

Introdução

O presente texto tem com base pesquisa que pretende identificar as formas de utilização das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) nas práticas educativas, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir de considerações acerca da ausência de políticas públicas no que concerne a integração das TIC à EJA, trata do dilema que se expressa por um lado, no direito de acesso às TIC como democratização do patrimônio técnico-científico e, por outro, no acesso às TIC como forma de preparação restrita para o mercado de trabalho e, por conseguinte, de manutenção da alienação econômica e social.

Em seguida, propõe-se uma reflexão sobre o papel das TIC nos sistemas educativos e sobre as formas pelas quais os jovens¹ delas se apropriam, baseada no questionamento do papel que as práticas digitais juvenis podem desempenhar no processo de aprendizagem escolar.

As TIC não são aqui consideradas apenas em sua dimensão técnica, mas como campo de conflitos sociais, fundados nas diferentes formas de acesso e de apropriação. Por esta razão, além de considerar o fato que os jovens se relacionam de maneira peculiar com os objetos técnicos contemporâneos, serão levadas em conta as particularidades decorrentes das diferentes formas de inserção social, econômica e cultural destes jovens.

Por fim, apresenta-se o resultado da pesquisa empírica realizada em turmas de EJA em uma escola da rede pública do município de Goiânia. A partir de observações foi estruturado um mapeamento das práticas usuais de integração das TIC às práticas educativas.

¹ O processo de juvenilização das classes de EJA fortalece a necessidade de nos voltarmos para os jovens no quadro deste tipo de estudo.

O dilema da integração das tecnologias à EJA

O MEC desenvolve basicamente um único programa no que diz respeito à utilização das TIC na educação presencial. Trata-se do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), cujo objetivo é o de promover “(..) o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2007). Observa-se que nem a SEED (Secretaria de Educação a distância) nem a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) apresentam um projeto específico para a integração das TIC à educação de jovens e adultos.

Mas, o governo brasileiro tem firmado compromissos quanto à alfabetização e à educação de jovens e adultos em diversos

(...) encontros internacionais desde a Conferência Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990), seguido da V CONFITEA, em Hamburgo/Alemanha (1997), da Cúpula Mundial de Educação, em Dakar/Senegal (2000) e, mais recentemente, da Organização das Nações Unidas (ONU) - Década de Alfabetização (2003) -, [os quais] incluem a necessidade das tecnologias digitais para o esforço de alcançar as metas da Educação Para Todos. (COELHO; CRUZ, 2008)

Este último encontro gerou um documento que faz alusão às tecnologias como recursos importantes para promoção da alfabetização. Por exemplo, no que diz respeito à elaboração de políticas, propõe-se a criação de ambientes que promovam a alfabetização através “(..) do acesso aos meios de expressão e de comunicação tais como os jornais, o rádio, a televisão e as tecnologias de informação e de comunicação [...]” (ONU, 2002, p. 6-7). As TIC também são lembradas como recursos motivadores dos alunos.

Mesmo sendo objeto de discussão nas conferências citadas, não se pode perceber a expressão dos compromissos firmados pelo governo brasileiro na disponibilização de recursos financeiros e, por consequência, em ações concretas (BRASILEIRO, 2002, DI PIERRO, 2008). O que se constata é “(..) a inexistência de experiências consolidadas, relacionadas ao uso de novas tecnologias, na Educação de Jovens e Adultos” (BRASILEIRO, 2002).

Segundo a OCDE (2008) a vida moderna exige que todos os cidadãos adultos possuam competências em ciências, matemática e em tecnologia:

Para poder compreender os diversos problemas, situações ou questões da vida cotidiana e enfrentá-las, é preciso [...] certo domínio da ciência e da tecnologia. Os indivíduos devem estar em condições de utilizar seus conhecimentos científicos e de adotar um procedimento científico não apenas em sua vida pessoal, mas igualmente na escala de sua comunidade, de seu país e do mundo. É indispensável conduzir os jovens a compreender a ciência e a tecnologia para lhes preparar para evoluir na sociedade moderna. (OCDE, 2008, p. 108)

Considerando estes aspectos, a OCDE (2008) estabelece o indicador da cultura científica, avaliando o nível de competência dos jovens de 15 anos, com base nos resultados do ciclo de 2006 do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). A média estabelecida é de 500 pontos. Apenas 2 dos países acusam um escore inferior a 473 pontos, dentre estes o Brasil, que se situa em último lugar com 390 pontos.

