tendo como foco as turmas de I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis no decorrer do ano de 2016: inicialmente, uma entrevista estruturada, quando todos os estudantes deste segmento foram convidados a participar e responderam aqueles que desejaram. Esta etapa deu-se entre o final de abril e início de junho. Já a segunda etapa ocorreu entre outubro e novembro do mesmo ano, tendo sido desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com oito sujeitos convidados, buscando-se abranger homens e mulheres de diferentes faixas etárias (adolescentes, jovens, adultos e idosos).

As entrevistas estruturadas⁹¹, na primeira etapa, foram desenvolvidas em doze das treze turmas existentes no período. Somente uma das turmas do Núcleo Norte I, turma Siri, por ter sido informado pelo coordenador que se tratava de um grupo misto, no qual apenas três sujeitos eram do I Segmento, não foi incluída.

A visita aos núcleos deu-se após autorização da Gerência de Formação Permanente (GEPE)⁹², órgão que recebe e encaminha todas as solicitações de pesquisa na rede municipal de ensino de Florianópolis no ano de 2016. A exigência principal era que a pesquisa já tivesse parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da

⁹¹ O roteiro da entrevista estruturada está disponível nos apêndices.

⁹² Na atual gestão municipal, o nome passou a ser Gerência de Educação Continuada (GEC), sendo mantidas as mesmas funções.

UDESC⁹³. Após encaminhamentos internos entre GEPE, Departamento de EJA e seus respectivos Núcleos, pude estabelecer contato com os coordenadores de núcleos, visando agendar uma data que não atrapalhasse o desenvolvimento de alguma atividade relevante ou coletiva. Desse modo, a rotina consistia de uma conversa inicial com o(a) professor(a)⁹⁴ da turma, na qual informava dos objetivos da pesquisa e obtinha algumas informações preliminares acerca do número de matriculados e, principalmente, dos estudantes com regularidade na frequência.

Posteriormente, adentrava às salas de aula, apresentava-me como professora da EJA no papel de pesquisadora em EJA. Informava sobre a pesquisa, os objetivos e a necessidade de contar com a participação dos estudantes, ressaltando que a adesão à participação era livre, mas que muito me honraria ouvir suas falas. Ressaltei meu compromisso, como pesquisadora, com a ética em todos os procedimentos, assegurando principalmente o caráter confidencial de suas informações. O fato de também ser professora da EJA, na mesma rede, permitiu que eu entrasse em terreno familiar, no sentido de não criar situações que pudessem ser estressantes ou angustiantes para nenhum dos envolvidos.

As entrevistas estruturadas foram desenvolvidas individualmente, em algum espaço reservado indicado pela coordenação, visando resguardar a privacidade das respostas dos participantes, sendo então preenchido e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) àqueles que aceitaram participar. Em média, as conversas duraram entre 15 e 20 minutos. Assim, conforme já mencionado, passei por doze das treze turmas existentes, tendo feito duas visitas à turma Ingleses do Núcleo Norte I, localizado no bairro Ingleses, por ter muitos estudantes interessados em responder à pesquisa.

De acordo com informações dos professores regentes das doze turmas visitadas, eram 133 os estudantes frequentes às aulas, sendo 195 os matriculados. Deste universo entrevistei, individualmente, 75 estudantes⁹⁵ na primeira etapa, das entrevistas estruturadas. Todas as turmas funcionavam no período noturno, com exceção da turma do NETI (Núcleo de Estudos da Terceira Idade), cujo atendimento se dá na UFSC, no período matutino, priorizando sujeitos com idade a partir dos 60 anos.

A primeira etapa foi desenvolvida com preenchimento de um formulário que privilegiou, além dos dados de identificação, questões que podem ser quantificáveis,

⁹³ O parecer consubstanciado, favorável ao desenvolvimento da pesquisa, com data de 01/04/2016, é de número 1.474.398/CEPSH/UDESC.

⁹⁴ Em apenas uma das doze turmas visitadas o professor era do gênero masculino.

⁹⁵ Destes, como se verá mais adiante, somente 69 entrevistas foram analisadas, tendo em vista que as seis primeiras foram o pré-teste, servindo para promover ajustes no roteiro.

referentes ao objeto de interesse da pesquisa, tais como: quantidade e variedade de artefatos tecnológicos a que têm acesso, frequência de uso etc. Esta etapa não foi audiogravada, apenas registrada pela pesquisadora, num processo de perguntas e respostas. Eu mesma escrevi as respostas dadas, tendo em vista que os sujeitos são pouco fluentes nos processos de leitura e escrita. A seguir, um panorama geral das turmas:

Quadro 03: Panorama geral das turmas

Núcleo/Turma	Data da Entrevista (ano 2016)	Estudantes		
		Matriculados	Frequentes	Entrevistados
Centro I Noturno				
- Centro	25/04	13	11	06*
- Serrinha	19/05	16	11	06
Centro I Matutino				
- NETI	23/05	08	06	04
Centro II				
- Saco Grande	05/05	21	16	11
Continente I				
- Estreito	04/05	27	12	07
- Coqueiros	09/05	23	18	07
Leste				
- Lagoa da Conceição	07/06	13	10	05
Norte I				
- Ingleses	03/05 11/05	25	18	10
Norte II				
- Canasvieiras	16/05	19	12	08
Sul I				
- Costeira	02/05	12	12	05
Sul II				
- Ribeirão da Ilha	27/04	18	17	06
TOTAL	--	195	133	75 (validadas: 69**)

* Entrevistas de pré-teste (não consideradas para análise)

** Das 75 entrevistas, 69 foram validadas, subtraídas as 06 entrevistas de pré-teste.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

De partida, ressalto uma informação apontada no quadro 03, referente ao número de estudantes matriculados em comparação ao número de frequentes, a qual precisa ser problematizada. Percebe-se que em praticamente todas as turmas há mais estudantes matriculados do que aqueles que estão efetivamente frequentando as aulas. Na EJA esse dado não significa, imediata ou necessariamente, evasão. Percebo, no processo de docência na EJA que há, no dia-a-dia, fluxos diferentes de frequência. Desse modo, por exemplo, alguns estudantes deixam de frequentar as aulas por um período para resolver alguma situação de sua vida cotidiana e, quando conseguem, retornam às aulas, não caracterizando evasão. Há evasão também, mas nem todos os não frequentes são evadidos, isso é importante ressaltar. Há que se

considerar caso a caso, entrar em contato, procurar saber os motivos das ausências e a previsão de retorno antes de se constatar que se trata de estudante evadido. É possível perceber, no quadro, que somente no Núcleo Sul I, turma Costeira, os doze estudantes matriculados eram, no momento da pesquisa, todos frequentes.

A entrevista estruturada foi organizada em instrumento gratuito disponibilizado pelo *Google*, denominado "formulário", podendo ser preenchido *online*. Como já explicitado, eu mesma preenchi as questões, tendo os respondentes à minha frente. Foram elaboradas 33 perguntas, sendo 10 abertas e 23 fechadas (das quais seis eram de múltipla escolha). A maioria das questões abertas tinha relação com as fechadas, visando o detalhamento de alguma informação. Em alguns núcleos foi possível o preenchimento *online*, já em outros, era necessário registrar as respostas em papel e posteriormente transferir para o formulário eletrônico, por falta de *internet* no local.

Esta primeira etapa, além de trazer informações relevantes acerca da temática em discussão, permitiu-me traçar um perfil geral dos sujeitos do I Segmento da EJA do município, no ano de 2016, em aspectos como: idade, raça/cor, sexo, região de procedência, número de filhos, profissão, tempo de permanência na EJA, relação com o trabalho, a educação, etc. As informações coletadas nesta fase serão detalhadas mais à frente. Para análise, foram desconsideradas as entrevistas realizadas com o primeiro grupo, seis estudantes da turma centro do Núcleo Centro Noturno. Foram, desse modo, a amostra de pré-teste, pois ajudaram a ajustar o formulário estruturado.

A partir da perspectiva das entrevistas estruturadas, optei por manter um diário de campo⁹⁶ para registrar *a posteriori*, entre uma entrevista e outra ou mesmo após o dia, informações que pudessem auxiliar e/ou orientar na interpretação e ilustração de situações pontuais no momento da organização e análise dos dados. De fato, o recurso mostrou-se extremamente válido e enriquecedor dos processos vividos, como se poderá constatar mais adiante, considerando que recorri aos registros feitos nesta ferramenta por diversas vezes.

⁹⁶ No diário de campo, dados concretos são recolhidos, situações são projetadas, esboços são feitos, ideias são anotadas. Em poucas palavras, registra-se numa folha de papel informações que podem ser relevantes no processo de investigação. Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta de trabalho para a maioria dos pesquisadores que necessitam conhecer um lugar de maneira direta e não apenas a partir de uma perspectiva teórica. Pode-se dizer que esta ferramenta permite obter um diagnóstico daquilo que é estudado, sejam grupos de animais, de plantas, restos arqueológicos ou coletivos humanos. Informação disponível em: <<https://conceitos.com/diario-campo/>>. Acesso em: 13/07/2017.

A segunda etapa da coleta deu-se a partir de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com oito sujeitos. A opção por essa modalidade deu-se em virtude dessa técnica permitir acesso a uma maior quantidade de informações qualificadas e um maior esclarecimento dessas informações, possibilitando aprofundar a busca da compreensão dos sujeitos entrevistados acerca de sua relação com a cultura digital. O registro foi feito em áudio e posteriormente transcrito. Esta etapa buscou mapear informações, basicamente, concentradas em três aspectos: 1) histórico da escolarização pregressa dos entrevistados; 2) alternativas de saberes à ausência de conhecimentos escolarizados; 3) compreensão de sua relação com as tecnologias (em geral e digitais) no cotidiano. As questões iniciais puderam ser modificadas ou acrescentadas de outras, no intuito de não engessar pesquisados e pesquisadora.

As oito entrevistas foram desenvolvidas entre os meses de outubro e novembro de 2016. Os homens e mulheres entrevistados poderiam escolher onde gostariam que o encontro acontecesse, porém todos elegeram os próprios núcleos e pólos em que estudavam, alegando que era mais prático. A seleção dos sujeitos, para esta etapa, obedeceu aos seguintes critérios: aceitar ser entrevistado e estar matriculado, no momento da entrevista, em uma turma de I Segmento da EJA de Florianópolis; relativa paridade entre os sexos; representatividade de faixa etária, visando contemplar adolescentes, jovens, adultos e idosos. Uma dificuldade não foi resolvida: entre o grupo de mulheres não consegui encontrar, no momento das entrevistas, nenhuma adolescente ou jovem matriculada para participar. Registre-se que essa escassez já se fazia notar quando da primeira etapa, tendo encontrado, entre os 75 entrevistados, somente seis adolescentes (15 a 18 anos) e cinco jovens (19 a 29 anos), independente de sexo. Por outro lado, entre os participantes do sexo masculino, não há nenhum idoso na segunda etapa da pesquisa. O quadro a seguir permite visualizar essas informações:

Quadro 04: Caracterização dos sujeitos participantes da entrevista semiestruturada

Entrevistados	Sexo	Idades
5	Feminino	Ângela - 46 anos Erotildes - 56 anos Maria de Lourdes - 56 anos Lúcia - 60 anos Olívia - 72 anos
3	Masculino	Lucas - 16 anos Jacó - 27 anos Sadi - 36 anos

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Inicialmente, no decorrer da primeira etapa da coleta de dados, havia mapeado nove possíveis candidatos à segunda etapa, atendendo aos critérios, considerando sua disponibilidade em falar sobre o tema pesquisado. Desses, somente quatro concederam entrevistas na segunda etapa, tendo sido necessário buscar novos participantes. A não participação daqueles previamente selecionados e a busca por novos sujeitos deram-se, basicamente, por dois motivos: é comum, na EJA, que haja desistências (temporárias ou efetivas), conforme já explicitado em relação ao quadro 03. Assim, alguns dos sujeitos anteriormente selecionados não estavam frequentando as aulas no momento da segunda etapa (seja de forma pontual ou definitiva). Precisei, ainda, substituir uma das selecionadas porque, mesmo tendo aceitado participar e ser considerada frequente às aulas, não compareceu aos três encontros previamente acordados. Desse modo, entre os oito entrevistados, quatro foram selecionados no decorrer da primeira etapa e quatro foram convidados posteriormente. Coincidentemente, os quatro últimos não eram estudantes da EJA no período em que foi realizada a primeira etapa, evidenciando a forte rotatividade presente na modalidade. Esse fato não interfere nos dados, uma vez que a primeira etapa serviu, principalmente, para traçar um perfil dos sujeitos do I segmento frente à problemática levantada, entre outras questões que serão trazidas mais à frente.

Passo à apresentação e discussão dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa, nas etapas das entrevistas estruturadas, primeiramente e semiestruturadas, posteriormente, na busca por compreender como têm se apropriado da cultura digital.

7 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa foram estudantes do I Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis, no decorrer de 2016. A escolha intencional por este grupo específico remete-se a quatro motivos que se interrelacionam: 1) são pouco escolarizados, não dominando integralmente os processos de leitura e escrita; 2) do ponto de vista do senso comum, estes sujeitos podem ser concebidos como propícios a certa marginalização no uso das tecnologias digitais e, mais amplamente, podem ser considerados *outsiders* em relação à cultura digital, principalmente tendo em vista o primeiro motivo citado; 3) agregam, ainda, o pertencimento a camadas sociais economicamente desfavorecidas, o que é apontado como outro entrave para a posse, apropriação e manejo de artefatos próprios à cultura digital; e 4) o fato de eu ser professora alfabetizadora desse segmento levou-me a observar e buscar compreender como se estabelece essa relação.

Conforme já explicitado na seção anterior, foram duas as etapas da coleta de dados. Nesta seção, primeiramente fiz a organização, análise e discussão das sessenta e nove entrevistas individuais, etapa estruturada. Em seguida, procedi à análise das falas registradas a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito sujeitos convidados.

7.1 AS ENTREVISTAS ESTRUTURADAS: UM PERFIL DOS ESTUDANTES DO I SEGMENTO

Para análise dos dados coletados na primeira etapa, foram consideradas válidas 69 entrevistas, conforme explicitado no quadro 03. Na busca por caracterizar os sujeitos do I Segmento da EJA, não fiz um recorte étnico, de gênero, econômico ou geográfico. Todavia, algumas destas informações foram coletadas e integram a caracterização do perfil do grupo pesquisado. O viés econômico não foi incluído entre as questões, tendo em vista que poderia constranger os entrevistados. Além disso, sabendo que em geral os sujeitos pouco escolarizados não agregam grande qualificação profissional, a eles ficam disponíveis atividades que, em geral, têm atribuída baixa remuneração. As ocupações profissionais foram relatadas e agrupadas, sendo discutidas mais abaixo.

Legalmente, só podem se matricular no ensino fundamental da EJA, pessoas com 15 anos ou mais. Os dados coletados mostram a predominância de adultos nas turmas, seguida de idosos, com baixa presença de adolescentes e jovens. Essa situação se reverte se olharmos para as turmas do II Segmento (anos finais do ensino fundamental), que passa por um forte

processo de juvenilização. A ausência de jovens no I Segmento pode ser reflexo da universalização da educação básica, principalmente a partir do final dos anos 80 do século XX⁹⁷, inaugurando diversas políticas públicas de valorização da infância e da educação. Vejamos:

Quadro 05: Classificação etária dos estudantes

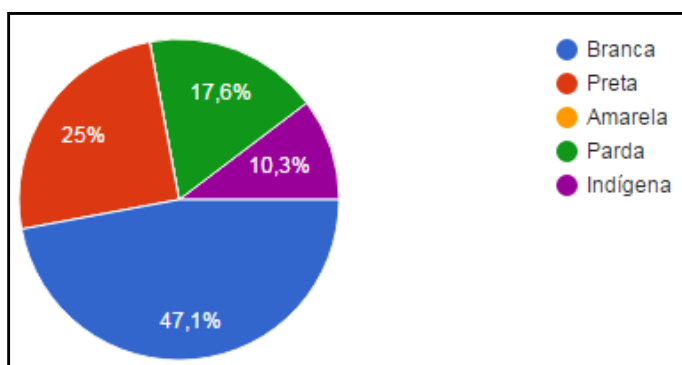
Adolescentes (15 a 18 anos)	Jovens (19 a 29 anos)	Adultos (30 a 59 anos)	Idosos (60 anos ou mais)	TOTAL
06	05	38	19	68*

* Uma estudante não soube informar o ano de nascimento nem a idade que tinha, mas pela aparência se encaixava na categoria adultos. Alguns estudantes não sabiam o ano de nascimento, mas sim a idade. Nestes casos, calculávamos juntos o ano de nascimento.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O sexo feminino predomina entre os sujeitos do I Segmento: dos 69 participantes, 41 (59,4%) são mulheres e 28 (40,6%) homens. No que concerne à autodeclaração da cor ou raça, um estudante não quis responder como se enxergava, justificando que não considerava relevante classificar-se neste quesito. Dessa forma, com 68 respostas válidas, quase a metade dos sujeitos (32) declarou-se branca, enquanto 17 se vêem como pretos, 12 entendem-se pardos e 07 consideram-se indígenas, conforme registra o gráfico a seguir:

Gráfico 01: Autodeclaração de cor ou raça



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Convém ressaltar que vários entrevistados manifestaram desconforto por constatarem ausência da opção "Negra". Expliquei que para esta questão, foi considerada a classificação do IBGE, que entende que a população negra é o resultado da soma de pretos e pardos. Com

⁹⁷ A abertura para a universalização da educação deu-se, no Brasil, principalmente depois do fim da ditadura militar, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em 1996, com a entrada em vigor da LDB 9.394/96.

esse critério, são 29 entrevistados negros. Desse modo, chega-se a uma porcentagem de 47,1% brancos, 42,6% negros e 10,3% indígenas. Todavia, é importante ressaltar: a entrevista registrou a autodeclaração dos sujeitos, sem questionar ou contribuir. Assim, em algumas situações, constatei que o declarado era diferente do observado⁹⁸. Todavia, mesmo não sendo o foco da pesquisa, é fundamental registrar que as questões raciais permeiam e transversalizam a EJA em toda a sua extensão. A cor da pele, no Brasil, é fator determinante para o agravamento das condições sociais, econômicas, e educacionais dos sujeitos, em virtude do racismo.

Florianópolis atrai muitos imigrantes, principalmente por ser a capital do estado. Com 69 respostas válidas, encontram-se representantes de todas as regiões do país, com predominância para os estados da região Sul, seguida de longe pela região Nordeste, como se vê no quadro:

Quadro 06: Estado de nascimento (por região)

Região	Estado(s)	Número de estudantes	Total
Sul	Paraná	07	52
	Rio Grande do Sul	07	
	Santa Catarina	38 (17 nascidos em Florianópolis)	
Nordeste	Alagoas	03	13
	Bahia	02	
	Ceará	03	
	Maranhão	03	
	Pernambuco	02	
Sudeste	Rio de Janeiro	01	02
	São Paulo	01	
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	01	01
Norte	Pará	01	01
Total Geral			69

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Entre os entrevistados, um não soube precisar há quanto tempo vivia na cidade de Florianópolis, o que resultou em 68 respostas registradas. Considerando que 1/4 nasceu e sempre viveu aqui, do restante, quase metade (47%) vive a mais de 10 anos na cidade. Quatro entrevistados vivem em Florianópolis entre 5 e 10 anos e 22,1% (15 sujeitos) estão há menos

⁹⁸ No diário de campo, no que se refere à autodeclaração de raça ou cor, registrei afirmações, em diferentes núcleos/turmas, como: "não sou assim branquinha como você, mas também não sou preta". Ou: "sou moreno(a), marrom, bronzeado(a), cor de tijolo". Quando pedia para optarem, para registrar dentre as opções dadas, alguns entre os que buscavam outros matizes se definiam como brancos. Percebi que a identificação com a opção "pardo" foi a mais problemática, porque questionada: "O que é pardo?", ou "Que cor é essa?". Já "preto", muitas vezes, era associado apenas a uma cor e não um tom de pele, enquanto "negro" era entendido como raça ou etnia. Daí o questionamento acerca de sua ausência entre as opções. Como não sou estudiosa da questão e não era esse um dos objetivos da pesquisa, optei por tão somente relatar as situações vividas, compreendendo que há, aí, um conteúdo importante a ser pedagogicamente explorado nas turmas de I Segmento da EJA.

de 5 anos na cidade, o que pode denunciar aumento no contingente de migração, como se constata no quadro a seguir:

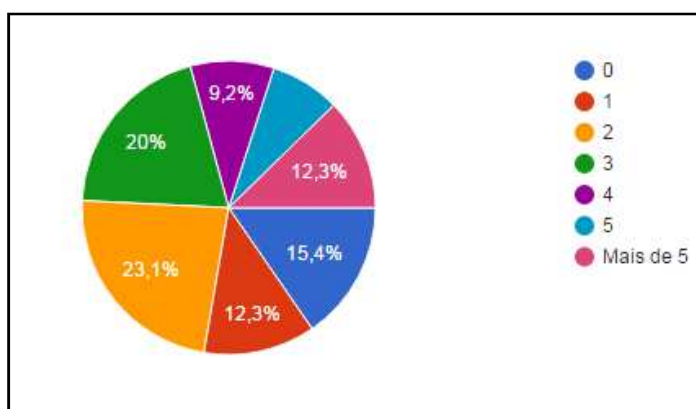
Quadro 07: Tempo de residência em Florianópolis

Mais de 10 anos	Entre 5 e 10 anos	Menos de 5 anos	Nasceu e sempre viveu aqui
32	4	15	17
47,1%	5,9%	22,1%	25%

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Os estudantes do I Segmento moram, maciçamente, com familiares. Entre os sessenta e nove respondentes, apenas onze (15,9%) afirmaram morar sós. Questionados sobre quantos habitantes residem no mesmo domicílio, a maior porcentagem (31,9%) declarou morar com outra pessoa somente, enquanto 21,7% declararam residir com mais duas pessoas. Dos participantes da pesquisa, somente dez não têm filhos, sendo que a média é de dois a três filhos por entrevistados. Com 65 respostas válidas, O gráfico abaixo mostra essa variação em número de filhos:

Gráfico 02: Número de filhos



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Vinte e seis (37,7%) respondentes declararam, no momento da entrevista, exercer algum trabalho remunerado⁹⁹, enquanto dezesseis (23,2%) já estavam aposentados - por idade ou invalidez. Há, portanto, idosos acima de 60 anos ainda não aposentados, tendo em vista que esta faixa etária contou com dezenove entrevistados. Sete pessoas não estão trabalhando nem procuram emprego (10,1%), outras sete não se encaixaram em nenhuma das opções

⁹⁹ Procurei explicitar, no momento da entrevista, que poderiam declarar qualquer trabalho e não somente empregos registrados em carteira. Há uma diferença entre os dois e sabemos que a renda nem sempre é garantida a partir do mercado formal de trabalho. Consideramos, então, se no momento da entrevista os sujeitos julgavam ter alguma fonte constante de rendimentos obtidos por seu próprio trabalho. Entre funções remuneradas que não exigem vínculo empregatício, por exemplo, podemos encontrar jardinagem, diarista, e outros serviços autônomos ou do mercado informal.

dados. Oito entrevistados estavam à procura de emprego no momento da entrevista, enquanto cinco se encontravam em situação de perícia médica junto ao INSS, cujos rendimentos tinham origem no pagamento de benefício. Solicitados a informar a função remunerada exercida no momento da entrevista, configurou-se o seguinte quadro:

Quadro 08: Atividade remunerada exercida

Atividade	Mulheres	Homens	Total
Auxiliar de confeitiro	01	--	01
Auxiliar de serviços gerais	03	02	05
Caseiro	--	01	01
Copeira	01	--	01
Costureira autônoma	01	--	01
Cuidadora de idosos	01	--	01
Diarista	02	--	02
Doméstica	03	--	03
Jardinagem	--	02	02
Mecânico	01	--	01
Merendeira	01	--	01
Operário da construção civil	--	02	02
Passadeira em confecção	01	--	01
Pedreiro	--	02	02
Servente de pedreiro	--	01	01
Zelador	--	01	01
Total geral: 26			

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Pode-se perceber que as atividades remuneradas exercidas pelos entrevistados, via de regra, não carecem de qualificação prévia configurando-se, no mais das vezes, em atividades desenvolvidas a partir da experiência construída no próprio exercício da função. Este é um dos aspectos recorrentes, a se verificar mais abaixo, quando os entrevistados relatam outras funções remuneradas já exercidas, com ou sem vínculo empregatício.

A qualificação profissional, no Brasil, parece estar fortemente atrelada à escolarização. Desse modo, em se tratando de sujeitos pouco escolarizados, "restam" as atividades que exigem pouca ou nenhuma qualificação. No quadro a seguir, os entrevistados puderam destacar as várias funções que já desenvolveram ao longo da vida, tendo aprendido as mesmas "na lida" cotidiana: havia a necessidade e surgiu a oportunidade, que ensinou e formou para a função:

Quadro 09: Outras funções que já exerceu

Feminino	Masculino	Ambos os gêneros
ajudante de costureira, ajudante/auxiliar de cozinha, ascensorista, auxiliar de produção em empresa de reciclagem, babá, comerciária, confecção, costureira, cuidadora de idosos, doméstica, encarregada de limpeza, faxineira/diarista, lavadeira, merendeira, pintura/artesanato, zeladoria.	ajudante de carga, armador, atendente de <i>fast food</i> , azulejista, borracheiro, caminhoneiro, capataz de fazenda, carpinteiro, ceramista, chapeiro, churrasqueiro, eletricista, empacotador de lanche, empresário, encanador, entregador, feirante, frentista, lavador de carro, madeireiro, militar, montador de móveis, moto taxista, motorista, negociante, mecânico de bicicletas, padeiro, pasteleiro, pedreiro, pescador, pintor, repositor de mercadoria, servente de pedreiro, trabalho braçal, tratorista, vaqueiro, vendedor, vigilante.	auxiliar de serviços gerais, comerciante, cozinheira(o), jardinagem, lavrador(a)/agricultor(a), margarida/gari da Comcap ¹⁰⁰ .

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Entre as funções exercidas, é perceptível uma divisão em gêneros: há funções eminentemente femininas, como algumas que se vê na primeira coluna no quadro acima; e funções predominantemente masculinas, conforme mostram alguns exemplos na segunda coluna do mesmo quadro. Percebe-se, ainda, que a variação nas atividades masculinas é mais abrangente. Obviamente que será possível encontrarmos pessoas que atuem em uma ou outra atividade, sendo de gênero diverso ao apontado no quadro 08, mas, no caso dos entrevistados, percebe-se que às mulheres parecem caber atividades mais detalhistas, voltadas ao cuidado com o outro ou com ambientes domésticos, enquanto aos homens cabem funções mais pesadas, geralmente fora de casa. Todavia, praticamente todas as atribuições demandam grande desgaste físico para sua consecução. Já na terceira coluna encontram-se atribuições declaradamente exercidas tanto por homens quanto por mulheres, atividades tão desgastantes quanto as demais.

