



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

ÁREA 3: GESTÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES

**DO CADERNO DE RECEITAS DA VOVÓ AO *SITE* DO CUROS DE COZINHA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EJA**

Salvador - Bahia
NOV/2015

YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES

**DO CADERNO DE RECEITAS DA VOVÓ AO *SITE* DO CUROS DE COZINHA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Maria Olívia Matos Oliveira

Salvador - Bahia
NOV/2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária : Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Gonçalves, Yone Carneiro de Santana

Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha : a construção do conhecimento e a inovação tecnológica na EJA / Yone Carneiro de Santana Gonçalves. – Salvador, 2015.

136f.

Orientadora : Maria Olivia Matos Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional (MPEJA), 2015.

Contém referências, apêndices e anexos

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 3. Tecnologia educacional. I. Oliveira, Maria Olivia Matos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD : 374

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico esta dissertação a minha mãe (in memoriam), Doraci Carneiro de Santana, minha inspiradora e exemplo de vida: A ti ofereço este trabalho, fruto da educação que me deste, dos valores que me passaste e do amor que me dedicaste!

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes do PROEJA, do IF Baiano Campus Catu, que aceitaram embarcar nesta aventura, possibilitando uma viagem pelo conhecimento e pelos sentimentos.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos de aprendizagem, acadêmica e de vida, compartilhados nestes três anos de convivência.

Aos professores do MPEJA, que direta e indiretamente contribuíram para meu processo formativo, tanto como professora da EJA, quanto como pesquisadora.

A minha Orientadora, Prof^a Maria Olívia Matos Oliveira, que além de me orientar, sempre me creditou e incentivou.

Aos meus amigos-irmãos, Anaci Carneiro, Acimar Freitas, Kelly Cristina, Marcelo Oliveira, Mirna Ribeiro, que também foram co-orientadores, aconselhando, avaliando, sugerindo, ajustando e principalmente torcendo pelo meu sucesso.

A toda minha família, em especial a meus filhos, Ioná Andila e Pedro Gabriel, e ao meu amado esposo, Robson Gonçalves, que sempre tolerantes, pacientes, compreensíveis, solidários, me apoiaram na concretização de mais este sonho.

Ao grande mestre criador, que me permitiu existir e vivenciar esta experiência, que faz parte de uma missão, que venho descobrindo no ato de viver.

RESUMO

GONÇALVES, Yone Carneiro de S. **Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: a construção do conhecimento e a inovação tecnológica na EJA**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

O presente trabalho de investigação emergiu da implicação da pesquisadora com o campo de pesquisa, como decorrência de outras atividades anteriormente desenvolvida com o público da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa e com orientações da multirreferencialidade, cujo objetivo foi o de analisar, à luz da participação dos estudantes no desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem, os princípios da educação digital de jovens e adultos, com princípios emancipatórios. O campo de pesquisa é o Instituto Federal Baiano e os seus sujeitos são os estudantes do Curso Técnico em Cozinha na modalidade Proeja, que participaram da atividade de construção de um ambiente virtual, denominado Nutrieja. Foi adotada a abordagem multirreferencial pela visão ampliada de cultura e pesquisa que cultiva, possibilitando mergulhar no universo sociocultural dos seus sujeitos, e se enxergando como tal, buscando compreender a diversidade, as similaridades, as diferenças e as interdependências nas relações que iam se apresentando no campo de investigação. A pesquisa permitiu compreender a atividade realizada pelos sujeitos da pesquisa como uma prática multirreferencial, que também decorreu na constituição de um espaço multirreferencial de aprendizagem. Também possibilitou o exercício do olhar ampliado para a denominada sociedade da informação, assim como para as implicações, de valores e interesses nela disseminados, na vida do cidadão-trabalhador. Ainda, colaborou para a elucidação do processo de apropriação das tecnologias digitais por este público, apontando quais as barreiras que estes estudantes encontraram, quais desafios conseguiram, ou não, enfrentar e como esta apropriação desencadeou, por parte de alguns, em produção de conhecimento. Além disso, permitiu a percepção de algumas limitações e possibilidades da atividade na perspectiva de uma educação digital com princípios emancipatórios, apontando-a como profícuo objeto para estudos futuros, onde se vislumbra a possibilidade de ampliação dos olhares para a prática docente e para a gestão na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias digitais, Multirreferencialidade.

ABSTRACT

GONÇALVES, Yone Carneiro de S. **Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: a construção do conhecimento e a inovação tecnológica na EJA.** 2015. 136f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

This research work has emerged from the researcher's implication with the search field, as a consequence of another previously activities developed with Young and Adults Education. It is a participative research based on qualitative approach and oriented by multi-referentiality whose main goal was to analyze, to the light of the participation of the students in the development of a virtual environment of learning, the principles of digital education of young and adults based on emancipatory principles. The search Field is the Instituto Federal Baiano and the subjects are the students of the Technical Course of Cooking in the modality of Young and Adults Education Who have participated in the construction of a virtual environment, named Nutrieja. The approach adopted was the multi-referentiality supported by a larger view of culture and research which cultivates and makes possible to address the sociocultural universe of the subjects and try to understand the diversity, the similarities, the differences and interdependences in the relations that are presented in the search field. The research has allowed us to understand the activity made by the search subjects as a multi-referential practice that also held in the construction of a multi-referential space of learning. This work has made possible the larger exercise look to the society of information, as for the implications, values and interests disseminate in it and in the life of the citizen-worker. Besides, the study has helped for the elucidation of the process of digital technology appropriation by this public, pointed out which barriers the students have found, which challenges they could overcome or not and how this appropriation triggered, in some of them, production of knowledge. Besides, the work has allowed the perception of some limitations and possibilities of the activity, in the perspective of a digital education with emancipatory principles, pointed it out as a fruitful object for future studies, where it is possible glimpse the possibility of expansion looks for the teaching practice and for the management of young and adult education.

Key-words: young and adult education; Digital Technologies; Multi-referentiality.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Ilustração do olhar, não hierarquizante, sobre o universo da pesquisa, a partir de um dos ângulos possíveis (Fonte: A autora. Catu, 2015).	25
Fig. 2: Faixa etária dos estudantes do curso, 1 ^a , 2 e 3 ^a séries	34
Fig. 3: Maior experiência dos estudantes do curso no mundo do trabalho.	35
Fig. 4: Apresentação do Projeto Nutrieja na Aula Inaugural do Ano Letivo 2015	82
Fig. 5: Apresentação das produções de estudantes do Projeto Nutrieja na FEMMIC 2014	83
Fig. 6: Diálogos dos estudantes participantes do Projeto Nutrieja via aplicativo <i>WhatsApp</i>	86
Fig. 7: Natureza das mensagens do fórum de discussão e da página de relacionamentos do Nutrieja em porcentagem	87
Fig. 8: Monitoria para a utilização da plataforma de alimentação do site	90
Fig. 9: Estudante da EJA participando da oficina de criação e editoração de vídeos	90
Fig. 10: Estudantes da EJA exercitando o uso da filmadora para a produção de vídeos.	90
Fig. 11: Imagem do vídeo produzido na oficina de criação de vídeos.	91
Fig. 12: Estudantes produzindo vídeo de divulgação em estúdio do projeto	91
Fig. 13: Desenhos construídos pelos estudantes para explicitar suas ideias para o <i>site</i> Nutrieja.	96
Fig. 14: Layout da página inicial do <i>site</i> no momento da pesquisa, com exposição dos temas definidos pelos estudantes.	97
Fig. 15: Fluxograma da metodologia adotada pelo grupo.	98
Fig. 16: Representação das contribuições dos envolvidos no projeto em produções para o <i>site</i>	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGI.BR – Comitê Gestor da Internet no Brasil

GPEC – Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Popularização das Ciências

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FEMMIC 2014 – 12ª Feira dos Municípios e 3ª Mostra de Iniciação Científica

IC Jr. – Iniciação Científica Júnior

IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

PNBL – Plano Nacional de Banda Larga

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Proinfo Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

Prouca – Programa Um Computador por Aluno

SocInfo – Programa Sociedade da Informação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UMA TEORIA PLURAL E UMA PRÁTICA MULTIRREFERENCIAL	19
1.1 O Campo de pesquisa e seus entremeios	28
1.2 Projeto Nutrieja: um espaço multirreferencial de aprendizagem.....	37
2 A SOCIEDADE EM REDE E AS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO TRABALHADOR	46
2.1 Redes digitais: poderes instituídos e possibilidades educativas instituinte..	57
2.1.1 O poder de conectar a rede e as iniciativas de inclusão digital	61
2.1.2 O poder da rede: o já instituído e o instituinte através da educação	66
2.1.3 O poder em rede e o conhecimento socialmente construído.....	69
2.1.4 O poder de criar as redes e a potencialização das comunidades de aprendizagem	73
3 APROPRIANDO-SE E CONTRUINDO: A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO-TRABALHADOR	76
3.1 Enfrentamento do estigma e do preconceito	78
3.2 A mudança da relação com a tecnologia	84
3.3 Infraestrutura: fator interveniente ao processo	92
3.4 O conhecimento socialmente construído.....	95
4 ELABORAÇÕES CONCLUSIVAS	102
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	109
ANEXOS	113

Tudo começou quando Dona Maria¹, cozinheira experiente e estudante do Curso Técnico em Cozinha na modalidade da Educação Básica Integrada à Educação Profissional de Jovens e Adultos (Proeja), externou: “percebi que enquanto eu pego minhas receitas no meu caderno de receitas, minha filha vai lá e pega no computador. O que me dá mais raiva é que lá tem receita que meu caderno não tem e a danada faz e fica gostoso”.

Dona Maria tinha despertado para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na sua profissão e, em “conversas outras”, a estudante revelou que a “raiva” que sentia, na verdade encobria a sua curiosidade em saber como aquele recurso estava ajudando sua filha a “pegar” receitas e também a frustração de não poder usá-lo pela falta de domínio da utilização daquela tecnologia.

Tal situação nos aguçou o desejo, enquanto membros do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Popularização das Ciências (GPEC) e que já vinha realizando orientações de Iniciação Científica Júnior (IC Jr.) com estudantes do ensino médio, de realizar uma pesquisa com os estudantes do Proeja. Assim em 2012, realizamos o primeiro projeto de iniciação científica com os estudantes desta modalidade no Instituto Federal Baiano, intitulado “A internet na produção e socialização do conhecimento de gastronomia e nutrição”, que visava à investigação de diversos ambientes virtuais disponibilizados na internet que exploravam temas das áreas de gastronomia, nutrição e higiene alimentar. Esta pesquisa foi realizada e seus resultados apresentados nas formas de relatórios e seminários, nos quais os estudantes explicitaram como caminho metodológico a análise de conteúdos dos

¹ Dona Maria é um nome fictício de uma estudante real do curso supracitado, utilizado no sentido de assegurar a privacidade da colaboradora e resguardar os princípios da ética em pesquisa. Assim como D. Maria, todos os demais nomes de sujeitos da pesquisa citados serão fictícios, mas representam os colaboradores reais da investigação.

sites e como resultados do estudo a categorização dos *sites* pesquisados quanto ao tipo de conteúdos e quanto às formas de abordagem dos temas neles disponibilizados.

Esta iniciativa, não só nos redeu a experiência em realização de IC Jr com os estudantes do Proeja, como também a motivação dos estudantes para o desenvolvimento de um novo projeto, intitulado “Nutrieja: A produção e a socialização dos conhecimentos de Gastronomia e Nutrição em um ambiente virtual de aprendizagem”, que foi submetido à Coordenação de Extensão do campus e vem sendo realizado desde 2013.

No Projeto Nutrieja, como é particularmente chamado pela comunidade acadêmica do IF Baiano, os estudantes definem temas, desenvolvem produções a partir destes temas e os disponibilizam em um ambiente virtual de mesmo nome, o *site* Nutrieja, disponível pelo endereço virtual “www.nutrieja.com.br”. Visando a socialização do conhecimento, os estudantes planejam como desenvolver suas produções de forma atraente e interessante, tanto para os demais estudantes do curso, quanto para outras pessoas que se interessem pelas áreas de Gastronomia e Nutrição. Nesta perspectiva, alimentam o *site* com material produzido por eles, usando uma linguagem diversificada, expressa nas formas de textos, imagens e vídeos. Para o desenvolvimento deste material, os estudantes passam por um processo de aprendizado do uso de tecnologias da informação e da comunicação, que dão subsídios às suas produções. A formação tecnológica destes estudantes é construída a partir das demandas de suas produções, transformando a apropriação das tecnologias em uma atividade educativa desencadeada e motivada pela construção dos temas para o *site*.

A percepção de que uma atividade imbricada pelo uso das tecnologias, para um público que não tinha muita familiaridade com estas, mas que foi se mostrando desafiado e criativo diante das mesmas, nos instigou algumas curiosidades, aqui traduzidas através das seguintes perguntas: Como o envolvimento na atividade vem proporcionando aos estudantes a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação? Como a participação na atividade implica em construção do conhecimento por parte destes estudantes? Quais as limitações e possibilidade da atividade como referência de espaço de educação digital?

Buscando respostas a estas perguntas, imergimos neste trabalho de investigação, tomando como campo de pesquisa o IF Baiano *Campus* Catu, como sujeitos da investigação os estudante do Curso Técnico de Cozinha na modalidade Proeja, mais especificamente, os doze estudantes participantes da equipe executora do Projeto Nutrieja.

A pesquisa teve o objetivo de analisar, à luz da participação dos estudantes do Curso Proeja Técnico em Cozinha do IF Baiano no desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem, os princípios da educação digital emancipatória de jovens e adultos. Para tanto buscamos: compreender como se processou a apropriação de tecnologias por parte de estudantes do Proeja, envolvidos numa atividade que proporciona a utilização de vários recursos tecnológicos; elucidar como a participação no Projeto Nutrieja implicou em construção do conhecimento por parte destes estudantes; e apontar as limitações e possibilidades do Projeto Nutrieja na perspectiva da educação digital com princípios emancipatórios.

Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa e com orientação da multirreferencialidade para a compreensão do processo e dos

resultados da investigação. Como suporte a este exercício multirreferencial, a princípio recorreremos à coleta de informações através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e abertas.

A construção analítica permeou todo processo investigativo e contribuiu para redesenhar o percurso metodológico, pois os exames contínuos das informações coletadas nos diversos dispositivos iam apresentando as (in)suficiências das informações coletadas e apontando quais caminhos deveriam ser mantidos e quais novos precisavam ser trilhados. Com a percepção de que as interações dos sujeitos da pesquisa já alcançavam o ciberespaço, foi também necessário recorreremos a análise de conteúdos, cujos produtos analisados foram os diálogos do fórum de discussão, as produções em andamento disponibilizadas na plataforma de alimentação do *site* e as produções finalizadas dos estudantes e disponibilizadas no *site*, a saber: textos, imagens e vídeos. Em alguns momentos, a análise destas produções demandou o retorno ao campo de pesquisa, através de um novo acesso aos sujeitos, através de entrevistas semiestruturadas, na intenção de buscar explicitações do processo desenvolvido nestas produções. .

Embora o processo analítico tenha decorrido desde o início da coleta de informações, a partir da imersão no exame detalhado dos dados coletados surgiram as “unidades de significação” (MACEDO, 2004, 2009), oriundas da reflexão sobre partes da experiência, em um momento reducionista, que se fez necessário pelo seu poder de contextualização e de consciência da experiência vivida. Neste momento procuramos, como recomenda Macedo (2009, p.202), “distinguir – sem fragmentar e sem perder as suas relações – o objeto da consciência, isto é, os acontecimentos, as pessoas, as emoções ou outros aspectos que constituam a experiência”. Este

processo foi realizado em diversos momentos, a partir da necessidade de se refletir partes da experiência que apresentavam significados cognitivos, afetivos e conotativos pertinentes à pesquisa.

Da filtragem dos significados foram se constituindo as seguintes asserções: o estigma e o preconceito são fatores intervenientes no processo de aprendizagem; a construção da autonomia é uma conquista que depende da percepção de resultados de ações; a apropriação das tecnologias se evidencia nas formas de uso que se faz dela; algumas tecnologias digitais possibilitam o protagonismo no processo de aprendizagem; a cultura digital, ao mesmo tempo em que possibilita a interação, também potencializa a marginalização das classes desprivilegiadas; as subjetividades, crenças, valores e ideologias são fatores fundantes na construção de conhecimento, na constituição da identidade pessoal e coletiva; a construção do conhecimento se materializa pela articulação de saberes.

Apropriados destas unidades de significação passamos a reagrupá-las em categorias, a saber: a presença da multirreferencialidade no processo educativo; a educação digital com princípios emancipatórios; e as implicações da apropriação das tecnologias na construção do conhecimento. Tais categorias foram perspectivadas a partir de vários ângulos, através de uma técnica denominada de “triangulação das informações” que consiste “em um dispositivo onde o pesquisador apela para diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicitar um dado fenômeno” (MACEDO, 2004, p. 206). Neste sentido, juntamos às percepções emergidas no campo de pesquisa, as perspectivas teóricas representativas da realidade em que as categorias eram contempladas, que deram

consistências às conclusões da pesquisa, estas apresentadas e discutidas nos capítulos deste trabalho dissertativo.

Portanto, além desta introdução que tenta apropriar o leitor dos motivos que nos levaram a construção deste trabalho, dos seus objetivos e da metodologia da pesquisa, a dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Uma epistemologia plural e uma prática multirreferencial”, argumentamos a presença da Teoria da Multirreferencialidade no contexto da pesquisa e com seu aporte categorizamos o campo de investigação. A partir dos primeiros resultados do trabalho investigativo, apresentamos o Projeto Nutrieja como um espaço multirreferencial de aprendizagem e após justificar esta assertiva propomos uma nova caracterização deste projeto.

Também a partir dos pressupostos da multirreferencialidade, dos quais se concebe que somente um olhar plural pode contemplar a compreensão da complexidade desta sociedade que dinamicamente se institui, o segundo capítulo, intitulado “A sociedade em rede e suas implicações na educação do trabalhador”, traz um panorama dos setores da atuação humana apropriados das tecnologias da informação e da comunicação, tentando explicitar como a presença das tecnologias tem provocado mudanças culturais, afetando profundamente a vida do cidadão-trabalhador. Neste mesmo capítulo ainda apresentamos os desafios da educação no contexto da sociedade permeada pelas tecnologias digitais, trazendo os princípios de uma educação digital emancipatória, fundamentada no empoderamento do sujeito da educação.

No terceiro capítulo, intitulado “Apropriando-se e construindo: A tecnologia e a formação do cidadão-trabalhador”, apresentamos a última categoria da análise dos

resultados da pesquisa, que refere-se a elucidação de como a apropriação da tecnologia se reverberou em construção do conhecimento por parte dos estudantes envolvidos no Projeto Nutrieja. Neste capítulo, penetramos densamente nas falas dos sujeitos da pesquisa e a partir delas provocamos uma discussão teórica que fundamenta a análise dos resultados.

Por fim, apresentamos as “Elaborações conclusivas”, nas quais sintetizamos os resultados da pesquisa, salientando as limitações do processo investigativo e as possibilidades para trabalhos futuros.

1 UMA EPISTEMOLOGIA PLURAL E UMA PRÁTICA MULTIRREFERENCIAL

São muitos os fatores que nos fazem trazer a multirreferencialidade como aporte teórico e metodológico deste trabalho, sendo alguns deles: a necessidade de um olhar ampliado para esta sociedade que permeada pelas tecnologias, apresenta-se multifacetada; a emergência de rompimento com a visão reducionista do processo educativo, que diante de sua complexidade exige um olhar plural; a necessidade de visualização da EJA como campo amplo de formação do cidadão-trabalhador, a ser contemplada a partir das diversas perspectivas. No entanto o principal deles, e do qual consideramos que permite contemplar os demais, emergiu em campo, nos primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, ao nos depararmos com pessoas apropriadas de saberes, cultura, valores, interesses e desejos, que a partir da apropriação das tecnologias, foi compondo um espaço diferenciado aos demais ambientes de formação do seu curso, e mais, diferenciado dos moldes daquela instituição em que estava inserido. Tal situação, aliada ao aprofundamento teórico sobre as propostas de formação do trabalhador, nos levou a considerar que para a compreensão do Projeto Nutrieja como processo educativo precisávamos explicitar a necessidade de superação de concepções educacionais que delimitam a educação a um espaço próprio, a formas tradicionais e a modelos historicamente legitimados.

Reconhecendo a especificidade do processo que vinha sendo desenvolvido no campo de pesquisa e tomando conhecimento da Teoria da Multirreferencialidade, primeiramente na disciplina Pesquisa Orientada I e mais tarde na disciplina Currículo em EJA, vislumbramos a possibilidade, com o apoio desta teoria e autorizados por sua equipe executora, de apresentar uma proposta mais ampla de definição do Projeto Nutrieja, do que a apresentada nos documentos encontrados no campo de

pesquisa. Com este propósito mergulhamos em aprofundamento teórico e em exercício metodológico que permitiu uma visão ampliada da pesquisa e conseqüentemente a formulação desta caracterização que nos propomos a construir. Neste momento, empreenderemos esforços para apresentar tal teoria, trazendo alguns dos seus conceitos e pensamentos que fundamentam a sua adoção como aporte metodológico a referendam a caracterização do Projeto Nutrieja como espaço multirreferencial de aprendizagem.

A multirreferencialidade, uma epistemologia proposta por Jacques Ardoino para o campo das Ciências Humanas e da Educação “é um sistema de pensamento e uma perspectiva da práxis educacional, em que a heterogeneidade é o ponto de partida epistemológico, ético, político e formativo” (MACEDO, 2012, p. 14). O seu compromisso com o heterogêneo torna-a pertinente nos contextos das Ciências Sociais e da Educação, pela complexidade que os caracterizam, pois tal teoria propõe uma leitura plural sobre seus objetos de estudos, sob pontos de vistas diferentes, que se consideram, sem pretensão de se tornarem unificantes, mas que se propõem a conjugar, articular, hibridizar.

Fróes Burnham (2011, p.72) a considera como “uma opção que procura dar respostas às perguntas que não foram contempladas por abordagens definidas tradicionais, como os modelos cartesianos e positivistas”. E esclarece que por muito tempo as ciências humanas valeram-se de instrumentos, procedimentos e lógicas, consideradas inadequadas ao seu contexto, principalmente ao confrontar-se com a complexidade do ser humano.

Macedo (2012) defende a sua emergência como possibilidade de crítica às epistemologias monolíticas, que consideram o conhecimento como algo, que pode ser dado como verdadeiro, certo e acabado. Este autor ainda ressalta que “não

devemos mais procurar no que é heterogêneo e movente algo do âmbito da estabilidade, e do acabado” (MACEDO, 2012, p.37).

A noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade.

Para Edgar Morin, a palavra complexidade porta em seu seio a confusão, a incerteza e a desordem. Portando aquilo que é complexo não pode se resumir a uma palavra-mestra. Isto é, a complexidade não pode ser resumida a uma lei da complexidade. Assim, para Morin, a complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (MACEDO, 2005, p.21).

Com essas palavras, Macedo (2005, p.21) esclarece, que o pensamento complexo vive uma tensão constante, entre “a aspiração a um saber não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de todo conhecimento” (MACEDO, 2005, p. 22).

Em consonância, Fróes Burnham (2011, p.84) explicita que o pensamento complexo “não expulsa a certeza com a incerteza, a separação com a inseparabilidade, a lógica para autorizar transgressões. É uma postura no ir e vir constantes, entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável”. Este pensamento utiliza a lógica clássica e os princípios da identidade, mas (re)conhecendo os limites e sabe que, em certos casos, precisa assumir uma postura de transgressão.

Jacques Ardoino assume a noção de multirreferencialidade contida na inteligência da complexidade:

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade da realidade a respeito da qual questionamos, a abordagem multirreferencial propõe uma leitura plural de seus objetos, (práticos ou teóricos), sobre diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998 *apud* MACEDO, 2012, p. 16).

Em contrapartida, Edgar Morin, admite de que a noção de multirreferencialidade é muito mais pertinente para um olhar complexo da realidade do que a noção, cunhada por ele: a de multidimensionalidade:

Desde que você introduziu o conceito de multirreferencialidade, penso que ele não é redutível ao de multidimensionalidade. É uma ideia forte contida justamente no que eu escrevera no último volume *Do Método*, a propósito do círculo epistemológico, este seria justamente a multirreferencialidade”.

(MORIN, 2000 *apud* MACEDO, 2012, p. 38)

Macedo (2012), em consonância com Ardoino, ressalta que a noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade, pois é a partir desta que o pensamento multirreferencial é construído, considerando as divergências, conflitos e contradições como elementos profícuos à compreensão do fenômeno, e a totalidade e a especialidade como exercício necessário do olhar investigativo. Nesta perspectiva, Macedo (2005, p.21) propõe a multirreferencialidade “como um analisador fecundo para explicitar a complexidade das situações”.

No entanto, o pensamento multirreferencial “sabe que não basta afirmar a pluralidade, a heterogeneidade” (MACEDO, 2012, p.36), pois considera as especializações a partir das articulações questionantes. Em outras palavras, a abordagem multirreferencial, de forma alguma nega a disciplina, porém questiona o seu poder, “diante das evidentes consequências sociais da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização” (MACEDO, 2012, p.36). Fróes Burnham (2011, p.74) esclarece que “o princípio da separação em disciplinas torna o conhecimento mais aprofundado e claro sobre uma pequena parte isolada do seu contexto, mas não permite uma visão clara e objetiva sobre as relações entre as partes e o seu contexto integral”. O pensamento multirreferencial trabalha a necessidade de

articulação, das combinações, face às heterogeneidades com realidades antropológicas. Neste sentido, para Ardoino, muito mais que uma justaposição de olhares disciplinares a multirreferencialidade supõe a capacidade de falar várias “línguas” e inteligibilidades sem as confundir (MACEDO, 2012, 2002).