Enfim, pode-se concluir que o acesso às TIC e sua integração à EJA são reconhecidas como prioridades para o desenvolvimento econômico e social das nações. Mas tal reconhecimento não tem se traduzido em políticas públicas para a área.

Alves (2001) aborda o dilema que a presença marcante das TIC na sociedade contemporânea coloca para a EJA. Segundo o autor, o acesso às TIC promove um certo tipo de inserção social. No entanto, sabe-se que a exclusão digital conjuga as desigualdades de acesso e as disparidades na forma de utilização das tecnologias.

Ou seja, embora boa parte dos sujeitos possua acesso às TIC e que saiba utilizá-las em seu proveito, observa-se que também uma parte significativa da população não tem acesso às mesmas, mas, sobretudo, que possui um acesso de menor qualidade e que utiliza os recursos tecnológicos de forma precária.

Ainda nesta perspectiva, verifica-se um paradoxo quanto à integração das TIC à educação em geral e à EJA em particular. O chamado discurso neoliberal aposta no desejo de libertação do indivíduo face ao Estado e aos grandes aparelhos ideológicos, dando ênfase à sociedade civil e à autonomia das pessoas. Desta forma, exalta a figura do indivíduo e o espírito empreendedor, como fundamentais para o desenvolvimento da economia neoliberal de mercado. Na verdade, o neoliberalismo, apoiado pelo marketing, penetra nesta brecha e favorece uma certa representação do usuário e, por consequência, do não usuário da informática: o analfabeto digital é um excluído social e cultural. Além, de, evidentemente, ser um excluído do mercado de trabalho. A emancipação social estaria, assim, diretamente vinculada às TIC e ao mercado.

Até bem pouco tempo, os usuários da informática eram representados por dois extremos. De um lado, o especialista que dominava informações altamente complexas e

inacessíveis aos demais e, de outro, os simples leigos. Tal representação se sustentava na informatização restrita a empresas e organizações. Mas, a construção de uma nova representação de usuário é facilitada pela penetração crescente dos computadores nos lares e de seu acesso a usuários individuais. As indústrias e operadoras de telecomunicação investem na oferta de produtos de caráter ludo educativo e de serviços em rede. O usuário não é mais a vítima passiva da informática, mas o ator de seus desejos e provê suas necessidades.

Assim, pode-se considerar que a convergência das ideologias neoliberais no plano econômico e das neolibertárias no plano político favorecem a construção e a difusão de discursos que exaltam o ideal do indivíduo – figura do consumidor ou cliente – para promover a colocação no mercado de novos produtos e serviços e a construção deste novo tipo de usuário.

Além disto, as tendências à atomização dos indivíduos – das quais o neoliberalismo é portador – e o grau extremo de miserabilização das massas, estimulam a configuração de movimentos de resistência, que se utilizam das TIC para a reconstrução do coletivo e do comunitário. O comunitário seria a negação do neoliberalismo e de uma cultura hegemônica que abafaria as manifestações culturais específicas de cada povo, assim como as identidades nacionais.

As mídias praticam a desinformação e deformam a realidade social, privilegiando os interesses de mercado. No entanto, as TIC permitem que os atores sociais se organizem sobre uma base ampliada e que estruturem um tipo de informação alternativa, promovendo o exercício direto da democracia. Ou seja, contra a atomização que o sistema capitalista nos impõe, abrem-se espaços de resistência por meio da construção de redes de insubordinação².

Observa-se, então, um quadro paradoxal que oscila entre (1) as demandas do mercado neoliberal de preparação para o trabalho, (2) os legítimos anseios dos jovens às inovações tecnológicas e (3) os movimentos de resistência democrática. Neste contexto, o discurso de integração das TIC à educação preconiza as vantagens de sua utilização, recorrendo a justificativas como a democratização do acesso que aconteceria no quadro de uma revolução científico-tecnológica. O que se pretendeu aqui demonstrar é que, desta forma, as TIC são vistas como “(...) determinantes de processos em que também estão enredadas”. (Barreto, 2003, p. 273)

² Sobre este tema, conferir em obra de Castells (2007).

A cultura, oss saberes escolares e as TIC

A escola seleciona, transpõe e transforma certos elementos da cultura social como um todo na cultura escolar (FOURQUIN, 1993). Este processo se fundamenta, especialmente, no estabelecimento de hierarquias culturais que geram os critérios de seleção. Tal seleção elege um modelo que será a referência de futuro. É assim que uma cultura parcial é selecionada no contexto das culturas globais.