No caso da agricultura, muitos relataram que sua experiência foi desenvolvida principalmente quando ainda moravam com os pais e, desde muito cedo, trabalhavam para ajudar na subsistência da própria família em pequenas propriedades. A atividade na agricultura tem grande relação com a idade em que os entrevistados começaram a trabalhar, seja para ajudar nas tarefas domésticas ou para contribuir com os rendimentos da família, como se registra a seguir:

¹⁰⁰ COMCAP - Companhia de Melhoramentos da Capital. Empresa de economia mista responsável pela coleta de resíduos sólidos e pela limpeza pública da Capital, contratada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, sua acionista majoritária.

Quadro 10: Desde que idade trabalha

Idade (em anos)	Quantidade de pessoas
5	01
6	03
7	04
8	10
9	05
10	12
11	01
12	04
13	06
14	05
15	05
16	04
17	03
18	01
Total	64*

* Os demais nunca trabalharam ou só começaram após os 18 anos.

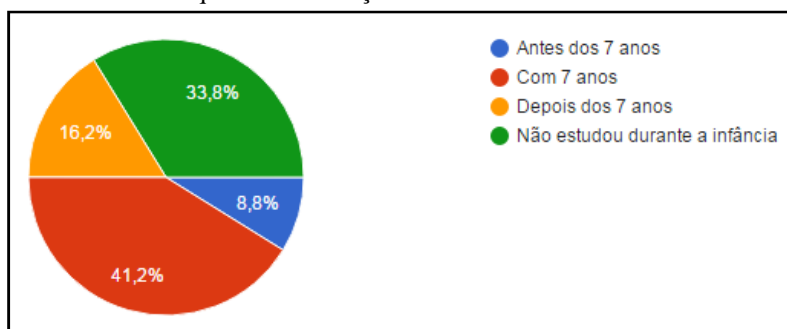
Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Entre as 64 respostas válidas, há uma grande variação, mas chegamos a encontrar sujeitos que já na primeira infância foram convocados para o trabalho duro: um entrevistado afirmou que começou a ajudar os pais com cinco anos. A maioria entretanto, concentra-se nas faixas de oito anos (dez pessoas), dez anos (doze entrevistados) e treze anos (seis pessoas). O fato de precisarem começar a trabalhar precocemente, em idade escolar, passa a ser uma das razões para não terem frequentado ou abandonado a escola muito cedo.

O gráfico seguinte, com sessenta e oito respostas registradas, mostra que um bom número dos entrevistados, vinte e oito (41,2%), chegou a ser matriculado no ensino fundamental com sete anos, enquanto onze estudantes (16,2%) entraram na escola somente depois dos sete anos. Isso não significa que frequentaram por muito tempo e, como ainda estão no I Segmento da EJA, indica que sequer tenham concluído os anos iniciais do ensino fundamental¹⁰¹. Os seis entrevistados que entraram antes dos sete anos (8,8%) correspondem aos mesmos seis que estavam, no momento da entrevista, na faixa etária entre 16 e 18 anos. Tendo em vista que a partir de 2005 iniciou-se a implantação, no Brasil, do ensino fundamental de 9 anos, estes sujeitos foram matriculados, obrigatoriamente, aos seis anos de idade, para frequentar o 1º ano e, em algum momento de sua trajetória, ainda na infância, abandonaram a escola:

¹⁰¹ Há casos, entre os matriculados no I Segmento, inclusive entre os próprios entrevistados, de estudantes que já haviam sido promovidos para os anos finais do ensino fundamental, mas que eles próprios consideram não ter se apropriado suficientemente das habilidades de leitura e escrita, e por isso, optaram por voltar a frequentar uma turma de I Segmento.

Gráfico 03: Com que idade começou a estudar na infância?

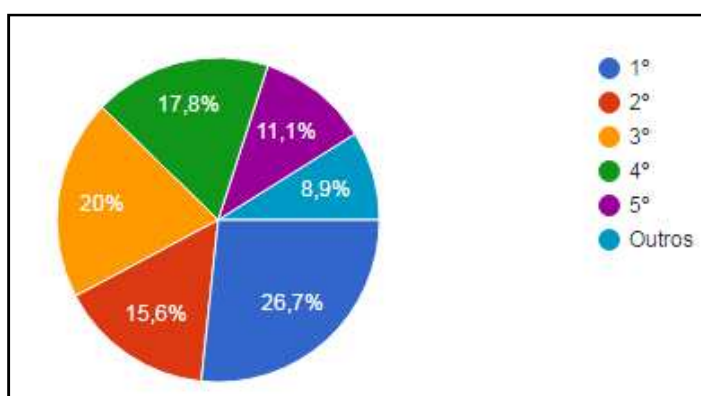


Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Um número expressivo de entrevistados não chegou sequer a efetivar matrícula durante a infância: vinte e três pessoas (33,8%). Mais adiante, esse percentual vai mostrar que muitos são estudantes matriculados pela primeira vez em suas vidas, já na EJA.

Entre os quarenta e cinco sujeitos que, em algum momento da infância, chegaram a frequentar a escola, doze pararam ainda no 1º ano, sete no 2º, nove no 3º, oito no 4º, cinco no 5º ano e quatro deles já chegaram a frequentar algum dos anos finais do ensino fundamental, também desistindo. Alguns desistiram (ou reprovaram) algumas vezes mas posteriormente se evadiram, não dando prosseguimento aos seus estudos até se decidirem por voltar, já para a EJA. O gráfico a seguir mostra essa situação:

Gráfico 04: Se já estudou anteriormente, em que ano parou?



Fonte: elaborado pela autora, 2017 .

Em uma questão fechada, os 45 entrevistados que anteriormente afirmaram ter passado pela escola em algum momento de sua infância, puderam apontar um ou mais motivos que os levaram a desistir da escolarização naquele período. O quadro a seguir mostra que, conforme já anunciado mais acima, a escola não era compatível com o trabalho: a maioria dos quarenta e cinco respondentes (trinta e oito deles) afirmou que abandonou a escola porque precisava

ajudar em casa, nas atividades do dia a dia. Parece que estudar não era prioridade quando havia muito a se fazer, o que poderia incidir diretamente na sobrevivência da família, como era o caso de precisar ajudar na lavoura.

Quadro 11: Motivos para ter interrompido os estudos na infância

Motivo	Número de respostas
Precisava ajudar em casa	38
Precisava trabalhar fora	21
Os pais não deixaram	19
Não havia escola perto de onde morava	14
Acredita que tinha dificuldades de aprendizagem	25
Não se sentiu acolhido pela escola	17
Não gostava de estudar	15

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Próximo a essa resposta, com vinte e uma afirmações, aparece o fato de terem que trabalhar fora de casa, para ajudar financeiramente no sustento da família. Dezenove respostas afirmam que os pais não os deixaram frequentar a escola. Essa proibição pode ter relação também com o trabalho e, ainda, com a falta de condições econômicas de prover os filhos de uniformes e material escolar, além do lanche e do transporte, tendo em vista que não faz muito tempo que o estado tem investido em políticas de acesso e permanência na escola pública.

Por retratarem uma realidade eminentemente rural em sua trajetória de infância, quatorze entrevistados informaram ter deixado de estudar por morarem em locais distantes da escola. Essa, parece, era uma realidade recorrente que, aliada a outras questões, dificultava o acesso à educação formal.

As três últimas respostas disponíveis relacionam-se diretamente à educação formal e sua cultura: vinte e cinco entrevistados afirmam que interromperam seus estudos na infância por acreditarem que tinham dificuldade de aprendizagem, enquanto dezessete consideram que não foram suficientemente acolhidos na escola, e quinze entendem que não gostavam de estudar. Tais alternativas ao abandono relacionam-se diretamente com o fracasso escolar: por não se sentirem produtivos, motivados ou bem-vindos, assumiram para si a responsabilidade e escolheram a porta de saída.

Além dos motivos propostos na questão fechada os entrevistados trouxeram, ainda, outras razões que, de seu ponto de vista, justificavam a ruptura no processo de aprendizagem formal. Por vezes nem se trata de outras causas, mas da necessidade de uma explicação particular à questão. Entendi que o abandono da escola assentou-se em algum lugar caro a eles, por isso a necessidade de encontrar e externar o motivo. Dessa forma, após leitura das

respostas dadas na questão aberta, busquei agrupá-las em indicadores que facilitassem a interpretação. No quadro a seguir, é possível encontrar as respostas já reunidas nos diferentes indicadores que, por sua vez, também se entrecruzam, muitas vezes explicitamente, tendo em vista que uma razão pode levar a outra.

Quadro 12: Outros motivos

Indicadores	Transcrição das respostas
Dificuldades financeiras na família	<ul style="list-style-type: none"> - A mãe não tinha condições de manter na escola. - Nunca estudei porque era a 4ª filha e a família não tinha condições de mandar para a escola (só os dois mais velhos foram). - Sofria porque não tinha o que comer na escola. - Saí da escola porque a mãe não tinha condições de manter os filhos, bancando uniforme, material e alimentação.
Necessidade (ou desejo) de trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> - Entre trabalhar e estudar, preferi trabalhar. - Gostava mais de trabalhar. - Queria, desde muito cedo, trabalhar. - Primeiro tinha que ajudar em casa, depois tive que trabalhar fora para ajudar. - Tinha muito trabalho para fazer e ajudar a família. - Passávamos muita fome, precisava trabalhar para buscar o sustento. - Tinha que cuidar do avô idoso.
Desinteresse	<ul style="list-style-type: none"> - A escola não era interessante. - Fazia bagunça e namorava na escola. - Gostava mesmo de brincar e a escola atrapalhava. - Ia pelas más companhias e não estudava. - Preferia brincar na rua a ir à escola.
Dificuldades de aprendizagem ou de convívio	<ul style="list-style-type: none"> - Era muito maltratada na escola e pela pessoa a quem fui dada pelos pais. - Odiava a aula. - Era tudo muito difícil.
Falta de incentivo	<ul style="list-style-type: none"> - Não tive alguém que "empurrasse". Depois, troquei a escola pelo trabalho. - Não fui proibida de estudar, porém também não fui incentivada. Meus pais não viam importância na escola.
Portadores de necessidades especiais	<ul style="list-style-type: none"> - Sou sempre dependente da ajuda de alguém, para tudo na vida. - Não tinha ninguém para me levar para a escola.
Rupturas na dinâmica familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Com 12 anos, tive um grave desentendimento familiar. - Saí da casa dos pais, indo morar com uma irmã. - Fui morar com a madrinha aos 8 anos. Lá, trabalhava tanto que não tinha tempo para estudar.
Violência (escolar ou no entorno)	<ul style="list-style-type: none"> - Muita violência no local em que morava. - Fui vítima de violência física na escola.
Tragédia pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Sofri uma queimadura grande e fiquei com trauma, com o rosto marcado, e tinha vergonha de sair de casa.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

As justificativas que explicitamente afirmam como motivo da desistência as dificuldades financeiras da família¹⁰² foram dadas por sujeitos adultos e, principalmente,

¹⁰² No diário de campo, anotei que um dos entrevistados do núcleo Sul II, turma Ribeirão da Ilha, cuja resposta é "sofia porque não tinha o que comer na escola", complementou sua resposta, após considerá-la satisfatória para

idosos¹⁰³, pois remontam a um tempo em que a educação pública não fornecia uniforme, alimentação, transporte nem material escolar. Desse modo, frequentar a escola era também uma questão de posses. Nem todos podiam, tendo em vista que em famílias numerosas era difícil fornecer tudo o que a escola demandava. Assim, por exemplo, aparece a resposta de que, numa família com vários filhos, os mais novos não puderam ir porque já não havia condições de mantê-los frequentando, enquanto aos mais velhos foi garantida essa oportunidade. A maioria das respostas agrupadas neste indicador refere-se à mãe como o adulto responsável que não tinha condições de manter os filhos na escola, ficando subentendido que era ela quem respondia, na família, pelas questões escolares. Esse indicador pode ser cruzado com as respostas dadas ao quadro 10, nas opções “os pais não deixaram” e “não havia escola perto de onde morava”, podendo ainda dialogar com a opção “precisava ajudar em casa”.

O indicador “necessidade (ou desejo) de trabalhar”, do quadro 12, pode ser relacionado com praticamente todas as opções de resposta presentes no quadro 11, tendo em vista que alguns entrevistados responderam ter optado por trabalhar em virtude de gostar mais do que de estudar, o que pode remeter às opções “não se sentiu acolhido pela escola”, “não gostava de estudar” e/ou “acredita que tinha dificuldades de aprendizagem”. Outras respostas dizem respeito à obrigação de trabalhar, imposta pelos pais, remetendo às respostas “precisava ajudar em casa”, “precisava trabalhar fora” e/ou “os pais não deixaram”. De todo modo, fica explicitada, na infância, a dicotomia trabalho *versus* escolarização para uma considerável parcela dos sujeitos entrevistados: parecendo não haver conciliação possível.

O desinteresse também aparece, no quadro 12, como justificativa para o abandono da escola, do ponto de vista de alguns dos entrevistados. Tal questão remete à resposta “não gostava de estudar” e, ainda, relaciona-se a “acredita que tinha dificuldades de aprendizagem”, presentes no quadro 11. No diário de campo, anotei uma curiosidade a esse respeito: das cinco respostas que justificavam o abandono por causa do desinteresse, quatro são de adolescentes na faixa etária dos 15 aos 18 anos. Da mesma maneira que outras respostas (ou justificativas) se entrecruzam, a opção “dificuldades de aprendizagem ou de

registro da entrevista. Afirmou que muitos colegas ostentavam seus lanches enquanto ele passava fome durante o recreio, já que a escola, na época em que a frequentou na infância, não fornecia lanche algum para os estudantes. Essa situação repetiu-se tantas vezes que um dia, ainda menino, resolveu ele próprio acabar com o seu sofrimento e passou a não mais entrar no prédio, indo brincar no horário de aula para sua mãe não desconfiar que não frequentava mais as aulas, até que, finalmente, parou de ir e ficou em casa, ajudando na lida diária. “Ao menos não passava vontade”, disse ele. A escola era, para esse sujeito, lugar de explicitação da privação e das diferenças de condições materiais entre ele e outras crianças e isso o revoltava.

¹⁰³ Informação anotada no diário de campo, observada em diferentes turmas/núcleos.

convívio”, no quadro 12, também pode ser entendida como explicitação de questões já abordadas no quadro 11: “acredita que tinha dificuldades de aprendizagem” e “não se sentiu acolhido pela escola”.

Já o indicador “falta de incentivo” traz um elemento novo. Quando um entrevistado afirma que considera que “não tive alguém que ‘empurrasse’”. Depois, troquei a escola pelo trabalho”, ou “não fui proibida de estudar, porém também não fui incentivada. Meus pais não viam importância na escola”, não há uma explicação econômica ou social que sustente o abandono, mas psicológica, tendo em vista que, para a realidade em que as famílias viviam, os conhecimentos escolares poderiam, numa análise mais aligeirada, não fazer sentido ou trazer benefícios. Desse modo, para os pais ou responsáveis, estudar não fazia diferença. Os entrevistados interpretam que, ao perceberem essa situação, foram desestimulados a permanecer frequentando a escola e, conseqüentemente, a abandonaram.

Rupturas na dinâmica familiar apareceram como justificativa para três das respostas livres. O fato de sair de casa, desentender-se com os pais, ir morar com outras pessoas, foi um forte motivo para que ocorresse o abandono dos estudos, em idades e séries diversas. A violência na escola ou seu entorno também figura como justificativa para o abandono, assim como o trauma provocado pela tragédia pessoal de uma das entrevistadas.

Explicitados os variados motivos do abandono precoce da escolarização, perguntei aos entrevistados sobre os motivos do seu retorno à educação formal, já na EJA. O quadro abaixo mostra as cinco opções dadas aos sujeitos, que poderiam escolher mais de uma justificativa:

Quadro 13: Por que resolveu voltar a estudar na EJA

Motivo	Respostas afirmativas
Desejo de aprender	68
Arrumar emprego melhor	38
Fazer carteira de motorista	36
Necessidade de ajudar filhos na escola	23
Exigência do trabalho	14

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O “desejo de aprender” foi a resposta dada por sessenta e oito dos sessenta e nove participantes que resolveram estudar na EJA. Por diferentes motivos, alguns dos quais explicitados no quadro 14, abaixo, a quase totalidade dos entrevistados quer usufruir do conhecimento que a escola pode oferecer. Logo a seguir, mas em um número bem menos expressivo, encontramos como justificativa a necessidade de conseguir um emprego melhor. Quatorze dos entrevistados responderam que voltaram a estudar por exigência do atual empregador, o que pode anunciar que, de sua perspectiva, não há chances de avançar nas

funções que atualmente exercem e, para conquistar um posto melhor, precisariam estudar mais.

É acentuada a ânsia de ter uma carteira de habilitação como motivador para retomar (ou iniciar) os estudos. Essa opção, aliás, foi contemplada na entrevista tendo em vista que, comumente, professores relatam de estudantes de suas turmas de I Segmento o desejo de poder dirigir, explicitado por homens e mulheres. Alguns inclusive sabem dirigir (e eventualmente dirigem ou pilotam motos), mas não possuem a habilitação ou não conseguem mais renová-la, porque não conseguem passar na prova do órgão de trânsito, que exige leitura, interpretação e escrita. Outro motivo expressivo para o retorno às aulas refere-se à necessidade que têm (ou já tiveram) de ajudar os filhos estudantes a realizarem as tarefas escolares.

Foi aberta a possibilidade de explicitação mais detalhada do propósito de terem retornado ao processo de escolarização, para além das opções dadas. Cinquenta e sete sujeitos responderam. Como já evidenciado em relação ao quadro 12, busquei também nesta questão aberta, reunir as respostas em indicadores que facilitassem a interpretação dos motivos.

Quadro 14: Outros motivos para voltar a estudar

Indicadores	Transcrição das respostas
Autonomia/Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - Para ter mais autonomia e não depender dos outros. - Quero aprender a ler e escrever melhor para me expressar melhor - Não quero mais fazer assinatura usando a digital do dedo. - Desejo de não depender dos outros para ler. - Força de vontade de aprender. - Quero autonomia para, onde for, saber ler o que está escrito. - Já conquistei outras coisas na vida, agora quero o estudo também. - Quero parar de "alugar" os outros pra fazer as coisas que não consigo por não saber ler e escrever. - Para ter um conhecimento melhor das coisas. - Não quero mais passar vergonha por não saber ler e escrever. - O "não saber" me entristecia. - Gosto de ler. A leitura me traz mais independência. - Para crescer na vida. - Mais que desejo, é uma necessidade de aprender - Sem ler, sou cego. - Quero aprender! - Queria aprender a escrever meu próprio nome. - Nunca tive oportunidade, só agora, que os filhos já estão grandes. Sou compositora, quero escrever as letras que invento. - Sempre achei bonito quem sabe ler e escrever. - Sonho aprender a ler. - Quero aprender a escrever, porque ler já sei. - Desejo melhorar a leitura e a escrita. - Quero ler livros! Muitos livros! - Quero me manter ativo na terceira idade. - Sonho renovar a carteira de motorista, que fiz em outros tempos, quando ainda não precisava saber ler. - Desejo aprimorar a leitura para fazer trabalho voluntário em asilos e orfanatos. - Quero ampliar a expressão oral, escrita e leitura.

Ocupação laboral ou mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Para melhorar o salário nos empregos. - Desejo ter um futuro melhor mais adiante. - Quero aprender mais para progredir dentro do próprio local de trabalho. - Quero arrumar um trabalho. - O sonho é me formar como Assistente Social. - Quero fazer um curso para ser mecânico de moto. - Quero aprender a ler para abrir o próprio negócio. - Sonho em abrir o próprio negócio. - Quero ser preletora (palestrante) da filosofia Seicho No Iê. - Gostaria de um emprego que não judiasse tanto do corpo.
Cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> - Muita curiosidade para mexer na internet. - Sonho aprender a ler e navegar na internet. - Tenho o desejo de aprender a usar o computador, porque acho que ele incentiva a aprender mais. - Quero aprender informática para investir em negócio próprio.
Foi incentivado(a) ou desejava incentivar alguém	<ul style="list-style-type: none"> - Vim para incentivar o companheiro, também matriculado na EJA. - Vim para acompanhar a mãe. - Tive grande incentivo de uma amiga. - Muito incentivo dos atuais patrões. - Fui incentivado pelo pessoal do atual emprego que começasse a estudar.
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Quero fazer a primeira comunhão. - Ainda não consegui vaga no turno diurno. - Gostaria de superar a dislexia.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Assim, o maior número de respostas livres foi agrupado no indicador denominado por mim de “autonomia/autoestima”, que está diretamente relacionado à resposta “desejo de aprender” do quadro 13. Para esse indicador, duas respostas foram recorrentes e estão registradas mais de uma vez, porém optei por deixá-las porque a forma de replicar dos entrevistados foi diferente: o “desejo de aprender a ler e escrever” e o “desejo de não depender dos outros”. As opções, obviamente, se relacionam, mas parecem ocupar lugares diferentes na hierarquia dos querereres, digamos assim. Não querer depender de alguém pode significar perceber que o outro se incomoda em ajudar a resolver seus problemas agravados pela falta de escolarização. Já almejar aprender a ler e escrever denota uma atitude ativa, de apropriar-se de um saber que, supõe, lhe trará autonomia. Neste indicador, além dos dois motivos citados, outros são elencados, porém são todos passíveis de relacionarem-se com os anteriores.

Outro aspecto que também diz respeito ao indicador "autonomia/autoestima" é a possibilidade de relacionar as respostas encontradas ao preconceito e estigmatização por que passam os sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados, questões já exploradas na seção 4 desta tese. Decidir que “não quero mais passar vergonha por não saber ler e escrever” ou, ainda, externar que “sem ler, sou cego” é uma forma de afirmar que o problema está em si e na sua falta de conhecimento, individualmente.

Justificativas voltadas à ocupação laboral ou mercado de trabalho foram consideradas mais um dos indicadores para explicitar a matrícula na EJA. Boa parte das respostas diz

respeito ao desejo de progredir e conseguir arranjar um emprego melhor a partir da comprovação de escolarização. Alguns sonham em abrir o próprio negócio ou conquistar postos socialmente influentes, como é o caso da entrevistada que afirma: "Quero ser preleitora da filosofia Seicho No Iê". Há, ainda, o desejo de seguir carreira acadêmica: "O sonho é me formar como Assistente Social". E, por último, mas não menos importante, a expressão de uma entrevistada, que afirma ter voltado a estudar porque "gostaria de um emprego que não judiasse tanto do corpo". Tal afirmação remete a tópicos já abordados nessa seção: aos menos escolarizados cabem os postos de trabalho mais desgastantes fisicamente. A moça em questão¹⁰⁴, bastante jovem ainda, já acumula diversos problemas de ordem física, como: tendinites, problema de coluna, varizes etc. por conta das tarefas que executa desde que começou a trabalhar: diarista e serviços gerais, basicamente. Em uma frase curta, ela resume como é tratada pelo modo de produção, pelas políticas, preconceitos e visões de mundo.

Outro indicador, e este totalmente relacionado à pesquisa desenvolvida nesta tese, diz respeito a questões relacionadas à cultura digital como o principal motivo de ter se matriculado na EJA. Assim, um entrevistado afirmou: "Sonho aprender a ler e navegar na internet", enquanto outro vê nas tecnologias digitais uma possibilidade para empreender: "Quero aprender informática para investir em negócio próprio" e, outro, até, considera que a partir das tecnologias digitais pode ampliar seu aprendizado: "Tenho o desejo de aprender a usar o computador, porque acho que ele incentiva a aprender mais". Alguns entrevistados, desse modo, exprimem a aspiração de usufruir das possibilidades que a cultura digital traz consigo.

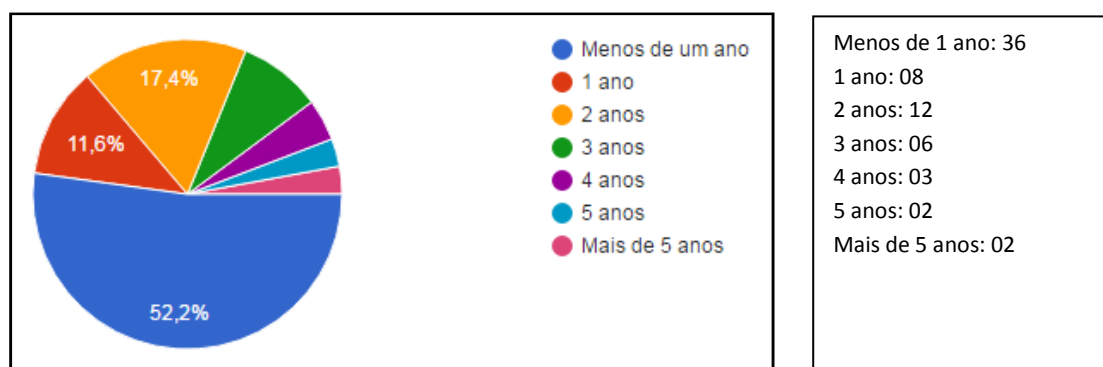
O desejo de acompanhar e incentivar outra pessoa em sua escolarização ou, de outro lado, ter sido incentivado por alguém próximo também foi elencado como razão, por alguns sujeitos, para ter retornado aos estudos: acompanhar a mãe, o marido, sentir-se animado por colegas ou até pelos empregadores de retomar esse aspecto da vida tem levado alguns jovens, adultos e idosos de volta aos bancos escolares. Além disso, outros motivos, como finalmente fazer a Primeira Comunhão ou, no caso de uma estudante de 15 anos, estar aguardando vaga no ensino fundamental convencional, também fazem parte dos motivos levantados, além de uma resposta que diz respeito ao desejo de superar a dislexia, diagnosticada uns anos antes, já na idade adulta.

Entre os sessenta e nove entrevistados, vinte e dois (31,9%) já desistiram alguma vez dos estudos na EJA, retornando no ano seguinte, ao passo que quarenta e sete deles

¹⁰⁴ Informação registrada no diário de campo, acerca de uma estudante do Núcleo Continente, turma Coqueiros.

