

PATRÍCIA PASSOS GONÇALVES PALÁCIO

**INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO: UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE O PROCESSO**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PUC/SP**

**São Paulo
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA PASSOS GONÇALVES PALÁCIO

**INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS DE ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO: UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE O PROCESSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PUC/SP**

**São Paulo
2006**

PATRÍCIA PASSOS GONÇALVES PALÁCIO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando José de Almeida
Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP

Prof^a Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP

Prof^a Dra. Wanda Maleronka
Universidade Anhembi Morumbi

São Paulo, 22 de setembro de 2006.

DEDICATÓRIA

*A Renato, Clarissa e Lorena,
amores da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A todos os amigos que, por meio de suas palavras de carinho e apoio, contribuíram para a conclusão desta dissertação.

Especialmente, agradeço a:

- ☞ Prof. Dr. Fernando José de Almeida, a quem carinhosa e sinceramente chamo de Mestre. Desnecessário dizer quanto o admiro! Sua orientação foi fundamental para a realização deste trabalho.
- ☞ Prof^a. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, por ter acreditado no meu potencial e inspirado meu crescimento acadêmico e profissional. Sua competência é exemplo para todos os que com ela convivem.
- ☞ Prof^a. Dra. Wanda Maleronka, não só por suas intervenções, mas, especialmente, pela amizade e atenção que contribuíram imensamente para o meu amadurecimento como pesquisadora.
- ☞ Prof^a. Dra. Myrtes Alonso, pelas contribuições e observações absolutamente necessárias.
- ☞ Luciana Santos, minha grande amiga, pelo companheirismo e parceria de sempre.
- ☞ Josefa Gomes de Farias, pelo carinho e disponibilidade para fazer as leituras críticas.
- ☞ À Universidade Anhembi Morumbi que, por meio das idéias do Dr. Gabriel Mário Rodrigues, desenvolveu e participou de importantes projetos sociais como o Fim de Semana Digital.
- ☞ Prof^a. Coordenadora Irene Fumie Tsukada, pelo auxílio na aplicação dos questionários e pela atenção na disponibilização de informações sobre a Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto.
- ☞ Aos alunos do Projeto Fim de Semana Digital, que atenciosamente responderam aos questionários e gentilmente se dispuseram a participar da oficina e ceder as entrevistas.
- ☞ Às minhas famílias (Gonçalves e Palácio) pelo amor em todas as horas.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho concretiza as experiências, buscas e indagações da pesquisadora ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica.

Inicialmente, caracteriza o campo de investigação: Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto e Universidade Anhembi Morumbi, parceiros no projeto Fim de Semana Digital – cujo objetivo era proporcionar o acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a professores e alunos da rede pública de ensino. A seguir, descreve o referido Projeto, contextualizando-o: situa suas condições de funcionamento, pontua a sua introdução em parceria com a escola municipal supra citada, aborda sua proposta pedagógica, a organização curricular dos cursos oferecidos e as dificuldades encontradas em sua implantação.

Em um segundo momento, por meio da análise de questionários, oficina e entrevistas realizadas no contexto de uma abordagem qualitativa, a dissertação discorre sobre relações estabelecidas, interesses e necessidades dos alunos, além de papéis assumidos pelos indivíduos no que denominamos cultura tecnológica. A complexidade, o grau de envolvimento com essa cultura, enfim, todas as dimensões que envolvem a dinâmica própria de um processo de inclusão digital foram observadas a partir da vivência daqueles alunos, enfatizando o caráter intencional da aprendizagem nesse percurso.

Finalmente, sem a pretensão de oferecer caminhos pré-determinados, contribui para uma reflexão sobre como, efetivamente, dá-se essa prática e como outras podem ser feitas à sua luz.

Palavras-Chave: Inclusão Digital; Currículo, Educação e tecnologia; Escola Pública

ABSTRACT

The present study gathers several experiences, searches and questionings of the researcher along its professional and academic life.

Initially, it establishes the research scenario: Primary School Maria Antonieta D'Alkimin Basto and Anhembi Morumbi University, partners of the project *Fim de Semana Digital* (Digital Weekend) – which main objective was to provide new technologies for information and communication to teachers and students from the Brazilian public educational system. As following, it is described the related project and its scenario: the project's deploying conditions, the partnership established with the primary school mentioned above, the pedagogical propose of the initiative, curriculum organization issues and general deployment barriers.

In a secondary moment, based on questionnaires analysis, workshops and interviews conducted following a qualitative approach, this dissertation study includes information about established relations, students interests and needs, and also different roles assumed by each individual to what we denominate technological culture. The complexity, the level of commitment to this culture, finally, all the dimensions involved in the dynamic of the digital inclusion's process were observed considering the students experiences, focusing the intentional character of the learning along this route.

At last, without the intension to offer pre-defined ways, it contributes to the reflection about how, effectively, this practical experience occurs and also others may grow up from it.

Keywords: Digital Inclusion; Curriculum, Education and Technology; Public School

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I – A pesquisa | |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO..... | 18 |
| 1.1. A Escola e os alunos | 18 |
| 1.2. O Projeto Fim de Semana Digital | 20 |
| a) Histórico | 20 |
| b) Organização Curricular | 23 |
| c) Desafios enfrentados..... | 25 |
| 2. PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA..... | 32 |
| 2.1. Delimitação do Problema | 32 |
| 2.2. Objetivos | 35 |
| a) Objetivo Geral | 35 |
| b) Objetivos Específicos | 35 |
| 3. METODOLOGIA | 35 |
| 3.1. Pesquisa Qualitativa: justificativa da opção pelo método | 35 |
| 3.2. Primeiro momento: levantamento do perfil dos alunos | 37 |
| 3.3. Segundo momento: oficina e entrevistas..... | 38 |
| a) A oficina | 38 |
| b) As entrevistas | 40 |
| c) Conclusão da coleta de dados | 41 |
| CAPÍTULO II – Referencial teórico | |
| 1. INCLUSÃO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL | 42 |
| 1.1 As novas tecnologias na escola segundo a visão de Paulo Freire..... | 46 |
| 2. FUNDAMENTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO | 50 |
| 2.1. Conflito e reprodução de classes | 50 |
| 2.2. Currículo, aprendizagem e cidadania | 51 |
| 3. APRENDIZAGEM COLABORATIVA E PARTICIPATIVA | 54 |
| 3.1. Construção do conhecimento na cibercultura | 54 |
| 3.2. Professores, alunos e o trabalho com projetos | 56 |
| 4. PARCERIA ENTRE PÚBLICO E PRIVADO: RESPONSABILIDADE SOCIAL..... | 61 |
| CAPÍTULO III – Delineamento da pesquisa e análise dos dados | |
| 1. DADOS PRELIMINARES | 67 |
| 2. ESTRATÉGIAS PARA REALIZAÇÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL | 83 |
| 2.1. Definição das categorias de análise | 83 |
| 2.2. Tratamento das informações segundo as categorias..... | 84 |
| 3. DETALHAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 87 |
| CAPÍTULO IV – Considerações finais | 97 |
| BIBLIOGRAFIA | 102 |

APÊNDICES

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A | |
| Questionário 1 | 109 |
| APÊNDICE B | |
| Convite para participação da Oficina..... | 114 |
| APÊNDICE C | |
| Questionário 2 | 116 |
| APÊNDICE D | |
| Roteiro de observação da oficina | 118 |
| APÊNDICE E | |
| Atividades propostas na oficina | 120 |
| APÊNDICE F | |
| Roteiro da entrevista | 123 |

ANEXOS

| | |
|-------------------------------------|-----|
| ANEXO A | |
| Projeto Fim de Semana Digital | 126 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Laboratório de Informática da Universidade Anhembi Morumbi durante uma das aulas do Projeto Fim de Semana Digital | 21 |
| Figura 2: Laboratório de Informática da Universidade Anhembi Morumbi durante uma das aulas do Projeto Fim de Semana Digital | 21 |
| Figura 3: Aulas do Projeto Fim de Semana Digital..... | 25 |
| Figura 4: Aulas do Projeto Fim de Semana Digital..... | 25 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Idade | 68 |
| Gráfico 2: Série que está cursando | 68 |
| Gráfico 3: Suplência..... | 69 |
| Gráfico 4: Realizou algum curso de Informática antes de participar do Projeto Fim de Semana Digital | 69 |
| Gráfico 5: Módulo que cursou no Projeto Fim de Semana Digital | 70 |
| Gráfico 6: Motivações para ingresso no Fim de Semana Digital | 70 |
| Gráfico 7: O computador já fazia parte da rotina antes de participar do Projeto Fim de Semana Digital | 71 |
| Gráfico 8: Atualmente, no ano de 2004, após cursar um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital, utiliza o computador no dia a dia | 71 |
| Gráfico 9: Uso do computador na rotina após cursar um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital: comparação de dados | 72 |
| Gráfico 10: Frequência semanal de uso do computador em 2004, após cursar um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital..... | 73 |
| Gráfico 11: Passou a usar o computador com mais frequência após cursar um dos módulos do Fim de Semana Digital | 73 |
| Gráfico 12: Como e para que passou a utilizar o computador com mais frequência após cursar o módulo do Fim de Semana Digital | 74 |
| Gráfico 13: Alunos participantes do Projeto Fim de Semana Digital que têm computador em casa..... | 75 |
| Gráfico 14: Lugares em que utiliza o computador..... | 75 |
| Gráfico 15: Tarefas que desenvolve usando o computador | 76 |
| Gráfico16: Costuma acessar a Internet..... | 77 |
| Gráfico17: Para que costuma usar a Internet | 77 |
| Gráfico18: Tem e-mail..... | 78 |
| Gráfico 19: Tipo de comunicação para que costuma utilizar o e-mail..... | 79 |
| Gráfico 20: Colocação no mercado de trabalho..... | 79 |
| Gráfico 21: Salário atual | 80 |
| Gráfico 22: Natureza do emprego..... | 80 |
| Gráfico 23: Recebeu proposta de emprego ou promoção em função do curso | 81 |
| Gráfico 24: Mudança significativa que percebeu na vida após participação | 82 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Turmas do Projeto Fim de Semana Digital – 2º semestre de 2003 | 24 |
| Tabela 2: Categorização dos dados coletados na oficina realizada com alunos que cursaram o Projeto Fim de Semana Digital em 2003 | 85 |

INTRODUÇÃO

Graduada em Processamento de Dados em 1992, tive meu primeiro contato com a Informática Educacional trabalhando em uma empresa que desenvolvia softwares educacionais e para treinamento empresarial em cd-rom (nessa época a Internet ainda não se encontrava difundida comercialmente no Brasil). Por dois anos, gerenciei equipes de desenvolvimento de ambientes multimídia, o que me proporcionou aprender, na prática, alguns conceitos sobre metodologia do ensino através do computador.

Dois anos depois, após me desligar daquela empresa, fui admitida em uma escola particular, localizada na Vila Mascote, zona Sul da cidade de São Paulo, que atendia, aproximadamente, 2000 alunos de classe A e B. Minha função era monitorar as aulas no Laboratório de Informática e auxiliar os professores, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, na elaboração de projetos educacionais. Em função da proposta sócio-construtivista da instituição, comecei a me interessar pelas teorias pedagógicas que alicerçavam essa linha de trabalho, especialmente no que diz respeito ao uso do computador em sala de aula.

Em outubro de 1996, ingressei como professora de uma instituição de ensino superior, assumindo algumas disciplinas ligadas à Informática, nos cursos de Comunicação Social e Pedagogia. Após um semestre de trabalho, tomei conhecimento da parceria dessa instituição com o Programa Alfabetização Solidária (PAS), cujo principal objetivo é reduzir os elevados índices de analfabetismo e, principalmente, desencadear um movimento de educação de jovens e adultos nas

regiões com maiores índices de analfabetismo do País, especialmente nas regiões Norte e Nordeste¹.

Devido à minha graduação e experiência como professora na área de Informática Educacional, em maio de 1998 fui convidada pela Coordenação do Curso de Pedagogia a engajar-me nesse mesmo programa como coordenadora de um dos municípios parceiros, para implantar um projeto de Formação Continuada a Distância que, através da Internet, possibilitaria aumentar a frequência de contato, o acompanhamento do curso e o envio de material para os alfabetizadores.

Assim, para minha coordenação foi designado o município de Piranhas, situado no sertão de Alagoas, às margens do rio São Francisco, distante 300 quilômetros da capital do Estado, Maceió. Naquela época, o município encaixava-se nas condições que a Coordenação do PAS exigia para que se fizesse necessária a sua atuação: 34,81% da população, na faixa etária entre 15 e 17 anos, eram analfabetos², e, portanto, estava entre os municípios que possuíam os maiores índices de população de jovens e adultos não alfabetizados no Brasil. Tinha, ainda, o agravante de estar localizado na região de seca do Nordeste, sendo enquadrado em situação de emergência. Inicialmente, foram abertas dez salas para alfabetização de jovens e adultos - sete na zona urbana e três na zona rural.

Nas primeiras ações de implantação do projeto de Formação Continuada a Distância deparei-me com problemas de infra-estrutura: o computador doado pela universidade da qual fazia parte não pôde ser instalado, pois, diante das dificuldades econômicas enfrentadas pelo município, no prédio da Secretaria de Educação não havia energia elétrica e nem linha telefônica. Constatou-se, depois, que mesmo se transferíssemos o equipamento para outro ambiente, persistiria o problema: não havia verba disponível na Prefeitura para pagamento das despesas com conexão e provedor de Internet.

Paralelamente, comecei a cursar o Mestrado em Comunicação e Educação na própria instituição em que trabalhava e meu projeto de pesquisa propunha analisar a utilização da Internet como meio de comunicação para formação

¹ Para maiores detalhes consultar <www.alfabetizacaosolidaria.org.br>.

² Segundo o censo demográfico de 1991, realizado pelo IBGE.

continuada de alfabetizadores. Após dois anos de trabalho no município de Piranhas, defendi a dissertação analisando as práticas sociais e pedagógicas dos alfabetizadores e alunos que participaram de um dos módulos do PAS, uma vez que o impasse da implantação tecnológica ainda não havia sido solucionado.

Embasada nos estudos teóricos desenvolvidos e nas experiências práticas aqui descritas, em 2001, apresentei na “Conferência Internacional sobre Educação, Formação, Novas Tecnologias e E-Learning – VIRTUAL EDUCA 2001”, realizada em Madrid - Espanha, um estudo comparado de textos sobre comunicação, multimídia e Internet, relacionados com a educação e a inclusão social. Em paralelo, recebi a informação de que o mestrado que havia concluído não tinha sido reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC).

Nessa mesma época, além das atividades docentes de nível superior, passei a coordenar, na mesma instituição particular de ensino superior, cursos de Extensão na área de Tecnologia em Informática, incluindo também os cursos voltados para a Melhor Idade – função que ainda exerço no presente momento.

No início de 2003, fui convidada a assumir a coordenação do projeto Fim de Semana Digital, cujo propósito era a inclusão digital de jovens e adultos, como ação de responsabilidade social da Universidade Anhembi Morumbi (instituição em que trabalho desde 1996, já citada anteriormente).

O projeto Fim de Semana Digital, apresentado em sua íntegra no Anexo A, teve início no 2º semestre de 2001, com a participação de alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, alunos da Suplência, pais e funcionários da Escola Municipal Maria Antonieta D’Alkimin Basto, localizada nas imediações do Campus Vila Olímpia da referida universidade. Em setembro de 2002, suas ações foram ampliadas para o Campus Anhangabaú, por meio da parceria com a *Associação Viva o Centro* e no final desse ano contava com 420 alunos. Foi encerrado em fevereiro de 2004, com entrega de certificados a aproximadamente 260 alunos, distribuídos em seus três módulos: Introdução à Informática (Básico), Auxiliar Administrativo e Web Design (Profissionalizantes).

Sua concepção pedagógica visava, além do ensino da informática, a preparação dos alunos para enfrentar os desafios do que era definido no corpo do projeto como “sociedade do conhecimento”, através do trabalho em equipe, atividades de desenvolvimento do pensamento crítico, elaboração de projetos e orientação profissional. Durante sua execução, os alunos matriculados no Fim de Semana Digital recebiam carteirinhas de identificação da universidade, permitindo-lhes o ingresso nos laboratórios de informática nos horários das aulas e em horários reservados para utilização livre.

Desse modo, o objetivo fundamental do projeto não era somente capacitar os participantes para a operação de computadores ou utilização de programas de informática, mas utilizar o espaço e o aparato tecnológico da universidade para contextualização e formação de habilidades, atitudes e competências, além de, por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), desenvolver o exercício da cidadania de modo crítico e reflexivo.

Sabe-se que projetos dessa natureza vêm se constituindo parte integrante de plataformas políticas dos governos do Estado e do Município que, muitas vezes, em linha geral, caracterizam-se como de universalização de informação. Porém, mesmo considerando as dificuldades enfrentadas pela educação pública, não é possível descartar a relevância de projetos sociais de tal envergadura, pois, como cita Valente (1999, p. 41),

a escola é um espaço de trabalho complexo, que envolve inúmeros outros fatores, além do professor e alunos. A implantação de novas idéias depende, fundamentalmente, das ações do professor e dos seus alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, devem ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, alterar o currículo, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar novas tecnologias de informação.

Destaca-se, também, a importância da abertura de possibilidades de acesso às novas tecnologias a alunos de camadas populares, não de maneira técnica, voltada ao aprendizado de ferramentas, mas de modo contextualizado e voltado à sua realidade, já que, segundo os pressupostos de Freire, “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo

as suas circunstâncias, integrada nos seus problemas, levará os seus educandos a uma nova postura”. (BEISIEGEL, 1989, pp. 100-101)

Sobre esses desafios ante a nova reestruturação tecnológica, Freire em um de seus escritos aponta que

não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismos, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. (2000, p. 92)

Assim, as características do Projeto Fim de Semana Digital despertaram-me motivação para a sua escolha como objeto de pesquisa, tendo em vista que promover a inclusão digital de alunos da escola pública seria uma das maneiras de:

a) resgatar o sentido público na prática social da educação;

b) viabilizar aos indivíduos envolvidos a utilização da tecnologia como parte de seu cotidiano, podendo levá-lo a possíveis transformações de suas práticas culturais e sócio-econômicas.