Esta “cultura modelo” funda a ordem dos saberes escolares, ou seja, a ordem dos conhecimentos, das competências e dos valores ensinados aos alunos. Na escola atual, a ordem de saberes escolares é, por um lado, uma reprodução e uma transposição dos saberes eruditos.

Mas os saberes escolares não se reduzem a esta transposição; eles também possuem uma autonomia e uma história interna à instituição escolar. De alguma forma, a escola produz seus próprios modelos de cultura e engendra suas próprias hierarquias. Disto decorre que as instituições escolares e os professores não transmitem simples informações ou conhecimentos em geral, mas saberes formados, estruturados e hierarquizados. Concretamente, isto significa que no trabalho pedagógico com os alunos, o discurso e os ensinamentos dos professores impõem modos e conteúdos arbitrários da cultura e dos saberes escolares.

As considerações anteriores visam lembrar que os saberes escolares se originam fora da escola. Eles resultam de uma construção sociohistórica; são produzidos por um corpo de agentes sociais e transformados pelos programas escolares, que constróem, por sua vez, um certo modelo de cultura considerada adequada às necessidades da escolarização.

Normalmente, trata-se as TIC apenas como elementos multiplicadores de informações, como novos modos de gestão, de circulação e de distribuição de dados. E não se considera o fato que, no contexto escolar, elas não se constituem em conhecimentos gerais de informações neutras, mas estão no bojo deste processo de seleção, de transformação e de hierarquização de saberes sociais transpostos em saberes a serem aprendidos. Mas as TIC, assim como a educação escolar, se consituem em práticas sociais, não podendo se limitar a questões de ordem técnica.

Tanto fora quanto no interior do espaço escolar as TIC não podem ser vistas como objetos neutros, mas como resultado de práticas sociais e simbólicas. Desta

forma, pode-se considerá-las como objetos sociotécnicos. Nesta perspectiva, seria adequado colocar em questão os modelos de cultura, as hierarquias cognitivas, os modos de transposição e de reprodução de saberes que elas impõem aos professores e às novas gerações: quais são as culturas, as hierarquias, os valores culturais, as crenças e os saberes culturais veiculados pelas TIC? Que tipos de relações podem ser estabelecidas entre as apropriações das TIC pelos jovens, as reconfigurações sociais e as perspectivas educacionais?

Enfim, a integração das TIC à educação não se produz em um meio neutro, nem num espaço tecnologicamente vazio, mas num contexto já saturado de tecnologias educativas e digitais. A questão das práticas digitais dos jovens se coloca em termos de incidência social, englobando os efeitos recíprocos entre tais práticas e a transmissão cultural.

Por esta razão, as práticas digitais dos jovens estão no contexto de influências mútuas que podem se estabelecer entre os objetos técnicos, as práticas culturais e as práticas educativas. É por isto que a articulação das TIC ao processo educativo levanta, entre outras questões, as que serão tratadas a seguir.

Os jovens, as culturas digitais e os saberes escolares

Como já foi assinalado, as tecnologias digitais são carregadas de significações que expressam o contexto social e cultural. Provavelmente, a presença marcante e crescente dos objetos técnicos contemporâneos e a maneira “natural” com a qual os jovens com eles se relacionam, concorram para a tendência a se “naturalizar” também as formas de apropriação das tecnologias. Na verdade, as práticas digitais são práticas culturais e, como tais, estão inseridas no momento histórico e articuladas às demais práticas sociais.

Além disto, é preciso levar em conta as formas de acesso às TIC. Embora se observe o acesso crescente às tecnologias por parte da população mundial, as formas de acesso estão relacionadas, de maneiras geográfica, cultural e econômica distintas, a aspectos como a faixa etária, o gênero e a classe social.

Se as práticas culturais digitais são práticas social e historicamente contextualizadas, as formas de uso da internet pelos jovens não podem, por sua vez, serem consideradas apenas sob o ponto de vista da facilidade de domínio técnico que os mesmos manifestam. De fato, a facilidade de manuseio dos objetos tecnológicos é tanto

sintoma quanto causa das culturas digitais juvenis e de suas incidências sociais e educativas, que serão também objeto de discussão.