Na concepção da multirreferencialidade, não se pode compreender o ser humano unicamente através dos elementos que o constituem. É preciso considerar o meio em que está inserido com todas suas interações e inter-relações que geram redes, que formam conjuntos complexos constituindo a sociedade. Fróes Burnham (2011) alerta à necessidade de um pensamento complexo, principalmente considerando o contexto contemporâneo, no qual se percebe uma cultura técnico-científica tentando se impor sobre uma cultura geral. A especialização, característica da cultura técnico-científica, retira o objeto do seu contexto, rejeita as ligações e intercomunicações com o ambiente, criando uma cisão com o concreto. A cultura geral, busca a contextualização das informações, a partir da ativação da inteligência geral e da mobilização de conhecimentos conjuntos. O que se percebe é que a racionalidade difundida pela Ciência Clássica permitiu disseminar o pensamento mecânico e reducionista, destruindo a visão complexa que existia nos primórdios da compreensão do conhecimento.

Outro conceito, articulado a essa teoria, que tem relevância para a pesquisa e que está intrinsecamente articulado ao Projeto Nutrieja, é o de “espaço multirreferencial de aprendizagem”, apresentado por Fróes Burnham (2012). Segundo esta autora,

lócus de mediação entre o conhecimento que substancia as interações cotidianas daquela(s) comunidade(s), o conhecimento que se produz fora dela(s) e os indivíduos/coletivos sociais que aí intercambiam seus saberes, suas práticas, seus gostos, suas necessidades, seus desejos. [...] Nestes espaços realizam-se atividades intensivas em conhecimento, através de processos de

produção/troca de saberes/práticas, difusão de informações, desenvolvimento de técnicas e tecnologias, construção de etos, éticas e estéticas, significativos para as respectivas comunidades. Essas atividades são fundamentadas em diferentes sistemas de produção/organização do conhecimento: ciência, tecnologia, arte, religião mito, mística, literatura, senso comum, prática...; entretidas por multiplicidade de linguagens: verbal, icônica, sonora, musical, gestual, mímica, plástica, sinestésica...; e orientadas por uma gama de visões de mundo, ideologias valores, crenças, normas, padrões, trazida de outros múltiplos espaços – da família, do trabalho, da igreja, da escola, das relações cotidianas, dos relacionamentos sociais presenciais ou virtuais, dos vínculos artísticos culturais... Este complexo é também enredado com estilos, emoções, sensações, sentimentos, de modo que múltiplos sistemas de referências lastreiam e são integrados na formação socioafetiva-cognitiva dos membros da comunidade – indivíduos ou coletivos sociais – que a um mesmo tempo vão se (in)formando e aprendendo, sendo (in)formado e ensinando (FRÓES BURNHAM, 2012, p.116-117).

Nestes espaços, promovem-se, intencionalmente a formação de seus membros, com aprendizagem significativa, a partir da leitura do seu contexto, de seus problemas e de seus interesses. Dentre estes espaços encontram-se aqueles promovidos pelos sindicatos, movimentos sociais, grupos artísticos, igrejas, clubes de lazer, grupos de reforço escolar, associação de mães, de moradores de bairro, etc. São espaços onde se intercambiam saberes, práticas, gostos, necessidades e desejos, onde, geralmente, os saberes cotidianos são o ponto de partida para a promoção do conhecimento. Estes espaços vão ampliando as possibilidades de produção, organização e socialização do conhecimento através da partilha, da troca de experiência e da abertura ao diálogo com outros coletivos sociais. O princípio para a estruturação destes espaços é a coletividade, neste sentido, a formação é construída coletivamente e com o objetivo de atender às necessidades, gostos e interesses do coletivo social. Portanto, desde sua formatação estes espaços adquirem uma natureza multirreferencial, visto ser construída a partir de múltiplos olhares, diversas perspectivas, para atender a diversos interesses e necessidades.

No processo investigativo, adotamos a abordagem multirreferencial pela visão ampliada de cultura e pesquisa que cultiva, possibilitando-nos mergulhar no universo sociocultural dos sujeitos da pesquisa, e se enxergando como tal, buscando compreender a diversidade, as similaridades, as diferenças e as interdependências nas relações, assumindo os compromissos de não tolerar preconceitos e discriminações e de valorizar o significado das realizações de indivíduos e de grupos.

Num exercício metodológico multirreferencial, transitamos² (Fig. 1) por um universo que, a partir do sujeito da pesquisa inserido no Projeto Nutrieja, contemplou a Sociedade, a Tecnologia, a Educação, a EJA e o Proeja, num ir e vir que buscava a compreensão das forças instituídas e das possibilidades instituintes de resistências a fenômenos que não contribuem para que este sujeito, que representa o público da EJA, se engradeça neste universo.

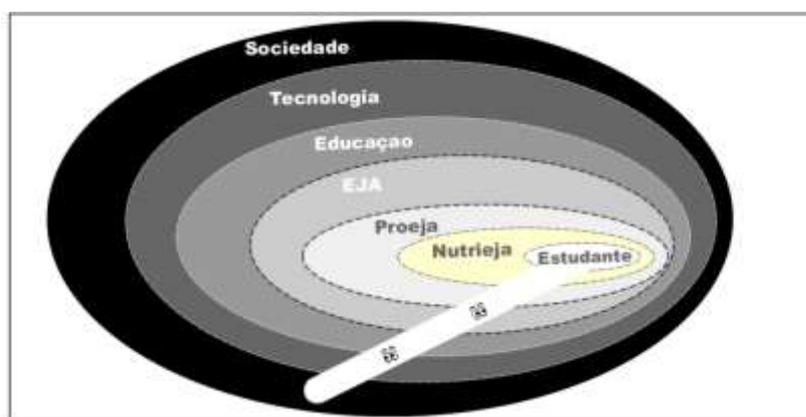


Fig. 1: Ilustração do olhar, não hierarquizante, sobre o universo da pesquisa, a partir de um dos ângulos possíveis (Fonte: A autora. Catu, 2015).

Nessas idas e vindas neste universo procuramos empreender um olhar ampliado para os diversos setores da sociedade, que das TIC já se apropriaram e

² A Fig. 1 representa o olhar dinâmico sobre o universo da pesquisa, não hierarquizante e perspectivado por um dos diversos ângulos possíveis, com o objetivo de ilustrar o pensamento complexo da pesquisadora, o conjuntos com suas bordas vazadas representam a fluidez das diversas dimensões.

por elas imprimem seus valores e interesses, em especial sobre a educação do cidadão-trabalhador. Neste exercício percebemos uma sociedade multifacetada que se mostra por vários ângulos e que fala várias línguas, que por fim se comunicam, dialogam e disseminam culturas. A partir do olhar reverso aos interesses de grupos específicos, procuramos perceber como os propósitos educativos podem configurar em possibilidade de resistência aos desmandos de grupos dominantes e de empoderamento do sujeito da educação, não só para usufruto do patrimônio social instaurado, mas principalmente para a transformação dessa sociedade que se apresenta inconsequente.

As orientações da multirreferencialidade como abordagem metodológica também proporcionaram uma mobilidade para a coleta de informações, por referendar a utilização de vários recursos, a saber: a observação participada, a entrevista aberta, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdos.

A observação participante se deu em todo processo de investigação, proporcionando um contato intenso com o campo de pesquisa, visto que os encontros do grupo eram semanais e perduraram por um ano e meio de acompanhamento da atividade. A importância da utilização deste recurso se deu por proporcionar a observação do momento vivido, a percepção do que acontecia no “aqui” e “agora”, onde as subjetividades emergiam e se anunciavam, tanto através de falas, como por meio de expressões faciais e corporais. Foram através da observação que os sinais de apreensão, de inquietação, da empolgação, apontaram a necessidade de novas formas de compreensões do acontecido, que resultaram na recorrência de outros recursos para coleta de informações tais como as entrevistas abertas e semiestruturadas.

As entrevistas abertas, também chamadas no decorrer deste texto de “conversas outras” ou “diálogos”, foram de extrema importância para a captação dos sentidos de algumas observações no momento de sua emergência. Tal recurso permitiu uma intervenção imediata sob o que estava sendo percebido, mas que não estava explícito, proporcionando de imediato refutar ou considerar algumas interpretações advindas da observação. Consideramos a observação participada articulada com a entrevista aberta, como aspecto fundamental para a captação da essência do momento, na emergência das subjetividades, sem o caráter superficial que muitas vezes a entrevista semiestrutura provoca.

As entrevistas semiestruturadas foram construídas com dois propósitos de diagnosticar a situação dos estudantes em relação à utilização dos recursos tecnológicos e de compreender o desenvolvimento do estudante após um período de participação no projeto. Por isso, a primeira enfocou perguntas que interpelavam sobre as experiências anteriores dos estudantes de acesso às tecnologias e a sua perspectiva em relação a participação no projeto. As demais entrevistas foram construídas na perspectiva de buscar complementar percepções do processo de observação e da análise de conteúdos que ainda se mantinham inconsistentes, ou que não tinham sido contemplados.

A necessidade da análise de conteúdos emergiu da percepção da existência dos produtos virtuais desenvolvidos pelos estudantes no fórum de discussões e na plataforma de alimentação do site (restrita aos usuários cadastrados). Para a sua realização, foram acessados o histórico dos diálogos do fórum de discussão, realizados por um período determinado³, e as produções em andamento e finalizadas dispostas na plataforma de alimentação do site. Tal análise permitiu a

³ Estes diálogos serão detalhadamente apresentados no terceiro capítulo desta dissertação.

elucidação da apropriação da tecnologia e sinalizou como a construção do conhecimento vinha se constituindo. Em alguns momentos, tal análise ainda se mostrou insuficiente, fazendo-nos recorrer a entrevista semiestruturada a partir da análise de produções pontuais, como foi o caso do estudo das produções⁴ intituladas “História de Vida de D. Madá” e “Evite “sofrência” na cozinha”, das quais foram construídas entrevistas semiestruturadas específicas que buscavam a complementação da compreensão sobre o processo de construção daquelas produções.

Desta forma, recorrendo aos pensamentos de Levy Strauss (STRAUSS *apud* MACEDO, 2009), acentuamos que o percurso metodológico ocorreu como uma “bricolagem”, concebida por este autor como uma construção que, ciente da complexidade e da imprevisibilidade de domínio cultural, se propõe à inovação metodológica, à invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento no percurso da investigação.

1.1 O campo de pesquisa e seus entremeios

A inferência do Projeto Nutrieja como espaço multirreferencial de aprendizagem é justificada pelos seguintes argumentos: por ser um espaço onde a experiência e a visão de mundo dos estudantes são princípios; por ser uma atividade em que a articulação de saberes é o meio utilizado para a produção do conhecimento; por ser também um espaço de encontro das subjetividades, onde estas tem se mostrado como potencializadoras da construção do conhecimento; e por ser um espaço onde o conhecimento é socialmente construído. Mais detalhes

⁴ Tais produções encontram-se disponíveis no site www.nutrieja.com.br.

dos dois primeiros argumentos ainda serão discutidos neste capítulo e dos dois últimos, no próximo capítulo.

Para compreender o Projeto Nutrieja, como uma atividade educativa, primeiramente, devemos romper com os paradigmas reducionista, linear e cartesiano e abriremo-nos para um novo paradigma, voltado para a multirreferencialidade e a complexidade. Para tanto, primeiramente apresentaremos o universo em que ele está inserido e como já é caracterizado pela sua comunidade acadêmica, logo em seguida apresentaremos os argumentos, construídos pela pesquisa de campo em diálogos com a pesquisa bibliográfica, que justificam a sua (re)caracterização, e por fim apresentaremos a nova proposta de definição.

O projeto Nutrieja é uma atividade realizada em um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais institutos foram criados através da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tendo: no Art 6º, dentre as suas finalidades, “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008); e no Art 7º, dentre os seus objetivos, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008). Respaladas na finalidade e objetivo acima descritos, essas instituições federais vem oferecendo cursos profissionalizantes para estudantes da educação básica, dentre eles ao público da EJA, o IF Baiano é uma delas.

O IF Baiano *Campus Catu*, foi o primeiro *campus* a trabalhar com a EJA na instituição, antes mesmo do processo de *ifetização*⁵. Este trabalho iniciou-se em 2007, em que, respaldada no Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a instituição implantou o Curso de Informática para estudantes maiores de 18 anos, que já tinham concluído o ensino fundamental. Este curso teve vida curta, devido a diversos problemas de concepção e execução. Dentre os motivos que levaram para o seu fechamento⁶, quatro anos após sua abertura, pode-se citar a construção de uma proposta curricular equivocada para esta modalidade de educação e a falta de formação dos profissionais para lidar o público da EJA, além da inexperience institucional no trabalho com a EJA.

No ano de 2010 a instituição implantou o Curso Proeja Técnico em Cozinha, tendo como respaldo o Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) e o Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007*), para a construção de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o qual prevê a oferta de uma educação que promova “uma formação ampliada, compreendendo as especificidades do público da EJA” (MACHADO, 2011, p. 101). Nesta perspectiva a instituição adota a proposta da Educação Integrada, que refere-se a refere-se a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação geral:

[...], o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional

⁵ *Ifetização* - é a expressão popular designada ao processo de transformação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais e CEFETS em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁶ Tais motivos foram levantados pela própria pesquisadora implicada, enquanto professora do curso, participante do seu processo de implantação, vivência e extinção.

em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL, 2007, p. 41).

Essa proposta da educação surgiu no sentido de superar com o paradigma da formação do trabalhador, especificamente para o mercado de trabalho, prevendo uma formação ampliada que contemple “a educação para o mundo do trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 6). Nesta perspectiva, busca romper a divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, onde apenas alguns têm possibilidades de serem qualificados para a segunda opção e a maioria para a ação de executar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado e distante dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Como formação humana, o que se busca é garantir ao potencial trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85). No contexto da EJA, o currículo integrado, entra em cena como reparação histórica, através da oferta de cursos Proeja, cujo seu Documento base afirma:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe – mesmo que tardiamente – repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2007*, p. 34).

Embora a proposta do currículo integrado, tenha sido um avanço no processo histórico de formação profissional no país, não podemos deixar de apontar que as concepções que o cercam e as pressões dos setores econômicos, sobre a formação

do trabalhador têm impactado na forma como esta proposta curricular vem sendo implantada. Observamos no conteúdo da descrição do Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), uma expressiva atenção dada às disciplinas e aos conteúdos, demonstrando uma proposta curricular que ainda *reifica* a hiperespecialização na formação do trabalhador, mostrando inclusive uma preocupação em não comprometer “as identidades epistemológicas das diversas disciplinas” (BRASIL, 2007, p.52), nas tentativas de articulação dos saberes. E quando se propõe a citar esta articulação, sugere a interdisciplinaridade, salientado ainda, que “a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro” (BRASIL, 2007, p 52). Como podemos perceber, esta política pública educacional ainda está fundamentada na concepção de organização curricular de forma segmentada.

Para além disso, Machado (2011) também aponta alguns problemas que vão desde a implantação à execução de cursos da educação integrada, em instituições de educação profissional, dentre eles podemos citar: a falta de formação aos profissionais que iriam atuar nestes cursos; ausência de orientação pedagógica na execução destes cursos; os equívocos sobre a concepção de currículo integrado, o qual ainda carrega fortes tendências para atendimento aos interesses mercadológicos.

No caso dos cursos na modalidade Proeja, além dos problemas acima pontuados, Machado (2011), ainda apresenta que a aproximação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a EJA, vem sendo permeada por conflitos de concepções, de preconceitos em relação à capacidade dos estudantes aprender, de resistências a abertura das portas destas instituições às classes menos

privilegiadas historicamente, da falta de conhecimento, dos principais centros promotores de cursos Proeja, acerca das especificidades deste público.

Nada alheio ao contexto acima, o Curso Proeja Técnico em Cozinha, vem sendo ofertado no IF Baiano. A entrada dos estudantes deste curso vem colocando em xeque várias concepções e práticas, fazendo sua comunidade refletir sobre as funções sociais e políticas desta instituição. Constituído por um público, cuja heterogeneidade dos seus sujeitos é fator preponderante, o curso foi implantado no sentido de atender a uma demanda regional do setor de “Serviços de Refeições”, um dos segmentos da atividade econômica que tem apresentado grande crescimento e necessidade de qualificação de seus trabalhadores, que são em sua grande maioria, profissionais com pouca escolaridade (IF BAIANO, 2009). O curso é ofertado para estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, ou equivalente, com idade mínima de 18 anos completos e a sua forma de ingresso se dá através de uma prova de redação e uma entrevista (ambas de caráter classificatório).

Buscando compreender a realidade destes estudantes, foi realizada uma pesquisa diagnóstica, através da análise de um questionário aplicado no momento da seleção para ingresso, no qual os estudantes descrevem suas características, anseios, intenções e perspectivas em relação ao curso. Foram analisados 88 questionários aplicados no processo seletivo para ingresso de alunos nos anos de 2012, 2013 e 2014, referindo-se aos estudantes que atualmente frequentam o curso na instituição, respectivamente na 3ª, 2ª e 1ª séries. A realidade encontrada nos questionários segue expressa nos gráficos e nas descrições abaixo:

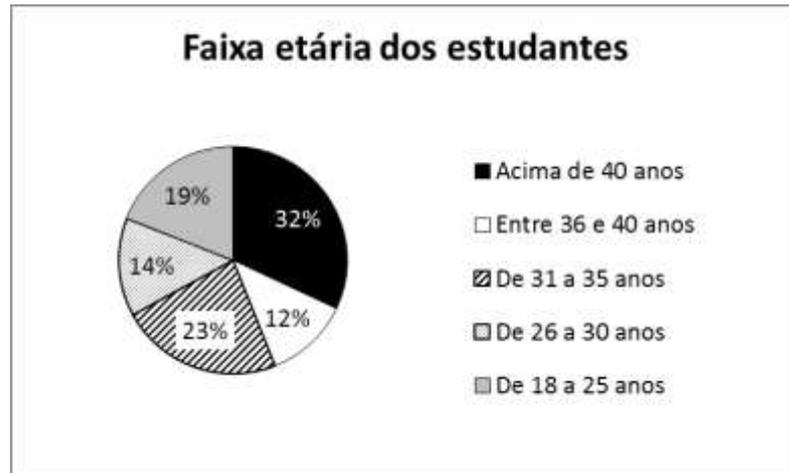


Fig. 2: Faixa etária dos estudantes do curso, 1ª, 2 e 3ª séries.

Em termos de faixas etárias: 32% dos alunos tem acima de 40 anos, 12% tem entre 36 a 40 anos, 23% possuem entre 31 e 35 anos, 14% tem entre 26 a 30 anos e 19% tem entre 18 e 25 anos - sendo 18 a idade mínima para ingresso nos cursos de nível médio na modalidade EJA. Esta realidade mostra que o grupo é, na maioria, de adultos, fazendo reconhecer como esta clientela permaneceu distante da escola formal e como o trabalhador da cidade de Catu ainda enfrenta a baixa escolarização e a pouca oportunidade de educação profissional. Em relação aos doze estudantes que participaram do projeto, um tinha 26 anos de idade, três tinham entre 30 e 39 anos, sete tinham entre 40 e 48 anos de idade, e um tinha 58 anos de idade, ou seja, é um grupo que constitui o projeto também é predominantemente de adultos. Em relação à experiência destes estudantes no mundo do trabalho na área do curso os questionários demonstram que 75% deles já tem alguma experiência de trabalho.

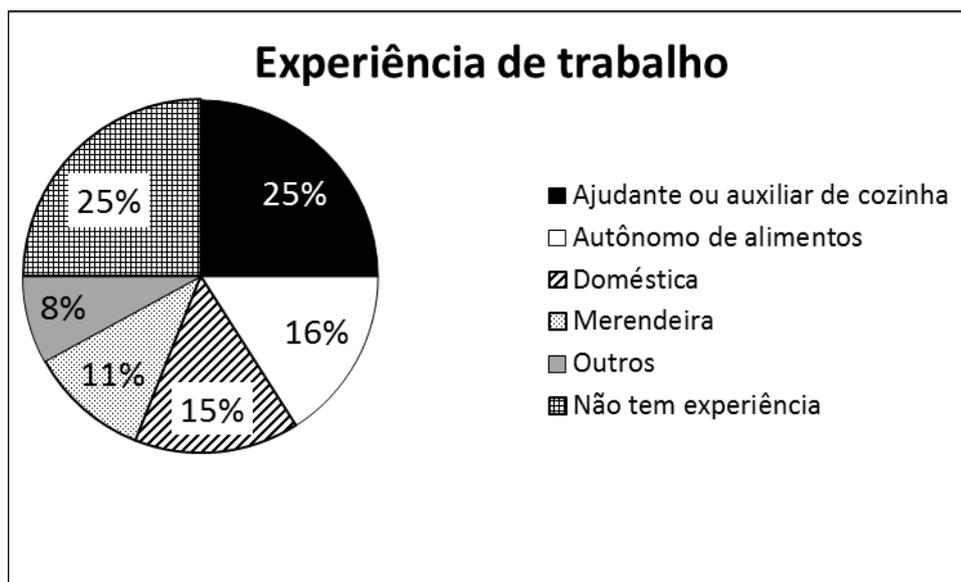


Fig. 3: Maior experiência dos estudantes do curso no mundo do trabalho.

Ainda considerando o gráfico acima, dos estudantes do curso 25% já trabalham ou trabalharam como ajudante ou auxiliar de cozinha, 16% trabalham ou já trabalharam como autônomos no comércio de alimentos, 14,7% trabalham ou já trabalharam como domésticas, 11,3% trabalham ou já trabalharam como cozinheiros ou merendeiras, 8% tem outras experiências com a área de cozinha e 25% não possuem nenhuma experiência na área de cozinha. Das ocupações citadas nos questionários destacam-se as de merendeiras, auxiliar de cozinha, garçom, atendentes, agentes de saúde, diarista, porteiros e empregadas domésticas. Estes dados comprovam que boa parte dos jovens e adultos que frequentam o curso Proeja Cozinha já trazem em si o cerne do trabalho porque estão inseridos na realidade do mesmo. No contexto do Projeto Nutrieja, todos os doze participantes tinham experiência de trabalho, porém nem todos na cozinha, uma das estudantes era cabeleira autônoma, uma era feirante, um deles decorador de festas e uma era empregada doméstica. Dos demais, quatro trabalhavam como auxiliar de cozinha em hospital, escolas e restaurantes, um trabalhava em supermercado e três estavam

desempregados apesar de ter experiência anterior na área. Estas experiências de trabalhos foram fatores relevantes em sua participação, pois refletiram em nas produções, como será possível perceber com mais detalhes mais adiante.

Como podemos perceber, os estudantes do Curso Técnico em Cozinha, são adultos trabalhadores, que ocupam predominantemente, o setor de serviços, um setor em expansão, que exige do seu trabalhador, cada vez mais, uma formação que comporte a adaptação às constantes mudanças tecnológicas no setor produtivo. Porém, essas pessoas, normalmente, são advindas de um momento histórico e social em que o acesso às informações era incipiente e que vem se prolongando devido à realidade econômica deste público, que não tem condições financeiras para adquirir equipamentos tecnológicos para tal acesso. Dos estudantes envolvidos no projeto, 70% fizeram o primeiro acesso à internet, no curso, através da disciplina Informática Básica I, que lhes era oferecida no primeiro ano do curso. No contato com esta disciplina os estudantes relataram que aprenderam principalmente a fazer pesquisas na internet e a digitar textos, realizando esta ação principalmente para a confecção de trabalhos escolares, propostos pelos professores. Relataram que houve aulas também de “criação de tabelas”, referindo-se às planilhas eletrônicas, das quais demonstraram pouca apreciação, por considerarem “muito difícil e chato” (RAIMUNDA, 2014)⁷. Os estudantes que estavam no 2º e 3º ano, relataram que também cursaram a disciplina Informática Básica II e que nela reforçaram os conhecimentos apreendidos na anterior e aprenderam também a construir apresentação de trabalhos em *slides*.

Em relação ao uso de redes sociais, os estudantes relataram que não aprenderam com os professores a utilizá-las, mas sim com colegas de curso, amigos

⁷ Entrevista concedida pela estudante de pseudônimo Raimunda. Entrevista I. [nov. 2014]. Entrevistador: Yone Carneiro. Formulário de entrevista disponível no Anexo 1.

e familiares. Dos doze estudantes do Nutrieja, cinco já tinham página de relacionamentos em redes sociais virtuais antes de participarem do projeto, os demais criaram a sua página de relacionamentos a partir desta participação, visto ser esta uma das atividades propostas, como forma de aproximação com as tecnologias.

1.2 O Projeto Nutrieja: um espaço multirreferencial de aprendizagem

O Projeto Nutrieja é uma atividade que busca a promoção do acesso à informação e à construção do conhecimento, através do uso das redes digitais, por parte dos estudantes do Proeja (IF BAIANO, 2013). Esta atividade vem sendo desenvolvida desde 2013 até o momento de conclusão da pesquisa, com o propósito de se instituir em uma atividade permanente da instituição. Sua equipe executora é composta por um professor de tecnologias, um professor da área técnica do Curso de Cozinha (Proeja) e pelos estudantes deste mesmo curso. Buscando melhor caracterizá-lo recorreremos ao Estatuto do IF Baiano, ao Plano de Trabalho do projeto, as observações de campo, às interlocuções com os sujeitos da pesquisa e à pesquisa bibliográfica.

O Projeto Nutrieja é uma atividade que atende aos objetivos do IF Baiano por:

III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo os seus benefícios à comunidade; IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e ambientais (IF BAIANO, 2009).