Necessário se faz o aprofundamento dessas questões e, por isso, não serão tecidas meras conjecturas, já que o processo de incorporação das TICs por alunos da escola pública, relacionado ao seu desenvolvimento individual, cultural e social, caracterizado como inclusão digital, será objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO I

A pesquisa

1. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

1.1. A Escola e os alunos

A Escola Municipal Prof^a Maria Antonieta D'Alkimin Basto está localizada no bairro Vila Olímpia, região Sul da cidade de São Paulo. Situada à Rua Casa do Ator nº 207, tem entrada para estacionamento de carros e acesso à Secretaria pela Rua Baluarte nº 162. Iniciou suas atividades em abril de 1957, com o nome de Escolas Agrupadas Municipais da Vila Olímpia e, em 1961, em homenagem a uma de suas Orientadoras Pedagógicas, foi renomeada.

É constituída por 10 salas de aulas, que comportam cerca de 40 alunos, com cadeiras e mesas dispostas em fileiras (sistema escolar) e a mesa do professor. Além da estrutura convencional, dispõe dos seguintes espaços para atividades complementares:

- a) Sala de Informática, contendo:
 - 20 computadores com Monitor 15'', Pentium 3 - 1 Ghz / 184 memória RAM, kit Multimídia e acesso à Internet (para os alunos);
 - 01 computador com entrada para CD e Monitor 15'' Pentium 3 - 1Ghz e 184 memória RAM, Kit Multimídia e acesso à Internet (para o professor);
 - 03 impressoras;
 - 02 aparelhos de ar condicionado.

- b) Sala de Vídeo e Projeção
- c) Sala de Leitura

A Escola conta com 49 funcionários, ao todo, compreendendo corpo técnico-administrativo, corpo docente e funcionários de apoio. Conforme o Regimento Escolar, artigo 15º, a Escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno, de forma a garantir o pleno atendimento à demanda local, na seguinte conformidade:

- a) 1º turno: das 7h30 às 11h30
- b) 2º turno: das 13h às 17h
- c) 3º Turno: das 19h às 23h

As classes do Ensino Fundamental Regular e de Educação de Jovens e Adultos são formadas com, no mínimo, 35 (trinta e cinco) alunos e, no máximo, 45 (quarenta e cinco) alunos, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação. O tempo de duração das aulas ministradas nessas turmas é de 45 (quarenta e cinco) minutos e o intervalo é de 15 (quinze) minutos.

Em 2003, o corpo discente totalizava 956 alunos, sendo 346 alunos no período da manhã, 383 alunos à tarde e 227 à noite, somando 26 salas ativas no Ensino Fundamental. Os alunos, na grande maioria filhos de funcionários de estabelecimentos da circunvizinhança, são pertencentes às classes C e D. Muitas destas crianças permanecem na escola no período determinado e completam o dia em um Centro Juvenil localizado próximo à escola, na Rua Gomes de Carvalho.

No início do ano de 2004, através de uma pesquisa realizada no âmbito da escola, a equipe técnico-pedagógica constatou:

- a existência de alunos com sérias defasagens de aprendizagem, que deverão receber um tratamento individualizado para alfabetização;
- alunos que necessitam de atendimento e acompanhamento especializado, como psicólogos e fonoaudiólogos.
- falta de professores, principalmente no início do ano, dificultando a organização da escola;

- classes com mais de 35 alunos, gerando problemas como desgaste do professor e falta de livros;
- problemas de indisciplina em algumas classes, gerando prejuízo à aprendizagem do grupo, contrastando com alunos classificados, de modo geral, como amorosos, educados, interessados, e alegres.

1.2. O Projeto Fim de Semana Digital

a) Histórico

A Universidade Anhembi Morumbi desenvolveu-se inicialmente no bairro da Vila Olímpia (região Sul da capital paulista) ocupando diversos edifícios em nove unidades. Distribuída em três importantes ruas de comércio, residências e vias de acesso, mantinha, no ano de 2004, um fluxo aproximado de 10 mil alunos, nos períodos da manhã e noite, de segunda a sábado. Nesse mesmo cenário, encontra-se a Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto, de Ensino Fundamental I e II e Suplência II.

Da necessidade identificada pela instituição de se aproximar da comunidade circunvizinha na promoção de ações sociais, disponibilizando o espaço universitário, seus recursos didático-pedagógicos e serviços educacionais, nasceu o Projeto Fim de Semana Digital.

Consta do corpo do referido Projeto que:

Considerando no Ideário 2000-2003 o objetivo de: "Integrar o desenvolvimento econômico, social, político, científico e cultural do país, formando profissionais éticos, responsáveis, críticos, empreendedores, inovadores, criativos, tecnicamente competentes na sua área de atuação, conscientes de sua função transformadora e articulados com o momento histórico" a Universidade Anhembi Morumbi consciente de seu papel social, acredita que o presente projeto pode transformar-se em um instrumento do processo de desenvolvimento social de alunos e professores. (PROJETO FIM DE SEMANA DIGITAL, Anexo A)

Assim, a proposta inicial de trabalho junto à escola municipal descrita anteriormente foi um projeto de utilização dos laboratórios de informática da Universidade nos finais de semana, oferecendo cursos de informática aos seus professores e alunos.

Figuras 1 e 2: Laboratório de Informática da Universidade Anhembi Morumbi durante uma das aulas do Projeto Fim de Semana Digital



Fonte: Fotos tiradas e cedidas por um dos professores do curso

O curso, no entanto, apresentava um diferencial que era a intenção de não se limitar ao ensino de informática como forma de qualificação simplesmente técnica para os participantes, já que:

O objetivo maior do projeto não está em treinar alunos e professores da rede pública em programas e softwares, mas em proporcionar uma nova possibilidade de conhecimento e exercício pleno da cidadania através do conhecimento de informática, é estando em sintonia com o cotidiano da escola (pais, alunos, educadores e direção), reconhecendo, participando e interagindo neste cotidiano na perspectiva de construir mecanismos de fortalecimento do trabalho e da proposta pedagógica da escola. (PROJETO FIM DE SEMANA DIGITAL, Anexo A)

Com base nos direcionamentos que o currículo pode assumir, definidos por Eisner (1974), pode-se perceber a latente preocupação que norteou a equipe pedagógica em não manter o enfoque somente na tecnologia de ensino, mas, principalmente, na possibilidade de reconstrução social contida na proposta do curso.

Os primeiros passos foram o estabelecimento do diálogo com a escola e reuniões com pais, gestores, coordenadores e alunos, a fim de se levantar quais as possibilidades e as demandas da comunidade para um trabalho em parceria. A partir das necessidades levantadas, deu-se o início do projeto em novembro de 2001. Durante dois meses, foram realizadas atividades junto aos pais, alunos e funcionários da escola para conhecer melhor os participantes e desenhar um projeto com a “cara” da escola e sua comunidade. Foi também realizada uma pesquisa inicial com os participantes, objetivando o levantamento de elementos norteadores.

Os pais e alunos, em sua maioria, pontuaram a necessidade e o desejo de que fossem desenvolvidas atividades direcionadas à qualificação profissional, pois acreditavam que, através da qualificação e do certificado da Universidade, poderiam competir no mercado de trabalho. A inclusão digital, para os pais, implicava na inclusão social através da colocação ou ascensão profissional.

Essa postura nos remete às discussões propostas por Apple (1982, p. 79), quando cita que “desde que a escola é a única instituição importante que figura entre a família e o mercado de trabalho, não é estranho que, tanto histórica como presentemente, sejam distribuídos nas escolas alguns significados sociais de valor diferencial”, sendo vinculado, inclusive, ao seu papel a produção de conhecimento técnico.

No entanto, há que se aprofundar a discussão sobre esses significados sociais, sua organização e disposição na vida escolar cotidiana, pois como afirma Moita (2006, p. 8) “uma sociedade baseada no uso intensivo de conhecimento pode produzir, simultaneamente, fenômenos de mais igualdade e mais desigualdade, de maior homogeneidade e maior diferenciação”. Faz-se necessário, então, estabelecer a relação entre a escola e o sistema econômico de forma mais ampla, para que essa ligação entre inclusão digital e ascensão profissional não seja tratada de forma ingênua.

b) Organização Curricular

A elaboração do currículo do Projeto Fim de Semana Digital foi baseada nos objetivos principais do projeto: desenvolver aptidões, valores e trabalho em equipe, desenvolver a cidadania, o pensamento reflexivo e crítico, para que o indivíduo possa participar ativamente do processo de evolução social e transformar o contexto onde está inserido.

Os módulos foram divididos em três unidades, contemplando os seguintes conteúdos:

MÓDULO BÁSICO

a) Introdução à Informática:

- desmistificar o computador e suas aplicabilidades;
- compreender o Sistema operacional e o funcionamento e alcance da rede mundial (Internet);
- desenvolver projetos utilizando a produção de textos e incorporação de recursos de multimídia (Word e Power Point).

MÓDULOS PROFISSIONALIZANTES

b) Web Design:

- capacitar o aluno a criar e planejar páginas profissionais para internet (Photoshop, Dreamweaver e Flash).

c) Auxiliar Administrativo:

- capacitar o aluno a planejar e organizar tarefas administrativas (Excel, Word Intermediário, Internet).

No segundo semestre de 2003, encontravam-se em funcionamento as seguintes turmas:

Tabela 1: Turmas do Projeto Fim de Semana Digital – 2º semestre de 2003

| Turma | Curso | Horário |
|------------------------|--|----------------------------|
| Turma 1 - Vila Olímpia | Introdução a Informática | 2ª e 4ª - das 13h às 14h30 |
| Turma 2 - Vila Olímpia | Introdução a Informática | Sábado - Manhã 9h às 12h |
| Turma 3 - Vila Olímpia | Introdução a Informática | Sábado - Manhã 9h às 12h |
| Turma 4 - Vila Olímpia | Introdução a Informática | Sábado - Tarde 13h às 16h |
| Turma 5 - Vila Olímpia | Introdução a Informática | Sábado - Tarde 13h às 16h |
| Turma 6 - Vila Olímpia | Profissionalizante - Auxiliar Administrativo | 2ª e 4ª - das 13h30 às 15h |
| Turma 7 - Vila Olímpia | Profissionalizante - Web Design | 3ª e 5ª - das 13h30 às 15h |
| Turma 8 - Vila Olímpia | Profissionalizante - Web Design | Sábado - Manhã 9h às 12h |
| Turma 9 - Anhangabaú | Introdução a Informática | 3ª e 5ª - das 13h às 14h30 |
| Turma 10 - Anhangabaú | Introdução a Informática | Sábado - Tarde 13h às 16h |

A proposta do curso era utilizar as tecnologias de informação e comunicação para “promover uma rede de interações e conhecimentos, representar idéias, propiciar a autoria, provocar a reflexão e re-significação das práticas educativas, a construção coletiva do conhecimento” (PROJETO FIM DE SEMANA DIGITAL, Anexo A) .

Observa-se que o currículo prescrito para o projeto remete a traços da perspectiva Freireana, especialmente com relação ao objetivo de não somente treinar os educandos em programas e softwares, mas abrir a possibilidade de ampliação de conhecimentos e exercício da cidadania na atual sociedade, marcada pelo avanço tecnológico. Ressalta-se, ainda, a intenção de promover ações de integração entre a universidade, a escola e a comunidade, interagindo no cotidiano dos indivíduos envolvidos e construindo mecanismos de fortalecimento do trabalho e da proposta pedagógica da escola.

Aos sábados, pais, alunos e funcionários freqüentavam as aulas juntos. Vários alunos que participavam do projeto durante a semana vinham também aos sábados participar das atividades para ajudar os seus pais a “aprender um pouco mais”.

Figuras 3 e 4: Aulas do Projeto Fim de Semana Digital



Fonte: Fotos tiradas e cedidas por um dos professores do curso

No decorrer do curso, as atividades foram organizadas de forma a propiciar o levantamento de temas geradores entre os participantes e o desenvolvimento de projetos, na maioria das vezes, em grupos. A programação envolvia a desmistificação do computador e das tecnologias; a identificação do papel das tecnologias no dia a dia e sua apropriação; utilização do processador de textos, programa de apresentação e editor de HTML e Internet para produção de textos, desenvolvimento e apresentação de projetos em grupos; pesquisa, navegação e apresentação de projetos na Internet.

c) Desafios enfrentados

Dilemas da docência em um projeto de inclusão digital

No Projeto Fim de Semana Digital havia docentes de diversas áreas: jornalistas, administradores, professores da graduação, professores de ensino fundamental, professor de escola de informática, pedagogos e alunos do ensino superior, que no início tiveram muita dificuldade para compreender a metodologia proposta.

De um lado tínhamos alunos de 7ª e 8ª série, que chegavam à Universidade com uma grande vontade de navegar na Internet, jogar, utilizar programas de comunicação on-line (como ICQ, por exemplo) e sites de entretenimento. Do outro

lado, professores iniciando sua docência em um projeto da Universidade, tentando reproduzir conhecimentos técnicos em suas aulas.

Nesse cenário, uma dúvida começou a angustiar os professores: como fazer com que os alunos prestassem atenção nas aulas, deixando a Internet de lado? A primeira solução encontrada foi bloquear o uso da Internet, priorizando o uso dos softwares que constavam do programa de ensino.

Nesse momento, houve um grande choque entre a idealização do projeto e sua prática. Se, como já foi dito, o projeto foi concebido sob uma perspectiva Freireana, será que Paulo Freire teria uma atitude cerceadora como essa?

As reuniões pedagógicas realizadas com a participação da coordenação e do grupo de professores revelaram momentos muito importantes para a manutenção da concepção original do Fim de Semana Digital. Detectou-se naqueles encontros que não estava claro para os docentes o que era um projeto de inclusão digital, ou seja, o que significava efetivamente democratizar o acesso daqueles alunos às tecnologias de informação e comunicação.

Os professores também reclamavam que as classes deveriam ser “niveladas”, já que existia uma diferença muito grande entre o conhecimento de informática por parte dos alunos e isso atrapalhava o trabalho em sala de aula. Além disso, a evasão atingia um nível considerável no Projeto e quando esse número ultrapassava os 30%, as vagas eram liberadas para que entrassem novos alunos, o que agravava a situação de desnível de conhecimentos, não somente com relação aos programas que estavam sendo trabalhados, mas do conteúdo que já estava em andamento.

Outra dificuldade encontrada era trabalhar com a pedagogia de projetos e temas geradores. Em algumas situações o professor não conseguia vincular o projeto ao uso dos softwares, perdendo-se o objetivo de tal ação, conforme depoimento de um dos professores:

“Ou se trabalha com projetos ou se ensina o uso dos softwares, pois os alunos não sabem conciliar as duas coisas.”

Alguns alunos, por sua vez, declaravam não estar conseguindo apreender muita coisa, ou então demonstravam que quando conseguiam entender como se dava a utilização dos programas, o faziam sem lhes dar significado algum.

Os professores dos módulos profissionalizantes consideravam que os alunos oriundos do módulo básico chegavam pouco preparados para o módulo seguinte, muitas vezes classificando esse problema como falta de interesse por parte dos alunos.

Diante de tantos impasses, ficou claro que a equipe de professores precisava de um processo de formação continuada concomitante ao desenvolvimento do Projeto, o que foi feito com a intensificação dos encontros de orientação pedagógica. Nesses encontros, uma iniciativa que colaborou de forma significativa para a formação docente foi a realização de oficinas preparadas e ministradas por cada um dos professores e membros da coordenação de forma alternada, em que se trocavam experiências e idéias que estivessem dando resultados positivos e analisavam-se as dificuldades ainda encontradas.

Com relação à proposta pedagógica, um consenso foi encontrado no grupo: as primeiras aulas seriam sempre voltadas à apropriação dos recursos tecnológicos e ferramentas e em seguida se iniciaria o uso dos softwares vinculados aos projetos. Essa atitude facilitou o desenvolvimento dos conteúdos previamente propostos e colaborou para que finalmente o curso deslanchasse como havia sido planejado.

Nesse contexto, foram desenvolvidos diversos projetos e obtidos resultados interessantes, como demonstrados nos exemplos a seguir:

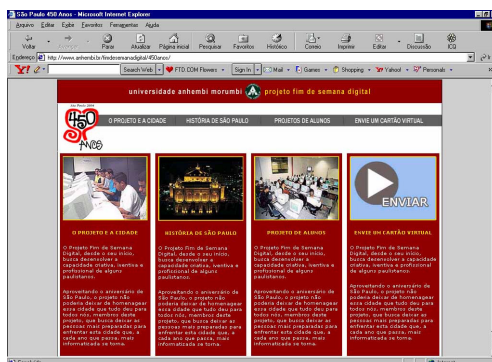
- atividade: “Meu recado para o futuro presidente” – utilização contextualizada do editor de textos (Word) e e-mail;
- atividade: “Minha opinião sobre a violência em São Paulo e no Rio de Janeiro” – utilização contextualizada do editor de textos (Word) ou software para apresentação (Power Point);
- desenvolvimento de projetos de site com os temas: violência, drogas e dengue;

- site do projeto construído pelos próprios alunos:



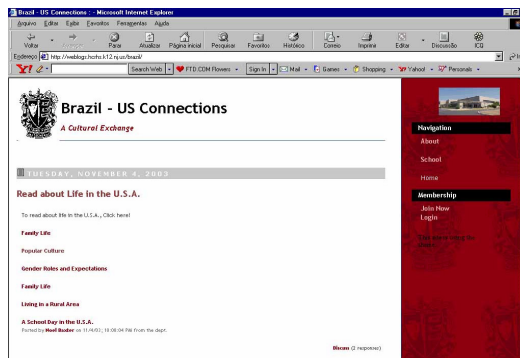
<http://www.anhembi.br/fimde semanadigital>³

- projeto “450 anos de São Paulo”, desenvolvido com a participação de todas as turmas e publicado no próprio site do projeto:



<http://www.anhembi.br/fimde semanadigital/450anos>⁴

- experiência de intercâmbio cultural com os alunos de uma High School do Estado de Nova Jersey – Brazil - US Connections:

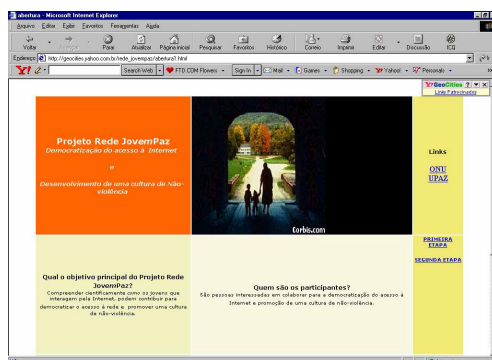


<http://weblogs.hcrhs.k12.nj.us/brazil/>

³ Site extinto com o encerramento do Projeto Fim de Semana Digital

⁴ Site extinto com o encerramento do Projeto Fim de Semana Digital

- Participação e troca de mensagens com jovens de Porto Alegre, através do Projeto Rede Jovem Paz – projeto de pesquisa de Doutorado da UFRGS, desenvolvido no Laboratório de Estudos Cognitivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LEC-UFRGS) e coordenado pela Profª Dra. Lea Fagundes:



<http://redejovempaz.cap.ufrgs.br/>

Com relação à pesquisa acadêmica, docentes e membros da coordenação do Projeto também tiveram produções publicadas ou expostas, conforme exemplos que seguem:

- artigo científico selecionado para participação no II Telecongresso Internacional para Educação de Jovens e Adultos, organizado pela UNESCO, UNB e SESI, sendo um dos 24 apresentados internacionalmente;
- artigo publicado no Jornal da Universidade São Judas;
- apresentação de Pôster no Fórum Mundial de Educação São Paulo - Educação Cristã para uma Cidade Educadora, promovido pelo Instituto Paulo Freire (IPF) e Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).