(correspondendo a 68,1%) matricularam-se apenas uma vez na modalidade. Um dado interessante é que, entre esses sujeitos, 52,2% estão no atual núcleo a menos de um ano, isto é: são alunos novos, o que confirma a grande rotatividade nas classes de EJA, ao passo que há, também, boa quantidade de estudantes que frequenta uma turma de I Segmento há três anos (06); quatro anos (03), cinco anos (02) e, ainda, há mais de cinco anos (02). Senão vejamos como se estrutura o gráfico a seguir:

Gráfico 05: Há quanto tempo está no atual núcleo de EJA



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Perguntados, ainda, se já haviam estudado em outra escola/núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 70,1% responderam que sim, já passaram por outras experiências, enquanto 29,9% estudaram somente no local em que concederam a entrevista. Aos que responderam já ter estado em outros espaços, perguntei por que pararam de estudar ou trocaram de lugar. As respostas, abertas, foram mais uma vez aglutinadas a partir de indicadores construídos por mim, objetivando otimizar a leitura dos dados:

Quadro 15: Por que se evadiu da EJA ou trocou de escola?

Indicadores	Transcrição das respostas
Mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Procurei uma sala mais perto de casa. - Mudei de bairro. - Mudei do Maranhão para Santa Catarina. - Parei pela insegurança para voltar para casa à noite
Política pública	<ul style="list-style-type: none"> - A turma foi extinta. - O núcleo fechou.
Condição feminina	<ul style="list-style-type: none"> - Casei e parei de estudar. - Os filhos eram pequenos. - Questões familiares (ciúmes, religião, obrigações domésticas)
Questões de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Precisava viajar por causa do trabalho. - Acho que era muito puxado trabalhar e estudar e também não estava aprendendo. - Muito trabalho, que atrapalhava o estudo.
Questões pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Concluí o Ensino Fundamental, porém não aprendi a ler e escrever o suficiente e resolvi voltar. - Os professores não se interessavam pela aprendizagem dos alunos. - Muito barulho, bagunça, no núcleo onde estudava. - Senti dificuldade em acompanhar.

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Assim, alguns estudantes entrevistados informam que, por vezes, desistiram ou trocaram de núcleo por questões relacionadas à mobilidade: mudança de endereço (bairro, cidade e até estado). Um informa que buscou uma sala de aula mais perto de sua residência; outro desistiu por questões de insegurança para se deslocar de um ponto a outro. Um indicador levantado, que em certa medida também se relaciona à mobilidade, diz respeito às desistências quando, por algum motivo, a turma é extinta ou o núcleo é desativado. Se outra opção fica muito mais longe de onde se mora ou trabalha, essa é uma razão para desistir. Nomeei esse conjunto de respostas como "política pública", pois considero que a decisão de fechar uma turma ou encerrar o funcionamento de um núcleo é unilateral: da gestão, não da população.

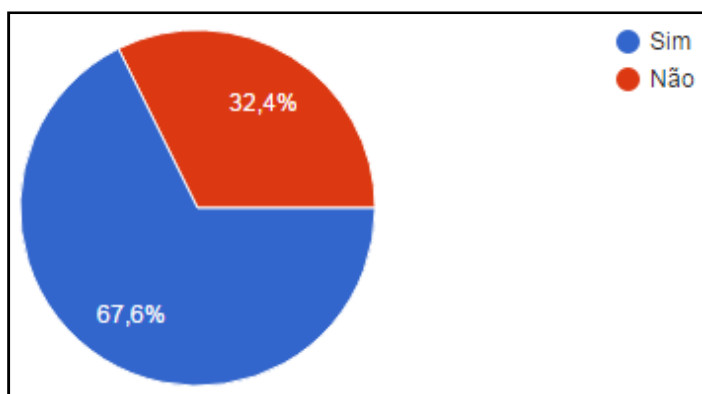
Por vezes, os estudantes relatam a necessidade de desistir por causa de situações relacionadas ao trabalho, como: viagem, cansaço, falta de tempo. Outro indicador diz respeito ao o que denominei condição feminina (na sociedade machista em que vivemos): casamento, filhos pequenos... Em geral, questões familiares que limitam as possibilidades da mulher de sair de casa. As desistências e transferências se dão, ainda, por questões pedagógicas: organização da escola, proposta de ensino, barulho e dificuldade de aprendizagem.

A primeira parte das perguntas da entrevista estruturada procurou trazer um perfil dos estudantes de I Segmento da EJA de Florianópolis do ano de 2016. Na segunda parte acrescentei, ao roteiro, questões que permitissem, também, aproximações ao tema da

pesquisa: as relações dos sujeitos do I Segmento com a cultura digital. Nesse aspecto, foram elaboradas onze questões com a pretensão de perscrutar essa apropriação tanto na vida cotidiana quanto no processo ensino-aprendizagem.

A primeira pergunta buscou saber se os sujeitos do I Segmento acessavam a internet. Dos sessenta e nove entrevistados, 67,6% (47) responderam que sim, enquanto 32,4% (22) disseram não acessar. Entre os que acessam, pedi que respondessem de que local, sendo que poderiam escolher mais de uma opção. Trinta responderam que seu acesso se dá principalmente no núcleo de EJA; vinte e sete em casa e somente três no local de trabalho. O gráfico a seguir ilustra essa perspectiva:

Gráfico 06: Acessa a internet?



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A pergunta seguinte, aberta, pedia que mapeassem o que fazem quando acessam a internet. Quarenta e seis entrevistados registraram seus percursos. Um deles, por exemplo, relatou: “entro no email, *Facebook*, *Instagram*, vejo vídeos, ouço música, faço pesquisa, jogo e vejo filmes”, enquanto outro disse: “uso muito o *Whatsapp*, assisto vídeos sobre costura e artesanato, entro no *Facebook*, mas evito escrever, para não escrever palavras erradas” e outro, ainda, acessa somente em dias de aula, na sala informatizada da escola, informando que faz “jogo de palavras e atividades da escola”. Desse modo, observando as quarenta e seis respostas dadas, busquei agrupar as atividades e quantificar quantos sujeitos informavam realizar cada uma, chegando ao quadro a seguir:

Quadro 16: quando acessa a internet, o que costuma fazer?

Atividade	Respostas afirmativas
Trabalhos relacionados à escola	18
Comunicação: - Interagir nas redes sociais virtuais (<i>Facebook, Whatsapp e Instagram</i>)	17
- Fazer contato com amigos/parentes	13
- Assistir vídeos (diversão, aprendizado, curiosidades)	16
- Pesquisar assuntos gerais (receitas, pesca, esportes, costura/artesanato, turismo, drogas...)	11
- Assistir filmes	04
Jogar	13
Ouvir música	08
Ler/escrever	07
Informar-se: - Ler sites de notícias	03
- Ver a previsão do tempo	02
- Conferir horário de ônibus	01
Negócios - Vender ou oferecer produtos próprios	02
- Fazer compras	01
Acessar e-mail	01

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Dos quarenta e seis respondentes, dezoito afirmaram que usam a internet para alguma atividade relacionada aos trabalhos escolares. Muitos desses sujeitos explicitam que não têm outro espaço de acesso à web, tendo em vista que não possuem computador ou *smartphone*¹⁰⁵. Desse modo, o uso das tecnologias digitais e o acesso à rede mundial de computadores somente se efetiva se o professor da EJA oportuniza. As aulas nos espaços da sala informatizada assumem, então, um lugar privilegiado para o acesso dos sujeitos pouco escolarizados às tecnologias digitais e, conseqüentemente, à cultura digital. Muitos entrevistados afirmaram que ainda não sabiam usar o computador com autonomia ou, de outro lado, ampliaram essa aprendizagem nas aulas, aos poucos, passando a desejar adquirir algum dispositivo para si mesmos a partir da experiência na sala de aula.

As redes sociais virtuais (*Facebook, Instagram e Whatsapp*), por sua vez, já são o destino certo de dezessete dos entrevistados quando acessam a internet por meio de computadores ou *smartphones*. Ao mesmo tempo, treze deles afirmam que acessam a *web* para fazer contato com amigos e parentes. Optei por manter os dois grupos em separado para efeitos de visualização, tendo em vista que, por exemplo, redes como *Facebook* e *Instagram* possibilitam outras ações que não necessariamente o contato imediato, enquanto o *Whatsapp* se presta exclusivamente a esse fim, de contato/comunicação entre pessoas e grupos. Um dos entrevistados afirmou que tem muitos contatos no *Whatsapp* e que dispõe do aplicativo várias

¹⁰⁵ *Smartphones* são, também, computadores, no sentido técnico e das possibilidades. Todavia, para ilustrar a escrita, foram descritos como dispositivos diferentes mas que têm, em comum, muitas atribuições.

vezes ao dia, resolvendo suas demandas diárias, inclusive relacionadas ao trabalho que exerce, de mecânico: “para mim é o melhor porque não precisa escrever, pode falar e se fazer entender. Ninguém nem precisa saber que não sei escrever¹⁰⁶”. Essa afirmação é muito significativa porque o recurso de mensagem de voz, tecnicamente elimina (ou ao menos ameniza) uma fonte de angústia e estigmatização constante dos sujeitos pouco escolarizados, quando precisam expor suas fragilidades por não conseguirem comunicar por escrito, satisfatoriamente, o que necessitam.

Dezesseis sujeitos afirmam que recorrem com muita frequência aos *sites* de compartilhamento de vídeos *Youtube* ou *Vimeo*¹⁰⁷, em busca de material que lhes possa proporcionar diversão ou aprendizado. O recurso aos vídeos instrutivos foi amplamente afirmado pelos entrevistados como uma grande ajuda no seu dia a dia, tendo em vista que, por comando de voz, podem solicitar a busca pelo assunto de seu interesse e, dessa forma, acessar a informação procurada, sem necessidade da escrita. Da mesma forma que o *Whatsapp*, os vídeos são uma saída importantíssima para burlarem sua condição de não escritores/leitores e acessarem a conhecimentos diversos. Quatro entre os entrevistados informaram gostar de assistir filmes na *web*, provavelmente pelos mesmos sites de compartilhamento.

Outros onze responderam que quando acessam a *web*, o fazem para “pesquisar assuntos gerais” (receitas, pesca, esportes, costura/artesanato, turismo, drogas...), porém não especificaram se o fazem a partir de vídeos, como o processo acima descrito, ou de textos e imagens. Pode-se especular que há possibilidade de recorrer aos dois suportes nesse processo, tendo em vista que pesquisas sobre qualquer dos assuntos elencados são facilmente encontradas tanto em arquivos de vídeos quanto de imagens ou textos.

A maioria entre os treze que responderam “jogar” ao acessar a *web* mencionou um jogo específico, que envolve a alfabetização. Referiam-se a um “jogo de letras” que sempre faziam quando iam, com a turma, à sala informatizada. Os relatos foram feitos por estudantes de diferentes turmas, o que sugere que o referido jogo fez parte do planejamento do segmento, de forma geral¹⁰⁸. Todavia, há também estudantes que gostavam de jogos *online* em geral.

¹⁰⁶ Fala de um estudante do Núcleo Sul I, turma Costeira, registrada no diário de campo.

¹⁰⁷ Tanto o *Youtube* quanto o *Vimeo* e muitos outros, sendo os citados mais populares, são *sites* de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários por meio da internet. A ideia é idêntica à da televisão, em que existem vários canais disponíveis. A diferença é que os canais são criados pelos próprios usuários, onde podem compartilhar vídeos sobre os mais variados temas. Esse tipo de dispositivo é próprio da cultura digital, que traz em seu conceito proposta inversa à da cultura de massas, quando a informação era levada de um (canal) para muitos (consumidores). A razão agora é inversamente proporcional: a comunicação se dá de muitos para muitos e, ainda, quando se efetiva de um para muitos, os consumidores podem interagir entre si e com o “dono” do canal, por mensagens.

¹⁰⁸ Em conversas posteriores com representantes da EJA municipal no período, vim a descobrir que se tratava do *software* educativo Luz das Letras - ofertado à EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis pela COPEL -

Ouvir música também é uma necessidade suprida pela *web*, afirmam oito dos entrevistados. Outros sete gostam de ler e escrever (no editor de texto). Um grupo afirma que acessa, principalmente, para informar-se: ler sites de notícias (03), ver a previsão do tempo (02), conferir horário de ônibus (01).

Três entre os entrevistados recorrem à *web* para, também, vender ou comprar produtos: dois oferecem seus trabalhos de artesanato, principalmente pelo *Facebook*, enquanto um gosta de fazer compras pela internet. São relativamente poucos ainda os que utilizam esse expediente, tendo em vista que há mulheres artesãs entre o grupo entrevistado. Por fim, somente um dos entrevistados afirma utilizar *e-mail* e, quando acessa a *web*, busca conferir as mensagens. Essa única resposta, de uso do *e-mail*, pode contrastar com a grande quantidade de respostas de acesso ao *Whatsapp*: o segundo é mais imediato, permitindo fáceis visualizações ao longo do dia nos *smartphones*, além de poder ser utilizado sem leitura/escrita, por mensagem de voz, para comunicações do dia-a-dia.

Buscando ampliar o alcance da compreensão da relação dos sujeitos da pesquisa com as tecnologias, a pergunta seguinte da entrevista estruturada mesclou diferentes tecnologias, entre digitais e analógicas, mídias e eletrodomésticos, para saber quais dos aparelhos o entrevistado usava e em que condições (sozinho, com ou sem ajuda, não manuseia). O quadro a seguir permite uma rápida visualização das respostas, que foram organizadas na ordem de maior para menor número de respostas de uso autônomo dos aparelhos. Assim, a partir de sessenta e oito respostas registradas, é possível visualizar que o aparelho utilizado com mais autonomia é o rádio (que atualmente pode ser digital ou analógico), com sessenta e quatro respostas, seguido da TV comum (assim denominada em oposição à *smart TV*), com sessenta e duas respostas.

Companhia Paranaense de Energia, com o objetivo de "alfabetizar e desenvolver competências requeridas pelo mundo do trabalho por meio da informática e de recursos pedagógicos, levando em conta a importância da tomada de consciência cidadã do educando e sua relação social, aperfeiçoando suas habilidades na área da computação e valorizando o intelecto" (FLAUZINO, 2001, p. 93). Formando um conjunto de atividades modulares, o aplicativo era disponibilizado em CD-ROM autoinstalável, contendo atividades mediante jogos (cruzadinha, jogo da memória, força, caça-palavras, dentre outras). Em primeiro lugar, observam-se os sons que a palavra apresenta na linguagem oral. Em seguida, faz-se uma hipótese a respeito de quais letras podem ser usadas para transcrever os sons detectados. Finalmente, leva-se em conta a ortografia. Resumindo: são jogos de completar palavras, ligar imagens a palavras...

Quadro 17: Quais dos aparelhos abaixo relacionados você manuseia?

Aparelho	Sozinho(a)	Com ajuda às vezes	Com ajuda sempre	Não manuseia
Rádio	64	01	-	03
TV comum	62	01	-	06
Microondas	58	05	-	06
Telefone móvel (celular) somente para chamadas e mensagens de texto	58	04	01	06
Aparelho de som	53	03	01	12
Máquina de lavar roupa	53	05	02	09
Aparelho de DVD/Blue Ray	43	01	03	22
Câmera fotográfica	43	01	-	25
Smart TV (com acesso à internet)	39	06	01	23
Calculadora	31	02	03	33
Pen Drive	28	03	-	38
Secadora de roupa	27	-	-	42
Som portátil/MP3/MP4 Player	25	-	-	44
Smartphone com acesso à internet	23	15	04	27
Videogame	22	01	03	43
Tablet/Ipad	14	01	03	51
Computador de mesa	13	03	37	16
Notebook	12	02	06	49
Impressora	07	03	02	56

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Muitas análises são possíveis a partir do quadro acima. Algumas, de simples constatação, como a forte permanência da mídia "rádio" entre os sujeitos pouco escolarizados; a grande quantidade de respondentes (58), que afirmam saber manipular sozinhos os aparelhos celulares analógicos, ainda muito em uso¹⁰⁹; em complementação a essa informação, um bom número de sujeitos que ainda não possui *smartphones*, tendo em vista que vinte e sete deles afirmam não utilizar o dispositivo, apesar de vinte e três já assegurarem usá-los com autonomia.

Alguns recursos citados como aparelhos individuais têm, atualmente, suas funções disponibilizadas em um único dispositivo, o que é próprio da cultura da convergência, termo criado por Jenkins (2008) para explicitar, mais do que a existência de aparelhos multifuncionais, como vem se estruturando a organização mental dos sujeitos contemporâneos, suas interações sociais nas formas de consumo e nas relações dos usuários com a tecnologia. A intenção do autor é traduzir as mudanças nas formas de relacionamento do público com os meios de comunicação.

Desse modo, a questão que resultou no quadro 17 buscou saber ainda, dos entrevistados, se eles já utilizavam aparelhos midiáticos que convergiam num único aparelho

¹⁰⁹ Todavia, é preciso fazer uma ressalva a este número: muitos entrevistados diziam saber usar os aparelhos celulares mais simples, porém no momento da entrevista já os haviam trocado por *smartphones*.

multifuncional ou, de outra forma, se recorriam a diferentes aparelhos, cada um com sua função específica. Os mais jovens já apontavam convergência¹¹⁰, no sentido de recorrer a dispositivos multifuncionais: a cada questão que remetia a alguma tecnologia digital, reafirmavam o uso cumulativo do *smartphone*, entendendo que esse dispositivo já se desprendera da condição de mero telefone, tornando-se ferramenta importante para produção, envio e recebimento de conteúdo em vídeos, músicas, fotos e jogos eletrônicos.

O *pen drive*, apesar de não ser recurso para a maioria, aparece como dispositivo de uso autônomo entre vinte e oito sujeitos, enquanto trinta e oito não o utilizam. Por se tratar de um periférico,¹¹¹ usualmente utilizado para armazenar informações passíveis de serem compartilhadas com outros dispositivos, estranhei o fato, que parecia divergir, por exemplo, da informação de que somente treze usavam com autonomia o computador de mesa e doze o notebook. A questão, então, com os *pen drives* e o entendimento de que lidam com eles com autonomia resume-se ao fato de que os sujeitos compram/trocam o referido periférico já com um único tipo de informação armazenada: listas de músicas para reprodução. O trabalho que têm é acoplar o periférico a qualquer outro dispositivo que tenha USB¹¹² e saída de som. Desse modo, "saber manusear com autonomia" o *pen drive* significa fazer tocar as músicas que estão armazenadas nele. É um uso limitado? Talvez. Mas é possível entendê-lo como o uso que vem a suprir as necessidades e desejos dos usuários e que tem conseguido resolver suas demandas.

O uso da calculadora também chama atenção. Trinta e um dos entrevistados afirmam saber usá-la com autonomia. Trinta e três dos sessenta e oito sujeitos responderam que não usam calculadora, mesmo com ajuda. Essa resposta é um alerta para o trabalho nas turmas de I Segmento. Saber usar calculadora pode ser uma grande ajuda para muitos problemas cotidianos dos sujeitos na condição de pouco escolarizados. É uma tecnologia, tem sua lógica, porém pode ser bem mais simples do que fazer cálculos manual ou mentalmente e poderia entrar no planejamento dos professores.

¹¹⁰ Informação registrada no diário de campo: entre os seis adolescentes entrevistados, quatro responderam a essa questão afirmando que, por exemplo, usavam os recursos de ouvir música, fotografar, assistir vídeo, usar calculadora, tudo a partir dos seus *smartphones*. Outra afirmação entre três sujeitos dessa faixa etária, é que não têm o hábito de ouvir rádio, nem o digital. Ouvem listas de músicas, mas não em/de rádios.

¹¹¹ Na informática, periféricos são dispositivos de interface com o computador: dispositivos de entrada e/ou de saída de informações. O *Pen drive* é considerado de entrada e saída, pois pode armazenar uma informação e levá-la para outro computador ou vice-versa.

¹¹² USB, do inglês Universal Serial Bus, é uma tecnologia que tornou mais fácil a tarefa de conectar aparelhos e dispositivos periféricos ao computador (como teclados, *mouses*, *modems*, câmeras digitais) sem a necessidade de desligar/reiniciar o computador ("Plug and Play") e com um formato diferenciado, universal, dispensando o uso de um tipo de conector específico para cada dispositivo. Informação disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/usb/211-o-que-e-usb-.htm>>. Acesso em: 12/07/2017.

A partir da diversidade de respostas encontrada na questão anterior, a indagação seguinte procurou detalhar as necessidades de mediação para o uso dos dispositivos. A pergunta era: precisa de ajuda para operar algum dos aparelhos/dispositivos acima referidos? Qual ou quais aparelho(s)? Que tipo de ajuda? Vinte e dois entrevistados detalharam suas necessidades, que foram organizadas no quadro a seguir. Por se tratar de uma questão dissertativa, procurei agrupar as respostas a partir da(s) necessidade(s) apontada(s) e do número de ocorrências:

Quadro 18: Precisa de ajuda para operar algum dos aparelhos?

Necessidade	Respostas afirmativas
Aprender a usar o <i>smartphone</i>	14
Obter alguma informação rápida, quando precisa leitura.	02
Manusear o computador (de mesa)	02
Manusear o <i>Notebook</i>	01
Manusear <i>pen drive</i>	01
Usar a <i>Smart TV</i>	01
Justificativas ao não uso: - Não costumo usar "coisas modernas". Só as bem antigas, com as quais já me habituei e sei como funcionam. - Aprendo a usar o que interessa. Se gosto, vou atrás para aprender. Se não gosto, não uso.	02

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O desejo de aprender a manusear o *smartphone* aparece em quatorze das vinte e duas respostas registradas. Demandas como: "preciso da ajuda da filha para aprender a usar o *Smartphone* que ganhei de Natal¹¹³" ou "gostaria de usar todas as funções do *smartphone*" ou ainda "gostaria de explorar mais os aplicativos do *smartphone*", aliado a "quero aprender a instalar aplicativos no *smartphone*" denunciam a grande sintonia com o presente e o anseio de aventurar-se pela cultura digital, desejo que muitas vezes esbarra na insegurança dos "não saberes" que parecem perseguir os sujeitos pouco escolarizados em vários momentos de suas vidas. Entendo que há, mais uma vez, um elemento que pode ser agregado ao planejamento com as turmas de I Segmento: assim como a calculadora, o *smartphone* pode ser um grande auxiliar no encaminhamento das demandas cotidianas, facilitando caminhos e encurtando tempos. Portanto, trazer para a sala de aula a discussão acerca do dispositivo, refletir com os estudantes os usos que já dão e outros possíveis, problematizar a busca e seleção de aplicativos que facilitem a relação com o mundo e suas coisas são atividades passíveis de realização, em sintonia com as necessidades dos estudantes e de grande relevância social para os mesmos. Muitas vezes, se não é na sala de aula que acontecem essas discussões, os

¹¹³ Cabe o registro, efetuado no diário de campo: já estávamos no mês de junho e a entrevistada, do núcleo Sul II, turma Ribeirão da Ilha, confidenciou que ainda mantinha na caixa o *smartphone* que havia ganho de presente de Natal, no ano anterior, da filha. Confessou que, como tinha medo de estragar, estava esperando que a filha arranjasse um tempo para ensiná-la a usar.

estudantes demoram mais a se apropriar desse universo. Outras respostas foram encontradas, em número menos expressivo, mas todas apontam para a relação com as tecnologias digitais.

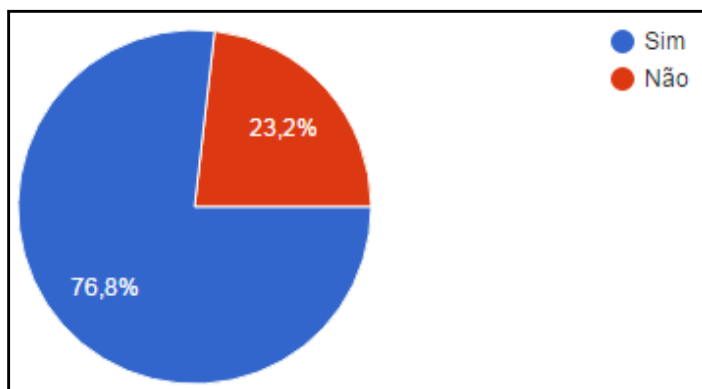
Dois respostas justificam o "não uso", trazendo outros elementos à discussão. Um estudante, já idoso, declarou: "não costumo usar 'coisas modernas'. Só as bem antigas, com as quais já me habituei e sei como funcionam", enquanto outro, também de certa idade¹¹⁴, afirmou: "aprendo a usar o que interessa. Se gosto, vou atrás para aprender. Se não gosto, não uso". O que ambos afirmam? Que desconfiam das "novidades", não abraçam imprudentemente ao que se lhes oferecem como formas de se relacionar com o mundo. Informam, ainda, que a aprendizagem se relaciona com a observação, o cuidado em lidar com o que não se conhece. Trazem as lições que os fizeram, ao longo do tempo, ser prudentes na escolha de suas ferramentas de interação com o mundo: não se expor, evitar mostrar que "não sabe", que tem dificuldade.

Tal estratégia é recorrente entre aqueles que têm baixa escolarização, para não passar por desconfortos ou humilhações frente aos que "sabem" e porque, ainda, entendem que precisam reservar um tempo e um espaço para a aprendizagem, a partir da observação e da relação com o outro. O segundo homem, ainda, dá pistas de como age: diz que "aprendo a usar o que interessa". Se algo novo se comprova, também, útil, pode passar a interessar. Mas além de ser útil, tem que lhe ser agradável: "se gosto, vou atrás para aprender. Se não gosto, não uso". Quantos de nós agimos assim? Muitos de nós. A escolha entre "isso" ou "aquilo" passa por muitos julgamentos, testes, análises. Mas não nos damos conta, na maioria das vezes. Os entrevistados explicitam esse movimento mental.

Com sessenta e nove respostas válidas, os entrevistados foram questionados se faziam transações em terminais eletrônicos bancários. Cinquenta e três (76.8%) responderam que sim, enquanto dezesseis (23,2%) afirmaram que não, conforme é possível acompanhar no gráfico a seguir:

¹¹⁴ Informação registrada no diário de campo. A primeira resposta foi dada por um entrevistado do Núcleo Centro II, turma Saco Grande, enquanto a segunda veio de um estudante do Núcleo Sul I, turma Costeira.