Práticas digitais juvenis

O termo “digital” diz respeito a um conjunto cada vez mais amplo e complexo de máquinas, equipamentos, técnicas e procedimentos, enfim, de dispositivos que têm sido representados pela parafernália de objetos eletrônicos atualmente disponíveis. Atualmente, “digital” refere-se aos dispositivos técnicos que permitem ter acesso aos recursos digitais - tais como os computadores, celulares, aparelhos de MP3, Ipod e outros - que permitem aos seus usuários o compartilhamento de espaços de interatividade com a máquina (escolher o toque do seu aparelho celular ou gravar a música desejada no MP3) e de interação com outros usuários (enviar e receber mensagens de texto pelo celular ou por e-mail).

Tratam-se, então, de dispositivos sociotécnicos que permitem a comunicação entre os sujeitos. Longe de se reduzirem a meros objetos técnicos, envolvem uma pluralidade de ambientes, de práticas e de equipamentos que permitem formas de comunicação mediada por dispositivos digitais.

Então, no que diz respeito às práticas digitais juvenis, pode-se realmente afirmar que os jovens possuem muito mais facilidade que os adultos na operação de objetos eletrônicos e digitais? E que, por isto mesmo, dominam os computadores e a internet na medida necessária para utilizá-los como meios de aprendizagem escolar?

No que diz respeito à primeira questão, os estudos indicam que os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), ou a “geração eletrônica” (BUCKINGHAN, 2007) ou ainda, a “geração internet” (TAPSCOTT, 1999) se distingue das demais por que cresceu envolvida pela internet e pelas TIC. Estas “cabeças digitais” (NICOLACI-DA-COSTA, 2006) se construíram socialmente ao mesmo tempo em que um novo meio de comunicação, com amplas possibilidades interativas, ocupava um grande espaço na sociedade em sua dimensão social, econômica, cultural e política.

Assim, pode-se mesmo atribuir aos jovens um domínio de competências das tecnologias digitais que os adultos não têm. Mas estas competências não se referem a todo e qualquer tipo de uso das TIC. Ao mesmo tempo, os sujeitos desta geração não têm igual acesso à rede, nem à informação e não possuem as mesmas capacidades e os mesmos conhecimentos para tratar esta informação.

Então, considerando a existência de certa diversidade nas formas de uso das TIC pelos jovens, podem ser indicados alguns aspectos característicos das culturas digitais juvenis: (a) o uso baseado na comunicação e na troca; (b) a pluralidade de usos e (c) a interatividade (BRÉVORT; BREDA, 2006; MICROSOFT/MTV, 2006/2007; NIELSEN COMPANY, 2009; SYMANTEC CORPORATION, 2009).

(a) o uso baseado na comunicação e na troca

As ferramentas de comunicação, tais como o celular, MSN, e-mail e, especialmente, as redes de relacionamento³ (como o Orkut) são utilizados como meios de contato com os próximos (familiares, amigos, colegas de escola) e com desconhecidos.

A diversificação de oferta destas tecnologias de contato tem indicado uma forma de apropriação que “desmente” a idéia de uma oposição entre o encontro físico e o “encontro virtual”. Ao invés do isolamento físico dos sujeitos que utilizam os meios eletrônicos de comunicação, observa-se a abertura de espaços para trajetórias muito mais complexas, nas quais se entrelaçam múltiplas mídias de comunicação, colocadas a serviço do estabelecimento e da manutenção de relações sociais.

Por exemplo, uma conversa iniciada nos corredores da escola, continua ao celular no caminho para casa e mais tarde por MSN no computador doméstico. As ferramentas de comunicação são, assim, apropriadas para a construção e a manutenção de vínculos por meio de conexões contínuas: o contato físico se prolonga por meio de uma “presença constantemente conectada”. Desta maneira, relações se estabelecem numa sobreposição de espaços eletrônicos de comunicação.

Como, habitualmente, as relações sociais eram tecidas por meio da presença física, estas novas formas de relação social não são consideradas legítimas porque não se constroem da forma habitual, ou seja, a partir de um contato corporal. Aqueles que não fazem parte da “geração internet” (TAPSCOTT, 1999) possuem dificuldade em aceitar as novas modalidades de socialização. Eles têm a tendência a considerar como

³ A participação em comunidades online (redes sociais ou de relacionamento) é atividade que mais cresce dentre os cinco maiores setores da internet. Mais de dois terços da população online do planeta visita os “Member Communities” (que englobam as redes de relacionamento e os blogs). Esta categoria é mais popular do que o e-mail. O Brasil acompanha tal tendência, liderando, desde 2007, a participação em redes de relacionamento, tanto em termos de visita (80% da audiência online) quanto em termos de tempo gasto (23% dos minutos gastos na internet são usados neste tipo de sites). (NIELSEN COMPANY, 2009).