Características determinantes no grupo de alunos envolvidos

Por meio do acompanhamento dos alunos, visitas às aulas e conversas informais, observaram-se diversas características que marcavam o grupo de alunos envolvidos no Projeto Fim de Semana Digital, descritas a seguir e permeadas por depoimentos dos participantes.

Os alunos da suplência chegavam ao Projeto com uma vontade imensa de se profissionalizar, como se o curso pudesse lhes proporcionar efetivamente a entrada no mundo do trabalho ou, quem sabe, até a almejada e imediata ascensão social:

“Curso de informática é muito caro, se eu não aprender aqui, não aprendo mais.”

“Já perdi dois empregos, por que não sabia ligar o computador, agora eu preciso e não posso deixar de aprender.”

“Eu quero sair daqui dominando o computador, não posso perder essa oportunidade.”

“Hoje, quem não sabe computação, não tem emprego.”

Grande parte dos participantes demonstrava ter baixa auto-estima, declarando-se muitas vezes incapazes de dominar as novas tecnologias ou qualquer novo conhecimento que considerassem desafiador.

“O problema é que eu só mexo aqui e quando você professora está perto tudo é fácil, tem dia que eu vou embora com dor de cabeça e o duro é que na outra aula eu já esqueci tudo.”

“Esse trequinho (referindo-se ao mouse) é muito complicado, a flechinha corre da gente.”

“Olha o que o computador fez comigo, ele apagou todo meu trabalho.”

Evidenciava-se, ainda, a necessidade de atenção, afeto e diálogo no relacionamento com os professores e colegas, não só em momentos informais, mas também na dinâmica de ensino e aprendizagem:

“Espero que você, professora, não desista de mim, tenho medo de não acompanhar a turma.”

Características marcantes dos alunos eram também as freqüentes ausências às aulas, justificadas algumas vezes por compromissos de trabalho e outras pelas dificuldades em acompanhar o conteúdo desenvolvido. Apesar da grande maioria dos alunos não ter acesso ao computador fora da Universidade, o uso do laboratório em momentos extra-aula (viabilizado pelo fornecimento de carteirinha) era pequena.

Ainda assim, os alunos da 7ª e 8ª séries, logo nas primeiras aulas, usavam com desenvoltura o mouse e os ícones de navegação, apropriando-se e encantando-se rapidamente com os recursos oferecidos pelo computador:

“Esse e-mail é uma maravilha, como eu queria que minha família lá no norte tivesse um, quando eu contar eles nem vão acreditar.”

No entanto, era preciso, a todo momento, lembrá-los dos objetivos do Projeto, com muito diálogo, buscando despertar a importância de não restringirem o uso do computador a jogos e Internet.

O enfoque da pedagogia de projetos também foi desafiador para os alunos que, no início, demonstraram estranhamento diante da proposta. Esperavam a reprodução em sala de aula de um ensino técnico e dirigido, tendo dificuldade para lidar com liberdade e flexibilidade que essa metodologia permite.

As relações estabelecidas no âmbito da Universidade

Durante o acompanhamento do Projeto Fim de Semana Digital, observou-se algumas relações estabelecidas no âmbito da Universidade, tanto com seus funcionários como com a própria dinâmica de uma instituição particular de ensino superior. Infelizmente, os exemplos a seguir denotam o preconceito que podem sofrer indivíduos de classe sociais inferiores às dos indivíduos que tradicionalmente freqüentam esse ambiente.

Nos seis primeiros meses de execução do Projeto, os seguranças estranhavam e reclamavam da entrada na instituição dos jovens e adultos matriculados, exigindo a carteirinha de identificação ou carta da administração

autorizando a entrada, por vezes barrando o acesso aos laboratórios diante da não apresentação dos documentos solicitados (ainda que os alunos freqüentassem aquele ambiente, no mínimo, uma vez por semana).

Os monitores de laboratório não entendiam por que em um “curso de informática” eram desenvolvidos projetos individuais ou em grupos, ou como cada aluno poderia utilizar o espaço da aula para navegar e utilizar um software de sua própria escolha.

Incentivado pela equipe do Projeto, um dos alunos prestou vestibular na Universidade. Tendo sido aprovado, entrou com pedido de bolsa, que foi indeferido, visto que era preciso pagar a primeira mensalidade, de valor superior aos seus rendimentos mensais, para dar andamento ao processo.

Outro aluno, apesar de trabalhar como guardador de carros durante a madrugada, nunca faltou e nem chegou atrasado às aulas que aconteciam no sábado pela manhã. Em seu trabalho, cujo tema era violência urbana, ele fazia entrevista com os bandidos do bairro e nas aulas usava o editor de textos para digitar. Fez um ano de módulo básico e foi para o profissionalizante. Apesar do grande interesse e dedicação demonstrada, o professor sugeriu que ele voltasse para o módulo básico, pois não o achava preparado para a nova etapa do curso.

Por fim, destaca-se que a parceria entre a Universidade e a Escola, idealizada no início do Fim de Semana Digital para integração de suas propostas pedagógicas, não ocorreu de forma efetiva, pois as tentativas de desenvolvimento de projetos em parceria não se concretizaram.

2. PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1. Delimitação do Problema

Dentre as funções do Coordenador do Projeto Fim de Semana Digital, além da concepção pedagógica e administrativa do projeto como um todo, constam a

orientação pedagógica dos professores de forma individual e por meio de reuniões periódicas com todo o grupo, além de visitas às salas de aula.

O objetivo dessas visitas, além de acompanhar o desenvolvimento das atividades e colher as impressões dos alunos envolvidos no Projeto, era observar o processo em andamento, buscando a concretização de uma prática pedagógica bem sucedida.

Implantar a metodologia de projetos de aprendizagem a partir de temas geradores foi uma das dificuldades encontradas. Resnick (1996) destaca que através dessa abordagem pedagógica, o acesso às novas tecnologias digitais serve como meio para que os aprendizes possam se engajar em atividades de construção de um conhecimento significativo em uma determinada comunidade. Além disso, pode incentivar o desenvolvimento de uma habilidade essencial nos tempos atuais para os indivíduos, que é a capacidade de aprender a aprender.

No entanto, como foi descrito anteriormente, no início houve dificuldade para compreensão acerca da metodologia do projeto por parte dos professores, que por vezes reproduziam conhecimentos técnicos em suas aulas, deixando de lado a proposta pedagógica prevista inicialmente. Ressalta-se, nesse ponto, a importância da construção coletiva do currículo com participação ativa do professor, já que uma estrutura curricular proposta “de cima para baixo” limita as possibilidades de emancipação, tanto discente como docente.

Outra problemática foi gerada pela postura inicial dos alunos que, diante da novidade tecnológica com que se depararam, apresentavam uma ânsia por navegar na Internet e acessar jogos, sistemas de bate-papo e sites diversos.

Posteriormente, esses mesmos participantes perceberam que a metodologia de ensino era diferente da que já haviam vivenciado em sala de aula ou em outros cursos e que o desenvolvimento de projetos significativos era mais importante do que a simples aprendizagem de software, embora ressaltassem, ainda, que acima de tudo buscavam a possibilidade de qualificação profissional.

Todos esses fatos despertaram as seguintes reflexões: será que a proposta do Projeto Fim de Semana Digital de promover uma inclusão crítica é passível de

ser desenvolvida em um projeto dessa natureza? Ou será que o simples fato de favorecer o acesso às tecnologias já traz contribuições importantes ao público envolvido? E que tipo de contribuições seriam essas?

A partir dessas indagações, sentiu-se a necessidade de investigar alguns pontos de tensão inerentes ao tema que tragam respostas a futuras ações de instituições que se interessem por desenvolver projetos de inclusão digital, como:

- atentar para uma visão ingênua da inclusão digital partindo da vivência dos sujeitos do processo, observando como isso acontece com cada um desses alunos, quais são as suas individualidades e que avanços efetivamente podem ser provocados em sua rotina;
- verificar como esses jovens lidam com suas potencialidades em contraposição ao que é requerido;
- perceber as inseguranças, medos, fracassos que decorrem do uso das tecnologias por parte dos indivíduos envolvidos, observando se tudo é tão maravilhoso e fácil como pode parecer no primeiro contato com a novidade com que esses jovens se deparam.

A possibilidade de desvendar alguns desses questionamentos latentes com relação ao processo de inclusão digital e sua relação com o possível desenvolvimento da cidadania dos envolvidos foi o que despertou a atenção e o interesse da pesquisadora em tornar o Projeto Fim de Semana Digital objeto desta pesquisa.

Levanta-se, então, como questão do problema precípua: que transformações podem ser observadas no cotidiano de um indivíduo após sua participação em um projeto de inclusão digital?

2.2. Objetivos

a) Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é verificar algumas influências que se explicitam em um grupo de alunos de uma escola da rede pública municipal de ensino após a participação em um projeto de inclusão digital promovido por uma instituição privada de ensino superior, relacionadas a transformações de práticas culturais e sociais em seu cotidiano, após a realização do curso.

b) Objetivos Específicos

- Identificar possíveis mudanças de comportamento que sofrem indivíduos apresentados à cultura digital, relacionadas à introdução em sua rotina de uma nova forma de linguagem, aprendizagem, comunicação e socialização.
- Verificar a possibilidade de geração de novos conhecimentos a partir da atuação e participação no processo de inserção nessa nova cultura.
- Identificar fatores determinantes que se evidenciam ou que possam caracterizar mudanças qualitativas na vida social dos indivíduos participantes de um curso da natureza do Projeto Fim de Semana Digital.

3. METODOLOGIA

3.1. Pesquisa Qualitativa: justificativa da opção pelo método

Em um projeto de pesquisa, torna-se necessária a seleção de uma metodologia que possa ampliar a visão do pesquisador e desvelar as questões mais importantes para o desenvolvimento das conclusões. A partir da definição dos objetivos desta pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa.

Os cientistas adeptos desse tipo de abordagem geralmente não concordam com o estabelecimento de um padrão único de pesquisa para todas as ciências e se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam legitimar seus conhecimentos através de métodos quantificáveis. Segundo Chizzotti (2003, p. 79) “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria”. Na realização de uma pesquisa qualitativa, parte-se do fundamento de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Id., *Ibid.*).

Nesse sentido, considera-se de extrema importância a opção pela abordagem qualitativa nas pesquisas que buscam perceber como práticas pedagógicas são incorporadas ou relegadas em razão de determinadas circunstâncias concretas, inseridas em um contexto social, pois esse método torna possível o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições e eventos, observados e comprovados.

A delimitação e formulação do problema também possuem aspecto particular na pesquisa qualitativa, que vai ao encontro dos propósitos deste trabalho. Segundo as teorias que definem esse tipo de abordagem, na pesquisa qualitativa o problema decorre de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando, seja durante a exploração do contexto social em que a pesquisa é realizada, na observação do objeto pesquisado e nos contatos duradouros com informantes, que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele. Assim, “a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (Id. *Ibid.*, p. 81)

Outro ponto que marca a escolha deste tipo de investigação é o modo como possibilita apreender e tornar os conhecimentos legítimos, visto que a pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Partindo-se dessas premissas e concordando com Laville e Dionne (1999, p. 139) que “a mais séria pesquisa não é necessariamente a que mais se aproxima dos modos das ciências naturais, mas sim aquela cujo método é o mais adaptado ao seu objeto, por mais difícil que seja delimitá-lo”, foram definidos os procedimentos utilizados para a obtenção e posterior análise dos dados referentes à amostra selecionada para esta pesquisa.

3.2. Primeiro momento: levantamento do perfil dos alunos

Inicialmente, para aprimorar o trabalho de investigação, buscou-se levantar o perfil dos alunos da Escola Municipal Maria Antonieta D’Alkimin Basto que participaram do Projeto Fim de Semana Digital no ano de 2003.

Nesse sentido, foi aplicado o Questionário 1 (Apêndice A) em uma amostra de 25 alunos, com objetivo de descrever a população alvo da pesquisa.

A finalidade de traçar o perfil dos alunos era perceber o objeto pesquisado e delimitar o problema, com vistas à construção de novos instrumentos de pesquisa capazes de evitar que a interpretação da pesquisadora partisse de um ponto de vista estereotipado, em função de seu envolvimento com o trabalho como coordenadora do Projeto Fim de Semana Digital.

Como o caráter representativo de uma amostra depende da maneira pela qual ela é estabelecida (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 169), por meio da tabulação dos questionários foram elaborados gráficos que permitiram identificar as características gerais da população alvo e verificar os dados mais significativos, decisivos para definir o segundo momento da pesquisa e as categorias de análise.

Esse conhecimento prévio viabilizou também o estabelecimento de contato mais duradouro com os informantes e a possibilidade de obtenção de resultados mais fidedignos, já que, delineando-se o perfil dos alunos pôde-se perceber melhor as características específicas do objeto pesquisado.

Com relação à caracterização do campo de investigação, foram utilizados dados fornecidos pela direção da Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto e observação do espaço físico da escola, além da descrição detalhada e análise do Projeto Fim de Semana Digital.

3.3. Segundo momento: oficina e entrevistas

No segundo momento – considerado como parte principal da pesquisa – a abordagem qualitativa justifica-se por permitir entender a natureza do problema investigado. Buscou-se, assim, apreender as situações complexas ou estritamente particulares que envolveram o processo vivido pelos alunos da Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto participantes do Projeto Fim de Semana Digital.

Para um maior nível de profundidade e entendimento do comportamento dos indivíduos, os 25 alunos que responderam ao Questionário 1 foram formalmente convidados a participar de uma oficina (Apêndice B), realizada no laboratório de informática da Universidade Anhembi Morumbi, para observação atitudinal. Desse número total de convidados, 11 alunos compareceram ao encontro marcado, e todos os presentes concordaram em conceder à pesquisadora uma entrevista baseada em questões pré-estabelecidas, as quais serão descritas e detalhadas posteriormente.

a) A oficina

Realizada em um sábado pela manhã, a oficina teve, aproximadamente, três horas de duração. A pesquisadora contou com o auxílio de mais duas colegas para acompanhar o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos e registrar as observações.

Cada um dos alunos, ao chegar ao laboratório, antes de iniciar os trabalhos, preencheu o Questionário 2 (Apêndice C), contendo questões de apoio ao roteiro de observação da oficina. Essas questões visavam a percepção do comportamento dos

alunos com relação a acesso a sites, manutenção de conta de e-mail, utilização de programas para comunicação on-line, participação em listas ou grupos de discussão ou registros em blog ou site de relacionamento, que pudessem passar despercebidos durante os momentos de navegação livre, previstos como parte final da oficina.

Para sistematizar o acompanhamento e o registro das atitudes de cada aluno, um roteiro de observação da oficina (Apêndice D) foi desenvolvido e utilizado pela pesquisadora, priorizando detectar de forma indireta a absorção de conteúdos ministrados durante o curso, assim como perceber a desenvoltura dos alunos no manuseio das ferramentas e os domínios adquiridos para desenvolvimento das tarefas, considerando o aproveitamento e a coerência na utilização dos recursos oferecidos pelo uso do computador.

As atividades propostas basearam-se no conteúdo do Módulo Básico, de Introdução à Informática, já que, com base na tabulação do Questionário 1, a maioria dos alunos que responderam ao instrumento e que, conseqüentemente, foram convidados a participar desta segunda etapa da pesquisa, havia cursado apenas essa etapa do Projeto. Essa decisão mostrou-se acertada, já que entre os participantes da oficina havia 9 alunos que cursaram somente o Módulo Básico e apenas 2 que cursaram Web Design.

Assim, o contexto das atividades teve seu foco voltado a:

- acesso ao editor de textos;
- digitação e formatação;
- utilização de recursos adicionais, por iniciativa própria (inserção de figuras, diagramação, uso de tabelas, colunas, etc.);
- lógica e organização na gravação de arquivos;
- navegação e pesquisa na Internet;
- integração entre Internet e editor de textos;
- envio de e-mail.

Cada uma das quatro propostas de atividade foi apresentada em Power Point (Apêndice E), ampliada em TV de 29 polegadas, para visualização de todos. Para que os alunos pudessem trabalhar no seu próprio ritmo não houve estabelecimento de tempo mínimo para a produção individual. No entanto, conforme a maioria dos alunos ia terminando cada etapa, passava-se à próxima proposta sem restrição ao término da atividade anterior.

Ao final das atividades, houve um tempo livre para que os alunos pudessem fazer o que tivessem vontade e esse movimento também foi registrado no instrumento de observação.

b) As entrevistas

Durante a oficina foram realizadas as entrevistas com os alunos presentes, em um ambiente diferente do local onde estavam sendo desenvolvidas as atividades propostas.

Apesar de serem conduzidas de maneira informal, as questões foram orientadas por um roteiro semi-estruturado (Apêndice F), visando melhor condução do levantamento de dados e do processo de análise do conteúdo.