Gráfico 07: Operações em terminais eletrônicos bancários



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Entre aqueles que responderam sim à questão acima, trinta e dois disseram que realizam a tarefa com ajuda, enquanto vinte e um a fazem sozinhos. A ajuda, em alguns casos, era dada por algum parente que ia junto para realizar a transação. Na maioria dos casos, porém, consistia em dirigir-se a uma casa lotérica e fazer as transações desejadas com mediação do caixa. Já os que responderam que conseguem sozinhos, vão a terminais eletrônicos e conseguem fazer as transações. Algumas queixas no sentido de que, às vezes, os programas são modificados e então se atrapalham um pouco, ou quando precisam usar caixas eletrônicos de outros bancos, que não estão acostumados, e percebem que cada banco tem o seu jeito próprio de realizar tarefas semelhantes¹¹⁵.

Com relação ao uso das tecnologias digitais na escola, foi perguntado: que tipo de atividades realizavam? Os entrevistados poderiam assinalar mais de uma opção. A seguir, pode-se verificar como ficaram organizados os dados:

Quadro 19: Que tipo de atividades faz na escola, com tecnologia digital?

Atividade	Respostas afirmativas
Digita	42
Lê	41
Joga	37
Assiste a vídeos	35
Navega na internet	35
Pesquisa conteúdos	23
Não houve oportunidade ainda de desenvolver qualquer das atividades ou de utilizar a sala informatizada	19
Acessa as redes sociais virtuais	10
Envia e recebe mensagens por email	07

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quarenta e dois, dentre os sessenta e nove estudantes, responderam que, quando vão à sala informatizada, o que fazem é digitar no editor de texto, enquanto 41 afirmaram que lêem.

¹¹⁵ As observações citadas foram referenciadas por uma grande quantidade de entrevistados, de vários núcleos e turmas, tendo sido registradas no diário de campo.

A terceira atividade mais desenvolvida, informada por trinta e sete participantes, é o jogo. Especificamente, um jogo de letras, já descrito no quadro 15, mais acima. Trinta e cinco destacaram que assistem a vídeos; o mesmo número informou que navega na internet. Atrás dessas cinco atividades, outras são mais esporádicas: pesquisar conteúdos, acessar redes sociais virtuais, enviar e receber mensagens por e-mail. Registre-se que o uso do email é bem baixo, se espontâneo. Vimos, no quadro 16, que apenas um entrevistado informou, quando descreveu seu percurso pessoal de navegação na web, acessar o email. Em atividades escolares, sete sujeitos informaram realizar essa tarefa, o que pode denunciar que estão aprendendo a usar email na escola mas não o incorporaram no seu dia a dia.

Com as informações prestadas, além dos diálogos registrados no diário de campo, quando perguntava a eles o que escreviam, o que liam, penso ser possível afirmar que os estudantes, em sua maioria, têm ainda uma atitude passiva frente às tecnologias digitais na escola. No mais das vezes, digitam e lêem alguma atividade já desenvolvida em sala, realizando a atividade mecânica de transcrição, trocando apenas de suporte - do papel para o computador e usando o editor de texto. Em outro momento, fazem uso do jogo de letras e palavras, com graus de dificuldade progressiva, necessitando concluir uma fase para passar à seguinte, que consiste basicamente em visualizar e treinar o registro ortográfico de palavras, sem nenhuma relação com reflexões ou problematizações sobre a língua ou sobre a realidade. O jogo já foi referenciado na nota de rodapé número 108.

Dezenove estudantes informaram que, até o momento da entrevista, ainda não haviam tido oportunidade de realizar atividades recorrendo às tecnologias digitais. Este item havia sido incluído após a realização das entrevistas piloto, no Núcleo Centro noturno, tendo em vista que lá não havia disponível, no período, sala informatizada com computadores para uso dos estudantes. Todavia, nas outras turmas não era esse o problema. Havia o espaço e os dispositivos, porém o/a professor/a, em seu planejamento, ainda não tinha encontrado espaço para atividades naquele ambiente. No diário de campo, registrei que as turmas Ribeirão da Ilha, do Núcleo Sul II, com seis entrevistados, e a turma Continente, do Núcleo Coqueiros, com sete estudantes participantes, informaram nunca ter usufruído da sala informatizada naquele ano, mas que em anos anteriores sim. Desse modo duas turmas inteiras não haviam tido contato com computadores no processo pedagógico, na escola, além de outros estudantes recém matriculados em outras turmas e que ainda não haviam tido essa oportunidade.

Perguntei ainda aos sessenta e nove participantes se têm perfil em alguma rede social virtual. O quadro a seguir explicita as respostas: trinta e seis responderam participar de uma

ou mais redes, ao passo que trinta e três não tinham, ainda, decidido por criar um perfil em alguma delas.

Quadro 20: Você tem perfil em alguma rede social virtual?

Redes Sociais Virtuais	Nº de estudantes com perfil
<i>Whatsapp</i>	12
<i>Whatsapp e Facebook</i>	12
<i>Facebook</i>	06
<i>Whatsapp, Facebook e Instagram</i>	03
<i>Whatsapp, Facebook, Instagram e Twitter</i>	02
<i>Whatsapp, Facebook, Instagram e Snapchat</i>	01
Total	36

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

O *whatsapp* é, amplamente, a rede social virtual preferida dos sujeitos entrevistados: trinta entre os trinta e seis que afirmaram ter perfil em alguma rede social virtual, têm o aplicativo instalado em seus *smartphones*, sendo que doze têm perfil apenas nele, enquanto outros dezoito agregam perfis em outras redes, como mostra o Quadro 19. A preferência pelo *whatsapp*, segundo alguns registros no diário de campo, se dá pela praticidade (de ter sempre à mão); pelo fato de poder enviar e receber mensagens de voz de forma rápida e simples e, ainda, por ser um serviço gratuito, tanto de mensagens de voz e texto quanto de chamadas telefônicas, havendo apenas a necessidade de conexão por *wifi*. Em alguns núcleos, o serviço de acesso à internet sem fio é liberado aos estudantes, enquanto em outros não há liberação ou, mesmo, condições de rede para esse fim.

Seis dos sujeitos têm perfil apenas no *Facebook*, enquanto outros dezoito têm, concomitantemente, perfil em outras duas ou até três redes sociais virtuais. Alguns registros no diário de campo dão conta de que o "*Face*" é mais usado para ver as fotos compartilhadas por familiares e amigos e, às vezes, também compartilhar algo que viram no perfil de alguém. Alguns entrevistados disseram que evitam escrever para não correr o risco de cometer erros e passar por algum constrangimento. Uma entrevistada do núcleo Sul, turma Costeira e outra do Núcleo Sul II, turma Ribeirão da Ilha, informaram que anunciam, para comercialização, suas produções artesanais pelo aplicativo¹¹⁶. As redes sociais virtuais *Instagram*, *Twitter* e *Snapchat* foram pouco citadas, mas se fizeram representar, tendo sido mencionadas por estudantes mais jovens.

¹¹⁶ Informação registrada no diário de campo.

Por fim, na última questão da entrevista estruturada, quis saber qual o uso que os sujeitos fazem das redes sociais virtuais. Ou, em outras palavras: o que buscam quando criam seus perfis? O quadro a seguir traz um caminho de resposta, salientando que poderiam escolher mais de uma opção:

Quadro 21: Qual o uso que você faz dessas redes sociais?

Uso	Ocorrências
Manter contato com familiares	36
Manter contato com amigos	34
Manter-se atualizado	18
Trabalho	13
Atividades de aula	06
Outros	02

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A totalidade dos sujeitos que têm perfil ativo afirma que o seu principal objetivo, ao fazer parte de uma ou mais redes sociais virtuais, é a comunicação com familiares, quer morem perto ou longe. Entre si, têm grupos no *whatsapp* ou "se vêem" pelo *Facebook* ou outra rede. Mas os aplicativos cumprem o objetivo de contato fácil e rápido. Em segundo lugar, o objetivo é o mesmo, mas o desejo é o contato com amigos. Comunicar-se, ver e ser visto, falar e ser ouvido, compartilhar imagens, músicas... (Con)viver em rede.

Dezoito dos entrevistados apontam como uso corrente das redes sociais virtuais a necessidade de manter-se atualizado, enquanto treze objetivam questões de trabalho, seis recorrem ao uso para atividades relacionadas à sala de aula e outros dois disseram que usam por outros motivos.

Com a entrevista estruturada realizada a partir de trinta e três questões, entre fechadas e abertas, desenvolvidas com sessenta e nove estudantes matriculados nas turmas de I segmento da EJA de Florianópolis, penso ter incorporado informações que permitiram traçar um interessante perfil dos estudantes do segmento, no intuito de aproximar as questões da pesquisa dos sujeitos pesquisados. Mesmo consciente de que, em se tratando de uma pesquisa em ciências humanas e sociais, não ser possível generalizar os achados, tomando-os como universais, penso ter agregado algumas contribuições ao desenvolvimento do conhecimento existente. Em se tratando de Florianópolis, que como já visto traz menos de 3% de cidadãos não ou pouco escolarizados, estamos frente a um sólido perfil dos sujeitos do I Segmento da EJA da rede municipal de ensino. Entendendo pesquisa como a produção de conhecimento novo, a busca por superar as idiosincrasias das situações particulares e recuperar o fenômeno mais amplo se dá também pelas contribuições que a pesquisa quantitativa traz, conferindo

relativa generalidade, entendida como a ampliação do poder explicativo do problema de pesquisa, aos resultados encontrados.

As "descobertas" realizadas com os sessenta e nove sujeitos matriculados nas turmas do I Segmento da EJA de Florianópolis permitem afirmar que, ao menos nessa realidade específica, a cultura digital pulsa forte e constantemente. As tecnologias digitais já fazem parte, senão de todos, da vida cotidiana de diversos deles, seja lidando com relativa autonomia, seja contando com a mediação de outros.

Objetivando o detalhamento da relação com as tecnologias em geral e com a cultura digital especificamente, as entrevistas semiestruturadas permitiram adentrar no "como" se dá essa relação, num recorte mais detalhado que contribuirá para enxergar o fenômeno pesquisado em extensão mais alargada.

7.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: A RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas para buscar aprofundar algumas questões, principalmente aquelas voltadas para a relação estabelecida com as tecnologias digitais. Outros pontos, voltados para as histórias de vida dos sujeitos, relacionados aos processos de escolarização ao longo da vida também foram tratados, conforme pode-se observar no roteiro disponibilizado nos apêndices. Todavia, após o tratamento dos dados das duas coletas feitas, concluí que os oito sujeitos não apresentam perfil muito diferente daquele já destacado quando da realização das entrevistas estruturadas; via de regra, da mesma forma que os demais, os sujeitos participantes da segunda etapa tiveram sua trajetória de escolarização interrompida ou pontualmente atravessada pelas mesmas situações já trazidas: trabalho, local de moradia, proibição dos pais, dificuldades econômicas e/ou fracasso escolar. Desse modo, não serão trazidas para análise as perguntas e respostas que tratam da não escolarização na infância. Para Triviños (2012), as entrevistas semiestruturadas vislumbram outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema.

Cabe destacar, todavia, um ponto em comum entre três das cinco mulheres entrevistadas na segunda etapa: tanto Erotildes quanto Lúcia e Maria de Lourdes trazem, em suas falas, o processo de terem sido colocadas em situação de trabalho doméstico em lares de famílias estranhas às suas desde muito cedo, aos sete ou oito anos. Trabalhavam, todas elas, por terem sido "cedidas" ou até doadas por seus pais. Essa trajetória foi definidora para não

terem frequentado a escola na infância e, sequer, na adolescência e marcou, profundamente, suas histórias de vida.

As entrevistas foram todas, como já relatado, desenvolvidas nos locais onde os sujeitos estudavam. Todavia, em espaço reservado, onde conversamos livre e descontraidamente pelo tempo que foi necessário. Pelo fato de eu ser professora desse segmento, não houve nenhuma dificuldade no diálogo. Deixei-os sempre muito à vontade, frisando que não precisariam falar sobre qualquer assunto que não desejassem. De fato, nenhum entrevistado se negou a responder. Apenas, por vezes, um ou outro dizia não saber o que dizer do que lhe havia sido perguntado, mas sem se sentir constrangido. O quadro a seguir resume a organização da segunda etapa da coleta retratando sujeitos, idades, datas das entrevistas e núcleos/turmas de procedência:

Quadro 22: Entrevistas semiestruturadas

Entrevistado(a)	Idade	Núcleo/Turma	Data da entrevista
Ângela	46	Núcleo Sul I, Turma Costeira	16/11/2016
Erotildes	56	Núcleo Rio Vermelho/Polo Lagoa, turma Lagoa da Conceição	21/11/2016
Jacó	27	Núcleo Sul I, Turma Costeira	16/11/2016
Lucas	16	Núcleo Rio Vermelho/Polo Lagoa, turma Lagoa da Conceição	21/11/2016
Lúcia	60	Núcleo Sul I, Turma Costeira	17/11/2016
Maria de Lourdes	56	Núcleo Sul I, turma Costeira	17/11/2016
Olívia	72	Núcleo Rio Vermelho/Polo Lagoa, turma Lagoa da Conceição	21/11/2016
Sadi	36	Núcleo Continente I, turma Estreito	03/10/2016

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Uma breve apresentação de cada um dos oito sujeitos procura trazer, resumidamente, suas trajetórias de escolarização e de relação com as tecnologias digitais. Procurei explicitar, nessa apresentação, como estava, no momento das entrevistas, sua apropriação dos conhecimentos de base (leitura e escrita). Optei pela ordem alfabética dos nomes que cada um se atribuiu.

Sobre Ângela... O nome escolhido para figurar na pesquisa é uma homenagem à filha, que atualmente mora em cidade diferente da entrevistada. Ângela tinha 46 anos no momento da entrevista, sendo divorciada, mãe de três filhos. Declarou-se branca. Chegou a Florianópolis há cerca de seis meses e há três estudava na EJA. Quando criança, não estudou porque seu pai trabalhava em fazendas da região entre São Paulo e Paraná e vivia trocando de emprego. A mãe matriculava, o pai arranjava outro trabalho e a família precisava se mudar. Já adulta e com o desejo de conquistar um posto de trabalho menos pesado, tendo em vista que já trabalhou na roça, além de doméstica, faxineira e bóia-fria, Ângela se matriculou na EJA algumas vezes, mas sempre foi levada a desistir porque precisava trabalhar, mudar de

cidade... Porém, a cada tentativa, acumulou conquistas na aprendizagem da leitura e escrita. Atualmente, a entrevistada considera que já lê e escreve com alguma autonomia, mas precisa comprovar escolarização para buscar um emprego ou qualificar-se. Conta que quando era analfabeta, procurava esconder essa condição, considerando que era uma vergonha se os outros soubessem de sua situação. Seu desejo é escolarizar-se e comprovar a escolarização para arranjar um emprego em que possa servir cafezinho: um emprego mais leve. Com relação às tecnologias, tem apenas um "celular antigo" que tem valor sentimental, pois foi presente do pai. Porém, quando precisa, recorre ao *smartphone* do filho, utilizando o *Whatsapp* para conversar com a filha e parentes. Está aprendendo a usar o computador na escola e já fazia isso ainda quando morava em outra cidade. Tem o desejo de comprar um computador.

Sobre Erotildes... Escolheu ser assim nomeada na pesquisa para homenagear duas mulheres que passaram pela sua vida: a mãe e uma madrinha. Tem 56 anos, dois filhos e está separada há dez anos. É do interior do Rio de Janeiro e vive em Florianópolis há cerca de 30 anos. Declarou-se negra. Aos 7 anos, os pais se separaram e o pai doou todos os filhos para diferentes famílias. Ela não lembra quantos irmãos tinha. Nunca mais voltaram a se reunir. Erotildes foi morar com uma família que a tratava como doméstica, mas sem salário: recebia comida, estadia e roupas em troca do trabalho. Era constantemente punida se fizesse "algo errado". Por isso, volta e meia fugia, sendo resgatada na sequência. Com 16 anos passou a viver do próprio salário, trabalhando em outras casas, aí sim como empregada doméstica, profissão que exerce até a atualidade. Quando pequena, teve uma breve passagem pela escola, quando ainda vivia com os pais, porém considera que não aprendia. Aos 19 anos buscou o MOBRAL, mas àquela altura não tinha tempo nem disposição física para estudar. A EJA entrou em sua vida há cerca de 5 anos, quando finalmente decidiu que era inadiável o desejo de alfabetizar-se. Hoje, considera que lê e escreve com relativa propriedade, mas ainda tem dificuldade com a matemática, por isso prefere permanecer no I Segmento, mesmo tendo sido promovida para o II Segmento. Sua percepção acerca dos avanços tecnológicos passa, principalmente, pelos eletroeletrônicos que permitiram, fundamentalmente, que seu trabalho ficasse mais leve: microondas, batedeira, lava-jato, secadora de roupas... Concomitantemente, passou a usar algumas tecnologias digitais, tanto no dia a dia quanto no processo de escolarização: computador, tablet, *smartphone*... Participa de redes sociais virtuais com amigos, faz pesquisas, estuda, produz, tudo recorrendo aos dispositivos digitais. Seus planos para o futuro incluem dominar mais e mais a leitura para se tornar uma leitora de histórias para idosos que residam em asilo.

Sobre Jacó... Escolheu homenagear um dos irmãos para ser nomeado na entrevista. É de Feira de Santana/BA, tem 27 anos e há quatro vive em Florianópolis, no bairro Saco dos Limões, onde mora com alguns dos oito irmãos. Declarou-se negro. No momento da entrevista, trabalhava como servente de pedreiro. Toda a sua vida permaneceu no sítio, ao lado do pai e da mãe, cuidando da lavoura e criando animais (cavalos, porcos e ovelhas). Depois que o pai morreu, aquela estrutura familiar precisou ser desfeita. Partiu de seu lugar por causa do trabalho, mas não gosta daqui, tudo parece desfavorecer suas preferências: o clima, as saudades da mãe, da terra e da lida com a lavoura e os bichos. Jacó é extremamente reservado e não esconde: não gosta de conversa, não gosta de amizades nem de ajuntamentos. Nunca havia frequentado a escola até se matricular na EJA de Florianópolis, há cerca de quatro meses. Não lia, não escrevia nem lidava com demandas que exigissem dele tais habilidades. Considera que já está avançando no aprendizado, tanto da língua, quanto de matemática: "agora já digo alguma palavra", referindo-se a estar se apropriando do processo de leitura. Há cerca de três meses, mesmo que a contragosto, por pressão dos irmãos, adquiriu seu primeiro *smartphone*. Hoje, considera o dispositivo um de seus principais companheiros: utiliza o *Whatsapp* para conversar com a família e alguns recursos mais para encontrar o que busca na *web*. Para a comunicação e a navegação na internet, utiliza comandos de voz. É possível que Jacó já tenha retornado para seu local de origem, tendo em vista seu grande descontentamento em viver aqui, apesar de reconhecer que, pelo fato de ter se deslocado para cá, muitas aprendizagens ocorreram. Entende que seu lugar é perto da mãe.

Sobre Lucas... Tem 16 anos e mora há pouco mais de um ano em Florianópolis, vindo de Jequié/BA. Foi trazido por sua mãe, que veio antes em busca de trabalho. Moram juntos, somente os dois. Apesar de reconhecer-se "moreno", não quis declarar raça, afirmando que isso não era importante e que somos todos iguais. O nome escolhido para ser designado na entrevista não é uma homenagem a ninguém em especial, apenas um nome que ele gosta. Quando veio para cá, estava no 5º ano do ensino fundamental, em sua cidade de origem. Tem histórico de reprovações, porém nunca deixou de estudar e entrou na EJA de Florianópolis pouco depois de completar 15 anos. Entende que tinha muita dificuldade para aprender a escrever, mas que avançou muito na EJA, a ponto de saber que seria promovido para o II segmento (anos finais do ensino fundamental) para o ano de 2017. Lucas é muito objetivo, fala pouco e para algumas perguntas da entrevista apenas disse que não tinha respostas. É, entre os entrevistados, o mais jovem e também, juntamente com Sadi, demonstrou ter mais intimidade com o uso das tecnologias. Tem, consigo, apenas um *smartphone*, mas o

dispositivo parece suprir todas as suas necessidades. Adolescente, aponta que tem poucos amigos aqui e que mantém contato com os amigos da Bahia via *internet*. Gosta de jogos de adrenalina, mas não joga online. Aponta que percebe, em seus colegas de EJA com mais idade, as dificuldades em lidar com as tecnologias. Considera que elas facilitam sua vida, pois permitem que ele pesquise e encontre tudo o que deseja.

Sobre Lúcia... Não apontou o nome de alguém próximo para prestar uma homenagem na pesquisa, mas sim o apelido que ela escolheu para nomear a si mesma, há muitos anos, pois não gosta de seu próprio nome. Declarou-se branca. É casada, tem 60 anos e três filhos, todos adultos. Para os três netos já consegue fazer o que para os filhos lhe era impossível pela pouca escolarização que tinha: ler histórias infantis. Durante sua infância, estudou entre 7 e 8 anos, recorda que apenas aprendeu a escrever o próprio nome e não mais voltou à escola. Com 8 anos começou a trabalhar. Seu pai, de quem tem a memória de ser muito ruim, "emprestava" as cinco filhas para trabalharem como domésticas em casas de estranhos, de onde só ganhavam o alimento e a vestimenta. Passou por várias dessas casas e, sempre que podia, fugia e voltava para a família, onde também ajudava trabalhando na roça ou no engenho de farinha, até seu pai "emprestá-la" novamente. Doméstica, aliás, foi a função que lhe rendeu a aposentadoria. Atualmente, trabalha como costureira autônoma e faz diversos trabalhos manuais (artesanato) para complementar a renda. Resolveu se matricular na EJA em 2016 para alfabetizar-se e considera que já aprendeu muito. Consegue ler e escrever de forma satisfatória, mas ainda não tem o desejo de prosseguir em seus estudos para os anos finais do ensino fundamental: pensa que primeiro precisa "firmar mais na leitura". Com relação às tecnologias, é otimista e em seus planos de médio prazo estão a instalação da *internet* em casa e a aquisição de um *smartphone* e um computador. Por enquanto, seu uso está restrito ao proposto pela professora, uma vez por semana. Tem planos de comunicar-se com mais facilidade com a família, além de buscar mais conhecimentos acerca de artesanato e, ainda, divulgar os trabalhos que faz. Por outro lado, entende que é preciso ter cuidado e vigilância, principalmente com as crianças, pois há muito a ser explorado no mundo virtual e nem tudo é saudável.

Sobre Maria de Lourdes... O pseudônimo escolhido para ser identificada é uma homenagem à sua mãe, já falecida. Lourdes tinha, no momento da entrevista, 56 anos. Nascida em Lages, no planalto catarinense, mudou-se há 22 anos para Florianópolis. É mãe de dois filhos, os quais criou sozinha: a mais velha, de 34 anos, que há pouco mais de um ano lhe deu a primeira neta; e o mais jovem, de 19 anos, que ainda mora com ela. Quando criança, vivia com seus pais em um sítio no interior do município. Com sete anos frequentou por

alguns meses a escola, antes de ser entregue a uma família que morava na cidade, com a promessa de que seria cuidada e educada. Não foi o que aconteceu: Lourdes trabalhou de doméstica, babá e cozinheira desde então. Permaneceu sem escolarização até completar 52 anos quando se matriculou em um núcleo de EJA, onde ainda permanece na turma de I Segmento. Conta que quando começou, reconhecia as vogais e consoantes, sabia o "ba be bi bo bu", mas tinha dificuldade para ler e escrever palavras. No momento da entrevista, orgulhosa, disse já conseguir ler. "Devagarinho, mas já consigo ler um pouquinho sim. E escrever também". Em 2016 desenvolveu, com sua turma, uma pesquisa de seu interesse buscando na internet, jornais e revistas informações acerca das diferenças salariais existentes entre domésticas negras e brancas. Inclusive foi a campo, entrevistando domésticas no condomínio residencial em que trabalha. Lourdes é negra e, desde criança, trabalha como empregada doméstica. No entanto, não tinha noção da diferença salarial entre brancas e negras e constatou que ela existe. A propósito, seus patrões, os únicos desde que chegou a Florianópolis, pertencem à mesma família com quem foi morar na infância. Atualmente, tem registro em carteira e direitos trabalhistas respeitados. Lourdes não tem telefone móvel (celular ou *smartphone*). Pensa que é desnecessário, pois entende que quem quer falar com ela pode chamar em seu telefone fixo, nos horários em que está em casa. Também segundo ela, seu aparelho de TV é "daqueles bem antigos". Em casa, não usa tecnologias digitais sozinha, contando costumeiramente com a mediação dos filhos, das irmãs e outros. Sente que vem sendo pressionada a adquirir e manipular novos dispositivos, mas afirma que não tem interesse, vontade ou necessidade, embora se comunique com parentes distantes pelo *Whatsapp* de pessoas próximas. Considera que a EJA contribui para seu aprendizado das tecnologias digitais, já que sua turma vai à sala informatizada uma vez por semana e, com essa frequência, observa que tem desenvolvido algumas habilidades, tais como uso do computador e pesquisa na *internet*.

Sobre Olívia... A entrevistada não sabe ao certo sua idade. A carteira de identidade aponta 72 anos, mas ela informa que foi registrada com data posterior ao nascimento, no interior do Rio de Janeiro. Escolheu nomear-se em homenagem a sua mãe. Declarou-se branca, mas fez questão de informar que se casou com um homem negro, do nordeste. Dele, ficou viúva aos 35 anos, com cinco filhos entre 5 e 14 anos para criar, morando longe da família em Brasília, no início dos anos 80. Quando criança não estudou, pois morava no interior, a escola era longe e os pais tinham receio que algo lhe acontecesse no caminho. Depois de casada e já com os filhos, por incentivo do marido, chegou a frequentar o

MOBRAL e fez, posteriormente, o supletivo. Considera que consegue ler com tranquilidade, porém na escrita, interpreta que "é uma tristeza". Veio para Florianópolis, do Rio de Janeiro, em busca de qualidade de vida para ela e uma filha, que tem anemia falciforme. No Rio, tinham medo de sair de casa, pela violência urbana. Aqui, Olívia relata que caminha, faz atividade física e até tem alguns colegas, devido à matrícula que fez, há uns dois meses, na EJA. Todavia, ainda chora de saudades de tudo o que deixou para trás, tendo em vista que só mãe e filha vieram para cá. Durante a entrevista, contou muitas e intermináveis histórias de sua vida, das dificuldades que passou, de aventuras dos filhos e da falta que lhe fez o marido após sua morte. Demonstra baixa autoestima com relação à pouca escolarização e parece não perceber quantas conquistas realizou mesmo vivendo essa condição. Por vezes enfatiza seus erros, inseguranças e incapacidade de lidar com situações cotidianas. Em outras, mostra iniciativa e grande capacidade de resolver problemas. Com relação às tecnologias, posiciona-se com certa ambiguidade: ao mesmo tempo em que diz que não se interessa e não usa, declara que tem *smartphone*, pesquisa na *internet* e usa sozinha o *notebook*. É insegura para ir sozinha ao banco resolver problemas. Declara-se extremamente dependente de sua filha, com quem mora.