verdadeira apenas a relação presencial, em oposição à chamada relação virtual⁴ que é tida como efêmera, fútil, e mesmo perigosa. A relação virtual é vista como sinal de isolamento ou de quebra de vínculos sociais. Mas, como afirma Lévy (1996): “O virtual não “substitui” o “real”, ele multiplica as oportunidades para atualizá-lo.” (LÉVY, 1999, p. 88)

Então, o que se procurou demonstrar é que as TIC são utilizadas pelos jovens para o estabelecimento e a manutenção dos vínculos sociais. Eles compreendem que as comunicações mediadas pelas TIC são novas formas de se estar junto. E que estas novas maneiras de criar vínculos não substituem as formas habituais, mas a ela se somam.

(b) a pluralidade de usos

Uma decorrência do aspecto anterior, mas que merece ser destacada é o fato que os jovens não privilegiam de forma intencional uma determinada ferramenta: eles podem, ao mesmo tempo, utilizar o chat, assistir televisão e enviar um MSN, sem um critério de hierarquização. No entanto, as diversas ferramentas para comunicar são utilizadas de formas distintas. Para acrescentar um comentário sobre um blog ou dialogar por escrito com diversos correspondentes é preciso ainda aprender como intervir nestes universos e como neles se comportar. Certos formatos relacionais não são admitidos em certas ferramentas. Os jovens devem aprender a se encontrar em cada um dos meios disponíveis e a jogar com cada um dos dispositivos de comunicação. Não se fala da mesma maneira por telefone, por email ou através de carta, há códigos diferentes que estruturam as formas de comunicação e de troca por meio das diversas ferramentas.

Desta forma, a aquisição de uma cultura digital jovem implica em saber quando utilizar MSN, o que dizer em seu blog, como entrar ou sair de uma sala de bate-papo, por exemplo. A utilização destas ferramentas implica em competências técnicas, para colocá-las funcionando, mas também em “competências relacionais”:

Então, a multiplicação de ferramentas de comunicação conduz a uma complexificação crescente dos formatos de comunicação digital, que demanda competências específicas. São estas competências relacionais que são, antes de tudo, incorporadas pelos jovens. Estas competências interacionais específicas, este saber ser social, participam plenamente da cultura digital juvenil. (FLUCKIGER, 2008)

⁴ “(...) a virtualização não é nem boa nem má, nem neutra. [...] Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização” (LÉVY, 1996, p.12).

(c) a interatividade

Outro aspecto que merece ser sublinhado é a opção que os jovens fazem pelas ferramentas que permitem e favorecem a interatividade com a própria ferramenta e a interação com outros usuários.

Os aspectos anteriormente descritos indicam que se configura uma cultura digital que se revela em valores, conhecimentos e práticas compartilhadas pelos jovens. Entretanto, embora sejam extremamente hábeis na operação das ferramentas que utilizam cotidianamente, podem ignorar o funcionamento da internet, por exemplo. Frequentemente os alunos não sabem nomear nem suas ações, nem os objetos que eles manipulam, no entanto, com bastante facilidade. (BRÉVORT; BREDA, 2006; FLUCKIGER, 2008; MICROSOFT/MTV, 2006/2007).

Assim, em relação às formas de utilização das TIC, observa-se que os jovens dominam bem apenas algumas operações e ferramentas disponíveis na internet. E, provavelmente em função do fato de estarem “mergulhados” nestas tecnologias desde muito cedo, se apropriam das mesmas com tal “naturalidade”, que não possuem o hábito de refletirem sobre as mesmas e muito menos se preocupam em compreender as formas como as utilizam. Realizam, por vezes, sofisticadas operações de forma automática e irrefletida⁵.