Ainda que a lista de tópicos a serem abordados tenha sido estabelecida previamente, a maneira como eles foram colocados para os entrevistados ficou a critério da pesquisadora e dependeu da maneira como o entrevistado reagiu a cada um deles. Segundo Ludke e André (1986), esse formato flexível é o mais adequado para pesquisas em educação, pois se não houver uma ordem rígida das questões o entrevistado pode discorrer sobre o tema com base nas informações que possui e “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (Id., Ibid., p. 33).

Essa afirmação se confirmou durante as entrevistas, já que os informantes tiveram a liberdade de expressar de maneira completa sua linha de raciocínio, ainda que a direção da entrevista estivesse nas mãos da entrevistadora.

Realizadas pela própria pesquisadora, cada uma das entrevistas se iniciou com a explicação para o entrevistado sobre a finalidade das informações que seriam colhidas e a solicitação de autorização para registro através de gravação em fita cassete – a qual foi concedida por todos.

Houve, ainda, a preocupação com a adaptação da linguagem, já que era do conhecimento da pesquisadora o universo cultural daqueles alunos. Assim, procurou-se conduzir as entrevistas realizando as perguntas da maneira mais clara e objetiva possível, respeitando, além da cultura, a faixa etária e os valores dos entrevistados, tomando-se extremo cuidado para que o vocabulário pudesse ser inteligível e estimulasse o fluxo natural de informações.

Posteriormente, a transcrição integral das fitas foi realizada pela pesquisadora, que durante o processo foi selecionando os trechos considerados relevantes e mais importantes para a análise documental.

c) Conclusão da coleta de dados

O principal objetivo de todo esse processo foi observar atitudes e entender os papéis assumidos pelos indivíduos no que denominamos cultura tecnológica. A complexidade, o grau de envolvimento com essa cultura, enfim, todas as dimensões que envolvem a dinâmica própria de um processo de inclusão digital foram observadas durante o desenvolvimento das atividades propostas e posteriormente analisadas com base nos depoimentos concedidos pelos alunos participantes.

A possibilidade de comparação entre as respostas obtidas nas entrevistas e a análise do material de observação como um todo foram propósitos previamente definidos pela metodologia utilizada pela pesquisadora, que através da relação dinâmica tida com os entrevistados sabe que “o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva” (CHIZZOTTI, 2003, p. 84).

CAPÍTULO II

Referencial teórico

1. INCLUSÃO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL

O mundo vem passando por transformações econômicas, políticas e sociais que levam a humanidade a vivenciar grandes mudanças que a atingem profundamente. Num âmbito global, a partir da segunda metade do século XX há uma transformação de culturas locais para uma cultura denominada “de massas”. Esse fato marca não só as ideologias e relações sociais, mas também todos os processos simbólicos, incluindo a Educação. Dentro dessa premissa, cada sociedade estabeleceu seu próprio sistema de comunicação, modelando seus saberes, mitos e cultura em geral. Dowbor (2004, p.18) situa, historicamente, tais mudanças, ao apontar que

o século XX foi o século da produção industrial, dos bens de consumo duráveis. O século XXI será o século da informação [...]. Essa transformação envolve praticamente todas as áreas de atividade: economia, política, cultura, a própria organização do tecido social e das nossas relações.

Diante dessa atual transição da sociedade, enfrenta-se momento de busca de soluções imediatas para preencher grandes espaços de demandas carentes, nos diferentes níveis e para um público diversificado. Cita Castells (2003, p. 116) que

os movimentos sociais na Era da Informação são essencialmente mobilizados em torno de valores culturais. A luta para mudar os códigos de significado nas instituições e na prática da sociedade é a luta essencial no processo de mudança social o novo contexto histórico.

A essência da nova era é voltada para o uso intensivo de tecnologias e essa evolução nos vincula a um processo de inserção no mundo tecnológico e à forma como ela se dá nos diversos segmentos sociais. A esse respeito, afirma Dowbor (2004, pp. 28; 33) que

mudam-se as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar [...] A mudança das cronologias implica uma intensa diversificação do mundo, que passa a se constituir num mosaico de subsistemas flexíveis de articulação entre diversas idades, diversas atividades, e sua dimensão do conhecimento.

A troca de saberes e experiências é parte essencial desse processo de vivência, considerando que constantemente as pessoas estão se constituindo, criando e recriando novos signos. Por isso, outro fator determinante do período atual é a globalização, que formata um novo paradigma midiático e cultural gerado pelas tendências apontadas nas últimas décadas, especialmente em virtude da comunicação através da Internet. É o que se conhece como o fenômeno da multimídiação. Segundo Pérez Tornero (2000, p. 31),

a multimídiação é fruto da integração do sistema clássico de meios com o mundo das telecomunicações da informática e, em definitivo, com os avanços produzidos com a digitalização da informação. É, de fato, não só um processo midiático, mas também um processo sociocultural derivado do que Castells denominou a sociedade em rede.

Alguns dos efeitos desta modernização, no entanto, podem não somente democratizar conhecimentos, promover a comunicação entre as diversas comunidades do planeta e colaborar para o desenvolvimento pessoal dos seres humanos, mas também acentuar cada vez mais a distância entre ricos e pobres. É nesse sentido que Schwartz (1998, p. 12) define a globalização:

Para os otimistas, trata-se de movimento histórico cuja essência é o avanço da economia de mercado em todo o planeta, quebrando barreiras institucionais, culturais e econômicas. Para os pessimistas, a globalização é sobretudo financeira, animada por uma disponibilidade sem precedentes de dinheiro ocioso num mundo que cresce pouco, desemprega muito e convive, ainda, com formas cada vez mais sofisticadas de exclusão social e desigualdade tecnológica.

Concordando com essa definição, observa-se que, apesar da crescente disseminação da cultura digital, a maioria da população brasileira é excluída deste

processo, pois o acesso à tecnologia ainda se restringe a poucos. Silveira (2003, p. 18) aponta que “conforme dados preliminares do Censo 2000, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil tem apenas entre 10 e 20 usuários de informática por 100 mil habitantes, número considerado bem abaixo dos atuais padrões mundiais”. Complementando essa informação, o mesmo autor destaca que

no dia 25 de junho de 2001, a revista *Internet Business* divulgou uma pesquisa realizada em 27 países, incluindo América do Norte, Europa, África, Ásia e América Latina, sobre o acesso à rede mundial de computadores no primeiro trimestre de 2001. Os dados confirmam a estabilidade da exclusão digital: 41% de todo o acesso mundial concentram-se nos Estados Unidos e no Canadá. A Ásia, região mais populosa do planeta, detém apenas 20% dos acessos. Nossa América Latina registrou somente 4%. (Id., *Ibid.*, p. 19)

Dados que também devem ser considerados são relacionados ao Mapa de Exclusão Digital divulgado pela Fundação Getúlio Vargas em 2003: nesse ano, aproximadamente 12% dos brasileiros tinham computador em suas residências e pouco mais de 8% encontravam-se conectados à Internet. Em 2005, uma pesquisa encomendada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil⁵ atualizava esses números, apontando que 16,6% da população brasileira, ou seja, 8.598.800 habitantes do País possuíam computador em casa, sendo que 12,8%, o que equivale a 6.630.400 brasileiros, tinham acesso à Internet em seus domicílios (YOUNG; SANCHEZ, 2006, p. 65).

Analisando-se esses aspectos culturais, num âmbito geral, a escola pública brasileira também se encontra na iminência de reorganização para estar em sintonia com essas tecnologias, que pode estar relacionada a uma ideologia que vem aliando equivocadamente à qualidade da educação sua capacidade de utilização dos recursos tecnológicos. Segundo o Censo Escolar 2000, em quase metade das escolas de ensino médio do país há laboratórios de informática, mas somente 34,8% têm acesso à Internet. No ensino fundamental, apenas 9% têm laboratório e somente 6,7% acessam a Internet (SILVEIRA, 2003, p. 27).

⁵ A Pesquisa sobre o uso das TIC no Brasil foi realizada pelo instituto Ipsos Opinion, em 2005, tendo abrangência nacional e como público alvo a população brasileira acima de 10 anos de idade. O objetivo da pesquisa foi estudar penetração e uso de internet e computadores no Brasil. As estimativas por ela apresentadas são muito próximas aos valores obtidos na pesquisa PNAD, levantamento estatístico que integra o Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios, conduzida pelo IBGE em 2004 (YOUNG; SANCHEZ, 2006, p. 65).

Assim, as mudanças que estão ocorrendo nesse momento histórico vêm acompanhadas de um grande desafio que é a ampliação do eixo tradicional de ensino-aprendizagem, principalmente através da utilização de meios que oferecem novas possibilidades de comunicação entre professores e alunos, além de favorecerem o acesso a informações disponibilizadas por meio da rede mundial.

Analisando esse panorama, pode-se reportar a Castells (2000) quando afirma que a política está essencialmente inserida, em termos de substância, organização, processos e lideranças, na lógica dos sistemas de comunicação e mudanças, operadas nos modos de desenvolvimento, premissas tecnológicas e modos de produção que influenciam os eixos econômicos, extensivos aos modos de organização políticos e sociais. Com isso, ganham força os programas que objetivam levar a inclusão digital às redes públicas de ensino, relacionados diretamente com os processos de reestruturação da sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “as questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas” (BRASIL, 1997, p. 34).

Pais ou responsáveis de alunos das escolas públicas do país também demonstram ter “expectativa por uma ampliação e maior generalização do ensino de informática e acesso a computadores e Internet para seus filhos” (MEC; INEP, 2005, p. 19). Segundo a Pesquisa Nacional de Qualidade da Educação: a Escola Pública na Opinião dos Pais, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -- INEP, mais de 97% dos 10 mil pais entrevistados atribuem grande importância à informatização das escolas (Id., *ibid.*).

Depreende-se dessa discussão a importância de iniciativas que venham colaborar para promover a introdução contextualizada desses recursos tecnológicos nas escolas públicas do país.

Piconez (2006, p. 39), nesse sentido, cita que:

A educação é um processo e a inclusão digital é elemento essencial desse processo. A rede mundial de computadores assume papel fundamental, ao ampliar o acesso ao conhecimento, que se transforma no centro da competitividade e na principal riqueza da sociedade contemporânea. [...] As escolas e universidades constituem também componentes essenciais à inclusão digital uma vez que diversos protagonistas (professores, alunos, especialistas membros da comunidade) atuam em conjunto para o processo de construção do conhecimento coletivo.

Adiante serão discutidos pontos-chave que apontam para esses novos rumos de sociabilidade centrados na comunicação eletrônica, a natureza das ações e dos atores envolvidos, assim como posicionamentos teóricos sobre o tema em questão.

1.1 As novas tecnologias na escola segundo a visão de Paulo Freire

Considerando a presença da tecnologia nos diversos âmbitos da sociedade como realidade iminente, não se pode deixar de mencionar a relação que existe entre seu uso e a necessidade do contexto social, tomando por base os seguintes pressupostos de Freire (1983, p. 51):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.

Levando-se também em conta as transformações que as tecnologias digitais estão gerando na sociedade como um todo, pode-se questionar as implicações pedagógicas que tal mudança acarreta na educação, lembrando que, para Freire é necessário passar de uma educação bancária, onde “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (1970, p. 59), para uma educação libertadora.

Pensando desse modo, torna-se importante não só levar o computador e a Internet para a sala de aula, mas verificar se determinada prática pedagógica vai

além da utilização desses recursos para buscar e “depositar informação” (Id., *ibid.*). Segundo o mesmo autor (2002), em vez de depositar no educando os seus comunicados acerca da leitura de uma dada realidade, é necessário que o educador leve em conta a leitura do mundo de seus educandos e respeite os seus saberes.

Freire ressalta, ainda, a importância do respeito à autonomia do educando. Para ele, a autonomia de um indivíduo é construída em respeito à autonomia dos outros e “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (2002, p. 121). Essa autonomia é fundada quando o sujeito assume a sua responsabilidade no mundo e, portanto,

ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia, enquanto amadurecimento do seu para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Id., *ibid.*)

Nesse sentido, as novas tecnologias podem ser abordadas como agentes modificadores da sociedade, que podem gerar alterações no comportamento humano, já que todos os indivíduos passam por um processo de aprendizagem ao longo de toda vida e fatores importantes nesse processo estão relacionados ao ato de conhecer, fazer, viver, ser. Lévy (2000, pp. 72-73) diz que “trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco de sua história, significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada”.

No entanto, menos relevante que o tipo de resultado possível de se obter através de uma nova tecnologia é o tipo de mudanças que esta nova tecnologia pode estabelecer nas relações humanas e, segundo o mesmo autor, “nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas” (Id., *ibid.*, p. 17).

Em um debate com Papert, realizado em 1996, Freire fala sobre essa necessidade de se mudar radicalmente as práticas pedagógicas que atualmente são realizadas na escola para que esta possa estar à altura do seu tempo. Ressalta, ainda, que umas das principais tarefas da escola é produzir conhecimento acerca

daquele que já existe na sociedade, assim como produzir um conhecimento que ainda não existe.

Ele afirma que uma das razões por que permitiu a entrada dos computadores nas escolas municipais de São Paulo, enquanto Secretário Municipal de Educação, foi o fato de não ter dúvida acerca do “enorme potencial de estímulos e o desafio à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes chamadas favorecidas” (FREIRE, 2002, p. 98). Ele, no entanto, obviamente, não ignorava que o mesmo avanço tecnológico que põe a disposição de um número crescente de pessoas um leque imenso de informações também torna marginalizados aqueles pertencentes a uma classe social não privilegiada pelo acesso a esses recursos.

Carraher (1989, p. 68) compartilha dessa consciência das diferenças sociais que separam aqueles que possuem escolarização daqueles que não tiveram as mesmas chances, apontando que

embora, em princípio, a escola seja a instituição mais aberta à mobilidade, os jovens da classe trabalhadora ‘vivem a sua classe como uma força ativa, que é ao mesmo tempo criativa e limitadora’: enquanto a contracultura lhes permite vencer a dominação dentro do âmbito escolar, ela representa uma forma de manutenção da dominação fora do âmbito da escola, garantindo a reprodução das classes sociais.

Freire também dizia que ainda que o uso das novas tecnologias digital provoque muita curiosidade nas crianças e adolescentes, elas também servem para aumentar “o fosso entre os nossos meninos e os meninos populares. Pois mesmo sem o computador já existe uma vantagem fantástica dos nossos meninos sobre os meninos das áreas populares” (2001, p. 198).

Acreditar, portanto, que a introdução da tecnologia na escola possa, por si só, alavancar processos de igualdade de classes é, no mínimo, um pensamento ingênuo. É preciso estabelecer a relação entre a escola e o sistema econômico de forma mais ampla e do ponto de vista ideológico, para que a relação entre inclusão digital e ascensão social não seja tratada de forma simplista. Também não basta ser, da mesma forma, pessimista, acreditando que de nada adianta inserir computadores nas escolas, já que fatalmente servirão para reprodução das

injustiças. É necessária postura crítica e, através de ações concretas, fazer o que efetivamente pode ser feito (CORTELLA, 2003).

Davis e Moore (1974, p. 117), nesse sentido, apontam que “a desigualdade social é um artifício inconscientemente desenvolvido, por intermédio do qual as sociedades asseguram que as posições mais importantes sejam criteriosamente preenchidas pelos mais qualificados”. E, segundo a visão de Freire, para que a escola tenha um significado para o adolescente, ela deve estar de acordo com as condições históricas e sociais do contexto em que esse adolescente vive e isso não significa “simplesmente despejar magicamente tecnologia dentro das escolas, nem tampouco negar a presença da tecnologia nas escolas” (2001, p. 254), pois a partir do momento que o aluno sabe “que há instrumentos tecnológicos que não estão sendo utilizados pela escola dele, esse adolescente pode, na verdade, perder o interesse pela escola” (Id. Ibid.).

Sendo assim, relacionando-se a necessidade de qualificação ao fato de que a tecnologia é uma realidade iminente, pode-se considerar alguma possibilidade de mudança social a partir de sua incorporação, mesmo que esse não seja um processo simples. Almeida (2002a, p. 8) contribui para a consolidação desse pensamento, quando observa que

o mundo das novas tecnologias da informação não se apresenta aos seus usuários docilmente como se fosse um éden de facilidades e de libertação do ser humano das tarefas repetitivas e rotineiras. Ele faz parte de um mundo que deve ser conquistado por ações tecnológicas, educativas e políticas. No fundo, o mundo das informações e os espaços do conhecimento é um espaço de lutas. Suas apropriação se dá por esforços organizados, intencionalmente construídos em planejamentos estratégicos sofisticados.

Assim, promover a inclusão digital pode ser uma das maneiras de se resgatar o sentido público na prática social da educação, tendo em vista a importância de se trabalhar a noção de democracia. Democracia aqui entendida como elo fundamental quando se pensa na escola pública como espaço onde acontece a educação popular, não como a educação para o povo, mas, sim, dentro da percepção de Freire (1995) que reconhece a presença das classes populares como uma condição para a prática realmente democrática da escola pública, na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática.

2. FUNDAMENTOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

2.1. Conflito e reprodução de classes

O determinismo social e econômico para a compreensão da organização e do funcionamento social da instituição escolar e a contribuição específica e decisiva da Educação para a produção e reprodução das classes, que reside na capacidade de manipulação e moldagem das consciências, pode ser exemplificado pelos trabalhos de Althusser, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet. O contato com esses autores leva-nos a perceber que em seus estudos, ainda que ignorando suas diferenças conceituais e metodológicas, o papel específico da escola consiste em preparar técnica e subjetivamente as classes sociais para ocuparem seus devidos lugares na sociedade.

Bowles e Gintis (1986) voltam seus olhares para a teoria de Marx, visto que o modelo do sistema educacional eficiente, igualitário, não conseguiu garantir a igualdade social. Para eles, a escola reforça as desigualdades sociais, legitimando a divisão de classes.

Em outro eixo, ainda que contribuindo para a compreensão mais específica da Educação na produção e reprodução das classes, encontra-se o trabalho de Bourdieu (1998), para quem a divisão social é centralmente medida por um processo de reprodução cultural. Segundo o autor, a cultura livre é desigualmente repartida entre as classes sociais, pois a herança cultural é transmitida de maneira osmótica, ou seja, os saberes dos membros da classe culta se devem a dons e não a aprendizagem.