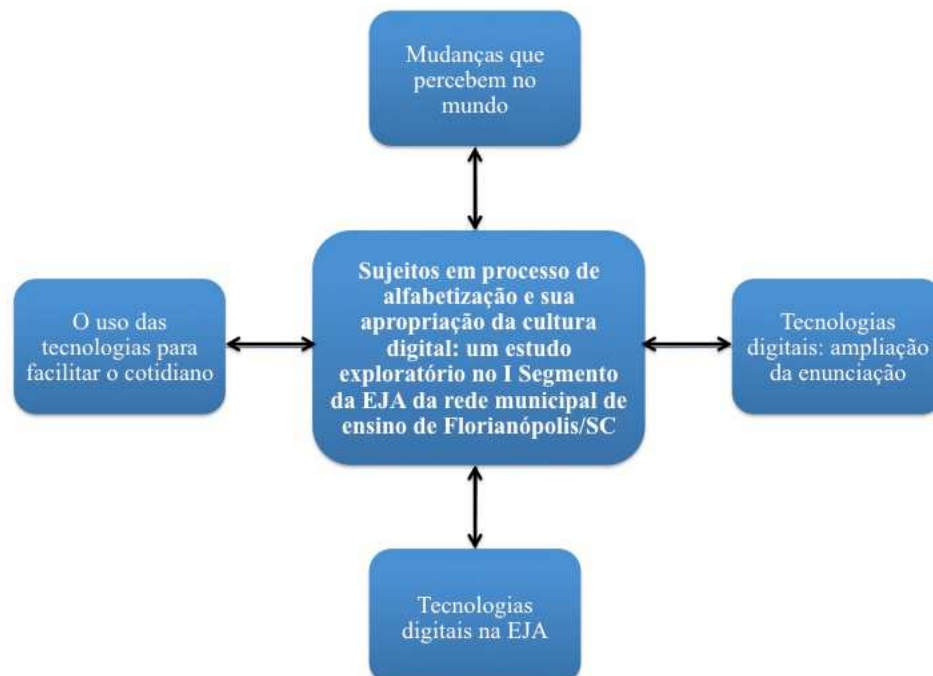
Sobre Sadi... Tem 36 anos, é casado, pai de dois filhos e mora há 10 anos na parte continental de Florianópolis, sendo natural de Criciúma/SC. No momento da entrevista, trabalhava em uma peixaria. Foi ele quem deu a ideia de que os entrevistados pudessem escolher um nome para homenagear alguém importante em sua história de vida, solicitando ser chamado de Sadi, em memória de seu avô. Declarou-se branco. Durante sua trajetória, pouco frequentou a escola na infância. Conta que precisava trabalhar e deu oportunidade para que as irmãs estudassem. Elas, então, o ensinavam em casa. Passou a vida sem dominar a leitura e escrita de forma satisfatória, porém entende que isso não o fez ser menor ou pior do que aqueles que estudaram. Apesar de considerar que ainda lê e escreve com dificuldade, recorre às tecnologias digitais em diferentes momentos de seu cotidiano, para auxiliá-lo em tarefas diversas. De maneira distinta a outros entrevistados, informou que sua turma de I Segmento nunca havia utilizado os computadores na escola. Sente-se desafiado, encantado e estimulado pelas tecnologias digitais e delas dispõe como disporia de qualquer outro dispositivo que lhe permitisse atingir seus objetivos, imediatos ou não.

Esses oito sujeitos, suas falas e minha (re)interpretação constituem a tríade por onde busquei construir a análise. Para Moraes (1999, p. 2), a análise de conteúdo, “[..] conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura

comum”. Não há neutralidade na leitura, constituindo-se num processo interpretativo do pesquisador. Desse modo, as falas foram por mim lidas, relidas e agrupadas em torno das categorias que se anunciaram, insistentemente, pela compreensão do contexto em que elas foram enunciadas.

Objetivando aprofundar a discussão que é o foco central dessa tese, ou seja, relacionar os sujeitos pouco escolarizados, seus saberes da experiência e sua apropriação em relação à cultura digital, a partir desse encontro com os sujeitos da EJA pelas entrevistas semiestruturadas, após a imersão em suas falas, seguindo os passos da metodologia de Análise de Conteúdo, já delimitados na seção 6 desta tese, entendo que desvelaram-se as seguintes categorias: 1) mudanças que percebem no mundo; 2) o uso das tecnologias para facilitar o cotidiano; 3) tecnologias digitais na EJA, e 4) tecnologias digitais: ampliação da enunciação. Desse modo, a ilustração a seguir representa o foco da pesquisa e as categorias desveladas a partir da análise de conteúdo:

Figura 1: Categorias desveladas pelas entrevistas



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

7.2.1 Mudanças que percebem no mundo

Adentramos dezessete anos no Século XXI, período no qual Castells (2003, p. 8) credita à *internet* o fato de ter-se tornado "[...] alavanca na transição para uma nova forma de sociedade - a sociedade de rede". *Bits e bytes* estão presentes em praticamente tudo o que fazemos. A ciência e a tecnologia têm avançado de forma espantosa, oferecendo ao ser humano possibilidades muitas vezes sequer imaginadas há pouco tempo. O mundo “ficou pequeno”, sendo propagandeado que agora tudo é acessível a qualquer um, de qualquer lugar. Tudo ao alcance da mão, a um *click*, um comando, um desejo. Como nos afirma Santos (2003, p. 7) “[...] somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu”. Grande parcela dos habitantes do planeta, a despeito de desigualdades econômico-sociais marcadamente graves, vive de forma muito similar: envolta por tecnologias - com destaque, atualmente, para as digitais - que prometem facilitar a vida cotidiana. Para tanto, a comunicação é rápida e a informação, instantânea. E muito do que é possível, na realidade de hoje, tem sua origem na invenção da escrita: essa tecnologia revolucionária que já tem cerca de 4.000 anos e, paradoxalmente, ainda carece do domínio de um número significativo de seres humanos.

Esta pesquisa traz ao foco justamente alguns desses sujeitos, que ainda não têm, estabelecida, uma relação solidificada com a tecnologia da língua escrita, mas que estão, seguramente, encharcados de tecnologias das mais diversas em suas realidades. Freitas (2005, p.21) adverte: “[...] a tecnologia já pertence aos estratos mais simples da sociedade. Esses estratos não podem ganhar, na condição de dádiva, aquilo que já é constitutivo do seu próprio ser social”. Desse modo, como esses sujeitos percebem o mundo na contemporaneidade? Conseguem refletir e posicionar-se criticamente frente à totalidade, que é processual, heterogênea e contraditória?

Na relação com o mundo contemporâneo e suas tecnologias, os entrevistados consideraram positivas as inovações tecnológicas percebidas, porque permitiram melhorar as condições de vida das pessoas. Contudo, sua adesão a essas inovações não ocorre em toda a sua extensão, podendo-se perceber reservas e críticas a alguns de seus aspectos.

Ângela concebe que as coisas mudaram, porém para pior:

Olhando daqui pra trás, pra mim piorou porque as coisas agora são mais difíceis. Antes eu não tinha estudo e ia cortar cana e trabalhar, agora para você cortar cana tem que ter o estudo... Até para cortar cana! (Angela)

De seu ponto de vista, a sociedade avançou, ampliaram-se as condições de vida e de escolarização e os postos de trabalho são disputados por pessoas mais qualificadas, resultando em rarefação de oferta a quem tem pouca escolarização. Ela não faz referência, porém sabemos que, competindo com a qualificação relacionada à escolarização, a tecnologia que foi introduzida para o corte da cana também tirou muitos postos de trabalho que eram, tradicionalmente, ocupados pelos bóia-fria. Ângela já foi uma, por um bom tempo. O mundo ficou difícil, segundo ela.

Jacó, que durante quase toda a sua vida morou e trabalhou no campo em propriedade da família e que, no momento da entrevista, era servente de pedreiro, não vê grandes transformações. Mas já se atenta para a questão da tecnologia e para o fato de que ela traz mudanças perceptíveis.

O mundo vai mudando... Não sei, porque a gente vai crescendo e as coisas vão mudando, né? Vai mudando o lugar, a cidade vai crescendo. E com a tecnologia... Rapaz é a mesma coisa! Vai trabalhando, querendo ou não vai mudando e crescendo, vai chegando cada vez mais gente nova para a cidade. Tecnologia ajuda, às vezes ajuda... A falar com meus parentes da Bahia, por exemplo. Às vezes o povo me pergunta se a gente não quer conversar com os parentes, mas não precisa toda hora ficar falando, falando... (Jacó)

Com ou sem avanços tecnológicos, para Jacó, "é a mesma coisa": tem que trabalhar, tirar o sustento do suor. Tecnologia avançada ele só vê na comunicação. No seu dia a dia, na lida diária, ela ainda não surte o efeito da mudança. E conversar demais, para quê? Diz Jacó.

Já Erotildes consegue enxergar que os avanços tecnológicos tornaram o mundo melhor. Principalmente seu mundo, o de uma doméstica/diarista: destaca tecnologias que vieram para interferir positivamente no seu cotidiano, em sua tarefa de limpar e lavar.

Eu acho que um pouco, as tecnologias tornaram o mundo melhor. O aspirador, por exemplo, que a gente usa nessas casas; o jato, aquele jato de lavar calçada, que é uma tecnologia que facilitou na minha profissão; a batedeira de bolo, que antes a gente batia bolo na mão e agora não porque tem a batedeira e assim melhorou bastante, não é mais aquele serviço pesado como era antes. Então a tecnologia tirou um pouco daquele peso que a minha profissão tem. Porque primeiro tu tinhas que limpar a calçada com aquele escovão, que dói as costas, dói a mão, dói tudo. E agora não, passo o jato nessas casas em que eu trabalho... A piscina fica toda verde em volta, aí ligo aquilo que é à luz, que é o motor que limpa, por exemplo. Agora... com a vassoura não, você tem que usar a água sanitária, usar o sapólio, arear o chão, ajoelhar, limpar gretinha por gretinha, demora mais... E desgasta mais a gente. (Erotildes)

Inquestionável o ganho que as tecnologias trouxeram ao trabalho de Erotildes e, por extensão, à sua qualidade de vida. Mas ela vai além, em sua análise, apontando ainda que as tecnologias, ao mesmo tempo que tiraram muito do peso de sua atribuição, criaram formas diferentes de trabalho também, o que contrasta com a análise anterior, a de Ângela. Ou, de outro modo, Erotildes complementa a fala da colega:

Agora... Tem o outro lado também, né? Tirar o serviço de um e dar serviço para outros. Porque outro dia a minha filha, na temporada de férias, foi pegar um serviço e a primeira coisa que eles perguntaram foi se ela sabia mexer no computador, que era para passar o pedido para a máquina. Ela falou que sabia; então se não soubesse, já perdia o emprego. (Erotildes)

Lúcia entende que as tecnologias contribuem para mudar o mundo, apesar de constatar que sua vida ainda não vem sofrendo alterações drásticas em função das modernas tecnologias, porque ainda não possui muita coisa (provavelmente se refere às TD):

Com as tecnologias, muita coisa mudou. Acho maravilhoso. Eu acho que tudo isso aí faz a vida ficar mais fácil, né? Quer dizer... A minha vida praticamente não facilita porque eu não peguei bem ainda, mas por exemplo o telefone, se eu quero marcar uma consulta eu vou procurar saber onde tem uma consulta, o nome do médico eu já anoto, às vezes se alguém quer falar com um filho meu, eu já anoto o recado, eu já anoto o telefone. A tecnologia hoje em dia é uma coisa fora do comum. (Lúcia)

A entrevistada observa que à sua volta a vida tem ficado mais fácil, no que concorda com Erotildes. Facilidade no sentido da praticidade, da conveniência em se recorrer e incorporar modos de agir economizando tempo e encurtando distâncias.

Lúcia traz à reflexão, ainda, os perigos que as inovações (principalmente as TD) trazem para a educação das crianças. Ela percebe que as mudanças têm sido muito velozes, tendo em vista que, enquanto seus próprios filhos, hoje adultos, eram crianças, já havia algumas tecnologias que ainda se usam hoje, mas não existia ainda o "perigo" da *internet* disponibilizada de modo tão individualizante, por conta dos novos dispositivos:

Tem um lado ruim para a criação dos nossos netos hoje. Para os meus filhos não, porque quando eu criei meus filhos tinha só o computador, eles tinham *internet*, mas era só um em casa. Só quem tinha celular era a minha filha e era para os três, se queria conversar eram os três, se queriam namorar era para os três, se queria conversar com a fulana os três iam ver... E hoje em dia não, cada um tem o seu, e se o pai não estiver em cima deles, eles tomam conta do mundo, a *internet* toma conta do mundo. (Lúcia)

"A *internet* toma conta do mundo", diz Lúcia. Sem ter conhecimento, Lúcia reafirma o que diz Castells (2003, p. 7), que abre seu livro "A galáxia da *internet*" afirmando que ela, justamente, é "[...] o tecido de nossas vidas". E diz mais: "[...] como a comunicação é a essência da atividade humana, todos os domínios da vida social estão sendo modificados pelos usos disseminados da *internet*" (CASTELLS, 2003, p. 225). Lúcia tem percepções que a estão deixando preocupada com a educação de seus netos. Mesmo não tendo, ainda, acesso total à rede (a não ser na EJA), compreende e ouve falar que as coisas mudaram bastante e muito rapidamente.

Lucas, o mais jovem dos entrevistados, parece estar vivendo o que Lúcia teme acontecer com seus netos:

Eu acho que tecnologia veio pra ajudar... mas também pra atrapalhar... Eu acho que os dois, né? Ela ajuda e ao mesmo tempo atrapalha. Tipo assim: às vezes eu quero

saber alguma coisa, vou no celular e encontro o que eu queria saber, mas eu não sei se é verdade, totalmente [a informação que encontrou]. E às vezes eu passo tempo demais no celular! Eu passo a madrugada toda no celular jogando, *facebook*, *whatsapp*... E isso me atrapalha muito, me toma tempo. Viciado... Eu sou dependente! [risos]. (Lucas)

Mas o que mudou? O que permanece? Lucas saberia dizer? Percebe que sua forma de "passar o tempo" é distinta daquela vivida por sua mãe, por exemplo? A essas questões, ele apenas responde: "não sei o que dizer". Porque, afinal:

Tecnologia sempre teve na minha vida. Lá [na Bahia] os aparelhos eram mais antigos, agora são mais modernos. Tenho *smartphone* e *notebook*. Não tenho dificuldade pra usar não! Algumas coisas só que eu não acerto, aí vou tentando, tentando até conseguir. Até ensino minha mãe, que já é formada, sabe tudo... (Lucas)

Para Lucas, ter ou não tecnologias digitais, querer ou não usá-las, não parece uma opção, mas passa quase por uma naturalização. Se "sempre teve" tecnologias digitais em sua vida, certamente lhe é mais difícil pensar sobre o que mudou, como seria sem elas ou, ainda, como seria aprender a partir delas. Para ele é assim, simplesmente, que o mundo se apresenta.

Olívia também considera que o "lado ruim" das tecnologias digitais é o tempo que se perde com elas:

Eu acho que não é cem por cento. Eu acho que vieram muitas coisas também que atrapalham um pouco, tomam o tempo das pessoas... Mas também são pessoas que não querem nada da vida, que acham que é mais fácil ficar no computador! E eu te falo dos meus próprios netos, sabe? (Olívia)

Suas considerações brotam, assim como no caso de Lúcia, em virtude de sua preocupação com os netos que, segundo relata na entrevista, não gostam muito de fazer outra coisa que não seja ficar com seus *smartphones* ou computadores o dia inteiro, esquecendo que a vida é mais que isso. Olívia relata que os pais de seus netos reclamam constantemente desse comportamento e se preocupam com o futuro dos garotos, que já estão na faculdade.

Já Erotildes aponta que as mudanças são perceptíveis, velozes e diversificadas:

Cada ano que passa eles inventam uma coisa diferente: celular que agora é *smartphone*, micro-ondas, que naquela época não tinha, computador que agora é *tablet*... São tecnologias muito avançadas! Agora, também se a gente não sabe ler e não souber mexer, a gente fica perdida... Esse pessoal da minha época, alguns que ainda não sabem ler e escrever, ou que estudaram até a terceira, quarta série, muita gente ainda não sabe mexer. Eu já mexo. Não tenho muita dificuldade não, porque essas tecnologias de uns anos para cá... São muito comuns já! (Erotildes)

Enquanto Lucas, que também traz consigo suas dificuldades de lidar com a leitura e a escrita, afirma não encontrar obstáculos em lidar com as TD, Erotildes acredita que "esse pessoal da minha época", também pouco escolarizado, traz consigo certos embaraços ao manejar esses dispositivos "modernos". Todavia, quando se trata de si própria, compreende que mais acerta do que erra nas suas aventuras tecnológicas. No decorrer de sua entrevista,

Erotildes também conta que ainda tem necessidade de superar alguns entraves no processo de leitura e, principalmente, escrita. Mas não parece estar resignada em seus não-saberes. Pelo contrário, o excerto acima mostra que ela acompanha as mudanças tecnológicas e se dispõe a incorporar o novo.

Parece, então, haver uma interpretação de que acompanhar o que acontece hoje é questão de querer "entrar" na onda. Não é só por causa da questão geracional ou de não saber ler, mas de querer usar, incorporar. Sua atitude ilustra que, para Cavaco (2002), a experiência se dá a partir de duas condições: o contato direto entre sujeito e objeto e a possibilidade de ação, o que originaria um conhecimento novo, num contexto que nunca é neutro, mas sempre relevante. A aprendizagem, por meio da experiência, condiciona-se à iniciativa do sujeito, sua autonomia e liberdade para intervir.

Já Maria de Lourdes destaca outro aspecto que percebe no mundo:

Com esse monte de tecnologias que tem hoje... Olha, eu vou ser bem sincera: ainda estou lá meio no tempo dos homens das cavernas, da mulher das cavernas assim... Eu não sou ligada nessas coisas, não me interessa. Tanto que eu não tenho nem celular. Televisão, para mim, estava lá a sei lá quantos anos, até que meu filho chegou e perguntou quando eu iria trocar. Respondi que no dia em que ela estragasse. Sabe aquelas televisões velhas e antigonas? Eu disse que no dia que aquela estragar, vou trocar. Por que eu vou jogar fora e comprar essas modernas se a minha está funcionando bem? Eu não sou ligada a ter uma televisão boa, ter um telefone bom, ter um celular bom, ter um rádio... A única coisa que eu gosto é rádio, eu gosto e escuto de tudo: música, notícia... Me informo pelo rádio e pelo jornal. Jornal da televisão, quando eu chego do colégio ainda dá tempo de assistir, porque tem um que começa às nove e meia. Mas a tecnologia para mim, acho que ainda estou meio por fora. *Facebook, WhatsApp...* Olha, eu não uso nem um e nem outro. Meus filhos usam... (Maria de Lourdes)

Apesar de mostrar relativa resistência, mais à frente veremos que Lourdes tem suas táticas de uso, em se tratando de TD. Mas no excerto de fala acima, o que também é possível realçar é sua indignação com a questão da obsolescência precoce dos dispositivos. Apesar de Lourdes não destacar, em muitas de suas falas, os aspectos positivos das inovações tecnológicas, ela aponta uma questão crucial e que é, de fato, um problema grande nos dias de hoje: os aparatos tecnológicos têm vida útil muito curta. A propaganda, os avanços quase diários das tecnologias, a facilidade de compra, o consumo exacerbado, tudo contribui para instituir uma "pedagogia do descarte", extremamente problemática frente à natureza e os recursos renováveis e não renováveis. Lourdes entende que não há toda essa necessidade e se mantém firme em seus propósitos. Mas reconhece estar em menor número quando assume, até, ser uma "mulher das cavernas" por pensar diferente e resistir à adesão, que muitas vezes se dá por impulso.

Nessa categoria ressaltada na análise das entrevistas fica evidente o fato de que os sujeitos pouco escolarizados não são ignorantes, descolados da realidade em que vivem. A exemplo dos escolarizados, são "[...] sujeitos conscientes, portadores de vontade, de projetos e dotados de uma consciência de si" (CAVACO, 2009, p. 40). Conscientes do mundo, do outro e das suas possibilidades, mas conscientes também das diferenças que, parece, teimam em dissipar-se pela tendência de regulação dos comportamentos padronizados frente às tecnologias. Santos (2013, p. 90) considera que certas tendências hegemônicas, na modernidade, deixam "[...] pouca margem às formas, mais precárias, de regulação local", ou seja: como aponta Maria de Lourdes, a pressão é constante para a adesão a um *lifestyle* orientado pelas TD. Há que se encontrar um equilíbrio entre os "tempos lentos" dos sujeitos simples e os "tempos rápidos" das tecnologias. E os sujeitos da pesquisa encontram, porque são e estão no mundo, em relação.

Uma segunda categoria que brotou da análise das entrevistas foi a compreensão dos sujeitos sobre o uso das tecnologias para facilitar o cotidiano, seja na relação com o trabalho, seja no trânsito pelo mundo como um todo. Todos os sujeitos falaram sobre essa dimensão das TD.

7.2.2 O uso das tecnologias para facilitar o cotidiano

Como todos os escolarizados, os estudantes entrevistados são sujeitos implicados em processos contínuos de aprendizado, mesmo que este não esteja diretamente relacionado ao saber escolar e científico, tendo em vista que circulam em múltiplos espaços sociais que educam: o trabalho, a família, a rua, a comunidade, a prática da fé, a participação na cultura e, cada vez mais, os ambientes e as redes sociais virtuais oportunizadas pelas tecnologias digitais. Em todo lugar se aprende, em qualquer tipo de relação.

Para Martins (1998, p. 4-5),

[...] os significados são reinventados continuamente ao invés de serem continuamente copiados. As situações de anomia e desordem são resolvidas pelo próprio homem comum justamente porque dispõe de um meio para interpretar situações (e ações) sem sentido, podendo, em questão de segundos, remendar as fraturas da situação social.

Para que se possa, então, compreender que sempre há aprendizagem na vida, apesar da ausência ou pulverização/rarefação do percurso de escolarização, é necessário investir na desconstrução do modelo vigente onde, parece, é forte a crença de que somente na escola se aprende; é importante enfatizar os saberes da experiência como aqueles que habilitam a

aprendizagem como construção de significados produzidos socialmente, entendendo que tais significados ensejam complexos exercícios de deciframento de diferentes códigos, mensagens e linguagens.

Sadi, em diversas partes de seu relato, reforça a abordagem acima e mostra que veio ao mundo para aprender, experimentar, ousar:

Eu posso não ter estudo, mas me considero bem informado... Ah pra se informar não precisa muito, a televisão já mostra tudo, né? Também uso a *internet*, uso o *Facebook*, uso tudo. Essas tecnologias todas aí... Eu encaro como as outras coisas, pra mim. Tranquilo. Como se fosse... Sei lá... Como se estivesse mexendo na minha máquina, a minha roçadeira. Quando tem que arrumar, quem mexe sou eu: eu que monto, eu que desmonto! Pra mim não tem mistério, não sei... No computador eu mexo. Para ir no banco, vou no caixa eletrônico. Faço tudo sozinho. Demora um pouco, mas faço. E agora eu já leio um pouco... Já dá pro gasto. Converso com a minha irmã pelo computador, escrevendo também, o meu filho vai me ensinando. Computação não tem mistério. (Sadi)

Sadi nos ajuda a compreender que o ponto de vista de quem vivencia a experiência precisa ser levado em conta: há atribuição de sentido, assentamento de conceito, ou seja, aprendizagem, quando se (con)vive, com ou sem escolarização. Nessa perspectiva, a aposta desta pesquisa é que, a despeito de serem pouco ou não escolarizados e apesar de não dominarem com autonomia os processos de leitura e escrita, os sujeitos circulam com relativa familiaridade pelas situações diversas e, particularmente, considerando que é o foco da pesquisa, pelas tecnologias digitais a que têm acesso recorrendo, primordialmente, aos saberes da experiência: se não sabem lidar com uma situação observam, apreendem, perguntam, transferem conhecimentos, desenvolvem táticas que lhes proporcionam um uso satisfatório do aparato tecnológico e um relativo mergulho na cultura digital, possibilitando inserir esses recursos no seu cotidiano, em maior ou menor grau. A densidade das conexões e os caminhos traçados, isto é, a experiência desenvolvida nesse percurso é, efetivamente, objeto de estudo nesta pesquisa.

Novamente Sadi nos ilustra a reflexão, com todo seu desprendimento e capacidade de resolver problemas recorrendo ao que está no seu entorno:

Mas quando vou pra esses lugares assim... geralmente vou sozinho, o único que me ajuda é meu celular. Em várias coisas que eu não sei ali... Eu baixei um aplicativo, só pergunto e ele me responde. Eu só seguro o botãozinho ali, falo o que eu quero saber... Já usei pra várias coisas, pesquisas... Sempre que eu tô mexendo... Por exemplo, eu tava mexendo na televisão, eu só falei e ele mostrou o que eu estava mexendo num vídeo, mostrou todinho. Eu queria saber assim oh: quero o número da placa da televisão tal, tal, como instalar... Mostrou tudo ali... Em vídeo. E como ele mostra tudo, eu consegui. E eu vi onde tá o defeito. (sadi)

A compreensão de Sadi vai ao encontro do que considera Cavaco (2009, p. 65): "[...] torna-se cada vez mais relevante equacionar formas de aproveitar o potencial formativo das situações de vida, uma vez que nem sempre é possível organizar formação de caráter formal

e/ou motivar os adultos pouco escolarizados para a sua frequência". Neste sentido, é necessário atentar para o fato de que nem toda experiência resulta em aprendizagem, mas ela tem, por si só, um potencial para aprendizagem. A perspectiva apresentada por Josso (apud CAVACO, 2009, p. 65) acerca do saber da experiência permite avançarmos:

[...] a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam.

Para o caminho investigativo percorrido nesta pesquisa, o conceito acima toma importância central. Significa assumirmos, inclusive de uma perspectiva de escolarização, que os sujeitos têm saberes que os habilitam a penetrar e circular em qualquer espaço que queiram, pois a partir de experiências diversas, potencialmente educativas, vão se constituindo ao longo da vida.