As considerações anteriores podem contribuir para a compreensão que as práticas digitais juvenis estão em certo nível de contradição com as práticas e os valores da escola. A cultura dos jovens é exterior à escola. Ela é, ao mesmo tempo, reveladora e revelada pelos programas de televisão que assistem, pela música que escutam ou pelas páginas da internet que frequentam. Suas práticas culturais revelam o seu universo, segundo o seu ponto de vista. Para um jovem, suas práticas culturais e seus gostos lhes são próprios e é esta distinção entre seu universo daquele dos adultos, que marca a superação do mundo infantil e o acesso à autonomia necessária para a constituição de sua identidade. A criação de perfis e as trocas nos sites de relacionamento, as mensagens instantâneas (por meio da internet e do celular), a navegação em sites para

⁵ Estas afirmações não pretendem, em absoluto, se constituir em forma de condenação da atitude dos jovens. Não se trata de negar-lhes o direito a se apropriarem dos meios de comunicação para se divertirem, sem preocupação com o domínio cognitivo das operações que realizam. O que se pretende, como já foi anunciado é identificar se os professores podem contar com o domínio que os jovens já possuem das TIC, para utilizá-las como recursos de aprendizagem.

lazer se inscrevem nesta lógica e é normal que a escola esteja delas excluída. Portanto, não é esta cultura digital dos jovens que cabe à escola absorver.

Ao mesmo tempo, as competências técnicas desenvolvidas fora da escola não podem ser integradas de forma automática ao universo escolar. Por exemplo, quando se observa criteriosamente a maneira de navegar na internet, percebe-se que a operação em si é bastante dependente do contexto de uso: a navegação com a finalidade de estudo ou de trabalho implica em procedimentos e estratégias que deveriam ser distintas da navegação na internet com finalidade lúdica. Ou seja, não é suficiente saber executar alguma operação fora da escola para estar apto a fazê-lo enquanto aluno já que são ações regidas por lógicas diferentes.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às formas de acesso às TIC. O perfil de uso do computador e da Internet no país é caracterizado em função das variáveis sociodemográficas. Conforme aumentam a renda, a classe social e o grau de escolaridade, maior é a proporção de usuários das tecnologias (CETICCB, 2009).

A mobilização das TIC a serviço de atividades de aprendizagem implica num determinado nível de acesso e num tipo de domínio destas ferramentas, que parece ainda não ser uma realidade em nosso país. Aparentemente, as culturas digitais juvenis - baseadas na intuição e na finalidade prática - não desenvolvem as modalidades de uso que permitiriam a sua utilização consciente e intencional, pois, embora os jovens utilizem cada vez mais os meios de comunicação integrados em rede, eles desenvolvem, dentre os vários tipos de competência, aqueles que estão num nível que se poderia chamar de operatório.

As práticas educativas com o uso das TIC na EJA

Conforme já foi mencionado, para identificar se e como as práticas digitais juvenis podem contribuir para aprendizagem escolar, é preciso observar como as TIC têm sido utilizadas no meio escolar. Esta demanda é a base do estudo que dá origem ao presente artigo e que pretende investigar o que os programas e as práticas educativas propõem no que diz respeito ao uso das TIC na EJA.

Para a investigação destas práticas educativas, optou-se pelo estudo de caso no turno noturno de uma escola pública localizada na região leste de Goiânia (EJA). Foram realizadas observações das aulas ministradas no laboratório de informática da referida

escola. As aulas observadas foram propostas pelos professores de ciências, matemática e história⁶ e visavam, basicamente, a ilustração de conteúdos já trabalhados em sala.

O dinamizador do laboratório⁷, em processo de formação junto ao Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria Municipal de Educação, manifestou grande preocupação quanto a sua responsabilidade em relação à manutenção dos equipamentos e também com a recomendação do NTE de que não devem ser ministradas aulas de informática, já que o laboratório é destinado à informática educativa.

Merece destaque o fato que, embora o laboratório conte com internet em boas condições de acesso, a mesma não é de fato utilizada. Tanto os professores quanto o dinamizador alegam que não permitem o acesso à internet pelos alunos, em virtude de não conseguirem controlar o acesso dos mesmos a sites indesejados. O argumento utilizado é que, basta que o professor ou o dinamizador estejam numa posição que não permita a visualização da tela do computador, para que os alunos acessem páginas com informações sobre esportes, entretenimentos diversos, jogos online e, principalmente o Orkut.

Para fazer face a este problema, são adotados os seguintes procedimentos:

- Os alunos devem digitar no motor de busca (Google) a expressão exata que conduzirá, como primeiro resultado, à página a ser acessada durante a aula. Por exemplo, em uma aula de matemática, os alunos chegaram ao laboratório e já encontraram os computadores ligados (como é o hábito). Foram orientados a “abrir” o Google e a digitar “somatemática”. A primeira resposta retornada pelo motor de busca é o portal matemático denominado “Só matemática”. Como eles já devem estar habituados a utilizar tal site, nem precisaram de orientação e acessaram imediatamente o mesmo.