Para Bourdieu, os objetivos com relação ao futuro escolar são determinados por valores implícitos e explícitos em função da classe social e a escola não imprime valores e modos de pensamento dominantes. Ao usar um código de transmissão cultural ao qual apenas as crianças e jovens de classe dominante já foram iniciados no ambiente da família, ela se limita a permitir a continuação desses no jogo da cultura e a confirmar a exclusão dos filhos de pais das classes subordinadas.

A ênfase da teoria de Bourdieu está no processo de transmissão do capital cultural entre gerações. Nessa abordagem, a prática cultural é, naturalmente, um privilégio das classes cultivadas e a escola poderia compensar as desvantagens dos que não a encontram em seu meio familiar através de ações como: incentivo à atitude culta, ensino artístico e visitas práticas. No entanto, ela mesma sanciona desigualdades quando deixa de dar a todos, através de educação metódica, aquilo que alguns recebem do seu meio familiar.

Sendo assim, a contribuição mais importante que essa teoria social propõe à Educação é a leitura crítica da realidade a que se reporta também a escola de Frankfurt, cuja principal perspectiva está centrada no horizonte cultural de educação, em particular na crítica à indústria cultural.

2.2. Currículo, aprendizagem e cidadania

Assim como a distribuição do capital cultural na sociedade, nas salas de aula também se dá uma certa distribuição social do conhecimento e por isso é dada ênfase à discussão acerca do currículo em uso, representado pelos significados negociados e transmitidos através dos conteúdos passados pelo “filtro” professor.

O currículo está muito além de ser um conjunto de disciplinas que compõem um projeto pedagógico, ou algo que poderia ser o sinônimo de grade curricular. Dinâmico, está permanentemente em construção e, além da prática pedagógica, deve enfatizar as práticas sociais do educando, visando a construção, não só de conceitos teóricos, mas principalmente de conceitos voltados à cidadania.

Em função de suas características de produção cultural, política e de significados, o currículo confunde-se às vezes com o projeto pedagógico, já que pode ser definido como um projeto voltado à formação do indivíduo como ser social, cultural, político, responsável pela construção de seu próprio conhecimento, em que os conteúdos são encarados como mediadores dessa ação.

Dentre essas definições, a que sobressai é a de Apple, que define currículo como o “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (1982, p. 59). Muito mais do que um conjunto de conhecimentos formais necessários à aquisição de determinada habilidade ou graduação, o currículo deve ter uma ligação íntima com o meio a que se destina e baseado no contexto histórico em que foi desenvolvido.

Dessa leitura de Apple emerge ainda o conceito de hegemonia, como um conjunto organizado de significados e práticas, sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos, indo além da simples opinião ou manipulação, pois chega ao nível de saturação. Enraizada na consciência de uma sociedade, mostra-se nítida e presente, ressaltando as facetas da dominação e determinando seus critérios. Nesse sentido, uma classe social vai construindo a hegemonia, que por sua vez vai se transformando em senso comum, internalizado como verdade absoluta.

Por permear as relações sociais, o currículo encontra-se no centro dessas relações de poder e torna-se terreno central na luta pela sua transformação, já que os modos como se distribuem o conhecimento e as práticas escolares podem ser os pontos esclarecedores das conexões entre a vida escolar e as estruturas de ideologia, poder e recursos econômicos.

Também se destaca, nessa definição, a importância da análise sobre as práticas no início da vida escolar e das definições sociais interiorizadas pelo indivíduo nessa época. Apple aponta esse período como decisivo, por ser o momento em que as regras constitutivas para a vida futura são apresentadas ao indivíduo e através do qual ocorre sua introdução às normas, regras e valores da sociedade.

Nesse sentido, tanto no currículo manifesto quanto no currículo oculto (aquele que não é explícito, mas ocorre) encontram-se representados os valores, competências, conhecimento e normas ideológicas selecionados, transmitidos e preservados, fazendo com que a escola, apesar de seu potencial para gerar transformações estruturais, também mantenha um importante papel na produção de setores de uma sociedade.

Segundo Meksenas (1993, p. 140), “apesar dos elementos conservadores que dentro da escola atuam a serviço da classe dominante, existem nelas forças progressistas e isto faz a escola aparecer como instituição importante para a classe trabalhadora”. Pode-se reconhecer essa afirmação nos relatos dos alunos que valorizam a educação formal como um dos meios de evolução na pirâmide social.

Na obra *Escolas Democráticas* (1997), Apple mantém sua postura política, mas de uma maneira mais otimista, ressaltando os valores positivos e as possibilidades de transformação oferecidas por um currículo democrático. Através de exemplos práticos, ocorridos em salas de aula, explicitam-se relações entre o currículo e a realidade e destaca-se a importância do aluno encontrar o seu cotidiano nas experiências escolares, o que só é possível através da fuga do currículo padrão.

Ressalta-se, assim, a autonomia do professor em contraposição às dificuldades e responsabilidade que recaem sobre a sua atuação, considerando a intervenção natural dos pais, da comunidade e do Estado na Educação. Também se pode destacar a importância da participação do professor na elaboração do currículo e da sua formação como fonte de “idéias valiosas”, nos remetendo às leituras de Paulo Freire e do conceito que denomina “curiosidade epistemológica”.

Outros pontos refletem contemporaneidade e compartilhamento com as idéias de Paulo Freire: o enfoque da vida escolar vinculada à comunidade; preocupação com o direito individual e das minorias; visão da educação como parte de uma ampla reconstrução social; destaque da importância dos movimentos de base e necessidade de reformas da escola pública.

Conclui-se, por essas leituras, que, para que esse processo seja efetivo, torna-se necessário deixar que o aluno aprenda de acordo com a sua curiosidade, originada a partir da realidade vivida por ele, mesmo que dirigindo-a para fins sempre mais humanizadores. No entanto, grande parte das práticas educacionais se mostra inadequada para ajudar o aluno a pensar, refletir e criar soluções autônomas para os problemas que enfrenta, gerando a necessidade de modificar o paradigma educacional vigente.

3. APRENDIZAGEM COLABORATIVA E PARTICIPATIVA

3.1. Construção do conhecimento na cibercultura

No cenário mundial anteriormente exposto, em linhas gerais, os seres humanos têm buscado se apropriar do uso das TICs, incorporando novos valores, conceitos e modelos do cenário econômico e do mundo do trabalho, passando a valorizar, enfaticamente, o conhecimento e a aprendizagem.

Diante de tal realidade, observa-se que os modernos meios de comunicação e o avanço das tecnologias – em especial a Internet – caracterizam um importante instrumento de trocas sociais, pois geram um diferencial no aprendizado e em suas mais diversificadas relações com a sociedade (CASTELLS, 2000, p. 56). Por meio das TICs, criou-se um espaço de informação, de natureza interativa, em que a comunicação não tem limites nem delimitações geográficas:

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição das palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (Id., *ibid.*, p. 40).

Segundo Lévy (2001, p. 17), esse novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, também chamado de “rede”, é caracterizado como “ciberespaço”, ou seja, um ambiente definido como

principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade, a partir do início do século XXI; É o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação da informação e do conhecimento.” (Id. *ibid.*, p. 92).

Conclui-se, então, que, quando se aborda esse espaço potencial de troca mediado pelas novas tecnologias, estamos falando de inclusão em uma cultura digital que Lévy denomina “cibercultura”. Segundo o autor, a cibercultura especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de

atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (Id. Ibid., p. 17).

A compreensão desta nova dimensão social e tecnológica é representada nas mais diversas formas de relações e, "sendo a vida cotidiana dominada por motivos pragmáticos, o conhecimento receitado, isto é, o conhecimento limitado à competência pragmática em desempenhos de rotina, ocupa lugar eminente no acervo social do conhecimento" (BERGER & LUCKMANN, 2004, pp. 62-63). Os mesmos autores apontam que a participação nesse acervo social do conhecimento localiza os indivíduos em sociedade e, portanto, o uso das tecnologias deve ser voltado a potencializar o exercício da cidadania.

Com base na relação intrínseca entre inclusão social e inclusão digital, Piconez (2006) ressalta ser imprescindível levar em conta também o contexto de inclusão escolar, como um dos espaços com condições de desenvolvimento de trabalho sistemático na construção de conhecimentos. Cita a autora que "a inclusão digital pode ser parte do processo de ensino de forma a promover a educação continuada, entendida aqui como possibilidade permanente de construção atualizada de conhecimentos durante a vida toda." (Id., Ibid., p. 39)

Nesse ponto, com base nas observações de Machado (2004), deve-se ressaltar que o conhecimento nunca se restringe a um valor porque não há meios de quantificá-lo ou vendê-lo. Retomando a base do sistema capitalista de troca, se alguém vende determinado bem ou objeto, passa a não possuí-lo mais, pois esse é transferido para o outro. Mas, o conhecimento que se coloca em discussão em determinado grupo vai engrandecer o conhecimento de cada um, é agregado a cada ser e, portanto, não se encaixa nessas condições de permuta. Afirma o autor que

na construção da teia de significados que constitui o conhecimento, as redes podem inspirar planejamentos motivados por temáticas múltiplas, que contemplem simultaneamente diversos centros de interesse. E o contínuo estado de atualização, de reconfiguração de tais redes, serve também de mote para a compreensão do fato de que o conhecimento nunca está definitivamente construído, voltando os olhos dos educadores para a História, que alimenta e delimita os significados das mudanças de significados. (Ibid., pp. 99-100)

Um projeto de inclusão digital, no mínimo, permite que os alunos entendam um pouco esses sistemas abertos de comunicação, já que implica na formação de algumas modalidades do trabalho com o computador. Se voltado a ampliar essa rede de forma a compartilhar e favorecer a construção de novos conhecimentos, especialmente quando se trata de um projeto inserido na esfera pública de educação, pode apresentar resultados positivos, ainda que tímidos, no que diz respeito à cidadania e fortalecimento da consciência crítica, já que “indubitavelmente, são múltiplas e multifacetadas as possibilidades do recurso a tecnologias em situações de ensino” (MACHADO, 2004, p. 100).

3.2. Professores, alunos e o trabalho com projetos

Um dos grandes desafios enfrentados em projetos de inclusão digital que pretendem privilegiar uma metodologia pedagógica voltada ao desenvolvimento da autonomia do educando é a prevalência do modelo tradicional do ensino, enraizado em alguns professores. Silva (2001) caracteriza esse processo como a “Pedagogia da Transmissão” que subutiliza o digital e ignora o “novo espectador”, o aluno, como se o mesmo ainda estivesse na cultura do espectador clássico, receptor dócil.

Talvez essa postura emane de um certo autoritarismo, que pôde ser percebido nas atitudes iniciais dos docentes do Projeto Fim de Semana Digital, apesar das orientações que receberam da coordenação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Essas orientações tinham, como princípios básicos, fazer com que os professores percebessem que

o papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num ‘calendário’ escolar ‘tradicional’, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 2002, p. 105)

Nesse sentido, o que Silva (2001) enfatiza como um desafio para a educação centrada no paradigma da transmissão, na verdade, se desdobra em três aspectos fundamentais:

Ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto como mudança paradigmática comunicacional que define a tendência contemporânea da esfera tecnológica; precisa fazê-lo potencializar sua ação pedagógica sem perder sua autoria diante dele; e finalmente precisa perceber ainda que “não se trata de invalidar o paradigma clássico”. (Id., *ibid.*, p. 69)

Esse paradigma clássico refere-se à “transição da *lógica da distribuição* (transmissão) para a *lógica da comunicação* (interatividade)” (Id., 2000, p. 231), já que o novo espectador é menos passivo diante da mensagem fechada à sua intervenção e procura fugir do modelo de recepção clássica:

O emissor não emite mais, no sentido que se entende habitualmente, uma mensagem fechada; ele oferece um leque de elementos e possibilidades à manipulação do receptor. A mensagem não é mais “emitida”, não é mais um mundo fechado, paralisado, imutável, intocável, sagrado, ela é um mundo aberto, modificável, na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta. (Id., *ibid.*)

Corroborando com essas colocações, destaca-se nas afirmações de Belloni (2002) que a disseminação das técnicas que trabalham diretamente com a inteligência e o imaginário nas diferentes esferas sociais demonstram que a educação não poderá escapar de sua inserção nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, “a instituição escolar em todos os seus níveis deverá integrar cada vez mais um uso variado e multiforme dessas tecnologias, transformando o papel do professor” (*ibid.*, p. 153).

O trabalho pedagógico com elementos que façam parte não só da realidade como das necessidades dos alunos também é primordial para potencializar o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento, pois

a origem da consciência é compreendida pela teoria de Vygotsky por meio do relacionamento do homem com a sua realidade, em sua história social, ligada ao trabalho (atividade específica do homem) e à linguagem (sistema de código socialmente estruturado, fundamental para a apreensão do conhecimento). (FREITAS, 1994, p. 103)

Segundo Meksenas (1993, p. 136),

em relação à escola, podemos afirmar que a linguagem se apresenta, por exemplo, no discurso do professor ou nos seus gestos, nos conteúdos dos livros adotados, nos programas de ensino, nas regras de convivência ou em normas disciplinares. Tudo são meios para expressar idéias, sentimentos e modelos de comportamento: tudo isso se constitui na linguagem da escola.

Vygotsky (1984), em sua teoria, observa que qualquer função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes: primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e, depois, no interior de cada um, como categoria intrapsicológica. É a partir da internalização dos conceitos que se abre a possibilidade de realização de transformações por parte dos indivíduos. Assim, quando se trabalha a partir das experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano, criam-se ferramentas preciosas que podem promover condições para o desenvolvimento das capacidades mentais superiores, e o ambiente escolar é o espaço ideal para que isso aconteça, pois

o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1998, pp. 55-56)

Assim, o papel do professor nesse processo é de primordial importância e apropriar-se das novas formas de interação com os alunos é essencial para que, de fato, um ambiente propício à aprendizagem possa ser despertado. Nessa direção, Almeida (2001b, p. 24) aponta que

ensinar é organizar situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade. Diz respeito a levantar ou incentivar a identificação de temas ou problemas de investigação, discutir sua importância, possibilitar a articulação entre diferentes pontos de vista, reconhecer distintos caminhos a seguir na busca de sua compreensão ou solução, negociar redefinições, incentivar a busca de distintas fontes de informações ou fornecer informações relevantes, favorecer a elaboração de conteúdos e a formalização de conceitos que propiciem a interaprendizagem e a aprendizagem significativa.

Essas ações, tão complexas quanto instigadoras, remetem ao trabalho com a pedagogia de projetos, já que nessa forma de aprendizagem “o aluno pode aplicar aquilo que sabe de forma intuitiva e/ou formal, estabelecendo relações entre conhecimentos, o que pode levá-lo a ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas, ampliando o seu escopo de análise e compreensão.” (PRADO, 2005, p.56)

Mas o que é um projeto?

Almeida e Moraes (2000, p. 23) lançam essa questão e a respondem, afirmando que “projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas. Há muito mais na essência de um bom projeto.” Os mesmos autores ressaltam que

o fundamental para a construção de um projeto é a coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas delas auto-impostas, convidando os alunos à reflexão sobre questões importantes da vida real e da sociedade em que vivem; instigando-os a alçarem vôo rumo aos seus desejos e às suas apreensões verdadeiras. (Id., *ibid.*, p. 22)

Sendo essas reflexões essencialmente voltadas à construção da cidadania, no que se refere à presente pesquisa, depreende-se que no desenvolvimento de projetos nem sempre há que se priorizar conteúdos sistematizados, sendo os mesmos relegados para o desenvolvimento de atividades baseadas no senso comum, ou seja, voltadas à representação da realidade, do dia a dia do educando. Fazenda (1991, p. 15) valoriza essa forma de atuação docente, destacando que

o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. [...] Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

Prado (2005, p. 56) ressalta que “essa abordagem pedagógica requer do professor uma postura diferente daquela habitualmente utilizada no sistema da escola, ou seja, requer uma postura que conceba a aprendizagem como um processo que o aluno constrói ‘como produto do processamento, da interpretação,

da compreensão da informação’(Valente, 2003, p. 20)”. A mesma autora reforça que

a pedagogia de projetos, tendo como enfoque a integração entre diferentes mídias e áreas de conhecimento, envolve a inter-relação de conceitos e de princípios, os quais, se não tiverem a devida compreensão, podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor. (Id., ibid., p. 57).

Observa-se, ainda, que o processo de ensino e aprendizagem é essencial no percurso de desenvolvimento de um indivíduo ao longo de linhas definidas pela cultura e que “às vezes, ele acontece de maneira informal, por meio da imersão do sujeito em situações da vida cultural; às vezes, acontece de forma deliberada, pela ação explícita e voluntária de um educador que dirige esse processo”. (OLIVEIRA, 1998, p.58).

Fundamenta-se, assim, a importância da formação permanente de professores, pois “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2002, pp. 43-44).

Através dessa relação entre professores e alunos, permeada pelo trabalho voltado ao desenvolvimento de projetos, pode-se sintetizar as relações entre desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem, pois

embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1998, pp. 58)

Partindo desses pressupostos, ressalta-se a importância dessas inter-relações no processo de ensino e aprendizagem e, assim, procurar-se-á verificar se existem indícios de que a formação dos professores e a metodologia utilizada no Projeto Fim de Semana Digital exercem influência no processo de inclusão digital dos alunos envolvidos.

4. PARCERIA ENTRE PÚBLICO E PRIVADO: RESPONSABILIDADE SOCIAL

No domínio das políticas públicas, o acesso às tecnologias para o cidadão tem sido proporcionado em diferentes segmentos da sociedade. Pontos de conectividade e interatividade são distribuídos nas cidades nos Telecentros Comunitários, onde está disponível o acesso à Internet para pessoas que têm pouca ou nenhuma oportunidade de usar ou aprender a usar estas tecnologias. O Livro Verde (TAKAHASHI, 2000, p.34) define telecentro como local onde existem "...instalações que prestam serviços de comunicações eletrônicas para camadas menos favorecidas, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos ou mesmo em áreas mais distantes". Outro exemplo que pode ser considerado em São Paulo é o Poupa Tempo, que presta os mais variados serviços à sociedade por meio de sua rede de informações.