Para Thompson (1981, p. 15), a experiência "[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento". Considera que a experiência é efetiva, porém dentro de determinados limites: por meio dela, o sujeito conhece e compreende sua realidade imediata, contudo ignora aquilo que lhe é distante territorial ou simbolicamente. Entende, ainda, que é uma ilusão típica dos intelectuais considerar que a experiência se resume a "[...] um nível muito inferior de mentação; que ela só pode produzir o mais grosseiro 'senso comum', matéria prima 'ideologicamente contaminada'¹¹⁷" (THOMPSON, 1981, p. 16).

Erotildes corrobora o que aponta Thompson (1981), tendo em vista que há de se ter um equilíbrio entre o rigor intelectual e a experiência enquanto saber reconhecido na práxis social, já que a experiência não ocorre, nunca, sem pensamento, considerando que homens e mulheres, como seres sociais, "[...] são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo" (THOMPSON, 1981, p. 16).

Por exemplo, na casa da Estela, quando eu trabalhei lá, eu não sabia que podia cozinhar ovo no micro-ondas, eu coloquei o copo com água e o ovo dentro e o micro-ondas estourou, estragou. Quando ela chegou de viagem eu falei para ela, que disse que estava tudo bem, não iria me culpar porque eu não sabia que precisava fazer um buraco no ovo e etc. E eu comecei a aprender a usar a máquina de lavar, o ferro a vapor, que antes era de brasa. Eu trabalho em casas de gente que tem posses e tem eletrodomésticos de tecnologia bem avançada... Secadora que primeiro era aquela de parede, agora não, agora já tem aquela secadora digital, máquina digital, geladeira digital. E foi por aí que eu comecei a lidar com essas tecnologias: pela

¹¹⁷ Grifos no original.

exigência do trabalho mesmo. Tanto que meu micro-ondas eu já comprei digital, para eu ver e aprender... Minha filha falou que era uma boa, que eu já ia vendo e aprendendo, quando eu for fazer faxina na casa de alguém e se precisar fazer o jantar, não vou precisar ficar chamando a pessoa para ligar o micro-ondas, e assim eu fui aprendendo. (Erotildes)

As aprendizagens que Erotildes relata são o suporte para os saberes que virão e ela sabe que serão muitos e variados, a cada novo dia. Sente-se, assim, desafiada e não amedrontada. Dispõe-se a aprender e incorporar novos saberes aos já assentados. Reflete acerca das vantagens e desvantagens, das formas de uso e conta, nesse processo, com a mediação do outro. Outro excerto da fala de Erotildes mostra sua persistência e, ao mesmo tempo, a desconfiança de uma professora que, de fato, deveria ser sua mediadora no uso das tecnologias de costura:

Eu tenho minha máquina de costura, que é de motor, antigamente não era e eu aprendi também, aprendi aqui em Florianópolis com uma professora, ela pegava muito no meu pé para eu aprender a ler e escrever, porque eu escrevia muito errado e ela tinha que escrever para mim. No final das contas, eu fiquei dois anos nas aulas de costura, no final ela perguntou se poderia confessar algo, então ela falou que achava que eu não iria aprender, só que eu aprendi! Ela pensava que eu fosse burra mesmo, era engraçado porque tinha que fazer aquelas casinhas de abelha, zig zag, pregar botão, costurar reto, ela me ensinou o básico e o difícil. Era uma escola de corte e costura lá no centro. (Erotildes)

Talvez, se em algum momento das aulas Erotildes tivesse imaginado que aquela professora de costura não acreditasse na sua capacidade de aprender, tivesse desistido, acreditando que não pudesse. Talvez, no imaginário daquela professora de costura, pelo fato de Erotildes escrever com dificuldade também teria dificuldade em aprender as técnicas de uma boa costura. Mas em suas referências havia algo que lhe permitiu seguir, persistir e dominar o conhecimento estranho, apesar de sua escrita truncada, de sua dificuldade em compreender o cálculo matemático para o traçado dos moldes: Erotildes via sentido e significado na aprendizagem que ela própria foi buscar, então a aprendizagem ocorreu.

Lúcia, que atualmente complementa a aposentadoria com costuras, também teve esse aprendizado em uma escola. Conta que até para certos cursos de trabalhos manuais precisaria saber ler e escrever, então escolheu outros.

E a costura...É uma matemática: eu gosto, modelo, faço artesanato... Eu entrei em um curso de artesanato e bordado, porque para bordar não precisava ler. O bordado, macramê, renda manual... Outros tipos de coisa como o crochê e o tricô já tinha que ter um livro para anotar tudo o que era ensinado. Então esses eu não podia fazer o curso. Eu tinha uma amiga na escola profissional que se chamava Solange, ela fez curso comigo e dizia que se eu não soubesse, ela anotava para mim e em casa minha filha ia me ensinando... Dali que eu fui pegando a costura, marcando os moldes. (Lúcia)

Assim como com Erotildes, havia alguém por perto de Lúcia, dessa vez uma amiga e também a filha. Ambas lhe deram a mão e auxiliaram na conquista do aprendizado da

costura, mas o aprendizado foi seu. O percurso de Lúcia encontra respaldo nas reflexões de Cavaco (2002), que considera o percurso formativo informal um processo dinâmico, permanente e multiforme, o qual plenamente e pontualmente atende às necessidades e desejos gerados. O que se aprende é que há outras maneiras de viver e conhecer, distintas daquelas estruturadas nos bancos escolares. A formação, a aprendizagem, passa a ser, para o pouco escolarizado, espaço de socialização marcado pelos contextos em que se vive. Freire (2000, p. 71) afirma que "[...] não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina".

Cada vez mais, Lúcia vem se animando com as possibilidades trazidas pelas tecnologias e diz:

Eu tenho vontade de ter umas coisas... Agora vou colocar internet para colocar um computador, porque se eu tiver um computador, posso fazer os meus trabalhos manuais e muito mais artesanatos, porque eu compro muita revista para tirar os moldes das revistas e tendo o computador vou poder buscar mais a fundo para aprender mais... (Lúcia)

Com sua compreensão, Lúcia evidencia-nos que o saber da experiência não é estável, mas antes em permanente recriação pessoal, em sintonia com o que se vive, questionando-se e adequando-se ao vivido. A Experiência nos define, posto que nos afeta em muitos aspectos de nossa constituição - se faz em relação e é fruto das relações, sempre potencialmente outras. Assim, há toda uma multiplicidade e ambivalência de significados: seus mistérios e incógnitas, que permitem, antes de se buscar uma interpretação do que se vive, buscar efetivamente a forma em que se vive, um saber que ajuda a perceber novas possibilidades e sentidos no dinamismo cotidiano.

Sadi conta que o uso do *smartphone* é atual, mas vem de outras aprendizagens:

Eu já mexia com celular. Não nesse [*smartphone*], num mais antigo eu mexia... Quando vim morar pra cá meu tio me deu um, dali eu fui pegando tudo, eu mesmo arrumava, eu mesmo fui instalando os aplicativos, tudo. Pra instalar é simples... Vai no... como é que é o nome daquele aplicativo lá... Na loja de *App's*... [loja de aplicativos]. E lá é que eu procuro o que eu quero. Eu geralmente já sei qual que quero e baixo. Eu tenho bastante aplicativos... Tenho *Wi-Fi* em casa. E aqui na EJA a gente também tem a senha de acesso do *Wi-fi*. (Sadi)

O entrevistado mostra que pensar com a experiência, com o vivido, o que lhe permite construir um saber pessoal, sensível às dimensões existenciais da vida, que possibilitam prestar atenção às relações, ao outro e ao compartilhamento. Compartilhamento que será, então, ressignificado pelo outro, a partir de seu pensar, de seu modo pessoal de questionar o que se vive.

Jacó, por sua vez, tentou resistir. Pensou que talvez não precisasse. Mas foi conquistado por algo que, aos poucos, transformou-se em muito mais que um aparelho tecnológico: passou a ser, como ele mesmo diz, um "companheiro" para sair, trabalhar...

De tecnologias a que eu uso no dia a dia da minha vida é só o celular. Tem uns três meses que eu comprei. Até para dormir ele vai junto comigo. Converso com o povo no whatsapp, fico vendo vídeos no youtube, ouço músicas... É o companheiro que eu tenho para sair, para trabalhar, até no trabalho eu não solto. Não tenho 3G, uso o *wi-fi*, mas é em casa. Aqui na escola a gente não tem a senha. Eu tenho que botar recarga no plano para isso, né? Sair de casa e se eu quiser falar no *whatsapp* eu falo, pela recarga. (Jacó)

Assim, a partir da fala de Jacó, é possível compreender que novas e sempre diferentes oportunidades de relação com o mundo e suas coisas acontecem a todo momento. O imprevisto, por vezes, desconcerta e desequilibra. Nem sempre se sabe o que fazer, mas o próprio desequilíbrio, em si, força a busca por solução, quando se está em relação - e quando é que não se está em relação? Todavia, as falas permitem refletir que quando se dá o desencontro, a falta de referência, mesmo que não ocorra um processo metacognitivo que permita conseguir rastrear as evidências para construir novas ações e reações, conscientemente, ocorre o desequilíbrio. E se constrói, então, um novo saber, novas referências, que buscam responder às questões: o que necessito saber agora? Em qual saber devo me sustentar para responder ao desequilíbrio produzido por esse desencontro? No processo de viver outras aprendizagens, outras relações, é que os sujeitos vão se desafiando para a construção dos saberes da experiência.

O imprevisto é extremamente educador, no sentido de não nos colocarmos como aquele que simplesmente aceita, mas sabermos relacionar-nos com nossos limites, buscando a partir deles novos saberes (DOMINGO, 2016). E nessa busca de nossos limites, a partir dos saberes assentados, surge a terceira categoria evidenciada na fala dos entrevistados, que enfocam o uso das TD na EJA, em processos pedagógicos.

7.2.3 As tecnologias digitais na EJA

Agora, além do circular pela cultura grafocêntrica, vem sendo colocada como urgente a necessidade de se apropriar das diferentes linguagens existentes na cultura digital, a partir dos suportes disponíveis. Saber se comunicar recorrendo a som, imagem, texto, interação, compartilhamento passam a compor o que se pode chamar de letramentos digitais: as práticas sociais de leitura, escrita e comunicação mediadas pelas tecnologias digitais (BUZATO, 2007). É necessário, para além da discussão da necessidade de se criar possibilidades de apropriação dos equipamentos e dos letramentos, atrelar à discussão os usos sociais a que se propõem os usuários no seu desejo de entrar neste mundo virtual. É importante, ainda,

ampliarmos o debate para buscar alternativas àqueles que, de partida, não dominam a contento os processos de leitura e escrita no "mundo analógico".

Todos os entrevistados falaram sobre sua experiência com o uso das tecnologias digitais em sala de aula, na EJA. A maioria relatou fazer uso da sala informatizada, com mediação da professora. Um estudante, entretanto, relatou que sua turma, durante o ano de 2016, não havia feito uso dos computadores ou outras tecnologias digitais, durante as aulas, nenhuma vez. Sadi, que foi um dos entrevistados que mais mostrou organicidade com o uso das TD no seu cotidiano, informou:

A escola aqui, a EJA, não ajuda... Não ensina quem não sabe, a usar o computador, as tecnologias... Aqui é só papel. Só papel, lápis e borracha... A maioria não sabe usar, tem aquele celular antigo ainda...Eu acho que poderiam ajudar. Eles poderiam mostrar vídeos, que tem aqui... Tem computador aqui, eles podiam ensinar. Tem gente que nunca usou um computador e não está usando aqui também. Porque aqui tem e pode mexer. Nós nunca fomos. Eu até comentei com a professora, até com o outro professor do ano passado com quem eu estudei pouco tempo, ele ensinava, chegou a ir umas quatro vezes. (Sadi)

O entrevistado argumenta que seus colegas são diferentes dele, que têm dificuldades para usar as tecnologias, mas mesmo assim a professora não proporcionava momentos nesse sentido. Sadi chega mesmo a sugerir algumas atividades possíveis, lembrando que na sua turma só se usa papel, enquanto poderiam assistir vídeos, usar o computador, já que alguns colegas não têm possibilidade de acesso em outro lugar.

A partir dessa contribuição de Sadi, é possível perceber que muita literatura tem circulado nesse sentido. A maioria dos trabalhos levantados no estado do conhecimento desta pesquisa, inclusive, aponta que a escola pode se configurar como o lugar privilegiado de acesso às tecnologias digitais. Se no processo de ensino-aprendizagem não se fazem presentes os dispositivos próprios dessa cultura, para algumas pessoas o acesso se torna mais difícil, talvez mais longe de ser alcançado. O que se perde, em se tratando de EJA, quando os sujeitos ainda não tiveram acesso a esses dispositivos por outras vias? Fofonca (2017, p. 77), ao refletir sobre o papel da escola na cultura digital, entende que "[...] esses espaços de mediação de conhecimento podem ser ressignificados na prática pedagógica, possibilitando um olhar relevante e, em muitos casos, primordial de mudança". A instituição escolar, como espaço de desenvolvimento de práticas sociais, é também espaço de circulação da cultura digital.

Cabe lembrar o que foi apontado quando da análise das entrevistas estruturadas: não era só a turma de Sadi que não havia, naquele ano, utilizado a sala informatizada no processo ensino-aprendizagem. Outras duas turmas também não haviam sido beneficiadas de um

recurso disponível, além de outros sujeitos que eram, ainda, novos no I Segmento. Nesse sentido, é propício refletir com Freire (2003, p. 19) ao afirmar que:

Aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia.

Assim, a mediação a ser realizada pela EJA no uso das TD é muito bem vinda, podendo fazer parte do planejamento sem grande necessidade de adaptações, considerando que a mediação “habilitadora” inclui diálogo, estímulo ao uso de tecnologias ao mesmo tempo em que discute riscos, restrições, mas sempre considerando que, em geral, estar conectado traz mais possibilidades de comunicação e de ação no mundo grafocêntrico.

Vários entrevistados afirmaram o acesso e uso das TD (principalmente computadores com *desktop*) para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, confirmando-se, mais uma vez, o que foi interpretado no decorrer das entrevistas estruturadas.

Lucas conta de sua experiência e de suas observações com relação aos mais velhos e o uso das TD:

A EJA também me ajuda a usar essas tecnologias... Eu faço pesquisas, procuro na internet coisas que eu não entendi... significados de nomes, várias coisas. Agora mesmo a gente estava assistindo uma palestra em vídeo do *Youtube*. Nem todo mundo usa os computadores com tranquilidade, os mais velhos não. Eles não gostam muito e às vezes não sabem. Eu ajudo às vezes, mas mais é a professora. Às vezes eles não gostam de ficar lá por muito tempo [na sala informatizada]. Eu acho que é porque não acertam mexer nas coisas... Mas fazem algumas coisas sim... (Lucas)

Em sua fala Lucas confirma, portanto, que um dos princípios de se trazer as experiências para os processos de aprendizagem formal é lidar com o interesse dos sujeitos que estão aprendendo. Se, como relata Lucas, os mais velhos "não gostam de ficar lá por muito tempo", estarão vendo sentido na atividade proposta? Por que a resistência? Talvez não estejam conseguindo implantar o que Cavaco (2002) denomina de "soluções adaptativas": táticas a que recorrem os sujeitos pouco escolarizados quando precisam redimir as dificuldades que aparecem em virtude da ausência dos saberes escolarizados. Então as TD não permitem esse tipo de solução?

Olívia, que algumas vezes, no decorrer da entrevista, revela um comportamento ambíguo, ao afirmar e negar sua relação com as tecnologias, também afirma que tem gostado e aprendido a usar as TD na escola, contando com o apoio da professora:

Então é isso, eu não tenho essa capacidade. Tenho o desejo... Tenho muita vontade mesmo, mas devagarzinho eu chego lá. E agora eu estou usando muito o computador, porque tenho um pequeno [*notebook*], aí estou fazendo todas as cópias, leio... Acho que sou muito ruim, mas a professora me diz que eu sou é tinhasa.

"Você sabe, você tem que ter força de vontade!", ela diz. Tenta me botar para cima e não para baixo. Eu mesma me boto para baixo, se a professora não me levantar, então é para acabar com o resto, né? (Olívia)

Olívia se coloca no lugar daquela que não tem capacidade e conhecimento suficiente para lidar, mesmo com apoio, com as demandas próprias do processo de aprendizagem, seja com ou sem tecnologias. Mas reconhece o papel importante que a professora desempenha, ao lhe incentivar a acreditar em si própria.

Mais uma vez é possível evocar "achados" das entrevistas estruturadas, quando dois entrevistados afirmavam: "não costumo usar coisas modernas. Só as bem antigas, com as quais já me habituei e sei como funcionam" e "aprendo a usar o que interessa. Se gosto, vou atrás para aprender. Se não gosto, não uso". Essa postura pode ser interpretada com a ajuda de Cavaco (2002), sob o ponto de vista pragmático do saber-fazer: enquanto não é incorporado, dominado, repousando no rol das atividades de eficácia imediata, encontra resistências.

Vencer dificuldades parece ser, por vezes, uma decisão pessoal. Olívia titubeia, prefere dizer que não consegue, mesmo que continue tentando e, nessas ocasiões, vá se apropriando. Já Lúcia parece gostar do desafio, principalmente porque em casa, não tem nem computador. Para Lúcia, a EJA é, sim, uma grande oportunidade de crescimento, não só relacionado às tecnologias, mas também a elas:

Então por ter vindo pra EJA... Consigo ver o mundo de outro jeito, de outras maneiras... A gente tem mais contato com as pessoas, tem que ter um pouco mais de conhecimento com as pessoas que o mundo de hoje está bem diferente. Minha turma fez muitas coisas diferentes esse ano e sempre que pude, participei. Aqui na escola eu acesso a internet, porque em casa não tenho. É bem legal, a gente faz trabalho da escola, a gente está aprendendo agora outros negócios... eu gosto muito! Uma vez por semana a gente vem. Eu não tenho medo de mexer. A professora dá o texto e a gente escreve no computador, nós estamos fazendo agora sobre plantas, então nós estamos fazendo tudo pelo computador, a professora salva para que da próxima vez que a gente for usar a gente possa voltar a fazer o trabalho. (Lúcia)

Ângela conta de seu processo, afirmando gostar de usar as TD e reafirmando que no horário de aula se pode também aprender a usar o computador:

Aqui na escola tem a ajuda da professora. Eu uso o computador... e gosto! Nós estamos fazendo a receita de um chá caseiro que lá na casa da baiana ela faz. Digitando as receitas. Quando eu estudava em Ourinhos [SP] também usava o computador uma vez por semana. Aula de computação. Eu até me viro com e-mail, essas coisas... Tenho vontade de ter um computador. Eu acho que a escola ajuda a gente a aprender a usar essas coisas... Contribui. (Ângela)

Ângela fala de "aula de computação". A aprendizagem relacionada à manipulação do equipamento é importante, porém não deve ser ela o foco da relação que se estabelece com as TD na sala de aula. No processo educativo, não é pedagógico "treinar" usuários, como usualmente se faz em aulas de informática. Vieira Pinto (2005) já apontava essa inversão na

relação com as tecnologias e a necessidade de estarmos atentos a ela, problematizando-a: o mais importante é o ser humano e o sentido que ele dá aos recursos, não o contrário. Muitas vezes, o que se vê são práticas que enfatizam as potencialidades da máquina e não as possibilidades de uso, para sentidos coletivos, sociais. Conforme já referido em outros momentos, o sujeito pouco escolarizado não perde tempo com aprendizagens que julga desnecessárias. Portanto, seria fundamental que, no caso de processos de ensino-aprendizagem na EJA, o sentido atribuído às TD fosse remetido à sua relevância nas relações sociais, alargadas em sentido.

Jacó, colega de núcleo e turma de Ângela e Lúcia, reafirma a oportunidade e conta, ainda, do jogo de palavras, já explicitado na nota de rodapé número 99 quando da análise das entrevistas estruturadas. Ele tem a mesma percepção de Ângela e Sadi: a escola e os professores ensinam a usar as TD:

No computador já fui com as meninas e com a professora lá. É bom. Eu faço um monte de coisa, às vezes eu escrevo lá um nome, tem um jogo lá que eu jogo, que ele vai falando as palavras. A escola ensina também, os professores ensinam a gente a mexer no computador, um bando de coisas que eles ensinam a gente... (Jacó)

Jacó estava, no momento da entrevista, no processo inicial de alfabetização. Ter a possibilidade de experimentar outros suportes para a escrita parece ter sido uma oportunidade bastante interessante para quem inicia a travessia pela leitura e escrita. Mas, tendo em vista a discussão acerca do protagonismo do aprendiz e não da tecnologia, podemos refletir: de que outras formas as tecnologias digitais poderiam interferir no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita?

O processo relatado por Lúcia, Ângela e Jacó, colegas de Maria de Lourdes na mesma turma, aponta para o que parece ter sido um trabalho intenso e interessante de pesquisa na turma, impulsionando a leitura, escrita e uso das TD. Porém a regularidade parece ter sido de lidar como o computador como um suporte da escrita, basicamente. Os três relatam atividades semelhantes, de cópia de algum texto. Não cabe uma crítica, mas uma reflexão: o que mais pode oferecer um dispositivo conectado à *internet*? De que maneiras contribuiria para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes? O que efetivamente se aprende, além da habilidade de lidar com a máquina, quando se transcreve textos, mudando apenas de suporte?

Já Maria de Lourdes relata um processo em que se sentiu autônoma na construção do conhecimento ao mesmo tempo que desenvolvia as habilidades de lidar com a máquina. Apesar de ser da mesma turma que Jacó, Lúcia e Ângela, parece ter sido muito significativo

para ela, nas aulas na sala informatizada, não necessariamente o contato com o computador, a digitação, o jogo, mas o resultado das atividades desenvolvidas¹¹⁸:

Esse ano a gente fez muita coisa legal na escola. Fizemos até exposição de fotos! É a tecnologia, né? Mas mesmo assim a pessoa não se dobra.... [risos]. Daí eu quero mandar todas as fotos e todos esses trabalhos que a gente fez pro grupo da família... (Maria de Lourdes)

O trabalho com as tecnologias, motivado por um assunto de seu interesse, mobilizou Lourdes. A tal ponto que ela, geralmente tão avessa às tecnologias "modernas", reconhece o potencial educativo dos recursos tecnológicos disponibilizados. Outro aspecto importante levantado por Lourdes é a forma de trabalhar com a tecnologia em sala de aula:

Computador, tenho. Quer dizer... o meu filho, né? Não eu.... É muito difícil eu ir no computador em casa. Mas pra fazer aquela pesquisa sobre as domésticas, na escola, mexemos bastante. Agora sim, eu estou melhor... Quando chega nas quintas feiras que é o dia que a gente mexe no computador, ah! É muito bom, depois que a gente começa a mexer ali, que começa a entender como é que aquilo funciona, você não quer sair dali! Facilita até aprender. E bastante. Aqui tu aprendes, mesmo que não queira tu aprendes... A ler, a escrever... Aqui é o lugar onde eu acesso, ninguém faz por mim. Em casa meu filho faz, porque aí ele tem computador, tem celular... Ontem ele ainda estava lá: "oh mãe, a mana mandou as fotos". Agora ele já me ensinou, onde é que devo ir, onde é que aperta... (Maria de Lourdes)

Lourdes não esconde, em momento algum, sua resistência em lidar com as tecnologias mais modernas, mormente as digitais. Todavia, por ocasião da realização do trabalho sobre as domésticas, referido acima o qual, parece, foi muito significativo para seu processo de aprendizagem e trouxe elementos importantíssimos para o (re)conhecimento do mundo em que ordinária e cotidianamente vive, o das domésticas que trabalham em um condomínio de classe alta, precisou usar o computador e, detalhe: sozinha. Ninguém fazia por nem para ela. Tinha a mediação da professora, mas precisava mexer sozinha e mexeu! Usou, aprendeu, rompeu resistências e ainda conseguiu explicitar que o computador "facilita até aprender". Como Lourdes mesmo fez referência, foi preciso muita pesquisa, leitura, escrita, além de outras atividades, sendo a maioria mediada por TD. Apesar disso, em casa ainda não sentiu a

¹¹⁸ A turma de Maria de Lourdes desenvolveu uma proposta de pesquisa que foi integrada ao processo de alfabetização. A temática maior dizia respeito aos processos de leitura e escrita, atrelados à discussão acerca do preconceito/racismo. Dessa temática, cada estudante buscou algo que lhe tocava. Lourdes foi olhar para as diferenças salariais entre domésticas negras e brancas, tendo desenvolvido muita pesquisa na internet, produção textual e entrevistas. No grande grupo, desenvolveram apresentações teatrais e fizeram, ainda, um trabalho artístico com fotografias que ganhou grande projeção na rede municipal de ensino, conquistando espaço, inclusive, em eventos acadêmicos. Todo o processo teve a participação das TD e ficou registrado, tendo sido amplamente compartilhado nas redes sociais virtuais. Informações registradas no diário de campo, dadas pela própria entrevistada e, ainda, pela coordenadora do núcleo, antes das entrevistas. Lourdes falou desse processo de pesquisa com muita alegria. O projeto foi um dos vencedores do "Prêmio Professor Nota 10", promovido anualmente pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Câmara de Vereadores do município. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=premio%20professor%20nota%2010%20%20%20202016>>. Acesso em: 23/07/2017.

necessidade de usar o computador autonomamente. Para quê, já que lá o filho faz? Em casa, pode usar seu tempo para apropriar-se do mundo de outras formas, como ouvindo rádio ou assistindo televisão, conforme já referiu em outro excerto.

Milton Santos (2013, p. 78) diz que "[...] ubiquidade, aldeia global, instantaneidade são, para o homem comum, apenas uma fábula". Assim era possível ver Lourdes, que se autodenominou "mulher das cavernas" mais acima. Mas também é possível imaginá-la, devagar e silenciosamente, rompendo as finas paredes da vida objetiva e crua para, ao menos às vezes, entrar na "fábula" da ubiquidade, viajar pela instantaneidade e buscar, no tempo virtual, conhecimentos que contribuam com o seu olhar sobre a própria realidade, como ocorreu no caso em que fez a pesquisa sobre as domésticas com o auxílio das TD.

Castells (2003, p. 227) entende que, na sociedade em rede,

[...] antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. E esse é um terreno não mapeado.