Desta forma, o projeto é definido institucionalmente como uma atividade de extensão que tem o objetivo de “promover a educação tecnológica articulada com a

construção e socialização de conhecimentos da área de formação profissional dos estudantes do Curso Técnico em Cozinha na modalidade PROEJA” (IF BAIANO, 2013). Com sua natureza extensiva, além de fortalecer uma comunidade de aprendizagem interna, o curso presencial do PROEJA, promove a socialização do conhecimento para além dos limites físicos da instituição de ensino, através do ambiente virtual.

Para além desta definição institucional, da qual a própria equipe executora assumiu ser simplista diante da amplitude do projeto, buscamos na literatura atual, modelos de educação que tem as tecnologias como princípio. Dentre eles, em nossa concepção, o que mais se aproximou dos objetivos e prática do Projeto Nutrieja, é o da educação *b-learning* (*blended learning*), ou modalidade de educação semi-presencial ou mista, que consiste na combinação dos dois modelos de educação: à distancia e presencial. Fróes Burnham (2012, p.451) define o modelo *b-learning* como “uma abordagem pedagógica que combina a eficiência e oportunidades de socialização de uma sala de aula presencial com as possibilidades de aprendizagem ampliadas tecnologicamente do ambiente *on line*”. Esta autora propõe ainda que mesmo na educação presencial se considere a possibilidade de mesclar as estratégias de ensino-aprendizagem com o uso dos recursos tecnológicos que promovam a interação à distância, tanto para a socialização dos conteúdos, quanto para ampliar a interação entre os estudantes.

Podemos afirmar que o Projeto Nutrieja pode ser considerado como uma prática de educação baseada no conceito *b-learning*. Primeiro, por ser uma atividade que tinha os propósitos da apropriação das tecnologias por uma clientela em seu percurso de vida teve ou tem pouco acesso às tecnologias digitais, onde o envolvimento presencial era uma necessidade para a aproximação com os recursos

tecnológicos. Segundo, por que além dos encontros presenciais os estudantes desenvolviam atividades *on line*, conforme detalhamento abaixo:

- 1) Os estudantes tinham encontros presenciais onde eram realizados o planejamento, execução e avaliação das atividades do projeto, e onde aconteciam as oficinas e minicursos para o domínio de tecnologias que emergiam das demandas do projeto;
- 2) A ampliação das discussões dos encontros presenciais era feita nos ambientes *on line*, criados e mantidos pelos estudantes;
- 3) A socialização do conhecimento, tanto se dava nos momentos presenciais, quanto à distancia. Nos primeiros esta socialização acontecia através das discussões de planejamento, das trocas de experiências e de saberes, da apresentação de pesquisas realizadas para o enriquecimento do tema em desenvolvimento. À distancia, o conhecimento era socializado através da ampliação destas discussões, da colaboração nas produções com sugestões melhorias ou ajustes, e do compartilhamento de arquivos como textos, imagens e vídeos, através dos ambientes virtuais do projeto.
- 4) A socialização do conhecimento era também desterritorializada, ultrapassando os limites físicos do grupo e da instituição, principalmente através do *site*, onde os temas produzidos pelos estudantes são publicados nas formas de textos, imagens e vídeos.

Em se tratando de resultados educacionais no processo de desenvolvimento e alimentação do site, de imediato percebemos que a participação no Projeto Nutrijeja propiciava uma formação mais ampla do estudante da EJA.

Primeiro, por se constituir em um espaço de aprendizagem mais horizontalizada, em alguns momentos o educador era o professor, em outros os

próprios colegas de curso, em outros ainda o usuário do *site* que interagiu com o estudante/alimentador do ambiente virtual, onde a construção do conhecimento era compartilhada, tanto pela intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes, quanto por que trabalhava com a coletividade, se preocupava com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos.

Segundo, por que permitia a socialização dos conhecimentos pelos estudantes a partir das suas práticas e experiências anteriores, além de ativar o campo das emoções e dos sentimentos destes estudantes. Observamos que, em alguns casos, a participação promoveu o desenvolvimento da autoestima e o empoderamento do grupo através da apropriação das tecnologias. Neste sentido, evidenciamos: a construção da organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepções de mundo e sobre o mundo; a construção de um sentimento de identidade grupal; a valorização de si próprio e a superação de rejeição e dos preconceitos que lhes são dirigidos. Todos estes aspectos serão detalhadamente discutidos no terceiro capítulo desta dissertação.

Terceiro, porque ultrapassava a preocupação de aquisição de conhecimentos separados em disciplinas, pois foi possível observar nas produções dos estudantes no projeto, o quanto eles compreendem a sua formação profissional indissociada da vida social e da cultura. Os temas por eles produzidos não remetem a uma ou outra disciplina, nem da formação básica, nem da específica, mas à visão ampliada do seu contexto a partir da sua experiência de vida e da sua visão de mundo, pois o seu pensamento é plural e não compartimentalizado. As propostas de temas eram trazidas para discussão e transformadas em conteúdos para o *site*, a exemplo dos temas “Vida e Cozinha” e “Segredos da Culinária”. Estas propostas que emergiam de interesses, desejos e necessidade dos estudantes, estavam impregnadas do

contexto sociocultural dos estudantes, trazendo suas experiências e ligações que estabeleciam nos espaços sociais que frequentavam. Destacamos o recorte de uma entrevista que retrata como as produções dos estudantes relacionavam-se com sua vida social:

Pesquisadora: – Como surgiu a ideia de desenvolver o tema Vida e Cozinha?

Raimunda: – Surgiu porque a gente sabe que tem muitas histórias de vida que podemos contar no *site*, tem muita gente que mesmo sem estudo já é uma boa cozinheira, que sabe fazer salgados, que já tem até o seu mercado. Aqui no curso mesmo, tem muita gente assim, [...], tem muita gente com histórias sofridas, mas de luta também, que vale a pena ser contada.

Pesquisadora: – Por que D. Madalena foi escolhida?

Raimunda: – Porque a gente já conhecia D. Madalena lá do nosso bairro e sua fama na cozinha,[...] já experimentamos o seu tempero [...]. Achamos que seria uma forma de valorizar o trabalho dela, pois além dela ser uma cozinheira de mão cheia ainda faz essas caridades. [...]

Pesquisadora: – [...] Como vocês desenvolveram essa história?

Raimunda: – Primeiro a gente teve uma conversa com ela, onde ela nos contou um pouco da sua história. [...]. Em outro dia, ela deu uma entrevista que nós gravamos. Na entrevista ela contou de novo a sua história e fez a sopa para a gente gravar. [...] Depois nós analisamos a entrevista e criamos o vídeo e o texto que está no *site*.

Pesquisadora: – [...] Vocês tiveram ajuda na construção do tema?

Raimunda: – Sim, esta foi uma atividade que fizemos com a ajuda de duas professoras, elas ajudaram na elaboração das perguntas para D. Madá, no entendimento de como fazer uma entrevista, de como analisar a entrevista para construir um texto. No vídeo também precisamos da ajuda de uma colega que ajudou a gente a fazer o vídeo depois de gravado. [...] (RAIMUNDA, 2014)⁸.

Em sua fala a estudante deixa evidente a sua percepção do contexto social como espaço a ser explorado nas suas produções, elucidando como as histórias que

⁸ Entrevista nº 03. [out. 2014]. 1 arquivo.mp3 (8 min 22s.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C, página 117, desta dissertação.

acontecem nestes contextos têm importância na sua vida e na da comunidade em que está inserido. O olhar sobre este contexto é valorativo, onde os estudantes conseguem perceber as articulações com a sua formação. Acreditamos que este exercício é natural por parte dos estudantes, ao contrário do professor, que por desconhecer este contexto perde a oportunidade de realização de um trabalho significativo.

Tanto Raimunda, como os demais estudantes envolvidos no projeto partem das suas experiências de vida e da sua visão de mundo, nas suas propostas de temas para o *site*, buscando a todo o momento relacionar os conhecimentos concebidos em seu histórico de vida com os acadêmicos do curso em andamento, demonstrando que o seu processo formativo se dá pela articulação dos saberes. No caso das produções sobre as receitas, os estudantes recorreram a suas experiências de trabalho cotidiano, em suas casas ou em ambiente profissional, pois das receitas analisadas, todas foram publicadas por estudantes que já tinham experiência prática em sua confecção. No entanto os estudantes relataram que apesar de já “saber fazer” as receitas, o curso tem lhes acrescentado novas informações, ajudando-os a aprimorar a técnica, além de aprender como sistematizá-las.

Antes eu não me preocupava muito em como construir a receita... ia fazendo, pois já tinha a prática. Mas no curso fui percebendo que isto é importante, ... lá a gente aprende que colocar as medidas certas é importantíssimo e que devemos ser claros na forma de preparo, para que as pessoas que lê (sic) não tenham dúvida... No *site* a gente também tem esta preocupação, pois as pessoas vão seguir as nossas orientações para fazer seus próprios pratos (JÚLIA, 2015)⁹.

⁹⁹ Entrevista nº 04. [março. 2015]. 1 arquivo.mp3 (7 min 16s.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D, página 119, desta dissertação.

A fala da estudante apresenta a sua percepção sobre o processo formativo, a compreensão da importância do que estão aprendendo na escola, demonstra também a responsabilização pela construção do conhecimento. Não só neste momento, mas em muitos outros os estudantes ressaltaram a sua condição de “futuros técnicos em cozinha”, alertando-se quanto aos que deviam publicar no *site*.

Outra situação que merece destaque por retratar a articulação dos saberes, a autoria coletiva e a importância da mediação no processo de construção do conhecimento foi o desenvolvimento de um texto intitulado “Evite “sofrência” na cozinha: chorar com cebola nunca mais”, cujo processo de produção vem retratado no recorte da entrevista abaixo.

/.../

Pesquisadora: – Porque este tema foi desenvolvido por vocês?

Edna: – Porque é uma coisa que a gente que trabalha na cozinha faz muito e incomoda, então a gente queria dar essa dica a todos que precisam diariamente cortar cebolas.

[...]

Pesquisadora: – No texto vocês colocam dicas para diminuir o incômodo. De onde vocês partiram para dar estas dicas?

Edna: – Nós partimos das dicas aprendidas com a família e no trabalho. [...]. A dica do palito de fósforo mesmo eu aprendi na cozinha do hospital, com minhas colegas de trabalho. Muitas delas usavam um palito sem usar (referindo-se ao palito de fósforo virgem) na boca.

[...]

Pesquisadora: – Todas as dicas partiram dessas experiências?

Edna: – Não. Quando a gente começou a fazer o texto, começamos a ficar curiosas se davam certo, então começamos a pesquisar uma dica que tivesse uma explicação dos motivos, aí achamos a explicação da dica da cebola na água.

Pesquisadora: – Então a dica da cebola na água não surgiu da experiência de vocês?

Edna: – Surgiu, [...] mas a gente não sabia explicar o porquê ela funcionava, então fizemos a pesquisa para descobrir o motivo.

Pesquisadora: – Como aconteceu esta pesquisa?

Edna: – A gente pesquisou na internet [...], também procuramos um professor de química que nos ajudou a entender os motivos.

Pesquisadora: E quais dicas funcionam, existem métodos são mais eficazes?

Edna: – Não sabemos se todos tem uma explicação, mas acreditamos que muitos deles funciona (sic), por que quando a gente faz um deles a gente sente o efeito (sic). Por isso a gente não colocou no texto que só o da cebola funciona.

[...]

Pesquisadora: – Só mais uma curiosidade: Porque a palavra “sofrência”? O que ela significa?

(Risos)

Edna: – A gente usa muito essa palavra aqui, [...] ela se refere a um sofrimento profundo, alguma coisa que incomoda até a alma, (risos) [...] Imagine uma pessoa que cozinha todo dia, ela sofre até antes, só de imaginar a hora de cortar uma cebola. A gente quis mostrar que este sofrimento é profundo..., é uma sofrência! (mais risos) /.../
(EDNA, 2015)¹⁰

Como relata a fala da estudante, o tema nasceu de um problema do cotidiano e levou à investigação científica, para responder às perguntas que emergiram a partir da discussão do tema. Observamos que o estudante buscou uma explicação científica através da consulta a um professor e da pesquisa na internet, mas percebemos também que em momento algum questionaram a validade do senso comum, pois ao relatar que “muitos deles funcionam, porque quando a gente faz um deles, a gente [sic] sente o efeito”, a estudante Edna e os seus colegas, validam este conhecimento e não hierarquizam como conhecimento menor.

Vislumbramos nessa atividade a oportunidade de um trabalho pedagógico rico, que poderia ser explorado por diversos professores e articulado a diversas áreas do conhecimento. Por este e por demais motivos aqui apresentados,

¹⁰ Entrevista nº 05. [mai. 2015]. 1 arquivo.mp3 (12 min 03s.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E, página 121, desta dissertação.

acreditamos que o Projeto Nutrieja é uma atividade que tem a potencialidade de promover a integração do conhecimento tão almejada nos cursos de educação integrada, como o Proeja.

Diante dos argumentos acima apresentados, podemos afirmar que o Projeto Nutrieja é uma atividade extensionista de construção e difusão do conhecimento do Curso Proeja Técnico em Cozinha do IF Baiano na modalidade Proeja, de estrutura semi-presencial e perspectiva multirreferencial em relação à educação do estudante, visando uma ampla formação que contemple o desenvolvimento pessoal e a qualificação para o mundo do trabalho.

2 A SOCIEDADE EM REDE E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

As formas como a informação e o conhecimento se disseminam na atualidade trazem significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e socioculturais e se refletem diretamente na vida do cidadão. A emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas redes de tecnologias da informação e da comunicação, que começaram a tomar forma na década de 1960 e vem se difundindo de forma desigual pelo mundo, vem provocando uma transformação estrutural multidimensional em processo no planeta.

As redes são uma velha forma de organização social, evidenciada principalmente na vida em família, na vida em comunidade, nas relações de trabalho em pequenas empresas. Nos diversos espaços e tempos, a sociedade sempre buscou nas tecnologias vigentes, formas de viabilizar as comunicações e amplificar as relações. Atualmente as redes estão disseminadas na maioria dos setores da atividade humana e com sua natureza digital, fornecem novas capacidades às redes convencionais, permitindo-lhes ultrapassar os seus limites históricos, graças a sua flexibilidade, adaptabilidade e descentralização.

Dois conceitos são fundamentais à noção de rede digital: a desterritorialidade e a destemporalidade. Conceitos associados ao processo de superação das fronteiras espaço-temporais impostas nos anteriores espaços de construção de disseminação da informação e do conhecimento. Isto se dá porque as atuais tecnologias estão em domínio público, sendo amplamente disseminadas em todos os lugares e a todo momento, formando um entrelaçamento de relações que alcançam a esfera mundial. Como nos afirma Castells (2006, p.18), “a sociedade em

rede é global” e as tecnologias digitais da informação e da comunicação são a coluna vertebral desta sociedade.

Globalização e TIC relacionam-se num complexo e dinâmico processo de reorganização da estrutura da sociedade provocando impactos, tanto nas formas como os estados-nação se (re)estruturam, como no próprio cotidiano da vida das populações e dos indivíduos sociais.

O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de *performance* superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede (CASTTELS, 2006, p. 19).

Este chamado de Castells nos soa também como um alerta à realidade multifacetada que é impressa por vários setores que já se apropriaram das tecnologias, que vem através delas disseminando seus valores e instituindo práticas que atendem à seus objetivo e interesses e, conseqüentemente, trazem impactos na vida de todos e no ambiente no qual estamos inseridos.

O setor econômico, por exemplo, tem promovido mudanças radicais nas suas estruturas de produção, distribuição e gestão. A transnacionalização da economia, a (re)articulação dos mercados, as formas de distribuição internacional da produção e do trabalho, a (re)organização dos processos produtivos são demonstrações de como as TIC e as redes digitais são usadas por este setor para atingir seus interesses e objetivos (FRÓES BURNHAM, 2000).

Dessas mudanças emergem novas necessidades para as empresas, exigindo-lhes a capacidade de inovação e criatividade e, em consequência, crescem as pressões sobre os trabalhadores, deles são exigidos alto nível de qualificação e a

capacidade de usar conhecimento novo para aumentar a produtividade. Já se fala em trabalhador “autoprogramável”, quando se refere à capacidade deste “se reprogramar em habilidades, conhecimento e pensamento segundo tarefas mutáveis num ambiente empresarial em evolução” (CASTELLS, 1999, p. 77). Já se fala em aprendizagem ao longo da vida, na intenção da qualificação contínua dos trabalhadores para as mudanças que já se anunciam cada vez mais frequentes e em um menor período de tempo.

Baseando-se em estudos feitos a partir da análise sobre a evolução do mercado de trabalho no período do pós-industrialismo, em sociedades com considerado avanço tecnológico¹¹, Castells (1999 p. 267) percebeu que “conhecimento e informação, sem dúvida, parecem ser as fontes principais de produtividade e crescimento nas sociedades avançadas”. Este autor aponta algumas características comuns, nas estruturas de emprego nessas sociedades, que trazidas à luz das exigências da qualificação do cidadão-trabalhador, trazem preocupações com o destino das pessoas que já vinham à margem do mercado de trabalho.

Primeiramente esse autor (Castells, 1999, p. 265), afirma que as sociedades avançadas caminham para o “informacionalismo” das suas estruturas de emprego, referindo-se ao modo com organiza seu sistema produtivo em torno de princípios da maximização da produtividade baseada em conhecimentos, exigindo tanto o investimento no desenvolvimento e na difusão de tecnologias da informação, quanto a presença de recursos humanos capacitados para a sua utilização.

¹¹ As sociedades analisadas por Castells foram dos países do G7 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Itália, Reino Unido e Canadá), principais países capitalistas que compunham o cerne da economia no período estudado, de 1970 a 1990.

Uma segunda característica apontada por Castells (1999) refere-se à redução da presença humana nas atividades da indústria e um aumento desta presença nas atividades de serviços, dentre elas: os serviços ligados à produção, que são considerados estratégicos, provedores da informação e do suporte para aumentar a produtividade e a eficiência das empresas, tais como atividades de produção de equipamentos de precisão e atividades de conserto e manutenção; os serviços sociais, que se referem à assistência social por parte do Estado, das empresas e da sociedade civil organizada; os serviços de distribuição, que combinam transporte e comunicação; os serviços pessoais, que englobam as atividades de atendimento ao público, comuns a bares, restaurantes, recepções em hotel, entre outros. Esta migração de setor acontece devido às inovações tecnológicas e organizacionais na indústria, cujos postos de trabalho antes assumidos pelo ser humano, vêm sendo substituídos cada vez mais pela mecanização e automação tecnológica, principalmente robôs e computadores que realizam as atividades rotineiras e repetitivas, que podem ser programadas. Desta forma, o trabalhador da era industrial, “treinado” para o exercício laboral, perdeu espaço neste novo cenário, a automação tomou o seu posto.

Eu trabalhei muitos anos numa fábrica de café, a gente fazia de tudo, era a gente que operava as máquinas que separavam a sujeira que vinha junto com os grãos e a gente fazia a revisão da limpeza, por que as máquinas quebravam muito (sic). [...] Tinha máquina também que triturava os grãos. Depois outras máquinas mais modernas foram chegando [...]. Eu não tô [sic] mais neste ramo não, mas acho que modernizou muito, a gente sofria muito, era muito trabalho e muita sujeira, o cheiro do café tomava conta da minha roupa, dos meus cabelos, do meu nariz... Quem trabalha agora não tem mais tanto trabalho não, as máquinas de hoje fazem quase tudo.[...] Eu estou no curso porque eu quero me aprimorar mais, trabalho tá difícil até para quem tem estudo, imagine para a gente que é fraquinho (DONA CRISTINA, 2014)¹².

¹² Entrevista concedida por DONA CRISTINA, (pseudônimo da estudante do Proeja). Entrevista nº01. [nov. 2014]. Entrevistador: Yone Carneiro. Formulário de entrevista, disponível no Apêndice A, página 114, desta dissertação.

O relato de Dona Cristina, estudante do Proeja, retrata a realidade de uma grande parte de trabalhadores do setor industrial, onde contemporaneamente os postos de trabalho foram substituídos por máquinas que realizam suas atividades de forma mais rápida e mais eficiente. Para este trabalhador restou à responsabilização por sua qualificação, a busca de outras formações que lhes garantissem a capacidade de relacionar-se através dos meios de comunicação, de lidar com a informação e com os novos processos via recursos tecnológicos.

Como terceira característica Castells (1999, p.269) apresenta a expansão das “profissões ricas em informação”, na qual se apresenta a crescente importância dos cargos de administradores, de técnicos e dos profissionais especializados e o aumento de funcionários administrativos e de vendas, cargos estes geralmente assumidos por uma elite com maior grau de instrução. Em paralelo, houve um declínio das profissões de artífices, operadores e produtores rurais, e embora nenhuma tenha deixado de existir, mas tentam se reerguer a partir da redefinição e da criatividade dos seus profissionais. Dona Vânia, estudante de 58 anos do Proeja, tem a produção agrícola como herança profissional e principal fonte de renda:

/.../ Sou filha de agricultor, meu avô também era, a maioria de nossa família sempre teve um pedacinho de terra. [...] É da terra que a gente tira o nosso sustento, mas não está fácil não, tá difícil vender até na barraquinha na feira (referindo-se à banca onde comercializa seus produtos no centro de abastecimento municipal) [...]. Hoje o povo não quer plantar mais não, já compra tudo e só faz vender. Na minha barraca é tudo produção da gente, tudo fresquinho, mas é difícil, é dinheiro pouco, é dois reais aqui, mais dois ali e aos pouquinhos a gente junta só o que dá para pagar umas contas e comprar alguma coisa para comer /.../ (DONA VANIA, 2014)¹³.

¹³ Entrevista concedida por Dona Vania (pseudônimo da estudante do Proeja). Entrevista I. [nov. 2014]. Entrevistador: Yone Carneiro. Formulário de entrevista disponível no Apêndice A, página 119, dessa dissertação.

Dona Vânia é uma sobrevivente da agricultura familiar e seus relatos apresentam as mudanças na estrutura ocupacional neste setor. O seu relato evidencia também como o setor agrícola está sendo dominado por grandes empresas que fazem produção em grande escala, com o suporte de maquinário e a instituição de novos processos, que não chegaram ao alcance do pequeno produtor rural. Em consequência estes produtores estão comprando na mão das empresas de produção em grande escala e vendendo estes produtos nas feiras, como é o caso de muitos colegas de trabalho de Dona Vânia, barraqueiros feirantes no município de Catu. Em suma, o pequeno agricultor tem migrado para o setor de serviços de vendas, alimentando a massa de consumidores das grandes empresas produtoras.

Fatos como estes deixam evidentes que ao mesmo tempo em que o setor econômico reconhece a necessidade de uma nova qualificação por parte dos trabalhadores para atender às demandas do desenvolvimento econômico, também reforça necessidade da existência do trabalhador menos qualificado, pois dele se sustenta para o atendimento aos postos de trabalhos que não são aceitos pelos trabalhadores que tem mais conhecimento e consciência crítica sobre as condições de trabalho e a valorização financeira dos seus esforços. Desta forma se configura o subemprego e a terceirização da mão de obra como fatores necessários à estratégia capitalista.

Por isso, as propostas de qualificação do trabalhador assumidas pelas empresas privadas requerem atenção. É necessário indagar à que interesses e objetivos se destinam, pois como alerta Freire (1987), não existe a educação neutra,

toda prática educativa carrega valores e interesses dos seus patrocinadores e executores.

Porém, não somente o setor econômico está provocando pressões sobre a qualificação dos cidadãos. O setor de comunicação também carrega valores e interesses que precisam ser refletidos criticamente por seus usuários e, em especial pelo sistema educacional, na formação de seus sujeitos.

Há um bom tempo, este setor vem reorganizando sua estrutura em torno das tecnologias digitais e, ao contrário do que muito se propagou há poucos anos, as tradicionais tecnologias como o livro, o rádio, a televisão, não se extinguiram, mas se reconfiguraram, ganhando novos formatos, como por exemplo, o *e-book*, o *rádioweb* e a TV Digital. Com este novo formato os recursos comunicacionais ganharam novas funcionalidades e estão cada vez mais se aproximando da estrutura da internet no que concerne à participação de seus usuários. Esta tendência, chamada por Jenkins (2008, p. 11) de “cultura da convergência”, se refere à transformação de produtos e à adaptação de processos desenvolvidos pelos homens a formatos que se aproximam cada vez mais da estrutura e dos princípios da internet em relação à veiculação de uma forma de comunicação mais horizontal e da interatividade potencializada ao usuário.

No entanto, esta aproximação traz ameaças à internet, pois os setores de comunicação tentam imprimir a este espaço as suas concepções de controle e mercantilização da informação e do conhecimento, é o caso das grandes corporações do setor de comunicação.

Nessas relações entre a produção, a circulação e o consumo de bens e serviços deve-se enfatizar que o conhecimento [a informação] se impõe com o uma nova mercadoria. Deixa de ser um bem

imaterial, um princípio para a formação do sujeito ou indivíduo social, um direito. Conquanto esse conhecimento, assim como outros bens e serviços, esteja sendo produzido e disseminado em larga escala, ele não está disponível para todos; tampouco estão disponíveis, para grande parte da população, as condições para a sua produção. Poucos produzem, alguns consomem, muitos ficam aquém. Se conhecimento, como nos mostrava Foucault, por exemplo, era lastro de poder simbólico (Bourdieu), agora, como mercadoria, ele é poder econômico (FRÓES BURNHAM, 2000 p.8).

Percebemos que por trás dos investimentos do setor de comunicação existem os interesses de controle e principalmente da mercantilização da informação, necessitando de uma massa de consumidores que a mantenha. Pouco se tem investido na promoção de espaço de construção do conhecimento e na democratização de seu acesso.