- O dinamizador faz a pesquisa sobre o tema solicitado pelo professor (geralmente em sua casa) com antecedência. Seleciona uma página da internet e salva as

⁶ O trabalho de observação foi feito em consonância com a organização da escola e a partir da autorização e da disponibilidade de cada professor.

⁷ Segundo o Proinfo, o dinamizador de laboratório recebe orientações no NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), para gerenciar o laboratório de informática. Dentre suas funções, podem ser citadas: organizar a utilização do Kit TVEscola, do laboratório de informática e outros kits tecnológicos; estimular a apoiar a equipe da escola para o uso das tecnologias educativas aplicadas a educação; zelar pela manutenção dos equipamentos. Fonte: SEED/MEC. Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Acesso em: 25 jul. 2009.

informações como arquivo texto. Este arquivo é instalado na área de trabalho de cada computador. Os alunos chegam para a aula e apenas clicam no arquivo para acessá-lo. Nas aulas realizadas segundo este procedimento, os alunos liam os textos e copiavam as informações em seus respectivos cadernos. Por exemplo, em uma aula de ciências sobre a AIDS, os alunos acessaram o arquivo de texto que o dinamizador havia instalado na área de trabalho. O professor, que havia feito a solicitação com antecedência ao dinamizador do laboratório, não conhecia a página que havia sido selecionada. Os alunos leram o texto e fizeram cópias.

Os usos das TIC na EJA se aproximam das tendências expressas na integração destas tecnologias às demais modalidades e níveis de ensino: estudos e pesquisas indicam uma convergência no sentido de que tais usos se traduzem em aplicações típicas (BARRETO *et al.*, 2006) ou ainda, que “[...] apesar das disposições à inovação, as indiferenciações nas condições fundamentais à mudança têm favorecido as pseudoinovações, reduzindo as novas possibilidades abertas pelo uso das tecnologias a simples otimizações das práticas tradicionais”. (ARAGÓN DE NEVADO *et al.*, 2001)

Pelo exposto, não é difícil supor que os alunos não manifestem muito entusiasmo pelas aulas no laboratório. Aqueles que têm pouco contato com o computador e a internet não têm a oportunidade de superarem suas dificuldades. Como “os alunos não podem ter aulas de informática”, não recebem muitas orientações e, via de regra, preferem delegar o manuseio do computador ao colega com o qual trabalha em dupla. Os que insistem em operar o computador possuem grande dificuldade para acompanhar o proposto pelo professor, enfrentando dificuldades básicas, tais como o manuseio do mouse ou a localização do ícone indicado pelo professor na área de trabalho. Por outro lado, os alunos que já possuem o hábito de utilizar a internet, exprimem reações de desinteresse e até de menosprezo pelas aulas. De uma maneira geral, estes alunos que possuem alguma familiaridade com o computador, permanecem todo o tempo da aula observando o momento propício para “driblar” a vigilância dos professores e acessar as páginas desejadas na internet (quase sempre o e-mail, o Messenger e o Orkut).

Pode-se, então, observar que as operações já dominadas pelos alunos fora do contexto escolar não são utilizadas no uso do computador na escola. Na verdade, as suas formas de uso são condenadas e proibidas no contexto escolar. Mas, a questão que daí decorre se refere exatamente às culturas digitais juvenis e suas relações com as práticas

pedagógicas escolares: que práticas digitais dos jovens poderiam ser objeto de apropriação pela escola? Ou melhor, como poderiam ocorrer tais apropriações?

As discussões feitas até aqui apontam para usos distintos das TIC dentro e fora da escola. Seria indispensável que haja distinção entre as modalidades de apropriação das TIC em casa (ou na lanhouse) e na escola. Os espaços intra e extra-escolar se configuram com finalidades distintas, sendo regidos por lógicas e códigos de linguagens e de comportamentos, também distintos.

Os estudos mostram que as práticas extra-escolares não permitem um domínio lógico ou racional das TIC. Esta lacuna de conhecimento técnico, de compreensão, de conceituação é real e o uso pessoal mesmo freqüente, não pode sozinho oferecer aos jovens a ocasião de superar práticas intuitivas. Já na escola, os alunos são confrontados a uma intenção pedagógica: neste espaço os alunos podem ser confrontados a outras práticas que não suas práticas extra-escolares e adquirir os meios para compreender e dominar este ambiente técnico na perspectiva de uma educação escolar convencional, organizada, sistemática e intencional.