Mas e se trouxéssemos para os processos educativos, intencionalmente, os saberes da experiência? A vida na escola para a escola ajudar na vida? Aprender a pensar não é saber lidar com as demandas cotidianas? Pois os sujeitos pouco escolarizados já fazem esse movimento, à sua maneira. Fofonca (2017, p. 112) entende justamente que:

[...] somente ocorrerá uma transformação de ordem pedagógica e de ensino se as organizações educativas compreenderem que o conhecimento deve partir do que se chama de repertório, e que, de um modo geral, a literatura educacional chama de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para a sala de aula, não somente valorizá-la, mas incorporá-la no tratamento de novos objetos de aprendizagem, concatenada com a realidade da convergência digital e midiática.

Mesmo considerados, pela maioria das propostas pedagógicas oferecidas aos sujeitos da pesquisa, em flagrante desvantagem no sentido da escolarização e sendo julgados excluídos do acesso à grande parcela dos benefícios tecnológicos disponíveis atualmente, os estudantes da EJA em processo de alfabetização mostram que vêm se utilizando dos recursos disponíveis nas TD para produzir conteúdo a ser compartilhado nos dispositivos, suportes ou mídias possíveis, ainda que tateando, a partir de suas próprias referências e experiências. Tal conteúdo teria a dupla função de ampliar as possibilidades de circulação dos próprios estudantes em um mundo letrado e altamente tecnologizado por uma via e, por outra, de ampliar sua participação cidadã em uma sociedade cada vez mais encharcada de processos ubíquos e descentralizados de informação e comunicação.

Esta dupla via, do desenvolvimento das habilidades requeridas ao mundo letrado e da incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano do estudante da EJA, ensejando cidadania,

vai ao encontro do que Freire (1977, p. 69) considera ao explicitar a relação entre educação e comunicação: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. E educação como processo comunicativo, na realidade da Educação de Jovens e Adultos, soa como algo perfeitamente em conformidade com o que acreditamos possível e desejável na relação pedagógica, tendo em vista que os jovens, adultos e idosos já têm, constituída, uma relação que pode ser denominada dialógica com o mundo e com as coisas. Eles são, desta forma, integrantes e importantes atores no trabalho de educar(se) na e com a cultura digital.

Essa ampliação da compreensão da relação entre educação e comunicação é que surge na quarta e última categoria desvelada na compreensão dos sujeitos entrevistados.

7.2.4 As tecnologias digitais: ampliação da enunciação

As tecnologias digitais são expressão e interface da cultura digital, a qual está ligada às concepções de interatividade, conexão fluida envolvendo seres humanos, dispositivos e aplicativos que fazem circular informações e geram comunicação, frutificando em novos hábitos de interação entre nós. Tantos e novos hábitos que vêm, rapidamente, transformando a vida e a forma de ver o mundo de muita gente (COSTA, 2008).

A sociabilidade, aspecto fundamental da construção da identidade e da coletividade hoje se dá, principalmente, por meio das TD. É um movimento global e cresce a cada dia. Como temos construído e conduzido nossas relações por meio dessas tecnologias? É possível estar de fora? Há opção? Questões como essas têm perpassado esta pesquisa desde seu princípio.

Cultura digital, para Fofonca (2017, p. 131) é um:

[...] termo que aparece no final do século XX para designar as novas aprendizagens, comportamentos e sociabilidades geradas a partir do uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, utiliza-se para referir-se a um conjunto de práticas sociais e culturais próprias da sociedade da informação que estão fortemente associadas ou mediadas por tecnologias digitais. Estão incluídos nessa concepção os diferentes tipos de saberes, conhecimentos, habilidades, valores, dentre outros que formam essas práticas.

Uma cultura que entra pelas janelas. As janelas digitais. Que contrasta com a chamada indústria cultural, tão poderosa e centralizadora na produção de sentidos, na elaboração do mundo como a representação de um espetáculo a que, passivamente, assistíamos,

acostumados que estávamos às formas midiáticas não-interativas, como a televisão e o cinema, onde a comunicação se dá de forma unidirecional, de um para muitos. Agora, a interação é "[...] um dos aspectos mais marcantes da cultura digital, que é essa capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que os cercam" (COSTA, 2008, p.13). As "janelas" que se abrem para a cultura digital são, na verdade, as interfaces: aquilo que nos coloca em contato com tudo o que desejamos obter e são mais ou menos interativas, na medida em que facilitam nossas escolhas.

Outro aspecto importante que caracteriza a cultura digital é a convergência de vários dispositivos, tornando-se muitas vezes um só, multifuncional, a desempenhar funções que, há não muito tempo, cabiam a diversos. O exemplo clássico de um dispositivo multifuncional é o *smartphone*, que agrega as funções de telefone, máquina fotográfica, rádio, televisão, além de suporte para várias outras mídias interativas, algumas que até há pouco tempo nem existiam, além de possibilitar a realização de outras tarefas, mais "analógicas" até então, como: uso da calculadora, anotação/lembrete, lanterna, cronômetro, despertador, álbum de fotografias e vídeos...

O mundo mudou e tem ficado cada vez menor, cabendo agora na palma da mão. Cabe como possibilidade para todos, apesar de sabermos que, como realidade, ainda não. Porém, todos estamos imersos nessa cultura digital, direta ou indiretamente.

Essa possibilidade (real) de cada vez mais nos interconectarmos - entre nós, humanos e com os dispositivos multifuncionais - é o que Castells (2003) vem chamar de "galáxia da *internet*", recurso que permite, ao mesmo tempo e no momento escolhido, a comunicação de muitos com muitos pela sua capacidade de "[...] distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana" (CASTELLS, 2003, p. 7).

E como ficar de fora da cultura digital? Como ser excluído de um movimento tão fortemente global? Há possibilidade? Essas foram as questões que, originalmente, me motivaram a olhar para os sujeitos pouco escolarizados, pois apesar de não vê-los como excluídos de nada, por conceber que muitas vezes o conceito de exclusão é erroneamente empregado, recebia a todo o tempo informações que traziam a tendência de confirmar que sempre e de alguma forma, estavam de fora de movimentos importantes mediados pelas tecnologias: ou fora dos processos de leitura e escrita - tecnologias da escrita; ou fora das janelas digitais - cultura digital. Meu pressuposto, desde o início, era o de que não havia lado de fora. Penso haverem, talvez, camadas de apropriação, uso e consumo, mas exclusão, com toda a extensão que o termo suscita, não. Consegui compreender que uma pretensa exclusão é especulação ou, ainda, parte fundamental da manutenção desse modo de produção, já que o

mesmo se compõe, em sua totalidade, de quem tem e quem não tem, ambos partes do todo. Resta então atentar para as formas que os sujeitos investigados usam para se "inserir" nessa expressão da cultura humana, a cultura digital ou, no concreto, para reivindicar seu direito a ela.

Sadi é um "homem digital" em amplo espectro:

De todas essas tecnologias por aí, acho que pra mim, a mais importante é o celular (*smartphone*). Faço tudo com ele! Tenho tudo: *facebook*, *whatsapp* também, *Instagram*, *Twitter*... E posto em tudo. Imagens, vídeos, o que eu gravo... Ontem nós fomos na pracinha, minha mulher filmou eu brincando com os meus filhos lá, eu cheguei e postei. Tenho bastante amigos no *face*. No *whats*, converso pelo áudio, pelos ok lá e bonequinhos [os *emoji* ou *emoticons*]. Se alguém manda uma mensagem de texto, se eu não conseguir ler tudo, peço para o meu filho ou minha mulher ajudar. (Sadi)

É preciso lembrar que Sadi pouco lê e escreve, apesar de estar longe de ser um analfabeto. Mas sua desenvoltura com o uso das tecnologias digitais certamente é maior do que, em muitos casos, entre sujeitos escolarizados.

Tenho muitos amigos no *face* e no *whats*. Sou aquele cara que está sempre checando pra ver se tem mensagem. Não viciadão, eu mexo mais quando estou em casa, quando chego em casa, no trabalho eu não sou muito. Eu mexo muito no *Messenger* Mais do que o *whatsapp*. Meio que eu converso com todo mundo por aqui. Por texto, voz... Pra joguinho, uso pouco. *Email*, tenho também. Quem me pede, eu dou. Ai pra não esquecer a senha do email, eu faço isso aqui ó [procurando no *smartphone*]: salvo no celular também, no bloco de notas. Sadi)

Tenho computador, *tablet*, *smartphone*... Todos os quatro tem [ele, mulher e filhos]. Temos grupo da família no *whatsapp*, grupo da igreja e tudo. Participo de muitos grupos [mostra no seu *smartphone* a quantidade de grupos que participa]. Converso com todo mundo de Criciúma por esse meio: meus primos, minhas tias, minhas irmãs, minha mãe... Todo mundo, amigos que tem lá que faz dez anos que eu não vejo, encontrei eles no *facebook* e converso com eles. (Sadi)

O desprendimento de Sadi ao lidar com as TD fez-me recordar que certa feita Paulo Freire, em pequena nota escrita a um jornal avisou, sucintamente, referindo-se ao uso das tecnologias: "faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele" (FREIRE, 1984, p. 6). Boa parte das mulheres e homens pouco escolarizados, em sua constituição, vivem de acordo com acepção de Freire, tendo em vista entendermos que são, também, sujeitos de seu tempo e não exilados dele. Desse modo é pertinente, para além da discussão da necessidade de se criar possibilidades de apropriação dos suportes/equipamentos e dos letramentos, atrelar a discussão dos usos sociais que se propõe, à necessidade dos usuários e ao seu desejo (ou não) de entrar neste mundo virtual.

Com essa perspectiva concorda Charlot (2000, p. 51) ao afirmar que "[...] nascer é estar submetido a aprender". Cotidianamente, aprendemos a ser e estar no mundo. E esse mundo, apesar de relativa fixidez, tem se transformado constantemente, sutil ou

opressivamente. A aprendizagem se dá, primordialmente, pelo outro: "herdamos" o humano que devemos ser porque não nascemos humanos, nos apropriamos da humanidade pela aprendizagem. E essa apropriação não é só escolar, científica, tecnológica ou objetiva: é, antes de tudo, aprendizagem da e pela experiência.

Olívia explicita uma contradição ao afirmar e negar posse e, principalmente, uso das TD. A seguir, destaco dois trechos significativos de sua fala. No primeiro, ela afirma que tem "algumas coisas" e as usa, fala com os filhos que moram longe, se vêem por câmera, usa *whatsapp*.

Eu até tenho algumas coisas assim... de tecnologia, sabe? Mas eu não quero nem saber de *smartphone* por exemplo [entretanto, tem um com ela]. Eu tenho *internet*, eu tenho um telefone que tem *internet*, e é muito bom para isso, uso o *WhatsApp*, eu tinha uma camerazinha em casa que eu via meus filhos que moram longe, foi muito bom. (Olívia)

O trecho seguinte traz a negação e a afirmação ao mesmo tempo. Olívia diz não usar "nenhuma tecnologia moderna" para, em seguida, afirmar que tem vários dispositivos e quer aprender para se tornar menos dependente da filha:

Não uso nenhuma tecnologia moderna. Tenho celular, tenho computador, mas agora eu estou fazendo cópia das minhas matérias da escola... Eu só quero aprender um pouco porque sou muito dependente da minha filha, eu queria ser menos mas sou muito medrosa, tenho medo de mexer em banco e essas coisas... Quando começo a teclar no negócio eu esqueço de tudo e aí é o bicho, porque umas três ou quatro vezes eu já cancelei meu cartão. (Olívia)

Olívia parece estar vivendo a contradição própria do movimento dialético, numa possível transição paradigmática. Cabe aqui uma reflexão de Gramsci (1978), sobre o velho e o novo¹¹⁹ só que usada em paráfrase, por representar outro enfoque. Para Olívia, o velho ainda não morreu e o novo já nasceu e começa a tomar boa parte do seu proceder. O velho modo de proceder, com escolarização precária, dependência da filha e dificuldade para ser autônoma, contrastava com as facilidades e potencialidades trazidas pelo novo: a escolarização e as TD. Ela, então, por vezes o nega e, por vezes, vê vantagens.

Jacó explicita sua forma de usar os recursos de seu "companheiro", o *smartphone*, recorrendo a outros artifícios que não a escrita, tendo em vista que passa por sua primeira experiência de escolarização e iniciava, ainda, na apropriação dos processos da leitura e escrita.

Na *internet* eu não sou muito bom não... Até vejo uns vídeos. Só no celular mesmo, no *Youtube* do celular. Para conferir algum jogo eu vou lá no Google. Em certas partes não me perco não... *Facebook* não tenho, só *whatsapp*. *Facebook* as meninas [irmãs, que moram na Bahia] me mandaram fazer, mas não deu vontade não, é muito estranho. Nunca entrei. No *whatsapp* converso com a família. Só apertar ali e conversar... Eu falo, normal... Mando foto, recebo... É coisa nova. Eu nem queria

¹¹⁹ Gramsci falava do socialismo que tardava a nascer, em oposição ao capitalismo, considerado por ele já morto.

fazer isso, abrir o *whatsapp*, abri porque os meus irmãos insistiram. Eu não ligava não, mas agora eu acho que se faltar vai dar dor de cabeça... Já é uma coisa que não acostumo mais ficar sem estar mexendo, usar o *whatsapp*... Eu gravo áudio e mando, elas gravam e mandam também [a mãe e as irmãs]. Então, nem precisa saber escrever... No Google eu vou lá e peço o que eu quero. Pela voz, não preciso escrever. Peço as músicas que eu gosto, aí vai e vem, eu vou passando ali e pronto. Para mim é tranquilo no dia a dia. (Jacó)

Por meio de seu relato, é possível constatar que a falta de domínio da leitura e escrita não foram impeditivos para seu trânsito na cultura digital. Para se comunicar, grava áudios. Para encontrar o que quer, usa comandos de voz e considera que "em certas partes" não se perde. Escolhe quais aplicativos deseja usar, apesar de apontar certa pressão dos familiares. Jacó inicia sua fala dizendo que "na *internet* não sou muito bom não...". No entanto, conclui afirmando: "para mim é tranquilo no dia a dia". O que será que o faz considerar que não é muito bom, tendo em vista que consegue desempenhar todas as atividades que deseja, a partir de seu *smartphone*? Será o peso do "não saber" que carrega consigo, mesmo conseguindo lidar com a tecnologia *apesar* de sua precária escolarização? O que mais desejaria Jacó obter de seu *smartphone*? Não cita nada que gostaria mas não consegue realizar.

Já Maria de Lourdes e, em certa medida, Ângela, fazem um uso muito peculiar da cultura digital. Lourdes nega com veemência a possibilidade de aderir à "onda": não tem sequer um celular antigo, não troca a tv antiga, não admite comprar um *smartphone*. Mas está lá, de alguma forma inserida. Toma conhecimento das redes sociais virtuais, compartilha informações e se comunica sempre que precisa ou deseja:

A gente tem o grupo da família, no *whatsapp*... Quer dizer... eu não tenho porque não tenho *whatsapp*. Mas me comunico com o grupo pelo telefone do meu filho ou das minhas irmãs. Então, quando sinto necessidade de usar o *whats*, peço pro meu filho, minha filha, minhas irmãs... e uso o deles! Talvez por isso não sinto a necessidade de ter, né? [risos]. Daí minha irmã disse assim: "compra um celular, faça um *facebook*, poste as fotos que aí vai tudo para o grupo da família! Você tem que comprar um celular!". E eu respondi: "mas eu vou dar um jeito de postar as fotos no grupo da família sem comprar um celular...". Elas quase morrem de rir. E eu consigo, não consigo? Oras... E querem um tal de *smartphone*. Daí já é pedir demais, né? Daí é muito, o máximo que eu posso comprar é um celularzinho simples. (Maria de Lourdes)

Lourdes tem consciência de que tem acesso às redes sociais virtuais e gosta, mas só quando quer desfrutar. Não sentiu ainda, segundo explicita, pulsar forte o desejo de "pertencer" a esse universo por inteiro, como parece ser o caso de Sadi. Castells (2003, p. 12) entende que "[...] a *internet* é uma rede de comunicação global, mas seu uso e sua realidade em evolução são produto da ação humana sob as condições específicas da história diferencial". Por que pressionar Maria de Lourdes, se aos poucos e do seu jeito ela vem se inteirando do movimento global de acesso à *web*? Por que todo mundo precisa fazer do

mesmo jeito e ao mesmo tempo? Essa resistência da entrevistada encanta e faz refletir, porque tem embasamento.

Lourdes continua contando sua situação:

Mas eu acho que agora eu sou obrigada a comprar um celular, porque as minhas irmãs dizem assim: "você tem que comprar um celular, para colocar as fotos da netinha pra gente ver!". Tem um menininho que anda com minha sobrinha, tem seis anos... Ele perguntou para mim se eu não tinha celular, eu disse que não, e ele: "Como você não tem celular se até eu tenho? Quer ver o meu?". Tá bom, né? Então eu vou comprar um para mim. Mas não faz falta. Estou pensando. Com os meus familiares mais distantes a comunicação é assim... Tem uma irmã que trabalha comigo toda segunda feira, daí a gente conversa né, e tem o *whatsapp* dela, da minha irmã. Converso com eles pelo aparelho dela. A minha irmã chega a ter dois celulares... Ela é mais velha que eu... Mas já está nesse mundo moderno aí... Há muito tempo. Mas eu chego lá! (Maria de Lourdes)

Lourdes aponta a pressão que os outros estão exercendo sobre ela para que entre na cultura digital, basicamente, para ver e ser vista. Mas não tem *whatsapp*, não é facilmente encontrada e isso incomoda aos outros, não a ela:

Eu sempre soube o que quero, se tiver que comprar um celular, é porque eu quero comprar, não é porque os outros estão dizendo. Não é na pressão... Porque eu sou uma pessoa assim, tenho meu telefone residencial. Sempre digo: quem quiser falar comigo tem que ligar para a minha casa ou para os meus filhos. Já digo, o número é esse, então se quiser falar comigo é assim, e se não quiser, não fala. Quando quero falar com alguém, eu ligo: se é à noite, do meu telefone residencial ou durante o dia do meu serviço... (Maria de Lourdes)

As falas de Lourdes reforçam a compreensão de que a aprendizagem de cada experiência é única, singular, individual, subjetiva, apesar de dar-se, sempre, na troca com o outro. Martins (1998, p. 5) afirma que "[...] mesmo na rotina alienadora da fábrica e da produção há momentos de iluminação e criação de invasão do cotidiano e do senso comum pela realidade e pelo conhecimento que revolucionam o cotidiano". Lourdes mostra, com suas palavras e atitudes, que se dá conta do movimento engendrado pela cultura digital e seus dispositivos. Porém, parece não estar ainda convencida de que eles só trazem vantagens.

Ângela também não sentiu, ainda, necessidade de ter um dispositivo para usar as TD e entrar na cultura digital. Considera que não sabe mexer, que tem dificuldade. Mas diferente de Maria de Lourdes, expressa o desejo de, num futuro próximo, adquirir seu *smartphone*.

Com a minha filha que mora longe, me comunico por celular. O meu é daqueles antigos, mas meu filho que mora comigo tem *whatsapp*. Eu uso o dele. Mas eu acho tudo estranho essas coisas modernas assim... Não tenho, não sei mexer. A gente vai aprendendo, até estou querendo trocar o meu celular. É porque os nossos parentes moram longe, aí fica mais fácil, com o *whatsapp* não precisa colocar crédito... Eu quero trocar porque ele já está bem velhinho e a minha filha falou que eu tenho que comprar um mais moderno... Mas me apeguei a ele porque foi meu pai que me deu... (Ângela)

As experiências de Maria de Lourdes e Ângela frente às TD podem ser discutidas, ainda, do ponto de visto do que Santos (2013, p. 79) vem chamar de "espaços do

aproximativo", em oposição aos "espaços da exatidão", que seriam as zonas luminosas, velozes, "[...] constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem, sobrepõem e contrapõem ao resto da cidade, onde vivem os pobres, nas zonas urbanas opacas". Os espaços do aproximativo são da lentidão e não da velocidade. São de olhar de longe e não de mergulhar no turbilhão. São, expressamente, espaços ocupados por Lourdes e Ângela, que (ainda) não se deixaram arrastar pelo turbilhão aparentemente profundamente sedutor da cultura digital. Estão, ambas, "na beira do precipício", entre "lugar nenhum" e "todos os lugares", todos ao mesmo tempo.

Santos (2003, p. 81) complementa, explicitando que espaço é esse:

[...] para os migrantes e para os pobres de um modo geral, o espaço 'inorgânico' é um aliado da ação, a começar pela ação de pensar; enquanto a classe média e os ricos são envolvidos pelas próprias teias que, para seu conforto, ajudaram a tecer: as teias de uma racionalidade invasora de todos os arcanos da vida, essas regulamentações, esses caminhos marcados que empobrecem e eliminam a orientação para o futuro. Por isso os 'espaços luminosos' da metrópole, espaços da racionalidade, é que são, de fato, os espaços opacos.

Alguém certa vez já disse que quando todos pensam igual, ninguém está realmente pensando¹²⁰. A resiliência, principalmente de Maria de Lourdes, em aderir aos apelos da vida digital é de se fazer questionar. Como ela vê essa velocidade em que as pessoas optam por entrar? O que a incomoda? O que deseja preservar, que não tem o menor interesse de (com)partilhar com o mundo? Sua resistência, para Milton Santos, é inteligência. É experiência, talvez. De alguém que entende ser mais produtivo calar-se, tornar-se invisível e assim, fora da janela, ver com outros olhos o que muitos já não vêem porque olham para o lugar errado. Onde vamos parar, a essa velocidade toda?

Após esse mergulho nos trechos significativos das falas de oito sujeitos pouco escolarizados acerca de sua relação com as tecnologias como um todo e com a cultura digital em destaque, passo a questionar, como aponta Santos (2013), os tempos e espaços do imediato. A época em que vivemos é veloz, sem dúvida, mas tem ainda espaço para a lentidão. E a lentidão não tem, de forma alguma, "dificuldade de aprendizagem": ser lento não significa ser ignorante. Os entrevistados, de seus pontos de vista, nos permitiram vislumbrar que têm consciência da época em que vivemos, que compreendem o que o mundo é e como funciona e, mais: escolhem o que querem e como inserem suas escolhas no seu cotidiano. Essa inteligência não foi a escola que lhes deu. Então, como agora estão na escola, que ela saiba valorizar todos esses saberes e consiga contribuir, a partir de seu lugar, com a elevação da cidadania e qualidade de vida de pessoas tão especiais e únicas. Pessoas grandes, que

¹²⁰ A frase é atribuída a Walt Lippman, porém não tive acesso à fonte, apenas trago na memória.

podem até carregar o mundo nas costas, vez por outra, mas já o podem ter, também, na palma das mãos. Mais poderia ser discutido, porém os trechos mais significativos foram trazidos à luz da análise e discussão, o que nos leva, então, à última seção deste mergulho nas falas dos sujeitos.

8 ARREIMATE FINAL OU O COMEÇO DE UMA NOVA TESSITURA?

Concluindo o trabalho de pesquisa, na busca por respostas ou contribuições à questão posta, este trabalho trazia como objetivo geral investigar como os sujeitos em processo de alfabetização no I Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis compreendem sua relação com a cultura digital. Os objetivos específicos, que guiaram a busca, referiam-se a: caracterizar o saber da experiência dos sujeitos pouco escolarizados como um saber central na mediação com o mundo e suas complexas relações; compreender a relação ontológica entre o homem, a técnica e a tecnologia; e investigar como se dá o uso social das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes em processo de alfabetização, considerando seus saberes da experiência.

Aprender não está vinculado a escolarizar-se. Muitas vezes esse fato parece ser esquecido, como no caso em que se adjetiva os sujeitos não alfabetizados ou pouco escolarizados com termos que os desqualificam como se, pelo fato de não saberem ler e escrever, não soubessem mais nada. A aprendizagem é inerente ao ser humano e acontece durante a sua vida, a partir das experiências mais diversas a que se tenha acesso, cotidianamente: são os saberes da experiência. Reconhecer a veracidade dessa afirmação corresponde a admitir que os sujeitos não ou pouco escolarizados também têm saberes, que são construtores de sua experiência e assumem protagonismo em seu processo formativo. A aprendizagem é, assim, condição de vida, ao passo que a escolarização, nesse processo, é oportunidade que muitas vezes não é dada a todos.

A concepção de que os sujeitos pouco escolarizados circulam no mundo tendo como suporte um conjunto de conhecimentos desenvolvidos na vida cotidiana, constituindo-se em táticas para lidar com as situações em geral, a despeito de não saberem (ou não dominarem com relativa autonomia) o ler e/ou o escrever permitiu-me ampliar em muito minha concepção do "ser professora". São saberes que lhes possibilitam responder, o mais adequadamente possível, aos desafios impostos em todos os âmbitos de sua existência (familiar, social, profissional). O que almejei foi buscar aprofundar a epistemologia e a ontologia desses saberes à luz de reflexões que permitiram (re)conhecer a centralidade dos mesmos em seu contexto histórico. Dessa forma, como já dito, não rejeitei a cultura letrada em favor da experiência, mas tão somente busquei aprofundar as relações históricas e dialéticas da aprendizagem experiencial como práxis social.

A hierarquização de saberes, ao conceber que conhecimento válido é apenas aquele adquirido nos processos de escolarização e nos procedimentos científicos, implica que outros aprenderes/saberes deixem de ter importância. É, em certa medida, negar que toda ação humana consciente possui um traço, mínimo que seja, de intencionalidade: com base em uma necessidade advinda da realidade concreta, os homens e mulheres (re)planejam ações para atingir um determinado objetivo. Assim, os conhecimentos humanos são e estão no mundo porque damos significado a eles, nas relações sociais mediadas pela linguagem e cultura. Talvez fosse importante conceber que há diferentes saberes para diferentes fins, colocando assim o conhecimento científico e o conhecimento escolarizado como uns entre outros saberes, e não como o único válido por firmar-se a partir de métodos "infallíveis e incontestáveis".

A experiência humana é gerada na vida material e imaterial, no engendramento histórico e dialético entre ser social, consciência social e o complexo real. É fundamental considerarmos que os conhecimentos humanos - técnicas, tecnologias, métodos, saberes, teorias, e tantos outros - passam a existir porque nós nos relacionamos com eles. Os criamos de forma compartilhada, continuamente, por meio da experiência, imersos que estamos na cultura. Interagimos com o mundo natural, com os outros e com a realidade e, assim, vai se configurando a experiência, de uma forma diferente para cada pessoa, apesar de trazer fortes traços de pertencimento a um grupo, uma cultura, uma forma de ver e interferir no mundo. E esse conhecimento se dá num tempo e espaço definidos, históricos.