Observamos que a criação de um exército de consumidores da informação se tornou viável pelas tecnologias digitais. Santaella (2010) e Bauman (1999), consideram que a revolução digital fez emergir um novo tipo de linguagem e a caracterizam como uma linguagem líquida, fluida, que se adapta a vários espaços (rádio, tv, cinema, *ebook*), imprime várias formas (texto, imagem, som, vídeos, etc) e principalmente institui novas formas de relações, novos comportamentos, novos valores individuais e coletivos, difundindo-se o que se denomina de *cultura digital* (FAGUNDES, 2008; PRETTO, 2008) ou *cultura de internet* (CASTELLS, 2003) ou ainda *cibercultura* (LEVY, 1999; SANTAELLA, 2010). A esta cultura daremos enfoque especial, pois é através dela que o cidadão comum, aquele que utiliza os diversos recursos de comunicação no dia a dia, está cada vez mais sendo induzido ao uso dessas tecnologias e muitas vezes de uma forma não emancipatória, tendendo a se tornarem apenas consumidores de tecnologia, contribuindo também desta forma para os interesses mercadológicos que esmeram por uma demanda cada vez maior de vendas de produtos tecnológicos.

Alguns dos sujeitos da pesquisa, embora sejam minoria, se enquadram neste perfil. Tânia e Edna, com 26 e 43 anos respectivamente, são consumidoras de tecnologia, têm telefone celular com acesso à internet, são frequentadoras das redes sociais virtuais e possuem páginas de relacionamento pessoal na rede digital. Já vivem de certa forma, as dinâmicas da cultura digital,

Eu adoro entrar no *facebook* (referindo-se à sua página de relacionamento pessoal via internet), lá eu converso com meus amigos, “vejo” as postagens, comento [...]. Me divirto muito, conheço pessoas, reencontro outras que já conhecia (EDNA, 2014)¹⁴.

Edna, assim como muitas pessoas da sua geração que estão cada vez mais utilizando as tecnologias digitais, principalmente as redes sociais digitais, principalmente as que estão acessíveis via tecnologias móveis. Apesar de participar ativamente dessas redes a estudante reconhece que a utiliza mais para entretenimento, para se socializar e que a utiliza pouco para aprimorar os seus conhecimentos acadêmicos e profissionais.

Essa geração é a que também está evidenciando as mudanças na sociabilidade que vêm se configurando através da cultura digital. O isolamento diante do computador anunciado por alguns visionários não aconteceu, pelo menos da forma como tinha sido previsto. A interação *pessoa a pessoa* continuou, mas tomou novas formas, as famílias passaram a frequentar as redes sociais virtuais, como acontece com uma das estudantes:

Eu participo de um grupo de relacionamentos da família, nele converso com muita gente que não vejo há um tempão. Tem gente que mora longe, que talvez nunca mais a gente veja [...]. Mas conheço os novos familiares que a gente nunca viu, gente que nasceu depois que a família se afastou... É muito bom, é uma forma

¹⁴ Entrevista concedida por EDNA (pseudônimo da estudante do Proeja). Entrevista I. [dez. 2014]. Entrevistador: Yone Carneiro. Formulário de entrevista disponível no Apêndice A, página 114, desta dissertação.

da gente está juntos, da gente continuar a se sentir família (TÂNIA, 2014)¹⁵.

O relato de Tânia evidencia que as redes sociais virtuais ampliaram as possibilidades de relações das pessoas, independente do local e do momento em que viviam, as histórias que antes se perdiam, agora são reencontradas, são acompanhadas. A sociabilidade ganhou desterritorialidade e destemporalidade podendo acontecer entre pessoas nos mais diversos lugares e a qualquer momento, superando os espaços físicos e as noções temporais tradicionais. Nas redes sociais virtuais as pessoas discutem sobre assuntos comuns, conhecem pessoas com os mesmos interesses, celebram o encontro das subjetividades, expõem suas identidades, trocam de experiências, em suma se sentem ativos na relação comunicacional.

Mas não só o usuário individual percebe o poder comunicacional das redes digitais, os coletivos sociais também têm utilizado a internet e em especial as redes sociais virtuais para ampliar suas ações e disseminar seus valores, a exemplo da igreja, do sindicato, dos movimentos sociais, dentre outros. A estes últimos daremos enfoque especial pelo seu valor formativo e pela reflexão que traz sobre o poder da coletividade no espaço digital.

Os manifestos sociais contemporâneos acontecidos na Tunísia em 2009, na Islândia em 2011 e no Brasil em 2014, são exemplos de organização da sociedade civil por intermédio das tecnologias digitais. Consideramos que através da reflexão destes manifestos podemos inferir que a coletividade está descobrindo as possibilidades de empoderamento através das tecnologias e percebendo que a

¹⁵ Entrevista concedida por TÂNIA (pseudônimo da estudante do Proeja). Entrevista nº 01. [dez. 2014]. Entrevistador: Yone Carneiro. Formulário de entrevista disponível no Apêndice A, página 114, dessa dissertação.

internet pode se constituir em um espaço de lutas. Castells (2013, p.27) salienta que “as pessoas só podem desafiar a dominação conectando-se entre si, compartilhando sua indignação, sentindo o companheirismo e construindo projetos alternativos, para si próprias e para a sociedade como um todo”.

São várias as questões que envolvem motivações e consequências destes manifestos que não serão tratados neste texto, mas a sua existência evidenciou uma característica marcante que Castells (2013, p.38) nos apresenta como uma conexão fundamental entre os movimentos sociais e a internet: “eles comungam de uma cultura específica, a cultura da autonomia, a matriz cultural básica das sociedades contemporâneas”. Para este autor, nas redes sociais a autonomia é exercitada cotidianamente, fortalecida pelos propósitos dos movimentos sociais de libertar as mentes das estruturas da dominação e compartilhada com a própria filosofia histórica da internet de tecnologia da libertação, da democracia, da livre expressão.

Estudos recentes (CASTELLS, 2013) em sociedades com avanços tecnológicos, apontam que o uso da internet qualifica as pessoas ao reforçar os seus sentimentos de segurança, liberdade pessoal e influência, sendo estes resultados mais evidentes em indivíduos com baixa renda, pouca escolaridade, habitantes do mundo em desenvolvimento e mulheres. Com base nestes estudos, Castells (2013, p.38) conclui que nestas sociedades avançadas, “aprovação, autonomia e reforço da sociabilidade parecem estar intimamente conectados a prática de entrar frequentemente em rede pela internet”.

O problema posto é que no caso das sociedades com grandes desigualdades sociais, as pessoas que mais sofrem com elas não são os frequentadores da

internet, pois as camadas mais pauperizadas da população, nas reais condições em que se apresentam, não têm condições de se utilizarem dessas tecnologias.

2.1 Redes digitais: poderes instituídos e possibilidades educativas instituintes

Como nos afirma Castells (2006, p. 26), “estamos na sociedade em rede, apesar de nem todos, nem todas as coisas estarem incluídas nas redes”. Esta assertiva deixa evidente o processo de distanciamento¹⁶ ao qual estão sujeitas parcelas significativas da população do acesso aos meios digitais, configurando um novo tipo de segregação emergente na sociedade contemporânea, a segregação digital.

Fróes Burnham (2012) salienta que a marginalidade daqueles que não tem acesso à internet, ou que têm acesso limitado, bem como dos que não estão capacitados para utilizá-la, contribui exacerbadamente para outro tipo de segregação mais conhecida historicamente e denominada por “segregação cognitiva”. Este tipo de marginalização refere-se à apreensão, apropriação, compreensão, possibilidade de criação, e produção da informação e do conhecimento, por grande parcela da população (FRÓES BURNHAM, 2012).

Decerto que as limitações e restrições de acesso ao conhecimento atingem a todas as classes sociais, mas sem dúvidas, existem grupos mais atingidos. No Brasil as principais vítimas destas limitações são os que historicamente já sofrem à

¹⁶Faz-se necessário esclarecer que evitaremos ao máximo os termos, “inclusão/exclusão digital”, em virtude da polissemia em torno deles, nos quais se percebem vários tipos de concepções carregadas de ambivalências, contradições e implicações políticas. Só os utilizaremos quando aparecerem nas citações que tem relevância para as nossas discussões, ou quando o seu uso explicitar um processo disseminado como inclusão digital.

marginalização socioeconômica, a exemplo, os indígenas, os negros, e as mulheres e homens sem ou com pouca escolarização.

Dentre estes, destacamos os estudantes adultos da educação básica, que por motivos diversos tiveram cerceados o direito à educação na idade considerada adequada, vítimas em potencial da segregação cognitiva. São eles também, na sua maioria, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, cujo principal motivo de distanciamento do processo escolar se dá pela necessidade de trabalhar. Muitos deles representam o trabalhador em potencial da Era da Industrialização e da agricultura tradicional, ocupando postos de trabalho cujas atividades hoje estão sendo realizadas por máquinas automatizadas. Como discutido anteriormente, estes trabalhadores são o público do subemprego ou do desemprego, devido a sua baixa escolaridade e a falta de capacidade de lidar com as demandas de uma sociedade do conhecimento.

A maioria destes estudantes, além do enfrentamento da falta de acesso ao conhecimento formal, em seu percurso de vida também vivenciaram um momento histórico em que o acesso à informação era extremamente restrito e seletivo. O avanço tecnológico que poderia ajudar na democratização do acesso à informação tem trazido poucas contribuições a estes sujeitos, visto que não foram capacitados para utilizar os recursos tecnológicos, que mesmo escassos ainda lhes estão disponíveis. Eles fazem parte da faixa da população que não possui, não usa ou desconhece as tecnologias que operam com a linguagem digital. Segundo Castells (2003), estes representam os “interagidos” pela tecnologia e não os “interagentes” da cultura digital, pois não a utilizam para tirar proveitos de seus benefícios culturais, econômicos e sociais.

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem

acesso ao sistema de comunicação, mas com a capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (pra mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria da História; e a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS *apud* BONILLA, 2011, p. 38).

Podemos perceber no pensamento deste pesquisador que a superação da segregação digital deve estar fundamentada nos propósitos de ataque aos problemas que agravam as desigualdades sociais, em especial a marginalização de acesso ao conhecimento.

Para Fróes Burnham (2012) o desafio lançado está pautado na conversão do conhecimento em bem público, e isto significa não só disponibilizar a informação, mas democratizar o seu acesso e promover a construção do conhecimento. Esta autora alerta que, historicamente, a socialização do conhecimento vem sendo moldada pela Ciência Clássica e esta não tem se mostrado nada democrática, pois se coloca como detentora e tem sido quem decide, de acordo com seus interesses, como e a quem devem ser disponibilizados.

Fróes Burnham (2013) explicita que o movimento pela socialização do conhecimento¹⁷, é uma luta histórica, cujos indícios se encontram desde o século XVIII até os dias atuais. Dentre as pautas de luta deste movimento apresentam-se as críticas ao predomínio da ciência sobre a produção e organização do conhecimento, à especialização acentuada nas disciplinas e à privatização do conhecimento. Tais movimentos trouxeram à tona a falácia do fácil acesso a informação, mostrando que a informação sob os domínios da Ciência Clássica,

¹⁷ Uma boa revisão sobre estes movimentos pode ser encontrada em Fróes Burnham (2012, p. 103-114), onde se apresenta as influências do iluminismo, de movimentos intermediários e contemporâneos pela socialização do conhecimento.

intensificou a distância entre os produtores e consumidores do conhecimento e restringiu a sua socialização por parte do sistema educativo, em virtude da imposição da formatação do currículo segundo os seus moldes, organizado em áreas, em disciplinas, segmentado.

É preciso encontrar espaços para socializar o conhecimento, modos para publicizar a informação e mediadores para atuar nos processos de transformar informação em conhecimento e este em bases para a construção da subjetividade (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 103).

Esta luta deve ser fortalecida no âmbito das Ciências Sociais, em especial da Educação, para que os propósitos educacionais se configurem em possibilidades de questionamento e resistência à segregação cognitiva. Neste sentido as iniciativas educacionais de apropriação das tecnologias, precisam estar fundamentadas na socialização do conhecimento e nos princípios de emancipação do sujeito da educação. Reportando-nos a Freire,

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, p. 22-23, 1976).

O pensamento de Freire (1976) nos remete a refletir sobre o acesso e o uso das tecnologias com propósitos para a superação da pobreza e das desigualdades sociais, ou seja, faz a defesa da inclusão digital com princípios ético, político e social. Este pensamento é muito pertinente, principalmente para o público da EJA, que tem em seu histórico uma negação de acesso às tecnologias e é alvo da maioria das políticas públicas de inclusão digital.

Castells nos apresenta quatro formas de poder distintas na sociedade em rede: poder de conectar a rede (*networking power*); poder da rede (*network power*); poder em rede (*networked power*); e poder de criar redes (*networ-making power*) (BONILLA, 2011). A seguir analisaremos estas formas de poder, articuladas à

perspectiva de uma educação digital com princípios emancipatórios, buscando elucidar como as práticas educativas com tecnologias podem se configurar em possibilidades de empoderamento dos sujeitos da educação, em especial dos sujeitos da EJA.

2.1.1 O poder de conectar a rede e as iniciativas de inclusão digital

O primeiro poder na sociedade em rede, o de conectar a rede, é também definido por Pretto (2008) como um direito de todo cidadão. Como direito humano, só pode ser assegurado se encontrar condições favoráveis na sociedade em que o sujeito está inserido, pois, por melhor que seja a intenção institucional de promoção de uma prática educativa que esmere a apropriação das tecnologias, só galgará êxito se o sujeito desta prática encontrar no cotidiano as formas de aprimorá-lo.

Estudos recentes (CGI.BR, 2014) revelam que projetos pedagógicos fundamentados no uso das TIC tem apresentado melhor êxito, quando o acesso se dá à longo prazo. Neste sentido, a instituição escolar precisa não só promover práticas, mas principalmente levantar a bandeira a favor da democratização do acesso à internet, lutando por políticas públicas que garantam esse acesso a todos e em todos os lugares. No caso do estudante da EJA, é preciso reconhecer o quanto este sujeito está distante do acesso à rede digital, o porquê das políticas públicas ainda não terem conseguido atingir a este público e reforçar o grito dos inconformados com a segregação digital a que este público está sujeito.

Só tenho acesso à internet aqui no computador da escola, não tenho computador em casa... Nem lá no bairro, não tem internet “de grátis” [sic], para a gente acessar, tem que pagar na *lan house*, eu não tenho dinheiro para isso... Meu sobrinho tem internet no celular dele, mas é paga também. Eu não vou pedir a ele para usar, ...tenho

vergonha e acho que não devo, pois é a mãe dele que tá pagando (DONA VANIA, 2014)¹⁸

A situação dessa estudante é também a realidade de milhões de brasileiros, cujo acesso à internet, quando é possível tem que ser pago pelo usuário. Dona Vânia, uma mulher, com 58 anos, com renda familiar menor que dois salários mínimos, moradora da zona rural de Catu, um município do nordeste brasileiro, tem todas as características do público brasileiro que tem menos acesso à internet.

Apesar de o Brasil ser o 5º país no ranking mundial do número de conectados à internet (VALLE, 2013), este acesso ainda é dado de maneira muito desigual. Segundo dados do CGI.br (2014), no ano de 2014, apenas 43% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet e na região Nordeste a taxa cai para 30%, só ficando acima da região Norte, com 26%. Em relação à renda familiar, do total de famílias no país, que têm renda entre um e dois salários mínimos, apenas 27% tem acesso à internet, quando a renda está abaixo de um salário mínimo esta taxa cai para 11%. Em relação à classe social, enquanto na classe A 98% das famílias tem acesso à internet em casa, nas classes D/E a taxa cai para 8%.

Ao deixar extensas regiões sem conexão ou sem assegurar o direito dos segmentos pauperizados ao uso da comunicação via redes digitais, o Estado e seus grupos hegemônicos deixam milhares e até milhões de pessoas sem a possibilidade de obter mais poder (SILVEIRA, 2011).

Este alerta é também um chamado para que nos engajemos nesse ativismo por políticas públicas que revertam esta realidade. No Brasil a “inclusão digital” passou a fazer parte da agenda governamental na década de 1990. Sempre associada à ideia de “exclusão digital”, essas políticas vêm apresentando em suas

¹⁸ Entrevista concedida por DONA VANIA (pseudônimo da estudante do Proeja). Entrevista nº 01. [nov. 2014]. Entrevistador: Yone Carneiro. Formulário de entrevista disponível no Apêndice A, página 114, dessa dissertação.

concepções um histórico de contradições, ambiguidades e ambivalências, que merecem atenção, conforme serão refletidas mais profundamente no próximo capítulo, neste momento priorizaremos a apresentação das iniciativas de inclusão digital no país.

Uma das primeiras iniciativas governamentais de inclusão digital foi o Programa Sociedade da Informação (SocInfo) (TAKAHASHI, 2000), lançado em 1999, que perdeu o rumo e foi descontinuado na prática, principalmente pela superficialidade na apresentação de indicadores da área no Brasil, pela falta de objetividade na apresentação de suas propostas e pela mudança de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso para o Presidente Lula.

Na primeira gestão de Lula, os programas de inclusão digital cresceram na esfera federal, principalmente através da abertura de telecentros e infocentros, locais de acesso gratuito à internet. A partir de 2003, duas iniciativas governamentais deram relevância à temática da inclusão digital no país: o projeto de política digital e a digitalização dos Pontos de Cultura. A importância destas iniciativas se deu principalmente pelo envolvimento de artistas, grupos culturais e movimentos sociais no debate sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas comunidades. Uma das ações destes projetos era financiar atividades de acesso às tecnologias, construídas por estes atores populares, daí ampliaram-se os telecentros e infocentros por todo país. Embora tenha sido um avanço, estas iniciativas foram insuficientes para abarcar o grande contingente dos “sem acesso à internet”. Em contrapartida, atenta a esta demanda, a iniciativa privada, através de microempresas ou de empreendedores individuais, alavancaram a implantação de centros pagos de acesso à internet, conhecidas popularmente

como *lan houses*. Segundo Silveira (2011) em 2006, “as *lan houses* tornaram-se o principal local de acesso do brasileiro das classes D/E”, como acontece no bairro de Dona Vanda, estudante do Proeja.

Entre 2005 e 2008 vigorou também o Projeto Computador para Todos, cujo objetivo foi diminuir os preços dos computadores e estimular a aquisição por faixas mais pobres da população. Para tanto o governo reduziu os impostos e incentivou a venda parcelada destes equipamentos. Em consequência se evidenciou um período de crescimento exponencial da comercialização dos computadores, o que o levou a ser o equipamento eletrônico mais vendido na época. Este projeto perdeu força tanto pela sua concepção equivocada de democratização de acesso, visto que apenas possuir um computador não é garantia de inclusão digital, quanto à incapacidade do governo de apresentar propostas de preços melhores que os do mercado, que já vinha se incumbindo de reduzir os preços deste produto. Esta iniciativa foi muito aplaudida pelo setor econômico, aquele que dissemina a concepção de que incluir é inserir as pessoas como consumidoras de produtos tecnológicos (BONILLA, 2011).

Atualmente o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), criado em 2010, é o principal projeto governamental de inclusão digital no país, que tem como objetivo principal massificar o acesso à internet em banda larga no país, principalmente nas regiões mais carentes da tecnologia (BRASIL, 2014). Por parte do Ministério da Educação destacamos o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que tem o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Dentre as suas principais ações estão: o Programa Banda Larga

nas Escolas (PBLE), o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca).

Desses programas, o que mais poderia ter atingido a realidade da EJA era o Programa Banda Larga nas Escolas, visto que se propõe a levar a internet a todas as escolas públicas e disponibilizá-la aos estudantes, principalmente nos laboratórios de informática. Porém, tomando-se o nordeste como exemplo onde, segundo dados de CGI.br (2013), apenas 54% das escolas públicas dessa região têm conexão à internet, percebemos que a garantia deste direito ainda está muito longe de ser alcançada. No contexto da EJA esta situação se agrava ainda mais porque a realidade nos apresenta que a maioria dos laboratórios de informática das escolas não é utilizada pelos estudantes dessa modalidade de ensino. Ademais, sabemos que para este público, apenas o acesso a internet na escola não é suficiente para atender a sua apropriação da tecnologia, pois para que esta aconteça, este público precisa de um acesso mais contínuo e significativo, demandando tanto disponibilidade de equipamento como mediação para que estes recursos sejam usados como ferramentas para emancipação.

Portanto, apesar dos avanços, é necessário admitirmos que o Brasil está muito longe de se tornar um país com acesso à internet democratizado e que fatores econômicos, como o apelo consumista à comercialização do computador e internet, e políticos, como o desinteresse em que a população tenha reais condições de se transformar em uma sociedade informada, são fatores intervenientes para uma verdadeira política de empoderamento dos sujeitos pela TIC.

2.1.2 O poder da rede: o já instituído e o instituinte através da educação.

O segundo poder enunciado por Castells (2006), o poder da rede, deve ser refletido no espaço educacional em dois sentidos: o poder já instituído e o poder instituinte. No primeiro, precisamos elucidar os valores e interesses que vêm sendo disseminados pelos diversos setores que já se apropriaram das tecnologias digitais, por meio de uma cultura que também os favorece: a cultura digital. Já o segundo, será refletido a partir das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para atingir os propósitos educacionais.

Como refletimos no início deste capítulo, vivemos em uma sociedade em que diversos setores da atividade humana já se apropriaram das tecnologias digitais. Consideramos que dois destes setores utilizam-se, de forma mais efetiva que os demais, da cultura digital para a proliferação de seus valores e interesses, tornando-a uma aliada ao seu empoderamento: o econômico e o da comunicação. Assim, a economia, com o discurso do desenvolvimento do econômico, exige um trabalhador flexível e adaptável às diversas mudanças tecnológicas, mantém um exército de reserva de trabalhadores subqualificados para atender à demanda do subemprego; qualifica, por seus próprios meios, os trabalhadores para atendimentos de postos de trabalhos específicos ou, no caso de necessidades temporárias, subcontrata-os a partir do trabalho terceirizado. Da mesma forma, o setor de comunicação, velado pela defesa da privacidade e da soberania, impõe o controle sobre a informação nos meios de comunicação tradicionais, pressiona para que este controle também aconteça na internet, induz a dependência da tecnologia, por parte do cidadão, investe na qualificação de uma massa de consumidores de tecnologias e na mercantilização da informação.

Observamos que estes setores, cada um a seu modo, vêm instituindo formas de investir na formação de um cidadão que ajude a concretizar seus objetivos. Assim não é difícil verificar a disseminação da educação em vários espaços, a exemplo: do setor privado, que cada vez mais oferece cursos de qualificação do cidadão para o mercado de trabalho; das redes de comunicação, que através das campanhas e propagandas estimulam o acesso à informação e ao conhecimento, que na maioria das vezes estão disponíveis em pacotes exclusivos, acessíveis por meio de tecnologias privadas.

Além disso, estes setores exercem fortes pressões sobre o governo. Em consequência, observamos também o Estado disseminando os interesses econômicos em suas políticas públicas e no sistema de educação. As políticas públicas de inclusão digital baseadas em concepções tecnicistas e mercadológicas são exemplos destas evidências. O investimento governamental em cursos profissionalizantes para o atendimento ao mercado de trabalho é outra evidência. Estas ações em nada contribuem para a formação do cidadão-trabalhador, pois se constituem em amarras para a manutenção da soberania de grupos específicos.

Observamos que, num contexto geral, o espaço educacional ainda está pouco atento às pressões do setor econômico e das comunicações e são poucas as iniciativas que, ao se darem conta deles, vêm procurando, através da revisão de seus objetivos e práticas, modificar o *status* de consumidora e disseminadora dos valores e interesses de grupos que se impõem na sociedade. A instituição escolar precisa se colocar numa posição mais crítica, de instituição mais comprometida com os coletivos sociais, principalmente com aqueles que estão sendo vítimas deste violento sistema em vigor no mundo contemporâneo (PRETTO, 2008).

Romão nos aponta a necessidade a uma reação política à relação educativa que esta sociedade nos impõe, “não há como atuar nesta relação adequadamente, se não se assumir a Pedagogia da Indignação” (ROMÃO, 2011, p.76). Neste sentido o professor deve nortear o seu comportamento a partir dos princípios desta pedagogia na relação com os definidores das políticas, com os alocadores e distribuidores de recursos, com os executores de programas, nas lutas cujos objetivos não podem se limitar às reivindicações corporativistas, para que não nos tornemos aliados dos grupos que promulgam pelas diferenças sociais como sustentáculos de suas condições favoráveis.

O sistema educacional precisa também impor seus valores e interesses, se constituindo também em poder da rede. Para tanto, seu público precisa está ciente de que, assim como a educação, a tecnologia não é neutra, reconhecendo os poderes que nela imperam, sendo instrumento de resistências àqueles que não são favoráveis aos propósitos educacionais e empreendendo esforços para se constituir em elemento de poder a favor do cidadão desta sociedade em rede. A partir destes pressupostos podemos pensar na possibilidade de um poder instituinte através da educação. Consideramos que os movimentos sociais e a Educação Popular já deram os primeiros indicativos de por onde podemos começar, como por exemplo, na disseminação da cultura da autonomia e no investimento na coletividade. Acreditamos que somente a participação efetiva dos sujeitos da educação, sejam eles profissionais ou estudantes, e seu envolvimento sociopolítico podem transformar a educação em poder da rede. Consideramos ainda que o investimento nos dois próximos poderes é uma das formas de se concretizar a participação efetiva dos sujeitos da educação na rede.

2.1.3 O poder em rede e o conhecimento socialmente construído

Alguns teóricos trazem a importância das interações sociais como centro para as construções de processos de educativos. Vygotsky (1989) ressalta que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Macedo (2005, p.109) nos alerta que o ato de aprender depende do estar com o outro, que “aprender de forma não-relacional é possibilidade concreta de encerrar-se na colonização e na alienação histórica proporcionadas pelos currículos escolares”. Freire (1985) defende que o homem é um ser de relações, e nestas relações a comunicabilidade é o princípio para a construção do conhecimento.