Na consolidação progressiva do uso dessas tecnologias, constitui-se a rede física das múltiplas entradas e saídas de informação. Para Castells, essa estrutura configura-se inovadora na sua disseminação porque

o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (2000, p. 51)

Desse modo, as TICs configuram-se como uma rede interligada em que a circulação das informações dá-se em alta velocidade. Segundo Castells (2003), esse ritmo auxilia significativamente os processos de globalização e mundialização e, ao mesmo tempo, desafia a compreensão destas novas dimensões que vamos incorporando em nosso cotidiano sem que sejam percebidas.

Em contrapartida a essa disseminação da filosofia voltada ao uso intensivo das tecnologias, não somente no Brasil, mas no mundo todo, encontram-se fatores determinantes de diferenças sociais que dificultam o acesso às TICs de forma democrática.

Piconez (2006, p. 39), nesse sentido, diz que:

a exclusão socioeconômica desencadeia a exclusão digital, ao mesmo tempo que a exclusão digital aprofunda a exclusão socioeconômica. A inclusão digital deveria ser fruto de políticas públicas com destinação de recursos que promovam ações de inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos.

A mesma autora ressalta que nessa interdependência não se pode deixar de levar em conta que de nada adianta o acesso às tecnologias e rendas se não houver acesso à educação:

Em 1993, quando a globalização e as transformações que suscitou já se manifestavam de forma mais contundente, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) constituiu uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Sua missão era exatamente a de delinear o papel dos educadores e do ensino de maneira geral na passagem do milênio, considerando, basicamente, a internacionalização das economias e a necessidade de democratizar o conhecimento para reduzir as desigualdades. (Id., *ibid.*, p. 39)

Em 1996, o grupo apresentou as conclusões do referido trabalho apontando o ensino como direito humano fundamental e a educação continuada como fator condicionante ao sucesso dos indivíduos na nova ordem econômica mundial, ou seja, “uma das chaves de acesso ao século XXI” (Id., *ibid.*).

Com base nas reflexões de Fernandes, esses dados nos remetem ao fato de que

graças à formação e ao desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático, a educação sistemática passou a ocupar posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social. O concurso de todas essas razões e fundamentos negativos ou positivos sugere até que ponto o Brasil necessita imperiosamente de modalidades práticas racionais de tratamento dos problemas educacionais. (1979, p. 415)

Segundo o mesmo autor,

os problemas educacionais, resolvidos de forma insatisfatória no passado ou nascidos com a dinâmica da própria situação histórico-social no presente, tiveram que ser enfrentados com recursos deficientes e obsoletos, além disso mal aproveitados, em virtude da mentalidade prática predominante, que incentivava seja a busca de soluções improvisadas, seja o abandono delas a um destino quase sempre ingrato, devido às influências conservantistas de vários

círculos e instituições sociais. Em contraste flagrante com essa realidade, alterou-se de modo revolucionário a vinculação das funções da educação sistemática com a organização da sociedade brasileira. (Id., Ibid., pp. 414-415)

Na iminência da busca de soluções para preencher essas lacunas existentes no campo de investimentos de recursos governamentais na área educação, empresas e instituições particulares de ensino têm se mobilizado em iniciativas que colaborem para a inclusão de cidadãos que se encontram em diversos nichos de exclusão (social, digital, profissional, econômica) a partir de projetos desenvolvidos em parceria entre público e privado, com base na responsabilidade social.

Até pouco tempo atrás, esse conceito mantinha-se reduzido à atuação em torno da própria instituição. Uma empresa responsável era aquela que atuava com ética frente aos empregados, ao meio ambiente, aos consumidores, comunidades e governos, ou seja, era justa com os funcionários, não poluía, seus produtos não causavam danos, não sonegava impostos, etc. Aos poucos, a idéia de responsabilidade social tem sido ampliada para incluir também a atuação da empresa em assuntos de interesse público, ligados ou não ao seu âmbito de negócios.

No Brasil, esse movimento tende a se expandir, segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado em dezembro de 2001. A pesquisa realizada com dirigentes de 47 grandes empresas das áreas metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, aponta que 80% delas têm perspectiva de expandir sua atuação social. Uma pesquisa anterior do mesmo instituto, em âmbito mais amplo, já havia constatado que dois terços das empresas da região Sudeste do Brasil têm algum tipo de atuação voltada à comunidade.

Estudar a natureza real da sociedade só vale a pena se formos capazes de dar, a tempo, os passos que possam torná-la como deva ser. Felizmente, esse progresso na realização de parcerias revela alguns aspectos da situação que, além de libertar-nos do sentimento de frustração, representam um convite, decididamente, à ação.

Assim são os exemplos de projetos descritos a seguir, que foram ou estão sendo desenvolvidos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, representando iniciativas de parcerias entre público e privado apresentando resultados bastante positivos:

Projeto PRÁXIS da PUC/SP–OEA⁶

Financiado com recursos da Organização dos Estados Americanos – OEA o projeto Práxis da PUC/SP foi realizado a partir do segundo semestre de 1999. Concebido inicialmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, o projeto originou-se de uma cooperação entre a OEA e o Ministério da Educação no Brasil – MEC, Secretaria de Educação a Distância – SEED, Diretoria do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.

Esse projeto foi um exemplo de criação de uma rede interativa de cooperação e colaboração entre pesquisadores da universidade e educadores da escola, para formação de professores e administradores escolares com vistas a implantar tecnologias na escola pública. Seu objetivo era desenvolver, implementar e avaliar uma nova metodologia de formação de profissionais que atuam na escola, usando as Tecnologias de Informação para capacitá-los e para provê-los da incorporação dessas tecnologias na prática pedagógica e na melhoria da gestão escolar.

Formação de gestores com e para uso de tecnologias na escola⁷

Em 2002 a PUC/SP concebeu um projeto de formação de gestores escolares com o ProInfo, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Pará – UFPA e as secretarias estaduais de educação da região Norte do Brasil, dirigido ao atendimento de 340 diretores e coordenadores de escolas públicas.

⁶ As informações sobre o projeto Práxis foram retiradas de ALMEIDA, 2002b, pp. 81-82.

⁷ As informações sobre o projeto Formação de gestores com e para uso de tecnologias na escola foram retiradas de ALMEIDA, 2006, pp. 106-108.

A formação, realizada na modalidade semipresencial, com suporte no ambiente virtual e-ProInfo, foi iniciada pela inclusão digital dos gestores, em um trabalho de integração do domínio da tecnologia com a resolução de problemas da escola e de sua prática. Posteriormente, enfatizou a realidade da escola, o contexto de trabalho do gestor e seu papel como líder da inserção das TICs na escola.

Os resultados foram considerados animadores e pode-se considerar que os objetivos do projeto foram atingidos, já que 81% dos alunos concluíram o curso satisfatoriamente, em um período em que o acesso à Internet era extremamente precário.

Parceiros na Aprendizagem⁸

Em 2003, a Microsoft lançou mundialmente a iniciativa Partners in Learning, que no Brasil denominou-se Parceiros na Aprendizagem. Essa iniciativa global visa capacitar alunos e educadores a utilizar a tecnologia para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em suas relações sociais e culturais.

A iniciativa encontrou, como caminho efetivo, apoiar a educação pública no Brasil, reforçando programas de políticas públicas educacionais nacionais, que emergem da realidade de cada região e localidade.

Em 2004, a equipe da Microsoft Brasil, em parceria com universidades públicas e privadas (entre elas a PUC/SP), iniciou um trabalho de formação de alunos e educadores para uso e acesso às TICs, cujas demandas de formação em áreas técnico-pedagógica vieram do Governo Federal e de vários Estados, destacando-se as seguintes iniciativas:

- *Programa Aluno Monitor*: formação técnica de professores e alunos de ensino fundamental e médio para o gerenciamento e apoio aos laboratórios de informática das escolas públicas, além da multiplicação desses conhecimentos para outros colegas;

⁸ As informações sobre os projetos Parceiros na Aprendizagem foram retiradas de RALSTON, 2006, p. 68-70.

- *Programa Objetos de Aprendizagem*: produção e uso de instrumentos com formato tecnológico-virtual para apoio a conteúdo interativo de aprendizagem, utilizando temáticas relacionadas a contextos comunitários;
- *Programa Aprender em Parceria*: metodologia inovadora para o desenvolvimento profissional de educadores, com diferentes atores do processo educativo nas escolas;
- *Programa Gestão Escolar e Tecnologias*: formação de gestores para incorporação das TICs na gestão escolar e em seu cotidiano, a partir da utilização dessas tecnologias já disponíveis na maioria das escolas, funcionando como pólos de disseminação de reflexão e práticas.

Projetos menores também são desenvolvidos no âmbito de universidades particulares, como é o caso do Fim de Semana Digital, já detalhado inicialmente. Outras iniciativas similares de instituições privadas são conhecidas e valorizadas como forma de contribuir com a parcela de responsabilidade social para emancipação de uma população carente de melhores oportunidades.

Depreende-se, de todos esses exemplos, que não se trata de substituir ou se sobrepor ao papel do Estado e sim de com ele construir um pacto que passa pelo oferecimento de parcerias, mas também pela cobrança de eficácia na atuação governamental. Com isso, abrem-se possibilidades infinitas para o trabalho conjunto, podendo-se ainda atuar na elaboração, execução, monitoramento, fiscalização e avaliação de políticas públicas, sejam elas mantidas por fundos estatais, privados ou de origem mista.

CAPÍTULO III

Delineamento da pesquisa e análise dos dados

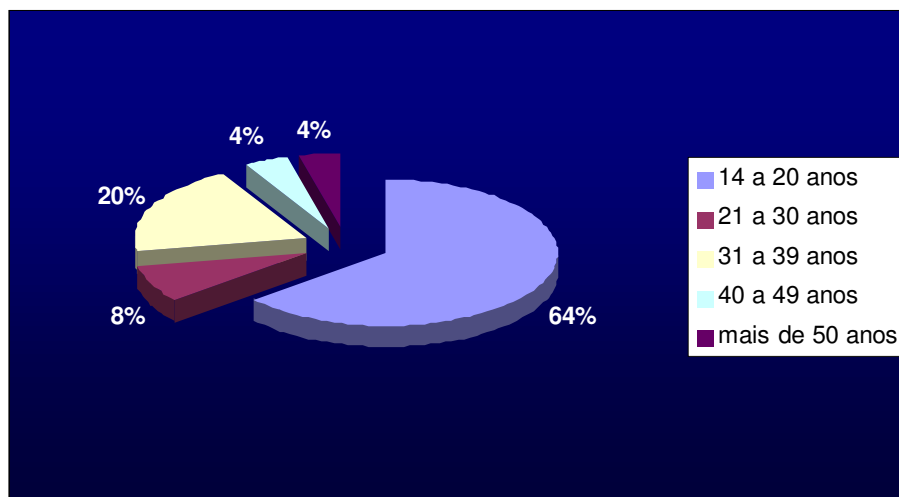
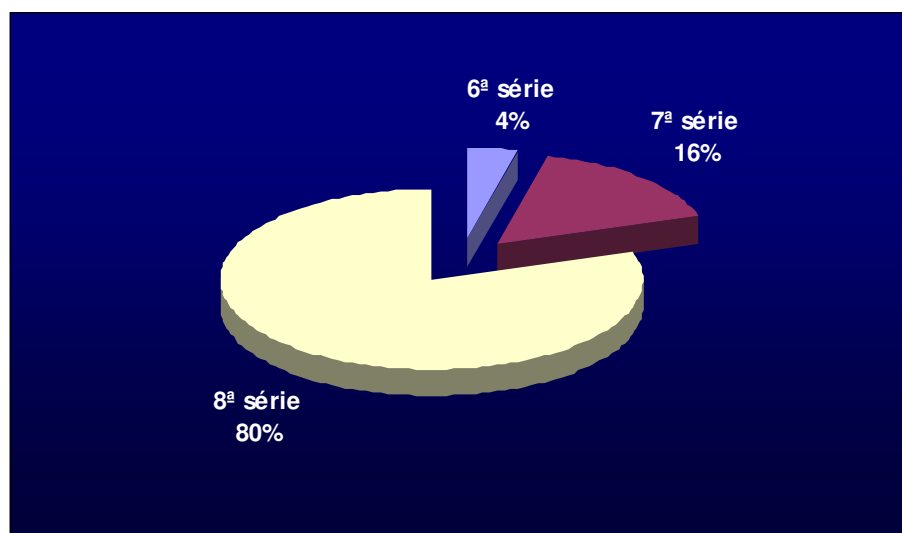
1. DADOS PRELIMINARES

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio da aplicação do Questionário 1 (Apêndice A) em alunos da Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto que participaram do Projeto Fim de Semana Digital, no ano de 2003. Os instrumentos foram distribuídos na escola em junho de 2004, seis meses após o término do curso, totalizando 25 questionários respondidos.

O objetivo principal desse primeiro contato com os alunos era levantar o perfil dos informantes da presente pesquisa. Para isso, optou-se por seguir os seguintes critérios: inicialmente identificar o público alvo por meio de questões que determinassem a sua faixa etária, grau de escolaridade e classe social, buscando ainda verificar os interesses que levaram aqueles alunos a se matricularem em um projeto voltado à inclusão digital e o seu nível de intimidade com o uso do computador.

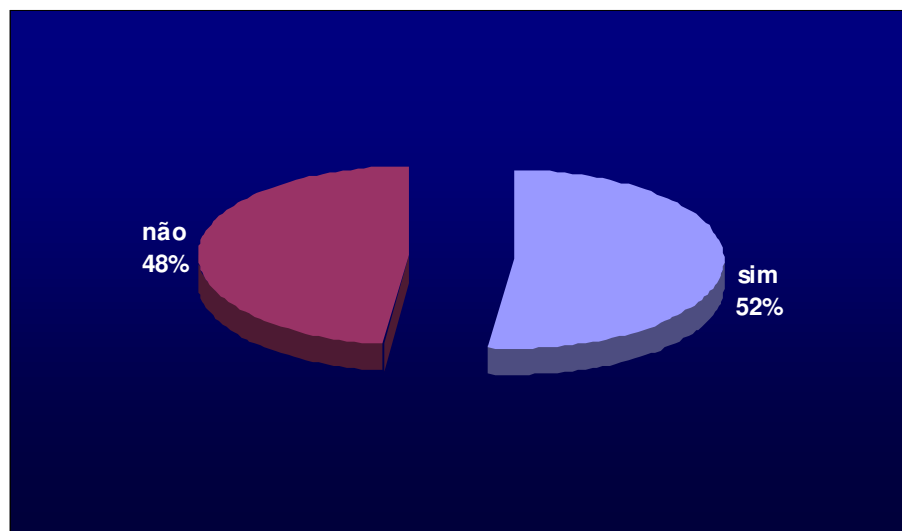
Em seguida, objetivou-se verificar a forma de utilização e os processos de interação estabelecidos com o uso das TICs, observando sinais de incorporação em seu cotidiano da utilização desses recursos. Por fim, buscou-se identificar um possível redimensionamento das relações profissionais e sociais desses indivíduos ou sinais de mudanças significativas em sua rotina em função da participação no Projeto Fim de Semana Digital.

A partir da tabulação dos questionários foram gerados os gráficos, numerados de 1 a 24, a seguir apresentados e comentados.

Gráfico 1: Idade**Gráfico 2: Série que está cursando**

Os dois primeiros gráficos demonstram que a faixa etária e grau de escolaridade predominantes do público alvo concentram-se entre 14 e 21 anos, e 31 a 39 anos, cursando a 8ª e 7ª séries. Assim, pode-se afirmar que grande parte dos alunos matriculados no Projeto Fim de Semana Digital está fora da idade escolar padrão da série que frequenta.

Gráfico 3: Suplência



Confirmando a informação obtida pelos dois gráficos anteriores, 52% dos alunos, ou seja, um pouco mais que a metade da amostra, está matriculada em cursos de Suplência.