Neste sentido, a questão central sobre a qual foi construída a pesquisa passou por perguntas tais como: de que maneiras os sujeitos não ou pouco escolarizados relacionam-se com as tecnologias digitais (TD), nas suas mais variadas formas e funções? Como conseguem superar sua condição de pouca escolarização para desfrutar das "maravilhas tecnológicas" de hoje? Incorporam as tecnologias digitais em sua vida cotidiana? Como a cultura digital se configura nas suas vidas? Para buscar estas respostas, fui em busca de ouvir os próprios sujeitos acerca de como compreendem sua relação com a cultura digital.

A partir das diversas indagações, alguns pressupostos guiaram as argumentações aqui contidas, os quais foram reafirmados algumas vezes. A defesa veemente dos saberes da experiência, contudo, não teve a pretensão de relegar a um plano inferior os saberes próprios da escolarização e/ou o conhecimento científico. As contribuições e especificidades desses saberes, canônicos, certamente ampliam em muito as possibilidades de ser e estar no mundo, nas diferentes oportunidades e em relação a diferentes mediações. Desse modo, a defesa pelos conhecimentos gerados na experiência dá-se mormente pela defesa dos sujeitos pouco

escolarizados, tendo em vista que estes, ao longo de sua trajetória, são inúmeras vezes considerados menos inteligentes justamente porque não podem apresentar, como credenciais, processos bem sucedidos de escolarização. A defesa do saber da experiência, nesse sentido, dá-se porque há muito, como professora da EJA, descobri que a especificidade e a plasticidade do conhecimento produzido na vida cotidiana são profundas e profícuas, habilitando seu portador à vida em sociedade, com qualidade. Precisamos aprender a ver. Desse modo, reafirmo o que já grafiei em outros espaços deste texto: não brado contra a escolarização e seus processos, mas a favor da experiência.

Alguns estudiosos da questão do analfabetismo, preocupados com as desigualdades geradas por essa condição parecem esquecer, muitas vezes, de que os sujeitos pouco escolarizados - e cada um a seu modo, a partir de táticas, relações, mediações e experiências variadas, criam expedientes bem sucedidos de sobrevivência na sociedade vigente. Dessa forma, muitos escritos fortalecem a estigmatização e discriminação acerca dos sujeitos não escolarizados, mesmo concebendo que não o fazem¹²¹.

É bom que se diga: os sujeitos pouco escolarizados, sejam analfabetos ou não, são cidadãos; têm direitos e deveres, trabalham, produzem, participam da vida em sociedade de todas as formas possíveis, criam e educam seus filhos. E são consumidores/criadores de produtos, de cultura, de conceitos. A falta de conhecimento a respeito de como o outro pensa e entende as coisas, parece, tem levado a conclusões por vezes apressadas, criação de feudos do conhecimento e perda de visões globais, condutas que só servem para reforçar o estigma dos "diferentes".

A tese defendida nesta investigação construiu-se, desse modo, a partir da convicção de que mesmo existindo uma grande distância entre os saberes da experiência, forjados na vida cotidiana, e aqueles requeridos no mundo grafocêntrico, os sujeitos pouco escolarizados encontram formas de se inserir na e apropriar-se da cultura digital, de maneira a atender às suas necessidades cotidianas. A forma de apropriação, então, foi discutida nessa pesquisa, partindo do pressuposto de que a experiência, os saberes complexos apropriados e desenvolvidos no dia-a-dia, dão sustentáculos para esse trânsito, considerando que, mesmo havendo especificidades no mundo digital, a técnica e a tecnologia são inerentes ao ser humano, constituindo-o e sendo constituídas por ele, ontologicamente.

Entendo que as contribuições do estudo, a partir das pistas encontradas, vêm no sentido de reforçar a afirmação de que os sujeitos não ou pouco escolarizados têm saberes

¹²¹ Se voltarmos ao estado do conhecimento desta pesquisa, encontraremos exemplos a esse respeito.

que, apesar da falta de escolarização, lhes permitem inteireza nas relações, nas vivências e argumentos. As buscas teóricas, reflexões e os achados na coleta de dados, realizados no decorrer da investigação, contrariam amplo espectro de produções teóricas, muitas vezes impregnadas de senso comum, quando afirmam a rarefação de conhecimentos apropriados para (con)viver na sociedade contemporânea, naturalizando a crença no poder da escolarização como fonte única da construção e afirmação de saber. Ao mesmo tempo que reconheço, reiteradas vezes, que os conhecimentos escolares e científicos são um campo a que todos deveriam ter vasto acesso, pois ampliam a capacidade reflexiva e cognitiva do ser humano, também afirmo que, inteligentemente, os sujeitos pouco escolarizados lidam com os recursos de que dispõem para ser e estar no mundo, via de regra com muita competência. Nessa compreensão alargada, entendo que a relação com a cultura digital se dá porque são sujeitos em relação com o mundo e suas coisas, todas as suas coisas. Uma relação muitas vezes não problematizada, talvez repleta de vícios e podendo ser ampliada a partir dos conhecimentos escolares, mas há.

Com o apoio do aprofundamento teórico e tendo mergulhado nos dados coletados, compreendi que a vida cotidiana é mediada *também* pela cultura escrita, mas não somente por ela; *também* pelas tecnologias as mais diversas, mas não somente por elas. E é nessas brechas, nesses espaços inusitados e únicos que cada um de nós age e se constitui, organizando-se e colhendo pistas para agir refletidamente na próxima demanda que se apresentar, seja ela qual for. Penso ter deixado explícito, no decorrer das escolhas teóricas e explicativas que fiz, que a experiência ensina. Desse modo, afirmo que os usos (e não usos) que os sujeitos demonstraram dar às tecnologias digitais estão em consonância com as mediações que consideraram pertinentes para o momento vivido.

Outro aspecto fundamental a se considerar, na conclusão da pesquisa, é o de que não há homogeneidade possível ao estudarmos as vivências dos sujeitos pouco escolarizados, tendo em vista que sua (r)existência só pode ser compreendida a partir dos contextos em que vivem: período histórico, idade, atividade que exercem, cultura, crenças, experiências. Questões, portanto, sociais políticas, econômicas, ideológicas, culturais e históricas, que incidem sobre os saberes de cada um. A realidade é variada, plural e interpretável, como também passível de transformação. Mas de que forma contar sobre o que e como viveram? narrar o vivido é dar forma, prestar atenção às questões que exigem que nos detenhamos, que observemos seu desenvolvimento, que as exploremos e investiguemos buscando compreender como afetam nossa existência. Contar ao outro uma vivência ou, mais que isso, uma

interpretação de vivências, é conseguir elaborar e expressar a experiência como narração. E os sujeitos investigados fizeram esse complexo movimento, lindamente.

A aprendizagem e a construção do conhecimento (de forma genérica) significam, sobretudo, possibilidades; ou seja, poder fazer algo com aquilo que foi aprendido: relacionar, explicar, comparar, criticar e transformar a própria realidade. As tecnologias podem prover a ampliação da visão de mundo e as possibilidades de relação com ele, contribuindo para a experiência, mas principalmente, partindo da experiência, junto aos sujeitos pouco escolarizados, ampliando a percepção da vida imprevista em movimento, aprendendo a mover-se com ela, abrindo novas possibilidades temáticas, terminologias, suportes, conceitos e formas de ver/viver que derivam desse mundo. Aprendi com os sujeitos que é mais simples do que conseguimos imaginar. Viver e deixar viver.

Com relação ao uso das tecnologias digitais na EJA, entendo que para se desenvolver um trabalho conectado com o cotidiano dos estudantes é importante saber da relação que os mesmos estabelecem com as tecnologias digitais a que têm acesso: como, quando e o quanto as utilizam, para satisfazer a quais necessidades. E, por outro lado, quais não utilizam e por quê. É imperativo considerar que ainda há um problema de acesso e esse problema é, eminentemente, de ordem econômica e social. Mas entender ser um traço forte: a perspectiva de extrapolação da aprendizagem e uso das tecnologias no ambiente escolar para a vida cotidiana, o que confere grande importância à aprendizagem das tecnologias na EJA.

Fundamentalmente, o que as tecnologias digitais trazem à evidência é o *papel do enunciador*. Quem enuncia? Quem é o dono da palavra? Com a *internet*, "eu" posso ser a enunciativa. "Ele" pode ser o enunciador. "Nós" podemos, sem necessidade de autorização prévia, sem precisar pagar a ninguém, sem precisar ser escolarizado para enunciar, para "dizer a sua palavra", como assertivamente diria Freire. O que está em evidência é a possibilidade de ampliar os interlocutores, criar conteúdo e interagir. Mas somente se "eu", "ele" ou "nós" quisermos... E o que se quer na EJA? Que os estudantes sejam enunciativos! Que digam a *sua* palavra. A enunciação é um problema de poder, de comunicação, não de mídia nem de tecnologia. E as TD propiciam que cada um diga a *sua* palavra, descentrando-se do poder das grandes mídias corporativas. Trata-se de um caro princípio à EJA. A palavra instrumentaliza o sujeito, o faz assumir seu espaço, permite nomear, conhecer e se relacionar no e com o mundo. A palavra é poder!

No mais, fica a sensação de que olhar para histórias de vida é um recurso interessante, bonito, forte e importante, porque permite compreender como os sujeitos movimentam-se em

torno de suas alternativas, suas táticas e suas verdades. Ressaltam, fundamentalmente, toda a riqueza de experiências coletivas, construídas com o outro, ensejando a possibilidade de mudar a realidade concreta pelo exercício da ação-reflexão-ação. Ainda acredito na utopia, no fortalecimento do "eu" pelo "nós", na esperança de ver frutificar espaços coletivos de organização, aprendizagem, enfrentamento e luta. Sim, acredito que as desigualdades, tantas e tão profundas, precisam ser enfrentadas por nós. Todos nós. E penso que a escola, essa instituição que por vezes pode ser tão impessoal, tem papel fundamental na construção e fortalecimento de espaços e soluções coletivas. Deveríamos, sempre, sermos "nós" quando falamos em educação. Mas não é essa a configuração da vida real...

Por fim, é hora de calar. Entrego o que consegui desenvolver nas condições objetivas que me estavam disponíveis. Agora (e só agora) entendo o dizer de muitos colegas, ao afirmar que não se termina uma tese, mas se a abandona. Sim, abandono a minha, com a certeza de que haveria, ainda, muito sobre o que me debruçar, explorar, trazer à tona, questionar, perspectivar, negar e confirmar. Abandono-a, mas não sem antes depositar nela um pedaço de mim, porque por meio dela compartilhei minha visão de mundo. Abandono-a na esperança de que crie asas, que provoque dúvidas relevantes e alimente certezas, mesmo que provisórias. Abandono-a, carinhosamente, desejando que inspire outras reflexões, porque a vida não é linear e, para ver diferente, não se pode mirar sempre o mesmo... Careço eu, também, de outras miradas. Ao abandoná-la à própria sorte, parto em busca de outros diálogos, com outras gentes e outros (con)textos. É bom que seja assim.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

ABREVABENI, Monica Costa. **Inclusão digital de idosos: relatos e reflexões**. Dissertação de mestrado. Vitória: UFES, 2011.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na educação de jovens e adultos: análise de um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital**. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2015.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGGIO, Marco Aurélio. **Os sete pilares da cultura ocidental**. Estudos de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 27, p. 77-86, ago. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-343720040001000010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17/04/2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. – 4ª. Ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda. 2014.

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo, Editora da UNESP, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. Qualitative research for education. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982. In: LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 12/04/2017.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 18/04/2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 02/05/2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 02/05/2017.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 02/05/2017.

_____. **Emenda Constitucional número 1.** 1969. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antecedente1988/emc01-69.htm>.
Acesso em: 06/05/2017.

_____. **Constituição Federal da República.** 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12/02/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024.** 1961. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 07/10/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692.** 1971. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 07/10/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394.** 1996. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 07/10/2016.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 1. 2000(a). Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 16/05/2017.

_____. **Parecer 11/2000.** Brasília, 2000(b). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 09/11/2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2001-2010.** 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07/05/2017.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 07/05/2017.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008.** Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm#art72>. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12/05/2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2015 Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 09/05/2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRITO, Bianca Maria Santana de. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais: quem usa, a favor de quem e para quê?** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2007.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: CAVACO, Carmen. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: EDUCA, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação**. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa, Educa, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, BERNARD. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

COELHO, Livia Andrade. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um**. Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2011.

CORD, Deisi. **A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, Gestão "Frente Popular" - 93/96**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78398>>. Acesso em: 01/06/2017.

CORTÁZAR, Júlio. Preâmbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj. In: **Cuentos Completos I**. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara, 2010. Disponível em: <<https://www.educ.ar/recursos/124760/preambulo-a-las-instrucciones-para-dar-cuerda-al-reloj-de-julio-cortazar>>. Acesso em: 13/07/2016.

CORTEZ, Dafne Barbosa. **Contextos individuais para o letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: CEFET/MG, CAMPUS I, 2011.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.

CURTO, Viviane Gonçalves. **O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2011.

DEMO, Pedro. **Não vemos as coisas como são, mas como somos.** In: Revista Fronteiras da Educação [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em:
<<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/issue/view/2>>. Acesso em: 31/03/2015.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas SP, vol. 26, n. 92, 2005. p.1115-1139, Especial Outubro. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 18/10/2016.

DOMINGO, Jose Contreras. **Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016

DURAN, Debora. **Alfabetismo digital e desenvolvimento:** das afirmações às interrogações. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008.

DUSSEL, Inés. Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. In: SOUTHWELL, Myriam (Org.). **Entre generaciones:** exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. 1. ed. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO, 2012.

FEENBERG, Andrew. **O que é filosofia da tecnologia?** Conferência realizada na Universidade de Komaba, Tokyo, em junho/2003. Trad. Agustin Apaza. Rev. Newton Ramos-de-Oliveira e Franco Nero Antunes Soares. Disponível em:
<https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 12/05/2017.

FERRARO, Alceu Ravello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Revista Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>. Acesso em: 25/06/2017.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método.** Trad. Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1977.

FLAUZINO, Simone. **Uma proposta digital para escolarização de jovens e adultos:** luz das letras - um software para a cidadania. Dissertação de mestrado (PPGEP). Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82132>>. Acesso em: 19/08/2017.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis.** Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

_____. **Resolução nº 02/2010.** Estabelece normas operacionais complementares e instituem as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis: Conselho Municipal de Educação, 2010. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.07.54.4dd7c915407c29618e1ac0d2900ba463.pdf>. Acesso em: 01/06/2017.

_____. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos/EJA.** 2008. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf>. Acesso em: 03/06/2017.

FOFONCA, Eduardo. **A cultura digital e seus multiletramentos:** repercussões na educação contemporânea. Curitiba: Prismas, 2017.

FRANCO, Mônica Gardelli. **A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido.** As diretrizes da UNESCO. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Política e Educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A importância do ato de ler.** 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **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.

_____. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, p. 6, maio de 1984. Disponível em: <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/1766828/maquinasPF.pdf>>

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Marcos Cezar de. O conceito de tecnologia: o quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. In: VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Volume I. Rio de Janeiro: Contratempo, 2005.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: **O livro dos abraços.** 9.ed. Porto Alegre: L&PM Editora, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** Coleção Preconceitos - V. 2. São Paulo: Cortez, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2012.

GANDRA, Tatiane Krempser. **Inclusão digital na terceira idade: um estudo de usuários sob a perspectiva fenomenológica.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel. Notas para a elaboração e o desenvolvimento do método de observação. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 27/10/2015.

GIL, Gilberto. **Aula magna proferida na Universidade de São Paulo em 10 de agosto de 2004.** Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-ancine1/-/asset_publisher/QRV5ftQkjXuV/content/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp-11025>. Acesso em: 03/04/2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.**4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPed – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>>. Acesso em: 11/11/2015.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRANDO, Sérgio (org.). **Florianópolis de todos**. Florianópolis: Insular, 2000.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, 2000. p. 108-130, maio/ago. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf>. Acesso em: 20/10/2015.

JAY, Martin. **Cantos de experiência**: variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo : Aleph, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. L'expérience formatrice: um concept en construction. In Bernadette Courtois e Gaston Pineau. La formation expérientielle des adultes. Paris: La documentation Française, 1991. p. 191-200. In: CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados**: políticas e práticas de formação. Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita de professores**: da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação: ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa, nº 7, jan/fev/mar/abr, 1998. p. 19-41.

LAHIRE, Bernard. **El "iletrismo" o el mundo social desde la cultura**. Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), año 2, nº 2, 2008. p. 11-24. Disponível em: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3173/pr.3173.pdf> Acesso em: 31/03/2017.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos e Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LARROSA. Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LORETO, Elisa Sergi Gordilho. **Inclusão digital na terceira idade**: estudo do curso de informática de uma UNATI. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei 9.394, de 1996**. Revista Retratos da Escola, Brasília, V. 10, n 19, p.419-451, jul/dez 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12/12/2016.

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá. **O empoderamento de idosos na escolarização da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC**. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2017.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Coleção Comunicação Contemporânea. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de jovens e adultos**: trajetórias de esperança. Florianópolis: Insular, 2011.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **O senso comum e a vida cotidiana**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 1-8, maio de 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/ts/issue/view/6628/showToc>>. Acesso em: 17/02/2017.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MENDES, Daniele Cristina. **Navegando entre trilhas digitais com novas e velhas gerações**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Algumas questões de teoria e método**. Texto apresentado ao CNPq, parte da pesquisa integrada do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação/UFSC. 1997. Mimeo.

_____. **Aproximações ao pensamento filosófico de Marx**. Palestra proferida no VI Encontro Estadual de Supervisores Escolares. Florianópolis, agosto de 1995. Mimeo.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argos.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 02/08/2017.

MOURA, Eliel da Silva. **A construção da ideia de plano nacional de educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções**. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3246_texto.pdf>. Acesso em: 02/05/2017.

MUMFORD, Lewis. **Técnica y civilizacion**. Trad. Constantino Aznar de Acevedo. 5ª reimpressão. Espanha: Ed. Alianza Universidad, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, A. e FINGER, M (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de (Org.) **Interesse, pesquisa e ensino: Uma equação para a educação escolar no Brasil. A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: Prelo, 2004.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do MOBREAL**. Rio de Janeiro, FGV - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Dissertação de mestrado. 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>>. Acesso em: 10/05/2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação : ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa, Set/Out/Nov/Dez, nº 12, 1999, p. 59-73. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf>. Acesso em: 03/05/2017.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Hermínia L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1985.

PASEYRO, Ricardo. **Elogio do Analfabetismo:** ensaio sobre a incultura letrada ou de como foi usurpado o lugar dos depositários do verdadeiro saber. Portugal: Publicações Europa-América, 1989.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PEREIRA, Julio César Matos. **Os impactos da vida dos educandos jovens e adultos a partir do acesso à informática da escola.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira. **Aprendizagem de adultos:** contextos e processos de desenvolvimento e reconhecimento de competências. Seminário Novos Públicos no IPS: os Maiores de 23 anos. 21 Maio 2008 / Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em: <http://www.ips.pt/ips_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F446570191/Aprendizagem_de_adultos.pdf>. Acesso em: 31/03/2015.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio:** a rendição da cultura à tecnologia. Trad. Reynaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos Paulistanos. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1998. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_3.pdf>. Acesso em: 16/06/2017.

_____. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999, p.184-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 23/10/2016.

RIBEIRO, Vera Masagão; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Desenvolvimentos metodológicos do INAF. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Augusto Gomes (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil:** 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 51-76.

RIOS, Arlete. **O perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos da escola básica "Edith Gama Ramos"** - Um estudo de caso. Monografia de especialização. Florianópolis: Unisul, 1988. Mimeo.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura:** perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÁ, Raquel Stela de. **A arqueologia:** Como os saberes aparecem e se transformam. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/olhares.html>>. Espaço Michel Foucault/UnB. Acesso em: 18/09/2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Iva Autina Cavalcante Lima. **Letramento digital de analfabetos por intermédio do uso da Internet**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 5.ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

SARAMAGO, José. **Eu nunca quis ser nada**. La Vanguardia, Barcelona, 1 de Setembro de 1997 [Entrevista concedida a Ima Sanchís]. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/74831.html>>. Acesso em: 08/09/2016.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa e OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica**. In: **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov 2006. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287/193>>. Acesso em: -09/05/2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUTO, Regina Bittencourt. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristiane Bereta da (Org.). **Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização**. Florianópolis: Editora UDESC, 2009. p. 29-47.

SOUZA, José Eduardo Pereira de. **Informática na EJA: contribuições da teoria histórico-cultural**. Dissertação de mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **A dialética materialista e a prática social**. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/issue/view/225/showToc>>. Acesso em: 26/04/2017

UNESCO. V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1997). **Declaração de Hamburgo**. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>>. Último acesso: 04/11/2015.

VALLA, Victor Vincent. A crise da interpretação é nossa: procurando entender a fala das classes subalternas. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa**. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014. p. 35-48 Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf>. Acesso em: 04/05/2017.

VIEIRA, Maristela Compagnoni. **O velho e o novo: caminhos para entender a relação dos idosos com as tecnologias digitais**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749>>. Acesso em: 18/04/2017.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contratempo, 2005.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2010

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Adultos e idosos na cultura digital

Esta entrevista estruturada integra a coleta de dados da pesquisa de doutorado de Deisi Cord e busca investigar como sujeitos em processo de alfabetização no I Segmento da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis compreendem sua relação com a cultura digital em suas vivências cotidianas. Você não será identificado(a). Agradeço a sua participação!

1. Ano de nascimento:

2. Sexo:

- Feminino
 Masculino

3. Cor ou raça:

- Branca
 Preta
 Amarela
 Parda
 Indígena

4. Município e Estado de nascimento:

5. Tempo de Residência em Florianópolis:

- Mais de 10 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Menos de 5 anos
 Nasceu e sempre viveu aqui

6. Mora com a família:

- Sim
 Não

7. Número de filhos:

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais de 5

8. Número de Habitantes no domicílio:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Mais de 5

9. Exerce trabalho remunerado?

- Sim
 - Não
 - Aposentado(a)
 - Procura emprego
 - Atualmente está na Perícia Médica
 - Outro:
-

10. Que função remunerada exerce hoje?

11. Que outras funções já exerceu?

12. Desde que idade trabalha?

13. Na sua infância, com que idade começou a estudar?

- Antes dos 7 anos
- Com 7 anos
- Depois dos 7 anos
- Não estudou durante a infância

14. Se já estudou anteriormente, em que série/ano parou de estudar?

- 1º
 - 2º
 - 3º
 - 4º
 - 5º
 - Outro:
-

15. Quais foram os motivos que fizeram você interromper seus estudos na infância?

(Pode escolher mais de uma alternativa)

- Não havia escola perto de onde morava
- Precisava trabalhar fora
- Precisava ajudar em casa
- Os pais não deixaram
- Não me senti acolhido pela escola
- Não gostava de estudar
- Acredito que tinha dificuldade para acompanhar os colegas

16. Outros motivos além dos citados?

17. Por que resolveu voltar a estudar na EJA?

(Pode escolher mais de uma alternativa)

- Desejo de aprender
- Exigência do trabalho
- Necessidade de ajudar filhos na escola
- Arrumar emprego melhor
- Para tirar carteira de motorista

18. Outro(s) motivo(s) além dos citados?

19. Desde que está na EJA você já desistiu, retornando no ano seguinte?

- Sim
- Não

20. Há quanto tempo está neste Núcleo de EJA?

- Menos de um ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- Mais de 5 anos

21. Você já estudou em outra escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- Sim
- Não

22. Se sim, por que parou ou trocou?

23. Você acessa à internet?

- Sim
- Não

24. Se sim, onde?

(Pode escolher mais de uma alternativa)

- () Trabalho
 () Casa
 () Escola
 () Lan House
 () Outro

25. Quando acessa, o que costuma fazer na web?

26. 26. Quais dos aparelhos abaixo relacionados você manuseia?

(Assinalar a tendência de uso de cada artefato)

Artefato	Usa sozinho(a)	Usa com ajuda às vezes	Usa com ajuda sempre	Não manuseia
Aparelho de som				
Calculadora				
Aparelho de DVD/Blue Ray				
Máquina de lavar roupa				
Secadora de roupa				
Microondas				
Smart TV (com acesso à internet)				
Computador de mesa				
Notebook				
Tablet/Ipod				
Telefone móvel (celular, somente para chamadas e mensagens)				
Smartphone				
Câmera fotográfica				
Video Game				
Som portátil/MP3/MP4 Player				
Impressora				
Pen Drive				
TV comum				
Rádio				

27. Precisa de ajuda para operar algum deles? Qual/quais? Que tipo de ajuda?

28. Você faz transações/operações em terminais eletrônicos bancários?

- () Sim
 () Não

29. Se sim:

Sozinho(a)

Com ajuda

30. Que tipo de atividades você faz na escola, com tecnologia digital?

Atividade	Realiza?
Assiste vídeos	
Navega na internet	
Pesquisa conteúdos	
Acessa as redes sociais	
Lê	
Digita	
Joga	
Envia e recebe mensagens por e-mail	
Não houve oportunidade ainda	
Não há equipamento disponível	

31. Você tem perfil em alguma rede social virtual?

Sim

Não

32. Qual?

Facebook

WhatsApp

Outro:

33. Qual o uso que você faz dessas redes sociais virtuais?

Atividade	Realiza?
Trabalho	
Atividades de aula	
Manter contato com familiares	
Manter contato com amigos	
Manter-se atualizado	
Outros	

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

- Como você gostaria de ser nomeado(a) nesta pesquisa?
- Fale um pouco de você: seu nome, idade, de onde vem, onde vive hoje.
- Conte-me sobre sua trajetória escolar: estudou antes de entrar na EJA? Como foi teu percurso escolar? Desistências? Dificuldades? Conquistas?
- O fato de, em algum momento de sua vida, não saber ler e escrever dificultou a realização de alguma(s) tarefa(s) no seu dia a dia?
- De que forma(s) você lidou com essa dificuldade?
- Como contorna situações em que sabe que precisará da leitura e escrita?
- A que tipos de ajuda recorre?
- Pode relatar algumas situações ocorridas devido a pouca escolaridade?
- Como você vê as tecnologias de hoje?
- Que tecnologias facilitam o seu dia a dia? Em que aspectos?
- Que tecnologias atrapalham o seu cotidiano? Em que aspectos?
- Você sente necessidade ou vontade de utilizar alguma das tecnologias atuais mas não utiliza? Por quais motivos?
- Você tem computador, smartphone...?
- Acessa a internet?
- O que faz quando acessa?
- A escola tem contribuído com a sua relação com as tecnologias digitais?
- Tem algo mais a falar sobre esse assunto que eu não tenha perguntado?