Embora estudos recentes (SANTAELLA, 2011; LATOUR, 2013) declarem que não somente a interação entre pessoas, mas também entre as pessoas e as máquinas, desenvolvem processos de aprendizagem, no presente trabalho daremos enfoque aos processos da interação humana, considerando as máquinas como construtos humanos que potencializam esta interação. Esta justificativa se fundamenta na concepção de que não é a simples presença da máquina que está promovendo toda essa reestruturação na sociedade, mas principalmente a intencionalidade humana no uso dessas tecnologias que vem desencadeando uma nova cultura, pois como nos afirma Matos Oliveira (2013, p. 115), “a ciência e a tecnologia não podem ser consideradas como se fossem “seres” em si, mas estão historicamente subordinados a segmento/classes que detêm o poder”.

Segundo Jenkins (2008), existe um caráter fundamental na interação na contemporaneidade, que, se por um lado depende da competência tecnológica das novas mídias em abrir caminhos de interatividade, por outro, estabelece dois parâmetros de avaliação: a capacidade dos objetos de incitar a interação e o

interesse da sociedade em interagir. Para além da participação individual esta sociedade está descobrindo sua potencialidade na coletividade, por que isto referenda o poder em rede na sociedade contemporânea. De acordo com Lévy (1999), o próprio *ciberespaço* está sofrendo uma nova arquitetura, que se constitui de um coletivo de subjetivação envolvendo sensibilidade, percepção, pensamento e imaginação, graças às novas formas de cooperação e coordenação em tempo real. Essa presença social é uma característica inovadora quando comparada com a forma anterior de distribuição de informação, que não permitia a interação entre as pessoas de maneira dinâmica como o ciberespaço permite. Este mesmo autor (LÉVY, 2014, p. 28) fala também em inteligência coletiva, “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Sem deslegitimar a importância da escola, é necessário admitir que a natureza interativa de alguns ambientes virtuais tem proporcionado formas inovadoras de construção e difusão do conhecimento e tem atraído cada vez mais o público que vem buscando em outras novas formas de lidar com a informação. Por isso, Fagundes (2008) salienta a importância um movimento inverso também. É necessário à escola inserir-se na cultura digital, tanto para aproximar-se do universo dos estudantes, quanto para compreender como os espaços já consolidados nesta cultura se processam, quais as formas de aprendizagem que disseminam e como esta aprendizagem é assimilada por seus sujeitos.

Acreditamos que um olhar crítico a estes espaços possa apresentar possibilidades para o trabalho pedagógico. A princípio sugerimos um desvencilhamento de preconceitos para a abordagem dos espaços utilizados pelos estudantes, como por exemplo, as redes sociais virtuais. Consideramos um olhar

menos pejorativo para estes espaços como primeiro passo. Acreditamos que temos muito aprender com eles, pois de certa forma eles conseguiram trazer, através das suas estruturas e da cultura de participação, elementos essenciais da aprendizagem desconsiderados nos espaços tradicionais de educação, a saber: o protagonismo do sujeito e a construção coletiva de conhecimento, através do compartilhamento de experiências, da troca de ideias e do debate aberto e horizontal.

Segundo, precisamos romper paradigmas do ensino tradicional que em nada contribuem para a construção do conhecimento, dentre eles: a concepção conteudista do processo educativo, na qual o currículo é moldado para atender ao conteúdo julgado necessário ao grupo de indivíduos de uma classe; a concepção da prática educativa fundamentada na transmissão, em que o professor é o centro do processo, detentor do conhecimento, e o estudante é um elemento passivo e receptivo desta transmissão; e a concepção homogeneizadora do processo educativo, cuja percepção das diferenças é frequentemente depreciativa e estereotipada, e o outro e a sua cultura não são considerados, nem respeitados.

E terceiro, precisamos investir na potencialidade do trabalho em rede e isto remete a trabalhar “com” o outro e não “para” o outro. Neste sentido, o estudante está no centro do processo, seu protagonismo é o princípio da rede, o trabalho em coletividade é o que a mobiliza e a construção coletiva é o seu produto. Este investimento necessita da compreensão do papel do professor como mediador do processo, participante do processo da aprendizagem, utilizando-se de uma estratégia dialógica aberta, sem hierarquização. Freire (1987) defende uma prática pedagógica fundamentada no diálogo horizontal, na qual imperem o respeito ao saber do outro, a humildade, a esperança, a confiança, a convivência com as diferenças.

No contexto da EJA, o trabalho educativo “com” o outro, exige o desvencilhamento de estigmas e preconceitos, pois observamos com frequência que a percepção do sujeito desta educação é estigmatizada. Macedo (2004, p. 58) condena a visão monocular de se perceber o *outro* na e da educação, “onde carências, déficits, insuficiências marcadoras são o ponto de partida e de referência”. Na visão deste autor devemos romper a “subordinação inferiorizante” que passou a ser prática necessária e significativa para a condição de aprender, em que o estudante é visto como um “idiota cultural”. Nessa perspectiva, vislumbra-se por um currículo que aceite o outro e a sua cultura, que aceite a heterogeneidade como elemento natural e profícuo à aprendizagem.

O estudante da EJA é um ser de saberes adquiridos no seu histórico de vida, é um indivíduo que já possui capacidade de ler o mundo e de inferir sobre ele. Acreditamos que uma prática que promova o diálogo horizontal, que permita a articulação destes saberes entre si e com os conhecimentos acadêmicos e científicos, constitui um caminho profícuo à aprendizagem destes sujeitos.

A falta de diálogo, o fechamento e fragmentação nos currículos, o tempo linear, a desconsideração pelas experiências culturais dos alunos sinalizam que a escola precisa estabelecer um diálogo mais aberto para possibilitar o rito de passagem entre práticas instituídas e os movimentos instituintes (MATOS OLIVEIRA, 2013, p.117).

Daí, propomos o trabalho educativo em rede como possibilidade para a concretização da prática educativa emancipatória, seja essa rede presencial ou virtual. Em nossas concepções, a segunda possibilidade tanto potencializa a primeira como pode dar significado à apropriação das tecnologias por parte dos estudantes da EJA.

2.1.4 O poder de criar as redes e a potencialização das comunidades de aprendizagem

Como foi mencionado anteriormente, o Brasil está na 5ª posição no *ranking* dos países que mais acessa a internet no mundo, um *status* que traz sérias preocupações. Primeiro, porque nos damos conta de que nosso país está se incorporando à cultura digital. Isso não seria a principal preocupação, embora não deixasse de merecer atenção, se não fosse um país com tantas desigualdades de acesso às redes digitais e se todos tivessem acesso a esta cultura. Segundo porque esta quantidade de acesso não significa necessariamente, que estamos desenvolvidos digitalmente, mas principalmente nos aponta como um potencial consumidor de tecnologia, isto interessa principalmente aos países que são produtores. Castells (2003) salienta que na atualidade há um novo fator de desigualdade entre as nações, os que são produtores e o que são consumidores de tecnologia. Para que um país tenha autonomia tecnológica, deve investir cada vez mais na produção de tecnologia e dentre elas não só a produção de equipamentos e máquinas, mas principalmente de processos inovadores. Nesta última perspectiva, criar redes significa promover espaços para o desenvolvimento do trabalho em coletividade.

Fróes Burnham (2011) salienta que criar redes não é uma nova possibilidade. Se bem analisarmos os cientistas, os tecnólogos, entre outros, há muito se utilizam da criação de redes para se fortalecer enquanto coletivo social com interesses comuns. Assim podemos evidenciar a existência das várias comunidades específicas que já existem há um bom tempo, tais como as comunidades epistêmicas, as comunidades científicas, as comunidades de prática, dentre outras. Representam grupos de pessoas que se interconectam com o objetivo de aprimorar os seus conhecimentos, de difundir conhecimento, assim como também construir

novos. Estes grupos estão encontrando nas redes digitais formas de aproximarem os vários sujeitos que têm interesses comuns e por meio dela se organizam, criam e difundem conhecimentos.

No campo da educação, a possibilidade de criar redes ainda é pouco explorada, principalmente porque este campo ainda não descobriu a sua potencialidade de um trabalho colaborativo. Tal assertiva é evidenciada cotidianamente nas instituições de ensino, desde os momentos de planejamento, que raramente se consegue se constituir em um processo coletivo, até a prática cotidiana, em que o professor não consegue visualizar a sala de aula como uma rede em potencial, como uma comunidade de aprendizagem. Esta cegueira tem uma de suas raízes na formação do professor, que foi qualificado para a ação individual de transmissão de conteúdos, para o isolamento disciplinar, imposto pela compartimentalização do conhecimento em áreas que não dialogam.

Para se criar redes, é pré-requisito viver a rede, compreender como ela se constitui, como se fundamenta, não podemos criar algo que não vivenciamos, que não conseguimos abstrair. Acreditamos que quando o sistema educacional conseguir se constituir em um espaço de promoção de criação de redes de aprendizagem, boa parte de seus problemas estarão resolvidos. Enquanto esta grande mudança não acontece, sugerimos investir nas iniciativas pontuais, dentre elas, fortalecer as comunidades de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais. Esta é uma prática que pode ser adotada em qualquer nível de ensino, tendo cuidado de não segregar aqueles que não têm acesso às tecnologias, por isso recomendamos à luta para que todos tenham acesso e a adoção da variedade de metodologias, para que não se considerem apenas aquelas que se utilizam de recursos tecnológicos.

No caso do Projeto Nutrieja esta possibilidade vem sendo instituída através da rede que foi criada para o desenvolvimento da atividade. Ela envolve diretamente os estudantes integrantes da equipe executora, os professores/mediadores da atividade, os demais estudantes do curso e demais usuários do *site*. Como já apresentado na introdução, esta rede é uma ampliação de espaço de aprendizagem tradicional, a sala de aula presencial. A rede Nutrieja amplifica as possibilidades da sala de aula, quando se apresenta como um espaço do curso que ganhou desterritorialidade, podendo ser acessado de qualquer lugar, por parte dos integrantes do projeto de forma mais efetiva, através do acesso à plataforma de alimentação do *site*, e por qualquer outra pessoa, que ao acessar o *site* pode ajudar a compô-lo através de comentários sobre as postagens dos estudantes.

Portanto, os desafios da educação, em uma sociedade em que as redes digitais já se instituíram em diversos setores e vem provocando mudanças na vida de todos os cidadãos, precisam estar fundamentados em dois princípios: o fortalecimento da resistência às injustiças sociais que se configuram por meio das redes e luta pelo empoderamento dos sujeitos através dela. Nesta perspectiva vislumbra-se uma proposta educacional, cujo currículo seja fundamentado na articulação entre Sociedade, Ciência e a Tecnologia, de forma que as duas últimas dimensões estejam comprometidas com a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária em termos de acesso ao patrimônio social. Neste sentido, corroboramos com Schwartz, que defende uma “Educação Digital Emancipatória”, através de proposta de acesso às tecnologias digitais, “que proporcione ser um cidadão deste tempo, conferindo-lhe um empoderamento que possibilite exercer sua autonomia social” (SCHWARTZ *apud* BONILLA, 2011, p. 37).

3 APROPRIANDO-SE E CONSTRUINDO: AS TIC E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO-TRABALHADOR

Precisamos estar atentos às concepções em que se configuram as iniciativas de inclusão digital no país, pois como já detalhado no capítulo anterior, o histórico que se tem apresentado evidencia que a maioria delas, sejam da esfera pública ou privada, não favorecem o empoderamento do cidadão. Muitas se apoiam em concepções assistencialistas, tecnicistas e mercadológicas, “estão mais voltadas a minimizar a desigualdade social que a combatê-la” (MATOS OLIVEIRA, 2012, p. 165), pouco contribuem para uma formação mais ampla do cidadão, capaz de perceber no uso destas tecnologias a promoção do seu desenvolvimento pessoal ou profissional mais amplo, que vislumbre uma melhor qualificação de sua vida, da sua atuação no mundo do trabalho.

A maioria das iniciativas de inclusão digital ainda está fundamentada na visão reducionista de disponibilização do espaço de acesso à internet como *telecentros* e *infocentros* e na concepção equivocada de oferecimento de cursos de Informática Básica, fundamentados em propostas curriculares simplistas que esmeram apenas pelo domínio técnico de ferramentas como editores de texto, planilhas eletrônicas, editores de apresentação. Três grandes problemas são evidenciados nestas iniciativas, principalmente para o público adulto. O primeiro é a falta de orientação aos estudantes adultos nestes espaços informatizados, a exemplo dos telecentros e infocentros, os quais se sentem isolados em ambiente que não lhe é comum, permeados de tecnologias que não dominam. Em consequência o estranhamento deste sujeito a esta realidade, se não orientado, pode promover o seu afastamento deste ambiente e a sensação de incapacidade de enfrentá-la. O segundo é a formatação dos cursos sob os moldes instrucionistas e centrada na transmissão de

conteúdo, que ainda segue uma linearidade didática, com o foco nas ferramentas tecnológicas, no cumprimento de um programa pré-concebido pelo órgão patrocinador. O terceiro é a desarticulação da proposta pedagógica dos cursos com os contextos dos estudantes, impossibilitando-os de estabelecer o significado de alguns “ensinamentos”. Como resultados percebemos um esvaziamento das salas de aula dos cursos de Informática Básica para o estudante adulto e dos telecentros e infocentros instalados nas comunidades, cuja causa ainda é, em muitas vezes, atribuída à incapacidade do estudante de lidar com a tecnologia.

Como percebemos, o termo “inclusão digital” carrega em sua concepção, um histórico de ambiguidades e contradições, e está impregnado de interesses políticos e econômicos. Por este motivo, optamos por tentar evitá-lo e, quando não for possível, tentaremos explicitar a que concepção está se referindo, pois como argumenta Bonilla (2011, p.35), “não se trata apenas de uma discussão terminológica ou semântica do termo inclusão social, mas sim uma leitura social”. Ao mesmo tempo adotamos o termo “apropriação das tecnologias” para representar a proposta de inspirações emancipatórias de acesso e uso das tecnologias. Tal opção se deu pelo fato do verbo apropriar, ter como significados “tornar próprio, adaptar, adequar, acomodar, atribuir, apoderar-se” (BONILLA, 2011, p.35), expressões que no nosso entender mais se aproximam dos propósitos emancipatórios, que são centrados na ação do próprio sujeito para a sua transformação e a do seu meio, na sua capacidade de mobilização para apoderar-se das tecnologias e com ela empoderar-se.

3.1 O enfrentamento do estigma e do preconceito

No Projeto Nutrieja a primeira percepção foi de como as subjetividades dos estudantes precisam estar explicitadas para se realizar uma atividade com tecnologias com o público da EJA, até mesmo porque estas subjetividades tanto podem se constituir em elementos motivadores, como em fatores intervenientes ao processo de apropriação. Ao chegar ao ambiente de realização das atividades, o laboratório de informática, os primeiros sinais desses estudantes é o de estranhamento com aquela nova realidade. Pudemos observar que este estranhamento provocou o afastamento temporário de alguns sujeitos e até a desistência de outros, que quando consultados sobre o porquê tinham se afastado, revelaram os receios, suas inquietações: o medo de trabalhar com as tecnologias, de quebrar os equipamentos (computadores, máquinas fotográficas e filmadoras), de “desconfigurar” o que já estava construído; a vergonha de admitir a falta de domínio das tecnologias, de explicitar que os conhecimentos de equipamentos, como o computador, ainda eram bastante incipientes, mesmo entre aqueles que já tiveram aulas de Informática Básica no curso; e o receio de se expor diante de colegas com mais domínio das tecnologias e dos professores e de que o seu ritmo de aprendizagem não fosse respeitado.

Duas situações que as subjetividades associadas aos medos, estigmas e preconceitos, merecem destaques. A primeira aconteceu com Dona Vania, uma estudante de 58 anos, que sempre aparecia na porta do laboratório de informática, mas sempre que convidada a participar, de imediato arranjava uma desculpa e se retirava. Após muitas dessas visitas, a estudante aceitou conversar:

/.../

Pesquisadora: – É impressão minha, ou a senhora está querendo participar do projeto?

[...]

Dona Vânia: – Posso não Pró.

Pesquisadora: – [...] mas se senhora sempre aparece por aqui, porque não vem participar?

[...]

Dona Vânia: – Pró,... eu até queria participar, mas eu tenho medo de não acertar. Tenho medo de mexer no computador e quebrar. E tenho medo da internet [...]. A senhora tá vendo o que tá acontecendo com a internet por aí? O povo descobre a conta da gente, tira o pouquinho do dinheiro que a gente tem e a aí? E eu não me dou com este bicho [apontando para o computador] aí não. Eu sou lenta nele... Tem que ter paciência comigo.

Pesquisadora: – E quem disse que a gente não vai ter?! A senhora vai aprendendo devagarinho, ninguém aqui tá com pressa não. Venha!

Dona Vânia: – Vou não mulher! (risos) [...] As meninas aí [apontou para as colegas mais jovens que estavam no laboratório] sabem mexer em computador. [...]

Pesquisadora: – E se a senhora vier num dia, pela tarde para treinar primeiro? À tarde não tem ninguém aqui. A senhora vem, a gente treina, se precisar marca mais dias, até a senhora se sentir segura.[...]

Dona Vânia: – Então eu venho, mas vou avisando: sou lenta, tem que ter paciência comigo.
(informações verbais)¹⁹.

A segunda situação aconteceu em um dia de divulgação do projeto aos colegas de curso. Após o grupo apresentá-lo, um dos membros do projeto fez o convite e daí surgiu uma interpelação de um dos estudantes que estavam assistindo a apresentação:

/.../

Vando: – Então gente, quem gostaria de participar do projeto?

[...]

Sr. Roberto – Mas não pode ser assim não! (retrucou o estudante que estava assistindo a apresentação).

Sr. Roberto – Tem gente aqui que não sabe nada de computador, sabe nem mexer (sic). Tem que ter uma seleção de pessoal para o

¹⁹ Diálogo nº 01. [ago. 2014]. Dialogantes: Yone Carneiro e Dona Vania. 1 arquivo.mp3 (08 min 13s.). O diálogo na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F, página 123, desta dissertação.

projeto, não pode ser só porque tem vontade não! (demonstrando sinais de contrariedade).

Pesquisadora: – Neste projeto pode, pois um dos principais objetivos do projeto é também aprender a usar as tecnologias.

Vando: – Então, entra quem quiser, todos serão treinados. Teremos vários encontros para treinamento, oficinas para aprender usar o computador e a plataforma que alimenta o *site*.

Sr. Roberto: – Mas tem gente que não adianta,... nem sabe ligar um computador, tem que dar oportunidade aos mais jovens.

/.../

(informação verbal)²⁰

As duas situações explicitam que os receios e inquietações dos estudantes eram consequências do processo de estigma a que estes estudantes estão sujeitos, principalmente em relação ao trabalho com tecnologias. Nas falas de Dona Vania, podemos notar que a ansiedade e o incômodo também estavam articulados com desejo de estar no projeto. Já no caso de Sr. Roberto, um estudante de 46 anos de idade, um dos que não quis participar do projeto, a sua fala e as suas expressões corporais evidenciaram subjetividades que inicialmente interpretamos como preconceito, mais tarde elucidadas também como estigma, em “conversas outras” que realizamos com este sujeito, das quais percebemos que aquele estudante se sentia na condição daqueles que, segundo ele próprio, não tinham condições de participar do projeto.

Não foi possível dimensionar quantos estudantes deixaram de participar do projeto por razões de estigmas. Mas evidenciamos que a presença do estigma e do preconceito é fator interveniente no trabalho com tecnologias entre os estudantes adultos e que estes precisam estar explicitados para que sejam enfrentados pelos sujeitos da atividade.

²⁰ Diálogo n°02: Reunião para apresentação do projeto. [setembro. 2014]. Dialogantes Yone Carneiro, Vando e Sr. Roberto. A reunião na íntegra encontra-se em vídeo:1 arquivo .mp3 (1h 20 min.). Trechos da reunião encontram-se no Apêndice G, página 126, desta dissertação.

Observamos que este enfrentamento deve ser um compromisso coletivo, tanto por parte dos profissionais, para que não permitam que esses problemas se configurem como naturais, como por parte dos estudantes encarando-os como desafios.

Por parte dos sujeitos da atividade, foi possível observar que aqueles que enfrentaram o desafio de alimentar o *site* foram adquirindo segurança e elevando sua auto-estima, minimizando os estigmas no decorrer do processo. Esta interpretação foi se fortalecendo principalmente na percepção de que os estudantes começaram a vencer seus medos de utilizar aquela tecnologia sem um acompanhamento de orientador, passando a utilizar os recursos tecnológicos fora dos encontros presenciais semanais do projeto,

Ai gente, eu postei uma receita de pão de batata no *site*, vocês viram? [...]Coloquei a foto também! É assim mesmo? [...] No início fiquei com medo de bagunçar o *site*, mas parece que deu certo.[...] Tirei várias, mas coloquei só uma. [...] A foto ainda não está no lugar que eu queria colocar, eu coloco, mas ela fica empurrando o texto, eu queria ela (sic) do lado do texto (RAIMUNDA, 2015)²¹.

A fala da estudante revela um misto de insegurança e coragem, pois ao mesmo tempo em que expõe suas dúvidas e busca aprovação do grupo, explicita a sua tomada de decisão. O ato de publicar uma receita no *site*, não só demonstra seu domínio da plataforma de alimentação, mas principalmente a coragem de enfrentar os seus receios e de se expor diante do grupo. No seu relato a estudante explicita também o processo de desenvolvimento da sua autonomia na atividade, que será refletida mais detalhadamente adiante, neste momento nos dedicaremos a explicitar melhor como o enfrentamento do estigma e do preconceito foram desencadeados pelos estudantes.

²¹ Diálogo extraído do fórum de discussões, via telefonia móvel. [dezembro. 2014].

A elevação da autoestima também foi evidenciada entre os membros do grupo, que passaram a ser referenciados pelos demais estudantes e professores devido à participação no projeto. O reconhecimento destes estudantes pela comunidade acadêmica foi conquistado devido a suas recorrentes participações em reuniões de apresentação do projeto a estudantes e professores (Fig. 4).



Fig. 4: Apresentação do Projeto Nutrieja na Aula Inaugural do Ano Letivo 2015 (Catu, 2015)

A continuidade da participação dos estudantes na atividade e a visibilidade de suas produções no *site* motivaram outros a se inserirem na atividade, como ficou evidente nas fala de alguns estudantes, das quais se destaca Cristina, uma estudante de 47 anos, “eu quero participar do projeto porque vi que outras pessoas que tinham a mesma dificuldade que eu, já estão nele, então eu também quero entrar no projeto” (DONA CRISTINA, 2014)²². A divulgação do projeto em meio digital, em uma página de redes sociais virtuais (*Face book*), também criada pelos estudantes, alavancou no reconhecimento destes para além dos limites físicos da instituição, além de abrir oportunidades no mercado de trabalho para os estudantes envolvidos no projeto: “através do *Face* (referindo-se a rede social virtual do projeto)

²² Entrevista nº 01 concedida pela estudante de pseudônimo DONA CRISTINA. O Formulário desta entrevista encontra-se no Apêndice A, página 114, desta dissertação.

ficaram sabendo do nosso trabalho e me convidaram para dar um minicurso sobre tortas salgadas” (Edna, 2015)²³.

Outro fator que lhes acrescentou reconhecimento foi a participação (Fig. 5) na 12ª Feira dos Municípios e 3ª Mostra de Iniciação Científica (FEMMIC 2014), um evento científico realizado pela própria instituição, no qual os estudantes apresentaram trabalhos com temas que estavam desenvolvendo para o *site* Nutrieja, um dos quais inclusive ganhou a premiação de 3º lugar. A fala abaixo, de uma das alunas que apresentou trabalho no evento elucida as subjetividades emergidas na sua participação no projeto e no evento:

Quando comecei no projeto pensei que ia só aprender a “pegar” receitas no computador, mas aprendi até a analisar *sites*, a postar minhas próprias receitas, a criar vídeos. A gente aprende muita coisa ... Nunca imaginei que a minha participação iria me levar para um evento. E ainda fomos premiados! (VANDO, 2014)²⁴.



Fig. 5: Apresentação das produções de estudantes do Projeto Nutrieja na FEMMIC 2014 (Catu, 2014).

²³ Entrevista concedida pela estudante de pseudônimo Edna. Entrevista nº 02 [abri. 2015]. O formulário de entrevista encontra-se disponível no Apêndice B, página 116, desta dissertação.

²⁴ Entrevista concedida pelo estudante de pseudônimo VANDO. Entrevista nº 02 [mar. 2015]. O formulário de entrevista encontra-se disponível no Apêndice B, página 116, desta dissertação

Todas estas situações deixaram evidentes que o enfrentamento do estigma e do preconceito não pode ser feito por ações pontuais baseadas em palestras de encorajamento proporcionadas por alguém externo ao problema. Mas que deve ser um compromisso político do grupo, enfrentado principalmente por seus sujeitos, que se descobrindo, através da percepção dos resultados de suas ações, vão também se mostrando como pessoas com capacidades de trabalhar com as tecnologias.

3.2 A mudança da relação com a tecnologia

Além do enfrentamento do estigma e do preconceito, as situações acima apresentadas elucidam também a mudança dos sujeitos na relação com a tecnologia. No decorrer do processo passamos a perceber que gradualmente os estudantes começaram a utilizar a tecnologia de forma mais ativa, utilizando vários recursos tecnológicos e várias linguagens multimídia nas suas produções.

Antes eu usava mais a internet para fazer pesquisa, para enriquecer os trabalhos que os professores pediam. No projeto eu uso a internet para colocar os nossos textos e vídeos que a gente faz. A gente produz e “posta” no *site* ou no *facebook* (EDNA, 2015)²⁵.