Gráfico 4: Realizou algum curso de Informática antes de participar do Projeto Fim de Semana Digital

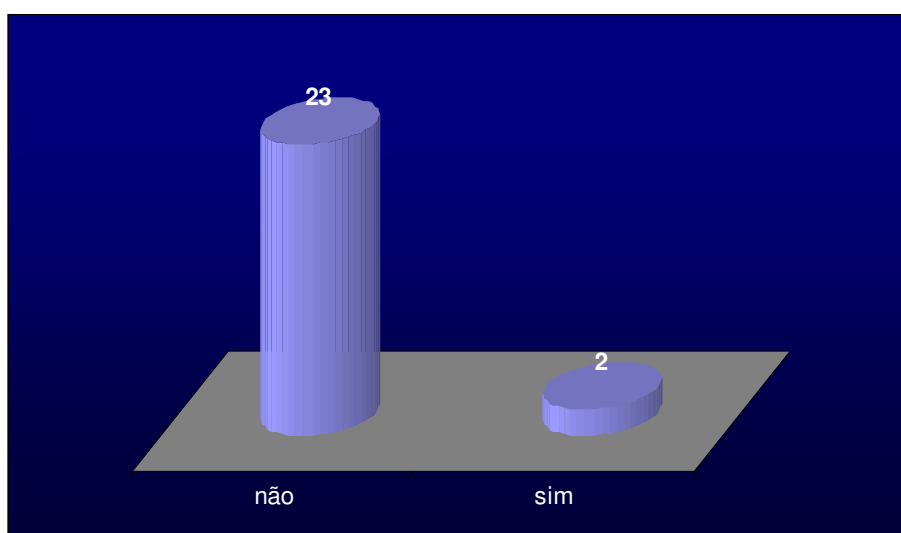
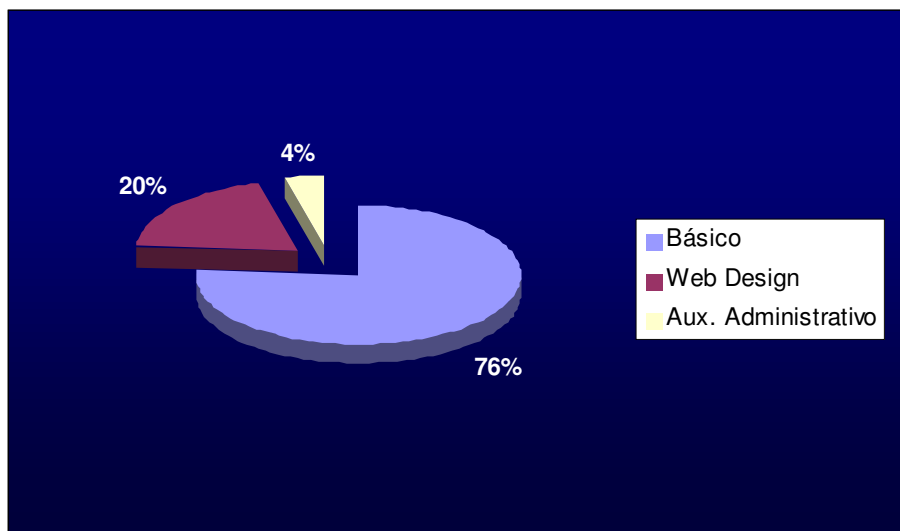
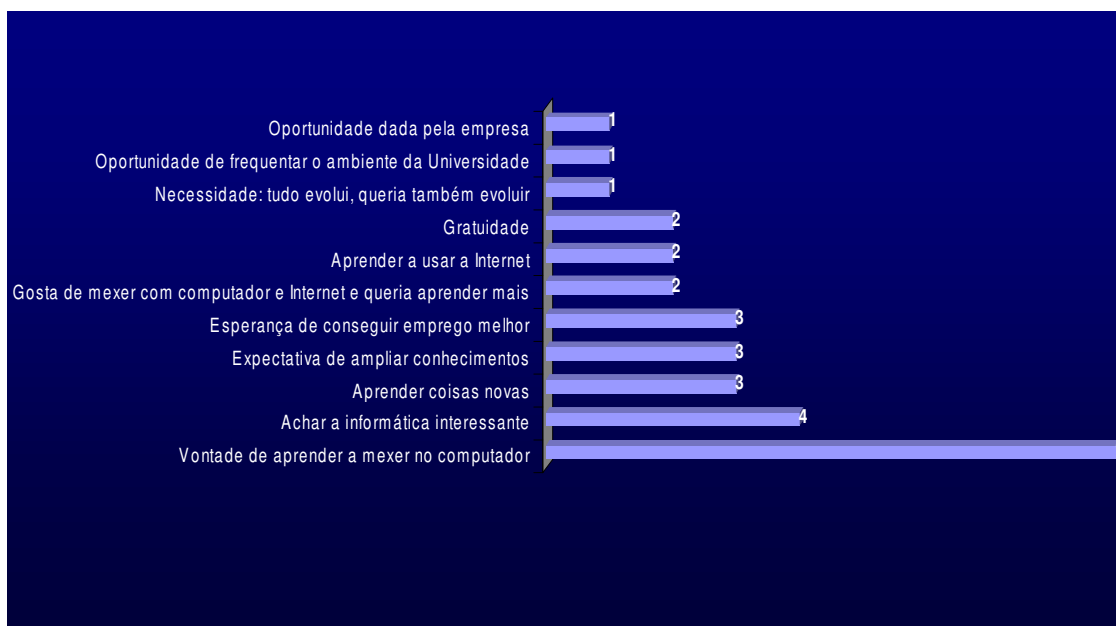


Gráfico 5: Módulo que cursou no Projeto Fim de Semana Digital



O gráfico 4 demonstra que a grande maioria dos alunos matriculados no Projeto, ou seja, 92% nunca haviam feito um curso de informática antes, evidenciando porque 76% da amostra ingressou no Projeto cursando o Módulo Básico, conforme gráfico 5.

Gráfico 6: Motivações para ingresso no Fim de Semana Digital



Das motivações apontadas para ingresso no Projeto Fim de Semana Digital, a que mais aparece, conforme o gráfico 6, é a de ter vontade de aprender a mexer no computador, seguida de achar a informática interessante. Sendo a questão colocada de forma aberta, tais dados denotam que pelo menos 52% da amostra inscreveu-se no curso por interesse pessoal em utilizar essa tecnologia, nova para a maioria dos indivíduos em questão.

Gráfico 7: O computador já fazia parte da rotina antes de participar do Projeto Fim de Semana Digital

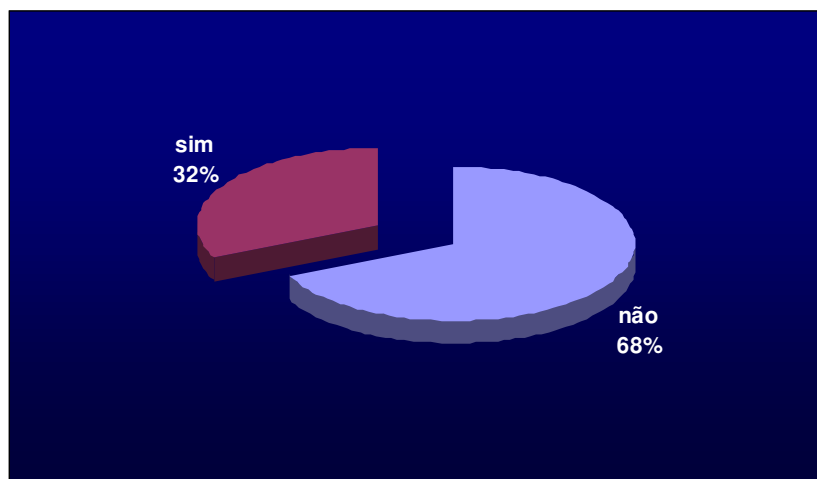
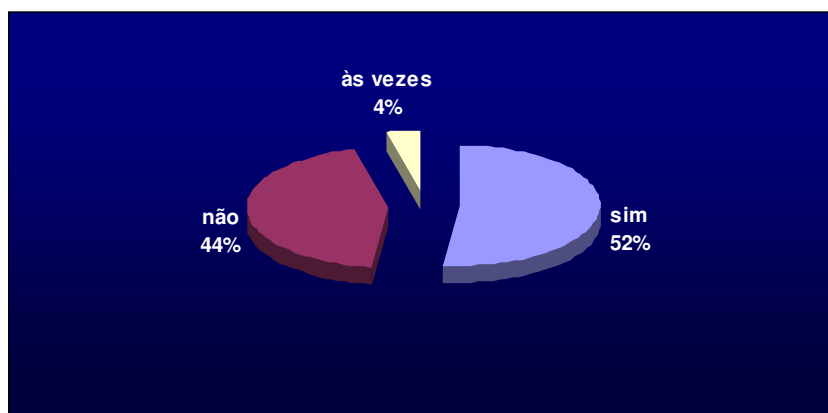


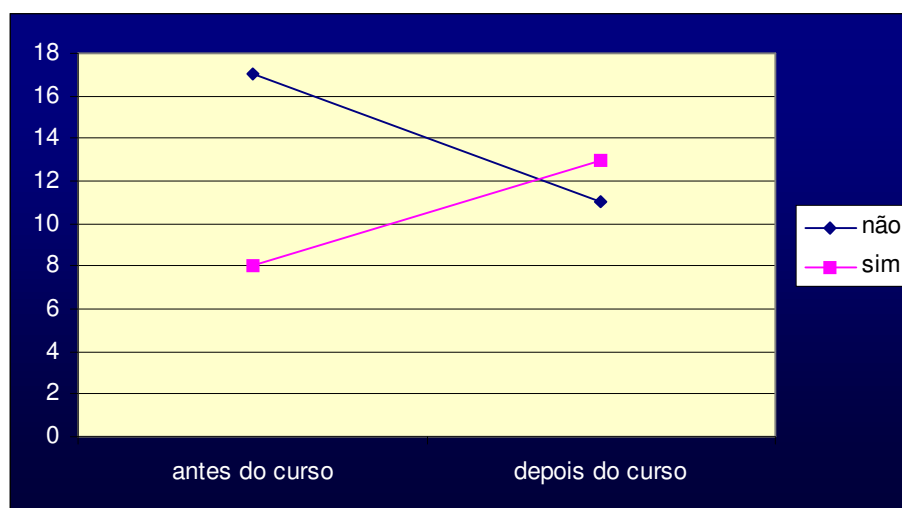
Gráfico 8: Atualmente, no ano de 2004, após cursar um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital, utiliza o computador no dia a dia



O gráfico 7 aponta que o computador não fazia parte da rotina de 68% da amostra de alunos antes de sua participação no Projeto Fim de Semana Digital. Em contrapartida, após a realização do curso, durante o ano de 2003, 52% dos alunos declaram em 2004 que utilizam o computador em seu dia a dia, conforme gráfico 8.

Esses dados demonstram que o curso possibilitou, no mínimo, uma transformação na rotina dos alunos no que se refere ao acesso a essa tecnologia, ainda que não se considere nesse momento aspectos qualitativos dessa mudança.

Gráfico 9: Uso do computador na rotina após cursar um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital: comparação de dados



O gráfico 9 é resultado da comparação entre os dados dos gráficos 7 e 8, acerca do uso do computador no dia a dia dos alunos, antes e depois do curso. Por ele, pode-se visualizar o aumento na frequência de uso e simultâneo decréscimo da não utilização após a participação no Projeto Fim de Semana Digital.

Gráfico 10: Frequência semanal de uso do computador em 2004, após cursar um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital

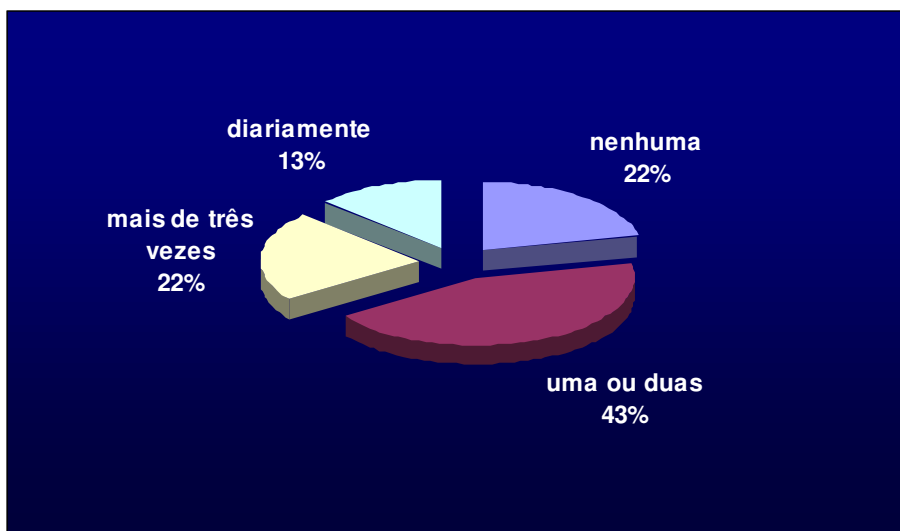
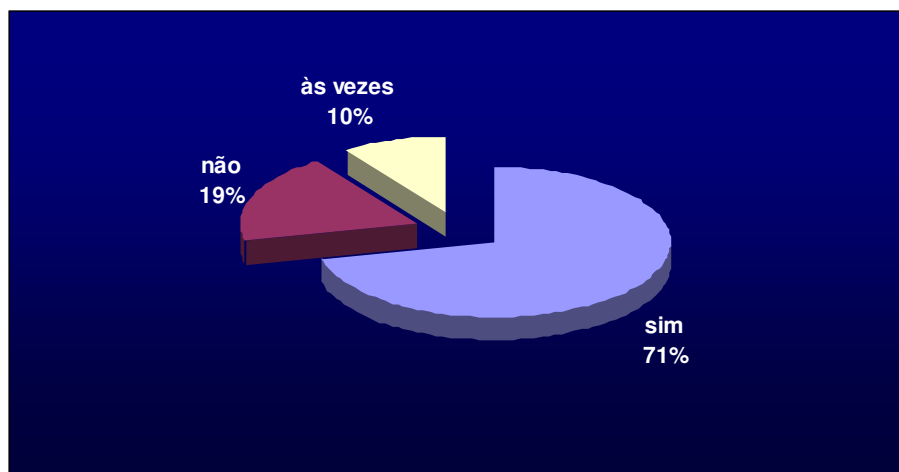


Gráfico 11: Passou a usar o computador com mais frequência após cursar um dos módulos do Fim de Semana Digital



Conforme já foi destacado no gráfico 7, 68% dos alunos declararam que o computador não fazia parte de sua rotina antes de participar do Projeto Fim de Semana Digital. Em 2004, após o término do curso, esse resultado inverte-se proporcionalmente, já que, conforme o gráfico 10, apenas 22% dos alunos da amostra declaram que não utilizam o computador nenhuma vez por semana, sendo

que 71% passaram a usar o computador com mais freqüência do que utilizavam antes do curso, conforme gráfico 11.

Esses dados, além de confirmarem as informações obtidas por meio do gráfico 9, reiteram o saldo positivo do Projeto no que se refere à viabilização ou incentivo ao uso efetivo do computador por parte dos envolvidos.

Gráfico 12: Como e para que passou a utilizar o computador com mais freqüência após cursar o módulo do Fim de Semana Digital



Buscando uma informação de cunho mais qualitativo, o gráfico 12 representa as respostas dos alunos a uma questão também aberta. Observa-se que respondendo à indagação sobre como e para que passou a utilizar o computador com mais freqüência após a participação no Projeto, 12 alunos, ou seja, quase a metade da amostra, declara que passou a utilizar o computador para pesquisa e trabalhos escolares.

Como a questão permitia mais de uma colocação, 8 alunos também atribuem o aumento de sua freqüência de uso do computador ao envio e recebimento de e-mails. Ambas as respostas sinalizam uma mudança significativa de comportamento no que se refere à inclusão na cultura digital, visto que o uso do

computador para desenvolvimento de trabalhos escolares, pesquisa e comunicação via Internet não faziam parte do dia a dia dos alunos que responderam aos questionários, conforme se pôde observar nos gráficos anteriores.

Gráfico 13: Alunos participantes do Projeto Fim de Semana Digital que têm computador em casa

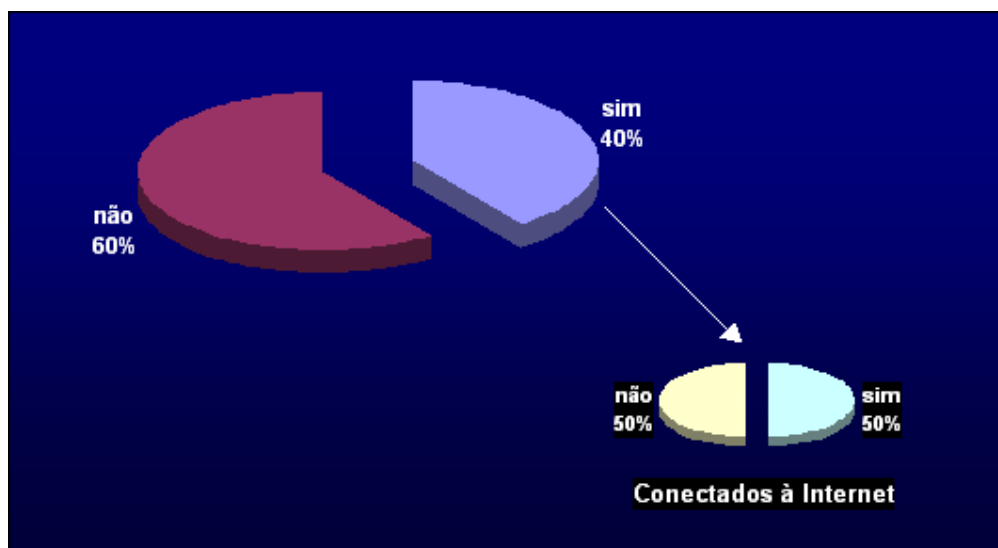
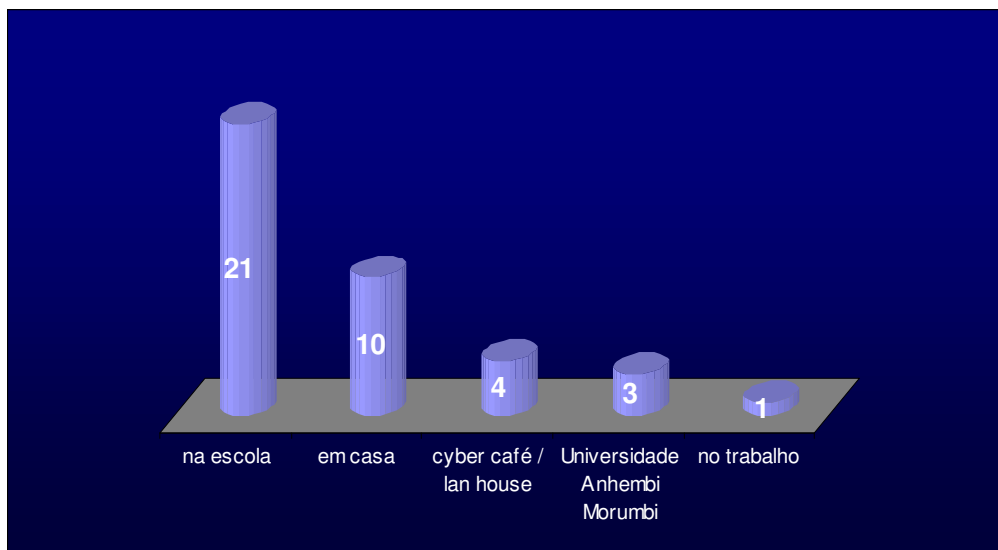


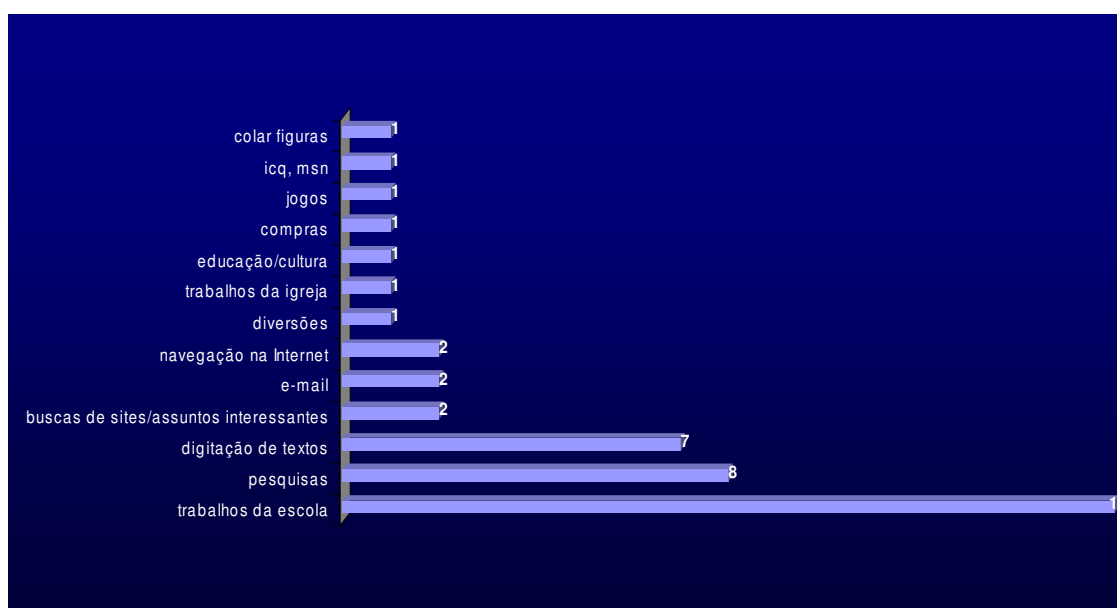
Gráfico 14: Lugares em que utiliza o computador



O gráfico 13 demonstra que 60% da amostra não têm computador em casa, sendo que dos 40% que possuem o equipamento, apenas a metade está conectada à Internet. A falta de conexão em casa pode ser o fator determinante para que quase a totalidade dos alunos, ou seja, 84% dos alunos declare que utiliza o computador na escola, conforme gráfico 14.