Como foi visto, o que marca a cultura digital dos jovens não é tanto o domínio técnico das ferramentas, mas o domínio dos formatos de comunicação socialmente admitidos no seio do universo juvenil. As novas ferramentas de comunicação vêm ao mesmo tempo instrumentar esta sociabilidade e tornar visíveis os círculos de relações e as preferências dos jovens.

Culturas digitais juvenis e práticas educativas

A questão das competências adquiridas nas práticas digitais extra-escolares teria pouco interesse para a instituição escolar se não colocasse a questão da disponibilidade, em contexto escolar, das competências técnicas adquiridas nas práticas próprias ao mundo juvenil. Esta disponibilidade é, às vezes, precipitadamente tida como adquirida e a instituição escolar se encontra confrontada à necessidade de se colocar a questão de competências técnicas construídas fora da escola.

Se um dos papéis da instituição escolar é assegurar a todos os meios de compreender e dominar o universo altamente informatizado atual, a comunidade educativa teria todo interesse em tomar consciência do limite das aprendizagens extra-escolares e das competências digitais desenvolvidas pelos alunos fora do contexto escolar, assim como de seus tipos de uso: lúdico e comunicacional.

Não cabe à escola realizar uma assimilação direta e automática da cultura digital dos jovens, dentre outras razões, porque as práticas digitais são, para os jovens, um emblema de sua condição, simbolizando sua autonomização e sua individualização. Mas há espaço para uma forma escolar de uso das ferramentas digitais em rede em ruptura com o senso comum e as práticas ordinárias, que visaria um domínio mais efetivo e uma compreensão adequada para um trabalho pedagógico intencional e sistematizado.

Referências

ALVES, E. Construções textuais de alunos jovens e adultos na interseção com tecnologias de escrita informatizada: possibilidades de inclusão. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, out. 2001, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/t1859513218876.doc>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

ARAGÓN DE NEVADO, R. et al. Um recorte no Estado da Arte: O que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO/ SBIE, 2001, Vitória (ES). *Trabalhos apresentados...* Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea>>. Acesso em: 10 maio 2008.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, 2003, pp. 271-286.

BARRETO, R. G. et al. *Educação e Tecnologia (1996-2002)*. Brasília: Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 25 jul. 2009.

BRASILEIRO, S. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2002, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sheillaaleessandrabrasileirot18.rtf>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

BREVORT, E ; BREDÁ, I. (synthèse). *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes: une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris: Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI), 2006. Disponível em: <http://www.cleml.org/international/mediappro/Mediappro_b.pdf>. Acesso em: 11 maio 2008.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez, 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. v. 1.

CETICBr. Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Ibope/NetRatings 2009*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/ibope/tab02-01-2009.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

COELHO, S. L. B.; CRUZ, R. M. R. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, out. 2008, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cad. Pesqui.* vol. 38, n.134, 2008, pp. 367-391.

FLUCKIGER, C. L'école à l'épreuve de la culture numérique des Elèves. *Revue Française de Pédagogie*, n° 163, 2008, pp.51-61.

FOURQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GÓMEZ, A. I. P. *Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

MICROSOFT/MTV. *Cicuits of coll.* 2006/2007. Disponível em: <http://advertising.microsoft.com/brasil/pesquisa_circuitsofcool>. Acesso em: 13 maio 2008.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC ; São Paulo: Loyola, 2006.

NIELSEN COMPANY. *Global Faces and Networked Places*. 2009. Disponível em : <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/wp-content/uploads/2009/03/nielsen_globalfaces_mar09.pdf>. Acesso em : 25 jul. 2009.

OCDE. Organisation de coopération et de développement économiques. *Regards sur l'éducation 2008*. LES INDICATEURS DE L'OCDE. Paris: LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/23/24/41284079.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2009.

ONU. *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : l'éducation pour tous; Plan d'action international; mise en application de la résolution 56/116 de l'Assemblée générale*. 2002. Disponível em : <http://portal.unesco.org/education/en/files/23948/10661181091action_plan_French.pdf/action%2Bplan%2BFrench.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2009.

PRENSKY, M. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. NCB University Press, v. 9, n. 5. out. 2001.

SYMANTEC CORPORATION. *Norton Online Living Report, 2009*. Disponível em: <http://nortononlineliving.com/documents/NOLR_Report_09.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2009.

TAPSCOTT, D. *Geração digital*. A crescente e irreversível ascensão da geração net. São Paulo: Makron, 1999.