O relato da estudante demonstra a mudança no seu papel perante o uso da internet, se antes era alvo da informação, depois ultrapassou à função receptor/emissor, passando a ser um produtor de conteúdo, desencadeando em um processo de autoria, que será refletido mais adiante.

Observamos que houve um processo de significação das tecnologias porque o seu uso foi desencadeado pelas necessidades do grupo. Assim a inserção de cada participante em um grupo de contatos via *e-mail* tinha significado para os estudantes, pois era através deles que os membros ampliaram sua comunicação,

²⁵ Entrevista concedida pela estudante de pseudônimo RAIMUNDA. Entrevista nº 02 [abr. 2015]. Formulário de entrevista disponível no Apêndice B, página 116, desta dissertação.

principalmente com o objetivo de enviar arquivos em formato de textos, imagens e vídeos para todos os participantes. Da mesma forma, os estudantes compreendiam a página de relacionamento do projeto e neste caso a participação ainda foi bem maior, visto que a interface gráfica e a estrutura de participação proporcionada pela página agradaram muito mais aos estudantes. O relato de Edna explicita a sua percepção da página de relacionamentos

Gosto muito mais do *face* [se referendo à página de relacionamento do projeto via *Facebook*] do que do *email*, porque nele parece que a gente está no mesmo espaço, parece que a gente está numa mesma sala, se encontrando, conversando. Um posta uma coisa, o outro comenta, ..., se não comentar logo, comenta depois. É como se tivesse saído da sala e quando volta, participa de novo. Adoro postar e ver o que vão comentar. Adoro comentar também, gosto de dar minha opinião. A gente tá aprendendo muito, por que todo mundo se ajuda. (EDNA, 2015)²⁶.

Além da compreensão da aplicabilidade desta tecnologia para o projeto, este relato elucida subjetividades em relação ao espaço, como o prazer de fazer parte daquele ambiente, a satisfação em estar atuando ativamente nele, o reconhecimento de sua identidade como grupo que vem trabalhando coletivamente.

Alguns estudantes já tinham celulares com internet e foi deles a ideia de criar um grupo de comunicação via telefonia móvel, daí foi criado um fórum de discussões via aplicativo de celular (*WhatsApp*) com o mesmo nome do projeto, Nutrieja (Fig. 6).

²⁶ Entrevista concedida por EDNA. Entrevista nº 02. [abr. 2015]. O formulário desta entrevista encontra-se no Apêndice B, página 116, desta dissertação.



Fig. 6: Diálogos dos estudantes participantes do Projeto Nutrieja via aplicativo *WhatsApp* (Catu, 2014).

Esta foi a tecnologia *on line* que ganhou maior adesão de participação a partir do seu domínio, passando a ser utilizado pelo grupo para ampliar o debate, o planejamento, e a avaliação das atividades. Era também o ponto de encontro de alguns membros e por onde compartilhavam as suas produções em andamento, principalmente imagens e vídeos. Este recurso passou a ser a principal ferramenta de comunicação por parte do grupo, sendo continuamente utilizado em vários horários e dias da semana, por todos que tinham celular com este recurso. Observamos ainda que o uso desta tecnologia móvel aproximou os estudantes que não tinham tempo de reunir-se presencialmente, pois a utilizaram-na em seus “tempos livres” para se comunicarem e se dedicarem ao projeto. A análise dos extratos das interações deste fórum de discussão possibilitou a constatação do desenvolvimento da autonomia dos estudantes que tinham esta tecnologia, pois comprovou que as discussões sobre o projeto aconteciam fora do horário dos encontros presenciais, inclusive durante as madrugadas e nos finais de semana, demonstrando que os estudantes aproveitavam este tempo fora da escola para se comunicarem e se dedicarem as atividades do projeto. Nesse espaço os estudantes dividiam tarefas, trocavam ideias, socializavam produções, marcavam reuniões, em

suma, se colocavam no papel de protagonistas do processo, responsabilizando-se por seu desenvolvimento, planejando ações, socializando conteúdos, promovendo a ação colaborativa.

Na análise das interações no grupo de discussões via telefonia móvel (*What's app*), que o grupo estabeleceu uma forma de comunicação multidirecional, em todos podiam se comunicar com todos, embora alguns se esquivassem da utilização dessa tecnologia e preferissem dar a maioria das contribuições nos momentos presenciais. Os que dela se apropriaram, construíram um espaço de interação intensa, do qual nos debruçamos com objetivo de verificar a natureza dessas interações. Nesta análise, observamos que os estudantes estabeleceram uma comunicação que ultrapassou os propósitos acadêmicos, se constituindo também em um espaço de encontro das subjetividades. Classificamos tais interações pelo seu objetivo, o que gerou o resultado expresso na tabela em anexo (Tabela nº 01)²⁷ e no gráfico abaixo:

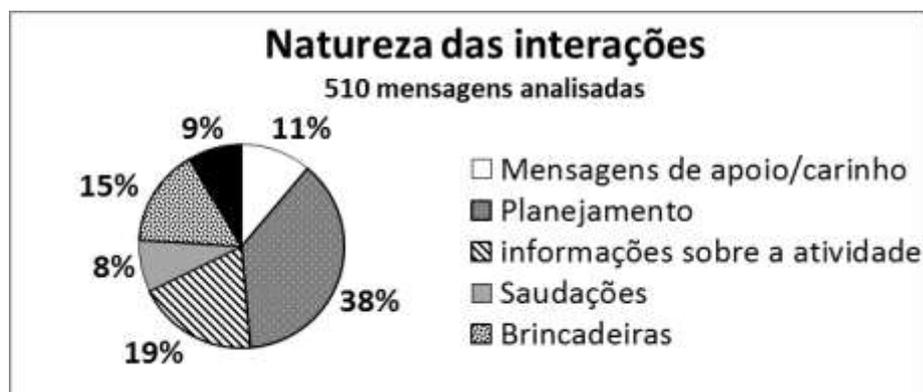


Fig. 7: Natureza das mensagens do fórum de discussão e da página de relacionamentos do Nutrieja em porcentagem (Catu, 2015).

O gráfico apresenta seis classes de interação, as quais, agrupamos em duas categorias: Propósitos acadêmicos e Presença social. Na categoria Propósitos acadêmicos, estão as interações que se referem ao planejamento e informações

²⁷ Tabela nº 01. Disponível no Apêndice I, página 126, desta dissertação.

sobre as atividades do projeto, a exemplo de agendamento de encontros, informes sobre o andamento das atividades, a socialização de produções em execução. Podemos observar que juntando o planejamento, com as informações sobre a atividade, totalizaram-se 57% das interações do grupo correspondentes a esta categoria. Já a categoria Presença social, refere-se às mensagens de carinho, às brincadeiras entre os componentes do grupo, às saudações e às informações pessoais, representando 43% das interações do grupo.

O estudo na natureza destas interações demonstrou que, no mesmo espaço, os sujeitos articularam necessidades, interesses, desejos e prazeres, expressando-se de acordo com a vontade de seus membros. Observamos o quanto o apoio moral, a compreensão de suas dificuldades, a preocupação consigo são elementos que criaram no grupo o sentimento de coletividade e de companheirismo, em consequência contribuindo também para a construção do conhecimento. Ressaltamos que a definição das fronteiras entre essas classes de interações, não foi o exercício principal deste trabalho, principalmente porque identificamos que muitas das interações ultrapassavam um objetivo único. Consideramos que, o mais relevante da análise destas interações é a elucidação da constituição de um espaço onde o grupo fortalece a identidade, cria afinidades e isso implica em contribuição para o trabalho pedagógico, visto que a aprendizagem foi permeada pela liberdade de exposição das subjetividades, apontando a presença social do outro como elemento essencial na constituição do processo educativo de estudantes adultos.

A plataforma de alimentação do *site* exigiu um nível de treinamento mais específico para os estudantes conhecerem os recursos que permitiriam a alimentação do ambiente. Porém, sua significação para o projeto era imediatamente

compreendida pelos estudantes ao visualizarem as suas produções no ambiente virtual.

Temos que postar mais e divulgar na sala, para que as pessoas acessem o *site*. Vamos divulgar na sala, com os colegas, falar com eles que eles podem comentar, dar a opinião (EDNA, 2015).

O bom do *site* é que qualquer um pode acessar, não precisa de senha para entrar como no *face* (comparando o *site* com a página de relacionamento do projeto), então todos os alunos do curso, mesmo aqueles que não tem *face*, vão poder comentar nossas receitas (ROSANA, 2015)²⁸.

Os relatos das estudantes elucidam a compreensão sobre a visibilidade promovida pelo *site*, demonstra também o entendimento sobre as formas de acesso democrático e restrito, ao comparar o *site* com a página de relacionamento. Além disso, a estudante externaliza algumas subjetividades, interpretadas como satisfação por uma visibilidade e preocupação com os estudantes que não têm páginas de relacionamento.

Dezesseis estudantes passaram pelo treinamento para uso da plataforma do site, dos quais doze se mantiveram na atividade de alimentação do ambiente. A apropriação desta tecnologia permitiu aos estudantes se tornarem multiplicadores da formação dos demais estudantes que se inserem no projeto. Este papel foi assumido principalmente pelos estudantes mais jovens, como foi o caso da estudante Tânia, que passou a orientar os demais estudantes na atividade.

²⁸ Entrevistas concedida pelas estudante de pseudônimos Edna e Rosana. Entrevista nº 02 [mar. 2015]. O formulário desta entrevista encontra-se disponível no Apêndice B, página 116, dessa dissertação.



Fig. 8: Monitoria para a utilização da plataforma de alimentação do site (Catu, 2014)

A necessidade de criação de conteúdo para o *site* demandou o uso de outras tecnologias como máquinas fotográficas, câmeras filmadoras e de softwares de edição de imagens e filmes, estes foram os elementos motivadores para a realização de oficinas e minicursos para o treinamento dessas tecnologias (Fig. 9 e Fig. 10).



Fig. 9: Estudante da EJA participando da oficina de criação e editoração de vídeos (Catu, 2014).



Fig. 10: Estudantes da EJA exercitando o uso da filmadora para a produção de vídeos (Catu, 2014).

A apropriação destas tecnologias por parte dos estudantes se evidenciou na produção de imagens e vídeos²⁹ (Fig. 11) associados aos temas que desenvolveram para o *site*. Esta apropriação não só promoveu empoderamento dos estudantes

²⁹ Tal vídeo encontra-se disponível para visualização pelo endereço <http://nutrieja.com.br/portal/>.

como transformação do meio ao seu redor, pois provocou a demanda de montagem de um pequeno estúdio (Fig. 12) de filmagem para o projeto.



Fig. 11: Imagem do vídeo produzido na oficina de criação de vídeos (Catu, 2014).



Fig. 12: Estudantes produzindo vídeo de divulgação em estúdio do projeto (Catu, 2014).

Os momentos de gravação de vídeos foram permeados tanto por preocupações estéticas e acadêmicas quanto pela descontração e a brincadeira³⁰ como relata a estudante.

Olha, eu não ganho nada com este projeto [referindo-se a retorno financeiro], mas o quanto a gente aprende e se diverte, não tem preço [risos]...Passamos uma tarde toda gravando o vídeo, mas a gente se divertiu muito, tem um bocado de pegadinhas [referindo-se aos erros de gravação], está muito engraçado. Acho que vou criar um vídeo só com isso [risos] (TÂNIA, 2014)³¹.

Observamos que apropriação da tecnologia foi consequência de outros interesses e necessidades dos estudantes, por isso o aprendizado de sua utilização não foi árduo, mas sim motivador e significativo. Os estudantes sabiam que as tecnologias possibilitariam a visibilidade de suas produções e isto promoveu a motivação para o aprendizado do seu uso. Percebemos também o quanto algumas subjetividades são elementos motivadores no processo de aprendizagem, por exemplo, os estudantes elucidaram como a visibilidade nas redes digitais lhes proporcionava prazer, satisfação e reconhecimento..

³⁰ Os erros de gravação gerou o vídeo compartilhado pelo grupo no fórum de discussões.

³¹ Entrevista concedida pela estudante de pseudônimo Tânia. Entrevista nº 02 [mar. 2015]. O formulário desta entrevista encontra-se disponível no Apêndice B, página 116, dessa dissertação.

3.3. Infraestrutura: fator interveniente no processo

Como apresentamos no capítulo anterior, o empoderamento do sujeito através das tecnologias digitais se adquire também pela possibilidade de conexão à rede. Em outras palavras, embora o acesso a internet não seja suficiente para o uso das tecnologias com princípios emancipatórios, ao menos é necessário, quando se trata de trabalho com tecnologias digitais (SILVEIRA, 2011). No Projeto Nutrieja, observamos que o tempo de conexão à internet foi um fator limitador da apropriação da tecnologia e um elemento de desmotivação de alguns sujeitos da atividade.

Foi possível observar que embora o projeto tenha o objetivo de promover o acesso às tecnologias, as limitações estruturais e a forma como foi se constituindo também geraram o distanciamento de alguns estudantes do processo. Esta interpretação está fundamentada nas seguintes percepções:

Primeiro, muitos estudantes relataram que não estavam no projeto porque não tinha como participar dos encontros, que eram marcados fora do horário de aulas, impasse difícil de ser resolvido pela equipe executora do projeto, pois no horário de aulas não havia tempo disponível para ser destinado ao mesmo. Portanto, mesmo adequando o horário a um momento que poderia atingir a maior parte dos interessados, pois os encontros aconteciam uma hora antes do início do horário de aulas, muitos estudantes justificaram que não participaram por que não podiam chegar neste horário, principalmente por motivos de trabalho.

Segundo, apesar do laboratório de informática da instituição ter computadores suficientes para uso dos estudantes, em muitos momentos dos encontros presenciais, a internet estava sem conexão. Este fator provocou o desânimo dos estudantes e desistência de participação de alguns, pois muitos deles só tinham

aquele espaço com internet para usar pelo projeto e quando não o faziam demonstravam frustração.

Terceiro, muitos estudantes relataram que se tivessem como acessar a internet fora dos encontros teriam como se dedicar mais ao projeto nos tempos livres que tinham, porém como o projeto não tinha equipamentos para disponibilizar aos estudantes, muitos só executavam as ações quando vinham para o encontro presencial. Este fato deixou evidente a diferença de atuação entre os estudantes que tinham equipamentos tais como câmera fotográfica, filmadora e principalmente computador com internet, dos que não os tinham, pois os primeiros conseguiram se apropriar bem mais rápido dessas tecnologias e a desenvolver autonomia para utilizá-la mais cedo. Por outro lado, os segundos ficaram dependentes do espaço disponibilizado ao projeto, o que retardou a sua apropriação dos recursos tecnológicos. Alguns dos relatos explicitam a frustração dos estudantes:

– Eu queria me dedicar mais ao projeto [se desculpando com os membros da equipe], mas não tenho computador,... o do meu filho também está quebrado.

(RAIMUNDA, 2015)

– Se eu tivesse computador até lá no meu trabalho dava para postar.

(EDNA, 2015)

– Eu fiz uma torta salgada maravilhosa, fiquei doida para tirar fotos, mas meu celular não tem câmera...Se tivesse tirado ia colocar no *site*.

(JÚLIA, 2015)³².

Quarto, ao mesmo tempo em que o uso da tecnologia aproximou alguns estudantes, também distanciou outros do processo. O uso do fórum de discussões via tecnologia móvel (*WhatsApp* no celular), por exemplo, permitiu a comunicação instantânea de parte da equipe, viabilizou os agendamentos de encontros para realização de atividades, a socialização de imagens e vídeos produzidos pelos

³² Entrevista nº 02. O formulário desta entrevista encontra-se no Apêndice B, página 116, desta dissertação.

estudantes, enfim, promoveu uma cultura de planejamento via este recurso. No entanto, aqueles que não tinham esta tecnologia se sentiam alijados do processo e se queixavam que não estavam mais sabendo dos acontecimentos. Conforme relata a estudante: “... eu queria participar mais das coisas, mas quando a gente fica sabendo vocês já fizeram. Tem que avisar a gente com antecedência” (JUSSARA, 2014)³³.

Nessas interações do fórum de discussão via celular, apenas parte de grupo pode participar do processo, ficando os estudantes que não tinham esta tecnologia, marginalizados da participação. Para amenizar a situação a equipe passou a repassar as mensagens veiculadas por esta via nos encontros presenciais, para os demais estudantes passassem a ter conhecimento dos fatos. Esta solução apesar de ajudar não foi plenamente satisfatória, pois ficou evidente a frustração desses estudantes em não estarem participando plenamente do processo. Esta situação elucida o quanto a incorporação da cultura digital por um grupo pode impor uma ordem, na qual os que não estão inseridos acabam sendo expulsos do processo. Esta expulsão muitas vezes não é planejada, como foi o caso na atividade, mas naturalmente vai acontecendo, é um dos perigos da “cultura da convergência” (JENKINS, 2008), discutida anteriormente nesta dissertação, pois é uma cultura que modifica as formas de relações entre as pessoas, que se impõe rapidamente e articula os processos à presença da tecnologia, excluindo aqueles que não as têm de participar ativamente desta cultura.

³³ Entrevista nº 02. O formulário desta entrevista encontra-se no Apêndice B, página 116, desta dissertação.

3.4 O conhecimento socialmente construído

“Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (FREIRE, 1985).

A experiência de realizar uma atividade de construção de um ambiente virtual de aprendizagem com os estudantes do PROEJA trouxe algumas reflexões sobre algumas especificidades deste público, no que se refere à forma como as relações se estabelecem e como elas implicam no processo educativo. As classes de PROEJA geralmente são bastante heterogêneas, abarcando um público com idades diferentes, de diversas culturas e situações sociais também diferenciadas.

No contexto do Projeto Nutrieja, a heterogeneidade do grupo se apresentou menor em termos de idade, pois os componentes tinham em sua maioria entre 40 e 58 anos, porém maior em termos em socioculturais, domínio da língua culta e da tecnologia. Esta heterogeneidade se constituiu em um elemento de riqueza exploratória, visto que influenciaram na definição do espaço, pois apesar de haver um acordo de que o *site* exploraria conhecimentos da área de formação do estudante, envolvendo as áreas da Gastronomia, Nutrição, Higiene e Segurança Alimentar, os estudantes trouxeram a visão destes conhecimentos a partir de vários contextos, com foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação.

Quanto ao domínio da tecnologia, a princípio observamos que apesar de alguns estudantes demonstrarem dificuldades no uso de alguns recursos tecnológico, em especial o computador, já tinham uma leitura do mundo virtual. Estava assertiva foi evidenciada na oficina de ideias para o *site*, na qual os estudantes explicitaram os seus conhecimentos e suas propostas através de desenhos.

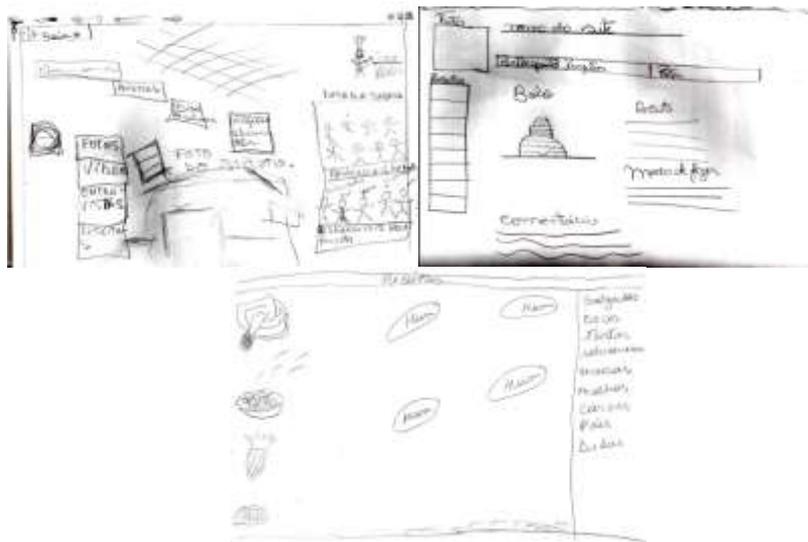


Fig. 13: Desenhos construídos pelos estudantes para explicitar suas ideias para o *site* Nutrieja (Catu, 2014).

Os desenhos variaram desde listas de propostas de temas a desenhos imitando um modelo de página na internet, demonstrando a heterogeneidade do grupo em relação aos conhecimentos sobre um ambiente virtual. Nos seus desenhos os estudantes não só demonstraram a sua compreensão sobre a estrutura de um *site*, mas principalmente elucidaram que temas gostariam de desenvolver e como pretendiam explorá-los. Tanto os desenhos, quanto os relatos dos estudantes durante a sua apresentação, apontaram para o interesse dos estudantes em explorar o tema através de diversas linguagens como textos, vídeos e imagens.

A partir das suas necessidades, desejos e interesses os estudantes foram propondo os temas que gostariam de desenvolver. Como propostas de temas os estudantes apresentaram: as receitas produzidas por eles; histórias de vida de profissionais de cozinha do município de Catu; dicas de culinária, de nutrição e de higiene alimentar; história da cozinha; entre outros. A diversidade de temas foi um elemento de riqueza para o ambiente virtual (Fig. 14) que a princípio tinha sido pensado apenas para a publicação de receitas.



Fig. 14: Layout da página inicial do *site* no momento da pesquisa, com exposição dos temas definidos pelos estudantes. (Catu, 2015)

Os momentos do planejamento de desenvolvimento dos temas elucidaram o pensamento multirreferencial em processo, por parte dos estudantes, onde foi possível observar como estes articulam os conhecimentos advindos de suas experiências de vida, com os conhecimentos adquiridos e em desenvolvimento no curso de cozinha, mostrando que os estudantes valoram todos eles, sem preocupação com quais em qualificá-los como mais ou menos importantes.

Percebemos que a ação colaborativa foi um princípio do grupo, pois os estudantes planejavam e executavam as ações em coletividade. A maioria das publicações foi planejada por dois ou mais estudantes e quando não eram construídas em grupo, ao menos eram disponibilizadas para apreciação e aprovação dos demais. As produções que eram construídas de maneiras mais autônomas e independentes foram às referentes ao tema “Receitas”, mas mesmo estas foram socializadas entre os componentes antes de serem publicadas no *site*. A justificativa dos estudantes para a facilidade de produções para este tema foi a segurança em produzir algo que tinha intrínseca relação com as suas experiências de trabalho e de

vida. A metodologia adotada pelo grupo era definida nas seguintes etapas, também explicitadas na figura abaixo (Fig. 15) a definição de um tema; o planejamento para a sua construção; a construção propriamente dita; a validação do resultado pelo grupo; e publicação deste resultado no *site*.



Fig. 15: Fluxograma da metodologia adotada pelo grupo. (Fonte: a autora. Catu, 2015)

Podemos observar ainda na figura acima, que apesar das etapas seguir uma linearidade, o processo foi permeado por uma avaliação contínua que permitia a retomada a qualquer das etapas anteriores quando os resultados não vinham se apresentando satisfatórios ao grupo.

Evidenciamos na prática a presença da Inteligência Coletiva promulgada por Lévy (2014), através da autoria coletiva que se concretizou, de forma indireta e direta, nas produções dos estudantes. A primeira, mais evidenciada no fórum de discussão e nos momentos presenciais, aconteceu de forma natural sendo instituída pelo grupo através das colaborações na produção do outro, com a troca de ideias sobre o tema, sugestões e avaliação da produção.

A autoria coletiva direta, se refere à intervenção na produção, com uma colaboração mais efetiva na construção dos textos, das imagens ou dos vídeos na plataforma de alimentação do *site*. Para esta autoria coletiva, os estudantes

adotavam a seguinte estratégia: iniciava a produção, salvava em rascunho³⁴, anunciava no fórum de discussões ou nos encontros presenciais a sua existência, diante da apreciação desta produção os colegas podiam intervir na produção, modificando-a com alterações, complementações, exclusões de partes. A alteração era apreciada pelo grupo, em caso de aceitação, as mantinha, em caso de rejeição, a plataforma possibilitava o retorno à formatação anterior.

A autoria coletiva direta é retratada na figura abaixo (Fig. 16) ou na tabela em anexo (Tabela nº 02)³⁵, que apresenta a relação entre a produção e o número de autores.

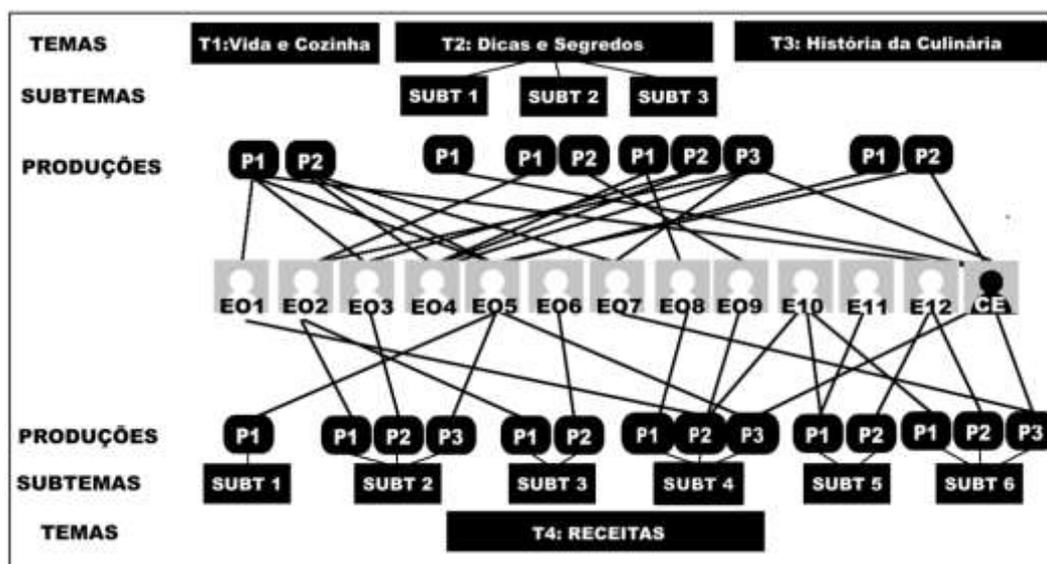


Fig. 16: Representação das contribuições dos envolvidos no projeto em produções para o *site*. Legenda: E01 à E12 - os estudantes; CE - Colaboradores externos, dentre eles os professores do curso. P1 à P3: produções; SUBT1 a SUBT6 – subtemas; T1 a T4 – Temas do site (Fonte: a autora. Catu, 2015).

A autoria coletiva direta aconteceu mais tranquilamente nas construções de imagens e vídeos, nas quais os estudantes se sentiam mobilizados para o seu planejamento e construção com a colaboração dos colegas. Já na construção dos

³⁴ O salvamento da produção em formato rascunho permite somente aos usuários da plataforma de alimentação do *site* ter acesso ao seu conteúdo, o público em geral não consegue visualizar a produção enquanto estiver em salva como rascunho.

³⁵ Tabela nº 02. Disponível no Apêndice J, página 127, desta dissertação.

textos esta autoria coletiva a princípio foi induzida, com o incentivo à experimentação, visto que mesmo que apresentada como possibilidade desde o início das atividades, ainda não tinha sido adotada pelo grupo. A principal resistência evidenciada pelos estudantes para utilizar a ferramenta do *site* que possibilitava a construção coletiva foi justificada pelos estudantes como o receio de “mexer no texto do outro”, como relata a estudante:

[...] eu acho esquisito mexer no texto que outro começou. A gente fica com medo da pessoa se chatear, não gostar do que a gente colocou. Eu mesmo..., às vezes eu começo, pensando numa coisa, aí alguém completa com uma frase que muda meu pensamento, então tem hora que eu não gosto, mas eu entendo que também é bom... Mas será que os outros vão gostar? (RAIMUNDA, 2015)³⁶

A sensação de desconforto dos estudantes em interferir na produção alheia era evidente, por isto como alternativa foi apresentada a proposta de criação de um usuário coletivo, com o nome “Equipe Nutrieja”, onde toda produção que eles quisessem construir coletivamente seria iniciada por este usuário. Esta alternativa foi bem aceita pelo grupo e assim, quando queriam construir algo sozinho entravam no sistema com o perfil individual e quando desejavam construir algo com o apoio dos colegas entravam com o usuário coletivo. É importante ressaltar também que, ao mesmo tempo em que os estudantes relatam o receio de interferir na produção alheia, reconheceram o quanto a autoria coletiva proporcionou o enriquecimento na aprendizagem da escrita e segurança na exposição de suas produções, demonstrando que a construção colaborativa foi uma forma de vencer os seus receios e de fortalecer a sua escrita.

– Eu não gostava da ideia da autoria coletiva, mas depois que a gente faz um texto junto a gente ver como é bom, o texto fica bem mais interessante,... a gente se sente mais seguro para *postar*.

³⁶ Entrevista nº 02. O formulário da entrevista encontra-se no Apêndice B, página 116, desta dissertação.

Quando era eu sozinha, o texto ficava um tempão lá e eu ficava com vergonha de postar, agora me sinto mais segura (TÂNIA, 2015).

– A autoria coletiva é bom porque cada um contribui com o que sabe e pode fazer isto até mesmo sem estar nas reuniões do grupo. Eu mesma ajudei no texto da cebola de casa, ... lembrei de uma dica de minha mãe e fui lá e coloquei no texto [referindo-se a produção de um dos temas do site]. A gente não precisa espera a hora da reunião para se comunicar com o grupo, a gente ajuda no texto de onde tiver com o computador (JÚLIA, 2015)³⁷.

Como relataram as estudantes, a proposta da autoria coletiva proporcionou a compreensão do trabalho em rede, corroborando com os pensamentos de Jenkins (2008, p.28) de que “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades”. É através da consciência desta possibilidade que o poder em rede, anunciado no segundo capítulo, pode ser configurado a favor do sujeito da educação.

A fala da estudante Júlia, acima, também apresenta a sua percepção de como a ferramenta do *site* contribuiu para a desterritorialidade e destemporalidade na construção do conhecimento, possibilitando ao estudante a liberdade de definir onde e quando se dedicariam à atividade. Porém, apesar da possibilidade da ação a partir do seu próprio espaço e tempo os estudantes sempre solicitavam momentos presenciais para avaliação das produções e só as publicavam depois que estes aconteciam. Este fato endossou a importância do trabalho semi-presencial de uso das tecnologias com os estudantes adultos, conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, como forma de contribuição para o desenvolvimento da sua autonomia, onde se percebe que mesmo reconhecendo a presença virtual, a física tem muita relevância para o público da EJA.

³⁷ Entrevista nº 02. O formulário da entrevista encontra-se no Apêndice B, página 116, desta dissertação.

4 ELABORAÇÕES CONCLUSIVAS

A realização da pesquisa possibilitou perceber o andamento da realização de uma atividade com perspectiva multirreferencial em um curso de educação integrada. O Projeto Nutrieja foi se apresentando timidamente, mas, progressivamente, galgando espaço e chamando à atenção daquela comunidade acadêmica, que vem procurando compreender as possibilidades de integração do conhecimento para além da interdisciplinaridade, pois esta já se mostrou insuficiente, quando se trata de uma proposta de formação mais ampla, que não contemple apenas o mercado de trabalho, mas que vislumbre pela qualificação “a partir da” e “para a” vida do cidadão.

Observamos que foi possível a coexistência do Projeto Nutrieja com as demais atividades do curso, demonstrando que estas se retroalimentam e se enriquecem. Esta percepção nos leva a considerar o campo de pesquisa como possível espaço multirreferencial de aprendizagem, desde que já sinalizou que consegue abarcar diversas práticas, construídas a partir de desejos, necessidades e interesses múltiplos. Porém, ressaltamos a necessidade de atenção às iniciativas de diversificação de práticas educacionais, para que não acabem como alternativas pontuais que se perdem no tempo por falta de atenção administrativa e pedagógica, desperdiçando a oportunidade de compreensão do seu contexto a partir das práticas que neles se realizam. Neste sentido recomendamos a reflexão interna de atividades como estas e o planejamento pedagógico que contemplem estas iniciativas pontuais.

Acerca das limitações, ficaram evidentes que as condições estruturais para acesso à tecnologia, foram fatores determinantes na evolução dos participantes, sendo inclusive um fator de segregação dentro próprio projeto, evidenciando que aqueles que a possuem não só conseguiram avançar mais as suas ações dentro do projeto, quanto impuseram uma cultura que de certa forma privavam, em parte, os demais participantes de certos momentos de participação em determinadas atividades do projeto. Esta constatação nos alerta o quanto o trabalho educativo com tecnologias depende de fatores que são externos à prática pedagógica em si. Dentre estes fatores, destacamos a necessidade de políticas públicas que contemplem a democratização de acesso à internet, a estruturação das escolas para tal acesso, a disponibilização de equipamentos para uso individual e mais contínuo dos estudantes.

Também é importante estar claro o quanto os estudantes da EJA sofreram com estigmas e preconceitos em relação à capacidade de trabalho com tecnologias, sendo estes, inclusive, os motivos que desencadearam a não participação de alguns estudantes no Projeto Nutrieja. A superação destes problemas não depende apenas do trabalho inerente à atividade, mas de uma ação contínua e coletiva da comunidade escolar, pois perpassa principalmente pela mudança da cultura de como “olhar o outro”. Neste sentido, propomos a disseminação da percepção do outro, principalmente a partir das suas possibilidades, rompendo com a subordinação inferiorizante, tão presente nos processos educativos. Propomos também o protagonismo do estudante como o elemento estruturante da prática educativa, pois através da ação protagonizada evidenciamos as possibilidades de participação do sujeito da aprendizagem, no sentido de superar as limitações, potencializar as possibilidades e superar os estigmas. Propomos ainda a aceitação

da heterogeneidade como elemento de riqueza didática, devendo ser explorada em benefício do aprendizado e da construção do conhecimento, considerando no seu âmbito, as diversas culturas, interesses, desejos e necessidades. A atividade evidenciou que esta consideração foi elemento de motivação, de significação da aprendizagem do uso das tecnologias, de elevação da auto-estima e de fortalecimento da identidade do grupo, desencadeando na promoção de um produto, o site, culturalmente rico e diversificado e de um processo construído coletivamente.

Outro fator interveniente ao processo refere-se à presença do receio e da insegurança perante as tecnologias, sendo inclusive motivo de desistência de participação no projeto. A orientação contínua e prolongada se apresentou como possibilidade para amenização destes problemas, embora no caso de dois estudantes, estes fatores aliados a falta de tempo dos estudantes para dedicação à culminaram no abandono ao projeto. Percebemos que a superação deste tipo de problema, depende da disponibilização de tempo do estudante para dedicação acompanhada por orientação, que tanto pode ser realizada por um profissional ou até mesmo pelos colegas mais experientes do curso. No caso do Projeto Nutrieja, verificamos a necessidade de disponibilização de um horário dentro do próprio período de aulas, pois a alternativa de realização das atividades fora deste horário, demonstrou-se como elemento de barreira para a participação. Portanto, sugerimos que para destinação às atividades de pesquisa e extensão propostas pela comunidade acadêmica, como forma de materializar a promoção do tripé EnsinoXPesquisaXExtensão disposto nas finalidades desta instituição, que seja ofertado em horário de aula, dentro do próprio período de curso. Cabe ressaltar, que no caso do estudante do PROEJA, que é um trabalhador em potencial, e conseqüentemente precisam trabalhar nos demais turnos, não podem ficar privados

de determinadas atividades, reforçando-se a necessidade de horários dentro do seu período de estudo.

Em relação a construção do conhecimento, não foi possível dimensionar a evolução do conhecimentos específicos da área de cozinha, primeiro por não ser objeto deste estudo, segundo porque as próprias limitações na formação da pesquisadora não proporcionavam o dimensionamento desta construção, ao contrário, estas limitações proporcionaram a pesquisadora se colocar como sujeito da aprendizagem, diante dos conhecimento específicos dos estudantes. Já em relação a conhecimentos em geral, o trabalho de pesquisa evidenciou o perfil de um estudante altamente curioso, com muitos conhecimentos adquiridos em seu histórico de vida, com coragens de enfrentar desafios e produtor de conhecimento. O envolvimento dos estudantes na atividade desencadeou um processo de aprendizagem que foi além do domínio de ferramentas tecnológicas, promovendo a elevação da autoestima, o desenvolvimento da autonomia e a mudança na relação com a tecnologia, fatores que agregaram valor ao desenvolvimento acadêmico e à produção do conhecimento. E registrar que, se muito mais não foi desenvolvido por parte dos estudantes, isto se deveu as condições estruturais aos quais estão expostos, estes e as instituições públicas de ensino.

A capacidade dos estudantes de apropriação das tecnologias, não só foi evidenciada como também o potencial criativo quando delas apropriadas, verificável nas produções disponibilizadas no *site*. No processo de apropriação das tecnologias, a principal mudança evidenciada foi a da condição do estudante no processo que deixou de ser apenas um receptor de informação para atuar como um produtor de conteúdo, gradativamente, a partir da segurança que ia adquirindo com a experiência do uso dos recursos tecnológicos. Ressaltamos que esta apropriação

não aconteceu no mesmo tempo e intensidade entre os estudantes, mas não consideramos este fator como problemático, visto que, sob a perspectiva da multirreferencialidade, estas divergências no processo de aprendizagem são fatores que contemplam a heterogeneidade. Considerando os estudantes do PROEJA, envolvidos no projeto, cada um demonstrou um tempo próprio de apropriação das tecnologias, mesmo entre os que tinham as mesmas condições, o que ressaltou a importância de considerar essas diversidades e alertar quanto às práticas avaliativas que homogeneízam a aprendizagem.

Quanto à autoria coletiva, realizada nas produções de conteúdos para o site, não podemos deixar de destacar a resistência dos estudantes da EJA para a sua realização. Apesar de admitir, verbalmente, que a autoria coletiva contribuía para o enriquecimento da produção e para a segurança em sua publicação, os estudantes demonstraram fortes resistências no uso deste processo, quase não o utilizando ou apenas utilizando-o nos momentos presenciais, quando se sentiam mais a vontade para expor suas ideias, perceber a aceitação por parte do grupo e só assim intervir na produção do outro. Este fator evidencia o quanto os momentos presenciais são importantes para os estudantes da EJA, pois estes confiam muito na sua capacidade de leitura das expressões dos colegas, o que só se concretiza no encontro “face a face”. Além disso, evidencia que a comunicação oral é mais aceita pelos estudantes do que a escrita, pois estes não se mostraram intimidados de expor suas ideias oralmente, mas demonstraram dificuldades em transpô-la para a forma escrita. Consideramos este fator característico as classes de EJA, que têm pouca familiaridade com a cultura escrita. Por isso ressaltamos mais uma vez a necessidade de promoção de práticas que articulem as duas formas de comunicação, alertando a não privilegiar uma em função da outra, mas de valorar a

que mais é aceita pelo grupo e a partir dela, empreender esforços na apropriação da outra.

Ressaltamos ainda, no Projeto Nutrieja, a necessidade efetiva de participação docente no papel de mediação da construção do conhecimento. Apesar dos professores não terem sido sujeitos da pesquisa, suas participações na atividade foram evidenciadas na fala de alguns estudantes, que apresentaram as contribuições dos professores nas produções. De fato, apenas dois professores participam da equipe executora da atividade, porém outros professores também colaboraram nas produções, como foi evidenciado em pelo menos uma das entrevistas. Além disso, em um dos momentos de divulgação do projeto, realizado na semana pedagógica do curso, foi possível observar a mobilização dos professores em relação ao projeto, sinalizando que muitos sentem o desejo de contribuir, o que nos levou a considerar a proposta de realização de um curso de formação a partir do ambiente virtual, principalmente com o objetivo de promover a formação para a EJA articulada com a formação para o uso em tecnologias em sala de aula. Tal proposta está sendo amadurecida para ser apresentada a esta comunidade acadêmica, pois acreditamos que não só proporcionará a manutenção do projeto, como pode se constituir em um espaço para reflexões de dois eixos temáticos de relevância: a EJA e as TIC na educação.

Não cabe aqui eleger o Projeto Nutrieja como exemplo a ser seguido, principalmente por ser uma atividade com poucos anos de vida, iniciada em 2013 e vigente até o momento de realização da pesquisa, que tem a pretensão de tornar-se uma atividade permanente do curso, mas que para isso precisa de maior envolvimento da sua comunidade acadêmica e mais olhares pedagógico/científicos para a sua compreensão. No entanto, é importante ressaltá-la como profícuo campo

de reflexões sobre o acesso às tecnologias ao público da EJA e como possibilidade de formação docente.

Também seria precoce considerar o Projeto Nutrieja uma prática enquadrada em um modelo de Educação Digital Emancipatória, principalmente pelas evidências de fatores intervenientes a emancipação do sujeito no seu processo, tais como as limitações de acesso às tecnologias digitais e a ausência de mediação do processo de aprendizagem por uma equipe maior de profissionais, mas também pela necessidade de percepção de seus resultados a longo prazo. Todavia o consideramos como profícuo objeto de estudos sobre possibilidades de práticas educativas com princípios emancipatórios, por se tratar de uma atividade que parte do vivido, do protagonizado e do experienciado pelo estudante do PROEJA.

Por fim, assim como iniciamos esta escrita dissertativa com a implicação da pesquisadora, não poderíamos deixar de destacar a importância da realização da investigação como processo formativo, pois seu desenvolvimento promoveu o aprofundamento da compreensão da realidade da EJA, a ampliação da percepção das tecnologias na contemporaneidade e dos desafios da educação com princípios emancipatórios. A presença intensa no campo de pesquisa, não só proporcionou a coleta das informações, como também contribuiu para a compreensão da pesquisadora, como sujeito da EJA, como aprendiz diante da sapiência daqueles estudantes, que sabiamente socializavam suas experiências e compartilhavam seus conhecimentos. De fato, dos resultados do exercício investigativo, não poderíamos deixar de apresentar os processos mobilizadores que desencadearam no compromisso maior com a Educação de Jovens e Adultos e com as reflexões sobre práticas de uso de tecnologias no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Adriana. NATAL, Georgia. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Sessões do Imaginário, cinema, cibercultura, tecnologias do imaginário. Nº 20. Ano 2013. Revista Famecos/PUC-RS, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização e as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BONILLA, Maria Helena. PRETTO, Nelson (orgs). **Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL, Senado Federal. **Relatório de avaliação do Programa Nacional de Banda Larga (PNBL)**, 2014. Disponível em < file://C:/Users/User/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-31773.pdf>. Acesso em 26/05/2015.

_____, Atos do Poder Legislativo. Lei 11. 892 de 29 de dezembro de 2008: Lei de **Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Diário Oficial da União, Ano CXLV, Nº 253. Publicado em 30 de dezembro de 2008.

_____, **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Ministério da Educação e Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____, **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2007*.

_____, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Senado Federal, 2000. (Reimpressão, 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança: Os movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. CARDOSO, Gustavo (orgs). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**. Imprensa Nacional, 2006.

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Sociedade em rede**. vol 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Sociedade em rede**. vol 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999*.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2013** [livro eletrônico]. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

_____. **Proporção de domicílios com acesso à internet.**

<http://www.cetic.br/tics/usuarios/2013/total-brasil/A4/>. Acesso em: 02/02/2015.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **A cultura digital na escola ou a escola na cultura digital?** Rio grande do Sul: Revista Renole - Novas Tecnologia e Educação, Vol 6, Nº 01, julho de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRÓES BURNHAM. Teresinha. **Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagens. Currículo, Educação a Distância e Gestão/Difusão do conhecimento.** Salvador: EDUFBA, 2012.

_____.(org). **Epistemologia, construção e difusão do conhecimento: Perspectivas em ação.** Salvador: EDUNEB, 2011.

_____. **Sociedade da Informação. Sociedade do conhecimento, Sociedade da Aprendizagem: Implicações Ético-políticas no limiar do século.** In: LUBRISCO, Nídia M. B. (org). Informação e Informática. Salvador: EDUFBA, 2000. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/biblioteca/Teresinha%20Froes.pdf>>. Acesso em 15/10/2014

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405>>. Acesso em 23/01/2015.

IF BAIANO. **Plano de Trabalho: Projeto Nutrieja.** Catu: Coordenação de Extensão, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha na Modalidade da Educação Profissional de Jovens e Adulto**. Catu: Coordenação de Ensino, 2009.

IF BAIANO. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. Salvador: Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, 2009. Disponível em: < <http://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/prodin/files/2011/11/Estatuto1.pdf>>. Acesso em 23/03/2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LATOURETTE, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 3ª Edição. São Paulo: Editora 34, 1994

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9ª ed. São Paulo Loyola, 2014.

_____. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. BORBA, Sérgio. (orgs). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. GALLEFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Chrysallís, Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2005.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª edição. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. RODRIGUES, Maria Emília de Castro (orgs). **Educação dos Trabalhadores: Políticas e projetos em disputa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. **O sujeito da Educação: tecendo relações entre cultura, tecnicidades e currículo**. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Representações Sociais e Educação: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

_____. **Tornar visível o cotidiano na escola: Experiências na EJA**. Revista FAEEBA, v.1, p. 163-172. Salvador: EDUNEB, 2012.

PRETTO, Nelson Lucas. SILVEIRA, SA., orgs. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROMÃO, José E. **Compromissos do Educador de Jovens e Adultos**. *In:* GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e propostas. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e da educação**. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias**. *In:* BONILLA, Maria Helena. Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da Informação no Brasil: Livro verde**. [livro eletrônico]. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA Nº 01

ENTREVISTADORA: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
ENTREVISTADO: ESTUDANTES DO CURSO TÉC. EM COZINHA

1) Quais são as suas experiências de trabalho até o momento?

2) Já precisou usar tecnologia em algum destes trabalhos?

3) Antes do curso já tinha tido algum curso de informática?

4) As aulas de informática do curso te ajudaram em que? O que você aprendeu nessas aulas? Você aprendeu a usar as redes sociais virtuais nessas aulas?

5) No seu bairro ou rua tem algum lugar para acesso a internet de graça (tipo telecentro ou infocentro)?

6) Você tem computador em casa? E tem internet?

7) Onde normalmente você acessa a internet? Você lembra quando você acessou a primeira vez e onde?

8) Você participa de alguma rede social virtual, tipo Facebook, Instagram? Quando você começou a participar de uma rede social?

9) Você tem celular com internet? Em caso positivo, o que você mais acessa?

10) Você participa de algum grupo social virtual via celular, tipo Whats app? Em caso positivo, com que objetivo?

11) Você já tinha ouvido ou visto algo sobre o Nutrieja anteriormente? Por quem ou por onde?

12) Que motivos te fizeram participar do projeto? No que você acha, que o projeto vai te ajudar?

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA Nº 02

ENTREVISTADORA: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
ENTREVISTADO: ESTUDANTES DO CURSO TÉC. EM COZINHA

Nome: _____ Idade: ____ Ingresso: _____

1) Qual a sua visão do Nutrieja? Você acha que ele te ajuda em alguma coisa?

2) Quais recursos tecnológicos você mais usa no projeto? Porque?

3) Quais as principais dificuldades que você tem no projeto?

4) Você trabalha pelo projeto fora da escola? Em caso positivo, onde, que horas e através de que meios?

5) Você descobriu algo de novo sobre a internet e as tecnologias, a partir de sua participação no projeto? O que?

6) O que você acha do método da autoria coletiva na produção dos conteúdos para o site?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA Nº 03

ENTREVISTADORA: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
ENTREVISTADO: ESTUDANTE DO CURSO TÉC. EM COZINHA, DE
PSEUDÔNIMO RAIMUNDA

DATA: 09/10/2014

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 8 min 22s

Pesquisadora: – Boa tarde [...], iremos começar nossa entrevista. Primeiro gostaria de saber quando você começou a participar do Nutrieja? E o que te motivou a participar deste projeto?

Raimunda: – Eu estou participando do projeto desde o início (em 2013), fui uma das primeira a participar, eu, []. O que motivou a participar foi a vontade de fazer o site, de colocar as nossas receitas nele, das pessoas verem e da gente poder mostrar aos nossos amigos, a nossa família, tudo o que a gente sabe fazer, que a gente tá aprendendo no curso.

Pesquisadora: Como os temas que hoje estão disponíveis no site foram construídos, de quem partiu a ideias sobre eles?

Raimunda: – Partiu da gente (referindo-se aos estudantes do curso) mesmo. A gente já vinha conversando sobre o que a gente queria colocar no site. Teve também uma reunião com todos os alunos do curso, e nesta reunião muitos dos nossos colegas deram ideias para o site. Depois a gente se reuniu com a coordenadora do projeto e lá definimos quais os primeiros temas a gente ia começar a produzir.

Pesquisadora: – E o tema Vida e Cozinha? Como surgiu a ideia de desenvolver o tema Vida e Cozinha?

Raimunda: – Surgiu porque a gente sabe que tem muitas histórias de vida que podemos contar no *site*, tem muita gente que mesmo sem estudo já é uma boa cozinheira, que sabe fazer salgados, que já tem até o seu mercado, já vende seus produtos. Aqui no curso mesmo, tem muita gente assim, [...]. Tem muita gente com histórias sofridas, mas de luta também, que vale a pena ser contada.

Pesquisadora: – Por que D. Madalena foi escolhida?

Raimunda: – Porque a gente já conhecia D. Madalena lá do nosso bairro e sua fama na cozinha. Conhecemos também outras pessoas que queremos contar a história, serão as nossas próximas histórias. D. Margarida é nossa conhecida, já experimentamos o seu tempero, ela faz salgados maravilhosos, ela faz uma salada de fruta deliciosa, tudo dela é muito gostoso, por que ela se dedica e não é careira. Achamos que seria uma forma de valorizar o trabalho dela, pois além dela ser uma cozinheira de mão cheia, ainda faz essas caridades.

Pesquisadora: De que caridades você fala?

Raimunda: – Da sopa que D. Madá faz para distribuir em seu bairro. Ela faz a sopa e distribui toda segunda-feira para todo tipo de gente, vem crianças, vem adultos, vem o povo do bairro todo.

Pesquisadora: – A história de D. Margarida está disponível no site na forma de texto e de vídeo. Como vocês desenvolveram essa história? Que recursos vocês utilizaram?

Raimunda: – Primeiro a gente teve uma conversa com ela, onde ela nos contou um pouco da sua história. D. Margarida adora contar histórias, ela tem muita experiência e gosta de ensinar o que aprendeu na vida. Em outro dia, ela deu uma entrevista que nós gravamos.

Pesquisadora: – O que ela falou nessa entrevista?

Raimunda: – Na entrevista ela contou de novo a sua história e fez a sopa para a gente gravar. A entrevista não ficou muito boa não, porque a gente ainda tava [sic] aprendendo a usar a filmadora e ficou um pouco escura. Depois nós analisamos a entrevista e criamos o vídeo e o texto que está no *site*.

Pesquisadora: – Pelo que você falou, houve uma entrevista e uma gravação. Vocês elaboraram essas perguntas para esta entrevista? Alguém ajudou a vocês na gravação do vídeo? Vocês tiveram ajuda na construção do tema?

Raimunda: – Sim, esta foi uma atividade que fizemos com a ajuda de duas professoras, elas ajudaram a gente na elaboração das perguntas para D. Madá, no entendimento de como fazer uma entrevista, de como analisar a entrevista para construir um texto. No vídeo também precisamos da ajuda de uma colega que ajudou a gente a fazer o vídeo depois de gravado. Mas bem antes da gravação a gente teve um minicurso no projeto, para agente aprender a usar a filmadora do projeto.

Pesquisadora: – Mas quem gravou o vídeo? Foram vocês ou alguém que já sabia manusear a filmadora?

Raimunda: – Não foi a gente. Eu gravei uma parte e [...] gravou outra parte. Foi muito engraçado (risos).

Pesquisadora: – Bom Raimunda, agradeço a sua entrevista, tenha certeza que você está dando uma grande contribuição a pesquisa.

Raimunda: – Eu que agradeço, pró. Estou muito feliz de estar no projeto, porque estou aprendendo muito e é muito divertido. Muito obrigado.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA Nº 04

ENTREVISTADORA: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
ENTREVISTADO: ESTUDANTE DO CURSO TÉC. EM COZINHA, DE
PSEUDÔNIMO JÚLIA

DATA: 11/03/2015

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 7min 16s

Pesquisadora: – Boa noite Júlia, muito grata com a sua colaboração na pesquisa. Bom, na entrevista de hoje, vou focar nas receitas. Você é uma das alunas que mais publicaram receitas, onde você aprendeu a fazê-las?

Júlia: – Boa tarde, pró. Eu cozinho desde novinha, aprendi com minha mãe, ela é uma ótima cozinheira, eu nem tanto (rsrsrs). Eu aprendia porque ela tinha que sair para trabalhar e eu que ficava em casa tomando conta dos meus irmãos e eu que cozinhava, aí fui aprendendo.

Pesquisadora: – Mas além da sua casa você teve outras experiências? Conte mais um pouquinho de sua história na cozinha.

Júlia: – Eu também trabalhei em casa de famílias, eu tive uma patroa maravilhosa que me ensinou muitas coisas, tive algumas bem chatinhas também (risos). Mas esta me ensinou a fazer muitas coisas, ela gostava de cozinhar, só não gostava de lavar, nem de limpar a sujeira que ela fazia (risos), mas fazia muitos pratos, tipo lasanha, escondidinho, purê, bolos, mousse.

Pesquisadora: – Então, você já tinha experiência na cozinha, você já fazia algumas receitas, o que o curso ajudou nesta experiência? E o que o projeto vem ajudando também?

Júlia: – Antes eu não me preocupava muito em como construir a receita, eu me confiava na minha cabeça, ia fazendo, pois já tinha a prática. Mas no curso fui percebendo que isto é importante, que a gente tem que ... sistematizar. Lá a gente aprende que colocar as medidas certas é importantíssimo e que devemos ser claros na forma de preparo, para que as pessoas que lê (sic) não tenham dúvida.

Pesquisadora: – E o Projeto Nutrieja, como ele tem te ajudado?

Júlia: – No *site* a gente também tem esta preocupação, pois as pessoas vão seguir as nossas orientações para fazer seus próprios pratos, então a gente tem a preocupação de colocar tudo certinho, as medidas certas, os ingredientes, o modo de fazer, tudo.

Pesquisadora: – Eu observo que vocês descrevem as receitas no modo rascunho e só depois publicam. Por que isso? Em que isso ajuda?

Júlia: – Porque é o combinado. Todo mundo digita e salva como rascunho, depois é que publica. Antes de publicar, os colegas tem que ler, tem que olhar com o olho do técnico. Afinal seremos futuros técnicos em cozinha (risos). Só depois de passar por outros colegas e de a gente discutir, de colocar fotos, é que a gente publica.

Pesquisadora: – E as fotos, quem tira essas fotos?

Júlia: – A gente mesmo. Eu tiro do meu celular ou do de minha filha, o dela tem uma imagem melhor, as fotos saem lindas;

Pesquisadora: – Fale um pouco de como o projeto ajudou a trabalhar com foto e imagens.

Júlia: – No projeto a gente aprendeu a tirar fotos dos pratos, a procurar a melhor posição, a não sair sobra. A gente até tem um adesivo para os pratos.

Pesquisadora: – Você já fez algum vídeo de receita?

Júlia: – Ainda não. Estamos planejando.

Pesquisadora: – Ok. Mais uma vez agradeço a sua contribuição.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA Nº 05

ENTREVISTADORA: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
ENTREVISTADO: ESTUDANTE DO CURSO TÉC. EM COZINHA, DE
PSEUDÔNIMO EDNA

DATA: 25/05/2015

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 12min 03s

Pesquisadora: – Oi Edna, tudo bom?

Edna: – Tudo Bom.

Pesquisadora: Mais uma vez agradeço sua colaboração. Hoje vamos conversar sobre um dos temas que foi desenvolvido para o site, o tema “Evite “sofrência” na cozinha: chorar com cebola nunca mais”. Porque este tema foi desenvolvido por vocês?

Edna: – Sabe como é né (sic) pró? Porque é uma coisa que a gente que trabalha na cozinha faz muito e incomoda, então a gente queria dar essa dica a todos que precisam diariamente cortar cebolas.

Pesquisadora: Então essa “sofrência” que vocês falam é provocado pela cebola?

Edna: – É, a cebola é muito importante para todo cozinheiro, mas ela incomoda mesmo.

Pesquisadora: – No texto vocês colocam dicas para diminuir o incômodo. De onde vocês partiram para dar estas dicas? Onde vocês aprenderam?

Edna: – Nós partimos das dicas aprendidas com a família e no trabalho. [...]. A dica do palito de fósforo mesmo eu aprendi na cozinha do hospital, com minhas colegas de trabalho. Muitas delas usavam um palito sem usar (referindo-se ao palito de fósforo virgem) na boca. Minha mãe me ensinou a cortar a cebola perto de uma boca de fogão acesa, mas eu não quis colocar essa dica porque eu acho que é perigoso (risos).

Pesquisadora: – Eu também acho (risos).

Pesquisadora: – Todas as dicas partiram dessas experiências?

Edna: – Não. Quando a gente começou a fazer o texto, começamos a ficar curiosas se davam certo, então começamos a pesquisar uma dica que tivesse uma explicação dos motivos, aí achamos a explicação da dica da cebola na água.

Pesquisadora: – Então a dica da cebola na água não surgiu da experiência de vocês?

Edna: – Surgiu, Raimuda (uma colega de curso, também sujeito da pesquisa) que deu esta dica, mas a gente não sabia explicar porquê ela funcionava, então fizemos a pesquisa para descobrir o motivo.

Pesquisadora: – Como aconteceu esta pesquisa? Onde vocês pesquisaram?

Edna: – A gente pesquisou na internet.

Pesquisadora: Mas no texto você fala de um professor, ele ajudou no texto?

Edna: – É, também procuramos um professor de química (citando o nome), que nos ajudou a entender os motivos do choro.

Pesquisadora: – E quais dicas funcionam, existem métodos são mais eficazes? Quais são métodos científicos?

Edna: – Não sabemos se todos tem uma explicação, mas acreditamos que muitos deles funciona, por que quando a gente faz um deles a gente sente o efeito. Por isso a gente não colocou no texto que só o da cebola funciona.

Pesquisadora: – Em qual desses, você mais confia?

Edna: – Eu faço o do palito de fósforo na boca e funciona mesmo. Mas o pior é a fumaça que as vezes entra no nariz (risos).

Pesquisadora: – Só mais uma curiosidade: Porque a palavra “sofrência”? O que ela significa?

(Risos)

Edna: – A gente usa muito essa palavra aqui, por causa de uma música (referindo-se a um estilo musical em alta na região), ela se refere a um sofrimento profundo, alguma coisa que incomoda até a alma, (risos). Quem tem “sofrência”, chora muito (risos). Imagine uma pessoa que cozinha todo dia, ela sofre até antes, só de imaginar a hora de cortar uma cebola. A gente quis mostrar que este sofrimento é profundo..., é uma sofrência! (mais risos)

APÊNDICE F – DIÁLOGO Nº 01

DIALOGANTES: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
E ESTUDANTE DE PSEUDÔNIMO DONA VANIA,

DATA: 13/08/2014

TEMPO DE GRAVAÇÃO: 08min 13s

Pesquisadora: – Olá Dona Vania, obrigada por aceitar conversar comigo.

Dona Vânia: – De nada pró.

Pesquisadora: – É impressão minha, ou a senhora está querendo conhecer o projeto?

Dona Vânia: – É, as meninas me falaram, mas não posso.

Pesquisadora: – Pois é as meninas me disseram que falou com a senhora, elas me disseram que a senhora cozinha bem, que faz pratos maravilhoso, então, não que colocar essas receitas no site? No projeto a senhora aprende como colocar.

Dona Vânia: – Que nada, tenho que dar conta das minhas coisas!

Pesquisadora: – Mas se senhora sempre aparece por aqui, porque não vem participar?

Dona Vânia: – Venho nada! Eu não tenho tempo não.

Pesquisadora: – Mas se a senhora já está vindo sempre neste horário, não é só entrar?

Dona Vânia: – Pró... eu até queria participar, mas eu tenho medo de não acertar. Tenho medo de mexer no computador e quebrar. E tenho medo da internet.

Pesquisadora: – Mas por que este medo. Aqui a senhora vai ter ajuda, só vai acessar o que quiser.

Dona Vânia: – A senhora tá vendo o que tá acontecendo com a internet por aí? O povo descobre a conta da gente, tira o pouquinho do dinheiro que a gente tem e a aí? E eu não me dou com este bicho [apontando para o computador] aí não. Eu sou lenta nele... Tem que ter paciência comigo.

Pesquisadora: – E quem disse que a gente não vai ter?! A senhora vai aprendendo devagarinho, ninguém aqui tá com pressa não. Venha!

Dona Vânia: – Vou não mulher! É muito complicado, é difícil.

Pesquisadora: – Mas a gente ensina, não tem que ter pressa não.

Dona Vânia: – As meninas aí [apontou para as colegas mais jovens que estavam no laboratório] sabem mexer em computador. Eu não, na aula de informática a gente aprendeu umas coisas, mas não deu tempo de aprender tudo.

Pesquisadora: – E se a senhora vier num dia, pela tarde para treinar primeiro? À tarde não tem ninguém aqui. A senhora vem, a gente treina, se precisar marca mais dias, até a senhora se sentir segura.

Dona Vânia: – Vai depender da hora, eu não tenho muito tempo porque trabalho.

Pesquisadora: – Vamos marcar um dia, as meninas vão me ajudar, quando eu não puder estar com a senhora, vou pedir a uma delas para me ensinar.

Dona Vânia: – Então eu venho, mas vou avisando: sou lenta, tem que ter paciência comigo.

Pesquisadora: – Pronto, venha mesmo. E mais uma vez te agradeço por me permitir esta conversa.

APÊNDICE G – DIÁLOGO Nº 02
REUNIÃO PARA APRESENTAÇÃO DO PROJETO
TRECHOS DA REUNIÃO
DIALOGANTES: YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES
E ESTUDANTES DO CURSO TÉC. EM COZINHA DE PESEUDÔNIMOS VANDO
E ROBERTO.

Esta descrição refere-se a um recorte da reunião de apresentação do projeto às turmas de 1º, 2º e 3º ano do Proeja Técnico em cozinha. Vando é um dos estudantes participantes do projeto, que ficou encarregado de apresentá-lo aos colegas de curso. Sr. Roberto é um estudante do curso que está assistindo a apresentação. Após a apresentação do projeto o diálogo se inicia:

/.../

Vando: – Então gente, quem gostaria de participar do projeto?

[...]

Sr. Roberto – Mas não pode ser assim não! Não vai ter uma seleção? Entra quem quer?

Vando: – É, quem quiser pode entrar.

Sr. Roberto – Mas, ...Tem gente aqui que não sabe nada de computador, sabe nem mexer (sic). Tem que ter uma seleção de pessoal para o projeto, não pode ser só porque tem vontade não! (demonstrando sinais de contrariedade).

Pesquisadora: – Neste projeto pode, pois um dos principais objetivos do projeto é também aprender a usar as tecnologias.

Vando: – Então, entra quem quiser, todos serão treinados. Teremos vários encontros para treinamento, oficinas para aprender usar o computador e a plataforma que alimenta o *site*.

Sr. Roberto: – Mas tem gente que não adianta,... nem sabe ligar um computador, tem que dar oportunidade aos mais jovens.

/.../

Após intervenção do Sr. Roberto, a reunião deu continuidade com o recolhimento dos nomes dos estudantes que se voluntariam para participar do projeto e encaminhamentos para as próximas reuniões.

APÊNDICE I – TABELA Nº 01

**NATUREZA DAS INTERAÇÕES EM GRUPO DE DISCUSSÃO
VIA TELEFONIA MÓVEL (*What's app*)
PARTICIPANTES: 06 estudantes e 02 professores**

Categoria	Objetivo da mensagem	Sigla	Exemplos	Quantidade
Presença social	Saudações	S	- Bom dia 🌻🌹 - Oi querida - Boa noite	42
	Brincadeiras	B	- 😂😂😂😂 - Kkkkk 😜 - Tu me deixe viuuu - Vocês vão virar profissas	79
	Informações pessoais	IP	- E n estou me sentindo bem - Arranjei um novo emprego - Hoje estou mui cansada - Estou doente - Hoje estou feliz, ...	44
	Prestar apoio/carinhoso	PC	- Melhoras... - Muito bom! - 🙌🙌🙌 - E boa sorte na nova empreitada 🍀 - Vá se cuidar... - Hum, está lindo - ❤️👍	57
Propósitos pedagógicos	Planejamento de ações	PA	- Vá juntando essas fotos; - Gente precisamos filmar a entrada novamente; - Vamos ter que fazer a receita de novo; - Vamos deixar para fazer outra quando começar as aulas; Podemos combinar com [REDACTED] ou [REDACTED] para eles participarem também.	192
	informações sobre atividades	IA	- <imagem omitida> - Gostei pra iniciantes como nos creio que vamos melhorando a cada dia - Fazendo o vídeo de dona madá; - Olha, fiz ontem a noite; - Já coloquei no site.	98
TOTAL				512

APÊNDICE J – TABELA Nº 02
PRODUÇÃO X Nº DE AUTORES

TEMA	SUBTEMA	PRODUÇÕES	AUTORES	Nº DE AUTORES
T1: Vida e Cozinha	-	P1: Sopão de D. Madá	E01, E03, E05, CE	04
		P2: Sopa Solidária	E04, E05, E07	03
	História da Culinária	História da Culinária	E05	01
T2: Dicas e Segredos	SUB T1: Segredos da Culinária	P1:	CE	01
	SUB T2: Dicas de Nutrição	P1: O que vamos comer?	E02	01
		P2: É hora de desintoxicar	E00	01
	SUB T3: Higiene na cozinha	P1: Higiene das mãos	E04 e E09	02
		P2: Higiene na cozinha	E02, E04	02
		P3: Evitando contaminação	E02, E04, E07	03
T3: História da Culinária	-	P1: A História da Alimentação	E05	01
		P2: A história da alimentação no Brasil	E05, CE	02
	SUBT 1: Aves	P1: Frango ao molho de maracujá Mousse de Abacate	E05	01
T4: Receitas	SUBT 2: Bolos e Tortas	P1: Torta de limão	E02	01
		P2: Cuca de banana	E03	01
		P3: Bolo de Fubá	E05	01
	SUBT 3: Massas	P1: Crepe Francês	E02	01
		P2: Panetone natalino	E06	01
	SUBT 4: Pães	P1: Pão de assadeira	E08	01
		P2: Pão delícia de leite condensado	E09, E10	02
		P3: Pão de batatas	E05, CE	02
	SUBT 5: Salgados	P1: Empadão de Frango	E10, E11	02
		P2: Pastel de forno	E12	01
	SUBT 6: Sobremesas	P1: Mousse de abacate	E10	01
P2: Pudim de pão		E12	01	
P3: Mousse de Chocolate		E07, CE	02	

APÊNDICE H – FOTOS

Monitoria para aprendizagem de alimentação do site: estudantes multiplicadoras da aprendizagem.



Alimentação do site: Estudantes trabalhando no laboratório, alimentando o site com suas produções.



Receitas produzidas e registradas através de fotos e filmagem para serem publicadas no site.



ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANEXO 1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: construção do conhecimento e inovação tecnológica na EJA.

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Maria Olívia Matos Oliveira

Cargo/Função: Professora/Orientadora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1. O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: construção do conhecimento e inovação tecnológica na EJA”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Olívia Matos Oliveira, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo de analisar a atividade de desenvolvimento de um ambiente virtual por estudantes do PROEJA sob a perspectiva da multirreferencialidade. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como: a ampliação da reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos; reflexão e experimentação da articulação da educação profissional dos estudantes da EJA com as tecnologias da informação e da comunicação; construção de um artefato tecnológico de forma crítica e colaborativa. Caso aceite o Senhor(a) será observado pela pesquisadora nas reuniões que envolvem a atividade, entrevistado com auxílio de recursos de gravação em vídeo e/ou áudio, responderá questionários de entrevistas e terá seu questionário de prontuário avaliado, pela aluna Yone Carneiro de Santana Gonçalves, do curso de pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Devido a coleta de informações o senhor poderá sentir-se desconfortável durante os momentos das entrevistas. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua

recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr/Sra caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Maria Olívia Matos Oliveira

Endereço: Condomínio Parque Encontro das Águas. Quadra Q. Lote nº 08. Lauro de Freitas-Bahia

Telefone: (71) 8199-5920 **E-mail:** mariaoliviamatos@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada “Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: construção do conhecimento e inovação tecnológica na EJA” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ANEXO 2

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO
DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Neste ato, eu, _____, nacionalidade _____, estado civil solteiro, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, residente à _____, nº. _____, Bairro _____, CEP _____, município de _____. AUTORIZO o uso de minha imagem e relatos em todo e qualquer material, entre fotos, vídeos e depoimentos, a serem utilizados em publicações relacionadas à pesquisa científica intitulada “Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: construção do conhecimento e inovação tecnológica na EJA”, realizada pela Pesquisadora Yone Carneiro de Santana Gonçalves, RG Nº 03519064-79, CPF Nº 561.778.795-00. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e depoimentos acima mencionados em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); anúncios em revistas e jornais em geral; publicação em livros, home page/ site; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(assinatura)

Nome: _____

Telefone p/ contato: _____



MEC/SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS CATU

ROTEIRO DE ENTREVISTA
CURSO TÉCNICO EM COZINHA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO –
MODALIDADE PROEJA

Nome do candidato	Idade
1 – Você trabalha ou já trabalhou na área de Cozinha ou na comercialização de alimentos? Se sim, qual trabalho realizava?	
2 – Você costuma preparar refeições em seu cotidiano? Quais procedimentos considera importante para esta atividade?	
3 – Qual o seu principal objetivo em realizar este curso?	
4 – Você pretende atuar na área de Técnico em Cozinha? Comente:	
5 – O que você já fez ou faz para ter conhecimento sobre a área de formação deste curso?	

PARECER DO AVALIADOR

ASSINATURA DO(S) AVALIADOR(ES)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO
CAMPUS CATU
COORDENAÇÃO DE EXTENSÃO**

**NUTRIEJA: A CONSTRUÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS
ÁREAS DE GASTRONOMIA E NUTRIÇÃO.**

Yone Carneiro de Santana Gonçalves
yone.carneiro@catu.ifbaiano.edu.br

Sandra Cerqueira de Souza
sandra.cerqueira@catu.ifbaiano.edu.br

FEV/2013

RESUMO:

O presente trabalho trata-se de uma atividade de extensão e inovação tecnológica a ser desenvolvida com estudantes do Curso Técnico em Cozinha, integrado ao Ensino Médio, na modalidade Proeja. A metodologia proposta por sua equipe executora se constitui pelas seguintes etapas: a consulta a comunidade de assuntos de seus interesses; a definição de temas; o planejamento para as suas produções; as produções propriamente ditas; a validação dos resultados pela equipe executora; e publicação dos resultados num ambiente virtual. O processo resultará em um site, onde serão disponibilizados os temas oriundos das produções dos estudantes. Propõe-se que tal ambiente passe a constituir em um espaço de aprendizagem não só para os estudantes do curso, mas para todas as pessoas que se interessarem pelas áreas de Gastronomia e Nutrição. Uma das vantagens deste ambiente virtual será a de proporcionar a produção do conhecimento constante e de forma ampla, através da possibilidade de interação com o usuário, que pode contribuir com as publicações através de comentários, colaborando para o enriquecimento da produção e da formação dos estudantes.

Palavras chaves: Educação, construção e difusão do conhecimento, formação profissional.

1. JUSTIFICATIVA/PROBLEMA

Por muito tempo os espaços de formação do cidadão se limitaram as salas de aula das escolas, mas atualmente, as novas tecnologias da informação e da comunicação proporcionam a possibilidade de acesso mais fácil e mais rápido ao conhecimento, gerando a oportunidade de formação em qualquer lugar e de acordo com a disponibilidade de tempo das pessoas que a desejam.

A internet há alguns anos vem se transformando em um desses espaços de formação, pois frequentemente as pessoas têm a acessado com este objetivo. Além de promover o acesso mais fácil a internet também promove a possibilidade de interação entre quem emite uma mensagem e quem a recebe, constituindo o que estudiosos, tais como Pierre Lévy (1999), chamam de inteligência coletiva.

Diante dessas possibilidades, os estudantes do Curso Técnico em Cozinha, vislumbraram a oportunidade de construção de um ambiente virtual que ampliasse a sua formação e que oportunizasse a socialização destes conhecimentos com outras pessoas que se interessam pelas áreas de Gastronomia, Nutrição e Higiene Alimentar. Unidos a estes estudantes, os professores perceberam a possibilidade de articulação da educação tecnológica com a formação técnica, como forma também de promover a integração curricular, tal almeja nos cursos técnicos integrados. Este ambiente será construído e alimentado por estudantes deste curso técnico, com a pretensão de se constituir em mais um espaço de aprendizagem para o curso.

2. OBJETIVO GERAL

Promover a educação tecnológica, articulada com a construção e socialização de conhecimento da área de formação profissional dos estudantes do Curso PROEJA técnico em Cozinha na modalidade PROEJA.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a inclusão digital de estudantes do Proeja, através da construção de um site;
- Produzir conteúdos das áreas de Gastronomia, Nutrição e Higiene Alimentar de formas atraentes e interessantes para a sua disponibilização em um site intitulado “Nutrieja”;
- Socializar e promover a educação descentralizada dos ambientes físico de formação do profissional de cozinha e áreas afins;
- Promover a construção colaborativa do conhecimento, sob os princípios da Inteligência Coletiva;
- Ampliar o espaço de aprendizagem dos estudantes do PROEJA para além dos limites físicos da sua instituição escolar.

3. METODOLOGIA/CRONOGRAMA

O Projeto Nutrieja, como é particularmente chamado por seus idealizadores, será uma atividade acadêmica do Curso de Cozinha, que também objetivará unir o ensino, a pesquisa e a extensão (IF Baiano, 2013). Para tanto, no projeto Nutrieja, os estudantes irão investigar conteúdos que atraem e interessam as pessoas que se identificam com as áreas de Gastronomia, Nutrição e Higiene Alimentar, definirão temas que serão desenvolvidos de forma atraente para o público. Os resultados destas produções serão publicados em um site de nome Nutrieja, disponível pelo endereço virtual “www.nutrieja.com.br”. A metodologia a ser adotada pelo grupo é definida nas seguintes etapas: a definição de um tema; o planejamento para a sua construção; a construção propriamente dita; a validação do resultado pelo grupo; e publicação deste resultado no site. Pretende-se promover um processo de produção permeado por uma avaliação contínua que permitirá a retomada a qualquer das etapas anteriores quando os resultados não vierem se apresentando satisfatórios ao grupo. A atividade de construção de temas será constante, sendo uma ação que se dinamizará a partir das propostas de temas que serão sugeridas pelos estudantes e pela comunidade que sempre será consultada. Além dos temas os estudantes, pesquisaram formas interessantes de apresentação no site, propondo-se produtos em forma de imagens e vídeos, articulados com os textos. O site Nutrieja será um espaço de aprendizagem, que o grupo pretende manter como ambiente permanente de formação para o curso. Para isso, os estudantes promoverão anualmente a seleção de novos membros para a equipe executora e oferecerão o treinamento para a alimentação do site e para o uso de outras tecnologias que contribuirão na produção dos temas.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultado da atividade, esperamos: a construção de um ambiente virtual que atenda aos desejos e necessidades dos estudantes, articulados com objetivos dos cursos; temas produzidos nas formas de texto, imagens e vídeos, disponibilizados no site; a construção colaborativa do conhecimento através dos comentários dos usuários, nos quais se procurarão perceber a recepção destes em relação à

produção publicada no site; o enriquecimento da formação dos estudantes/alimentadores do site, pois é um recurso que permite a troca de ideias sobre o que está sendo publicado; e a ampliação das possibilidades de enriquecimento da formação para além da sala de aula tradicional.

5. CRONOGRAMA:

ATIVIDADE PERÍODO	2013											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Sensibilização da comunidade			X	X	X	X	X					
Complementação da equipe				X	X	X						
Planejamento para a construção do site.					X	X	X	X	X	X	X	
Construção do site												
Desenvolvimento de temas							X	X	X	X	X	
Oficinas para o uso das tecnologias						X	X	X	X	X		
Alimentação do site												X
Oficina para multiplicação do treinamento												

REFERÊNCIAS

FREITAS, Ana. Dez coisas úteis para você aprender pela internet. Revista Galileu. Sessão Tecnologia. Edição *on line*. Ano 2011. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Life-Hacks/noticia/2011/05/10-coisas-uteis-para-aprender-na-internet.html>>. Acesso em abril/2011.

IF BAIANO. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cozinha, na modalidade Proeja. Material Impresso. Catu, 2007.

ROSADO, Luis Alexandre. Escrevendo juntos no ciberespaço: autoria coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. Mestrado em Educação e Cultura Contemporaneidade, 2008. Disponível em <<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesaalexandrosado.pdf>> . Acesso em março/2012.