Como a questão permitia mais de uma resposta, o gráfico apresenta, ainda, os mesmos 40% (10 alunos) que utilizam o computador em casa e outras soluções encontradas por aqueles que não possuem o equipamento em sua residência.

Gráfico 15: Tarefas que desenvolve usando o computador



Na pergunta sobre o tipo de tarefas que os alunos costumavam desenvolver utilizando o computador, ressalta-se o fato de que, conforme gráfico 15, as três respostas com maior incidência nessa questão aberta remetem ao uso contextualizado dessa tecnologia, especialmente para o desenvolvimento de trabalhos escolares.

Essa informação é bastante relevante, pois pode sinalizar um bom aproveitamento do conteúdo do curso, bem como a incorporação dos recursos

apreendidos e utilização das TICs para otimização de atividades ligadas ao cotidiano dos indivíduos envolvidos.

Gráfico16: Costuma acessar a Internet

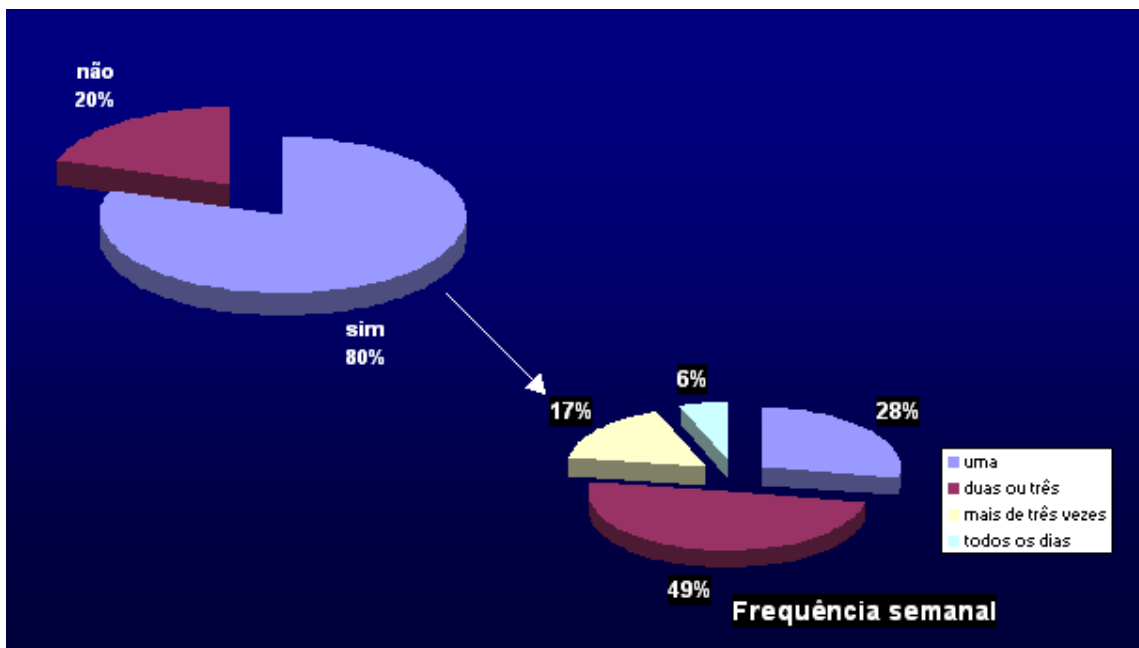
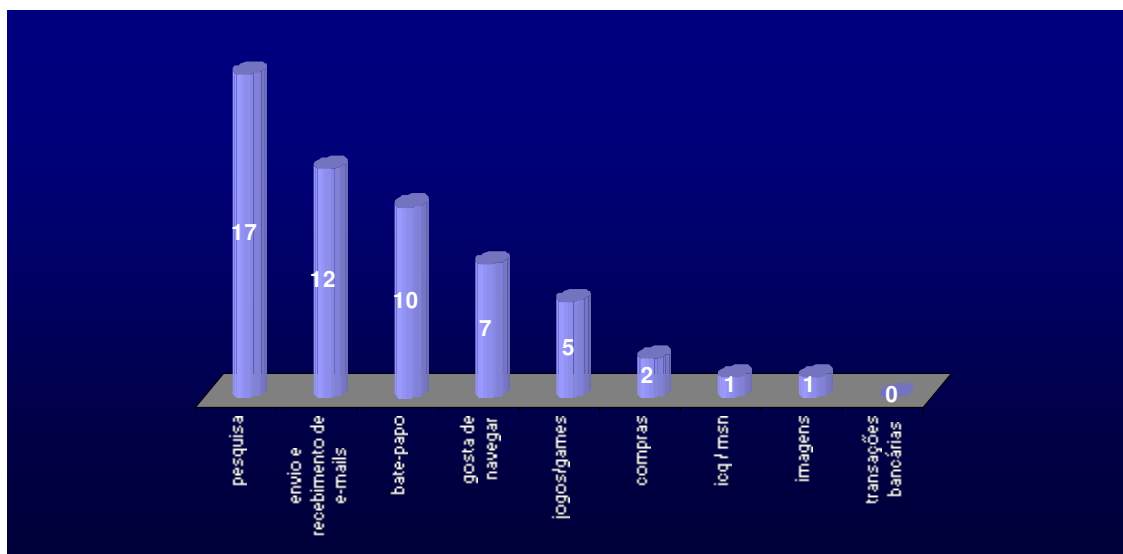


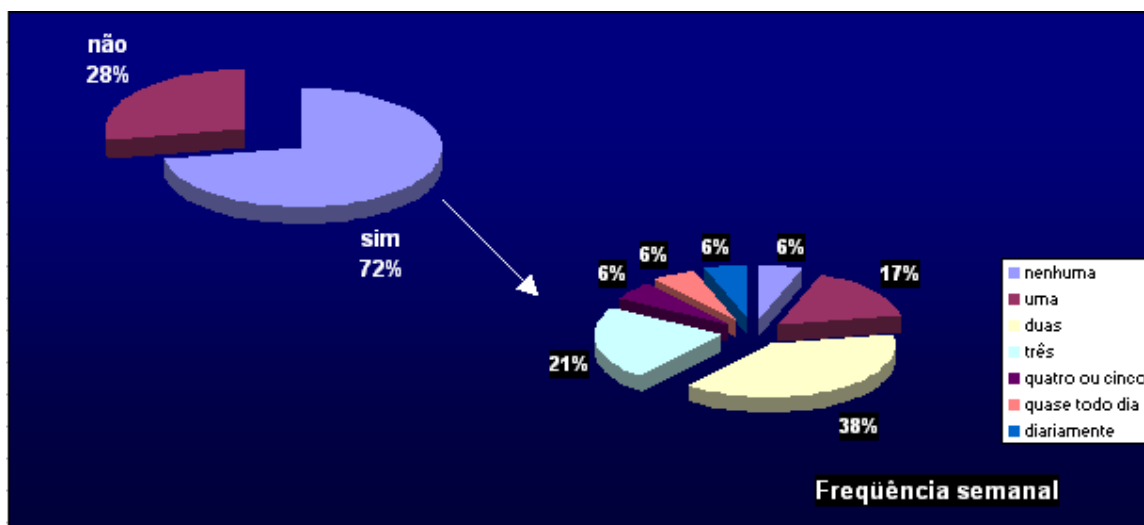
Gráfico17: Para que costuma usar a Internet



Conforme aponta o gráfico 16, 80% da amostra costumam utilizar a Internet e pode-se afirmar que esse recurso faz parte da rotina desses alunos, já que 66% desse total acessam a rede mundial entre duas e mais de três vezes por semana.

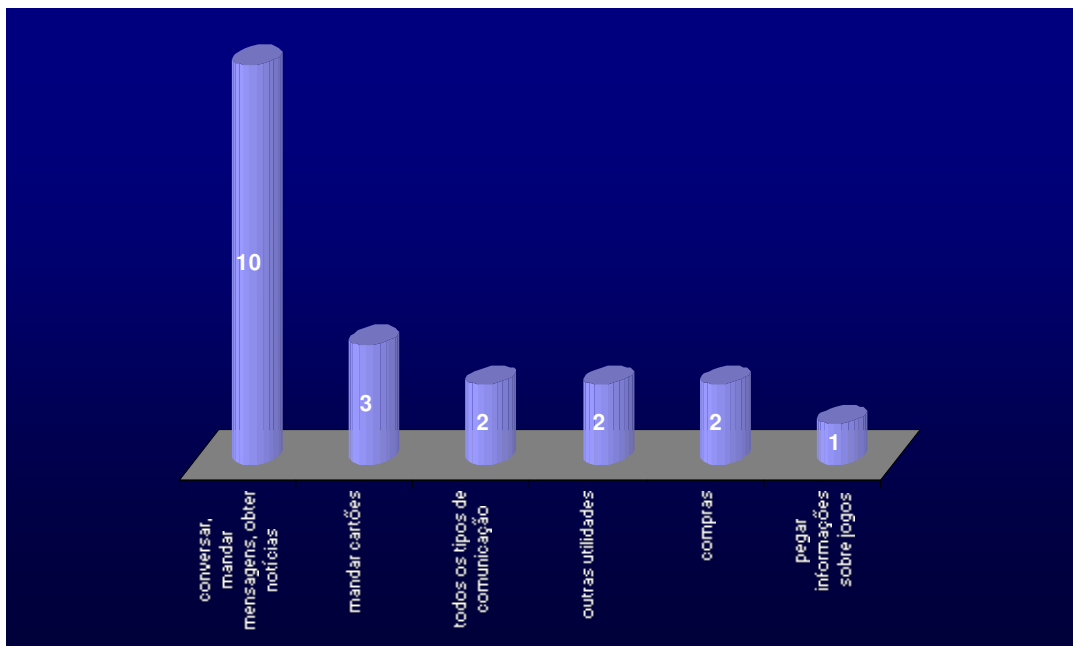
Questionados sobre para que costumavam utilizar a Internet, considerando que a questão permitia a escolha de mais de uma alternativa, as duas maiores incidências de respostas apontam para pesquisa, envio e recebimento de e-mails, seguidas por uso de bate-papo e navegação. Novamente percebe-se que o uso contextualizado das TICs supera o uso descompromissado ou simplesmente para lazer e entretenimento. Vale ressaltar que o Orkut não aparece como alternativa e nem é citado em nenhuma das respostas "outros", já que na data da aplicação do questionário seu uso ainda não era disseminado, como ocorre atualmente.

Gráfico18: Tem e-mail



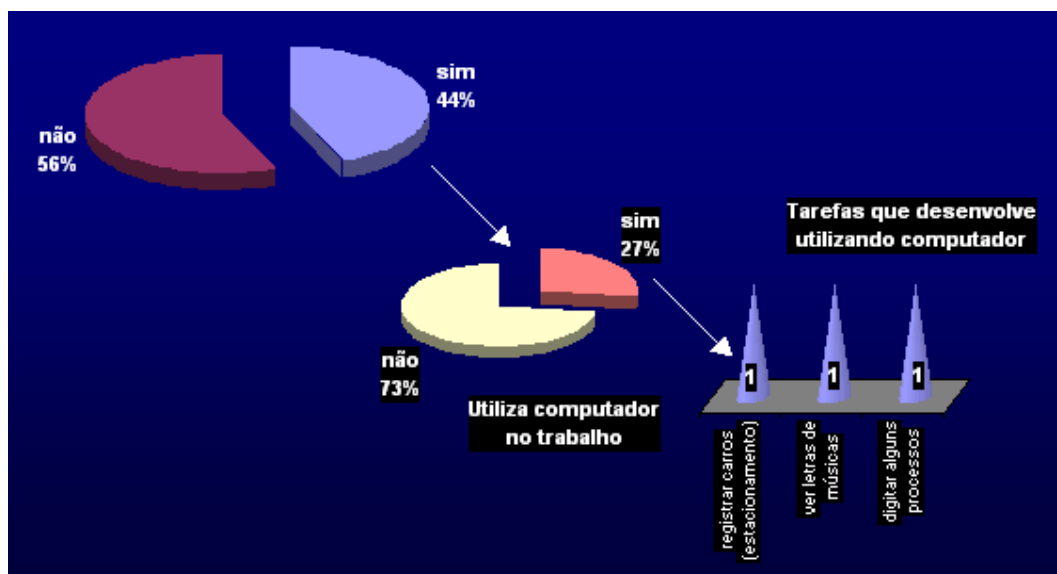
O gráfico 18 demonstra que a maioria dos alunos que compõem a amostra possui e-mail e utiliza regularmente, já que, dos 72% que possuem esse tipo de caixa postal, 59% a acessam duas ou três vezes por semana. Considerando que a maioria dos entrevistados não possui computador em casa e busca o acesso à Internet em locais alternativos, pode-se concluir que esses dados apontam para a incorporação na rotina desses alunos dessa forma de comunicação, característica da cultura digital.

Gráfico 19: Tipo de comunicação para que costuma utilizar o e-mail



Em resposta à questão aberta sobre para que tipo de comunicação os alunos costumavam utilizar o e-mail, predominou o uso que pode ser considerado o tradicional: conversar, mandar mensagens, obter notícias, enfim, comunicar-se efetivamente, conforme demonstrado no gráfico 19.

Gráfico 20: Colocação no mercado de trabalho



O gráfico 20 aponta que mais da metade da amostra não possui emprego formal. Dos 44% que estão colocados no mercado de trabalho, apenas 27% utilizam o computador profissionalmente, o que representa um número muito pequeno (apenas 3 alunos). Destaca-se ainda que apenas uma das utilizações do computador no trabalho se mostra contextualizada, a digitação de processos. As outras duas representam apenas a automação de processos que poderiam ser feitos com outros equipamentos, não sendo imprescindível o uso do computador - registro de carros em estacionamento e leitura de letras de músicas, feita por um DJ.

Gráfico 21: Salário atual

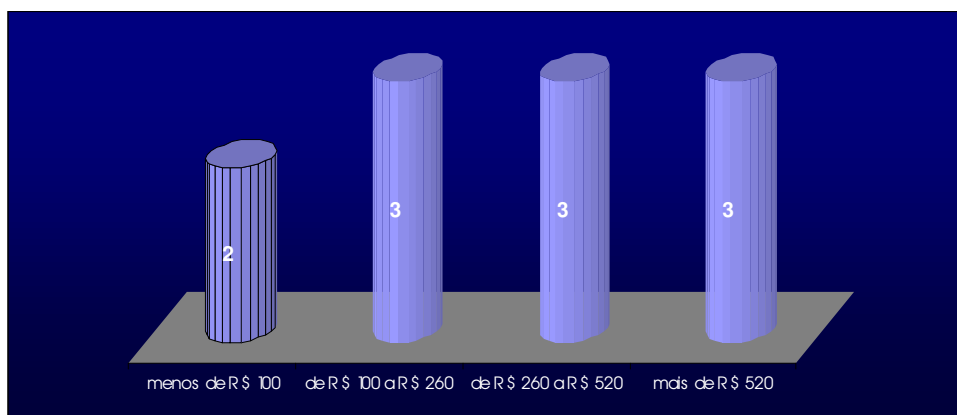
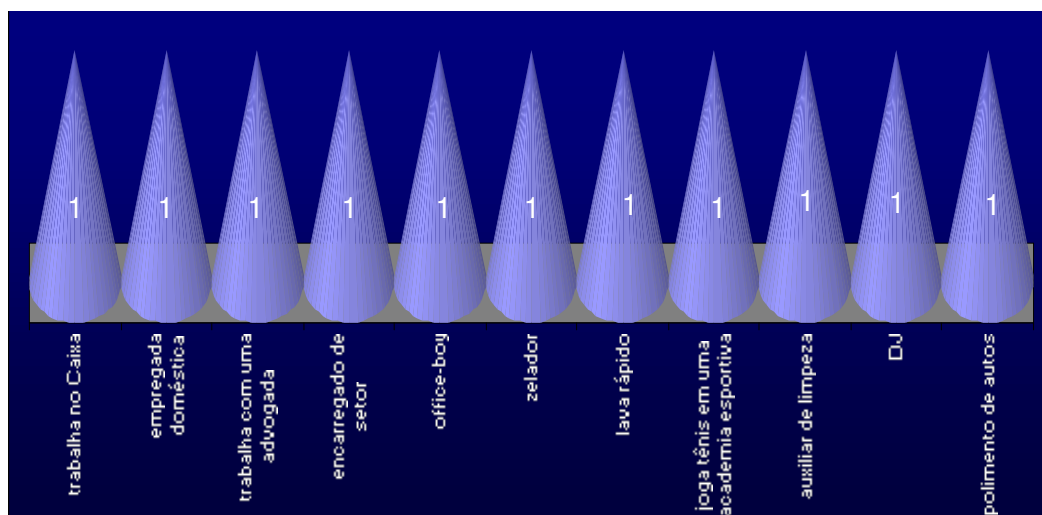
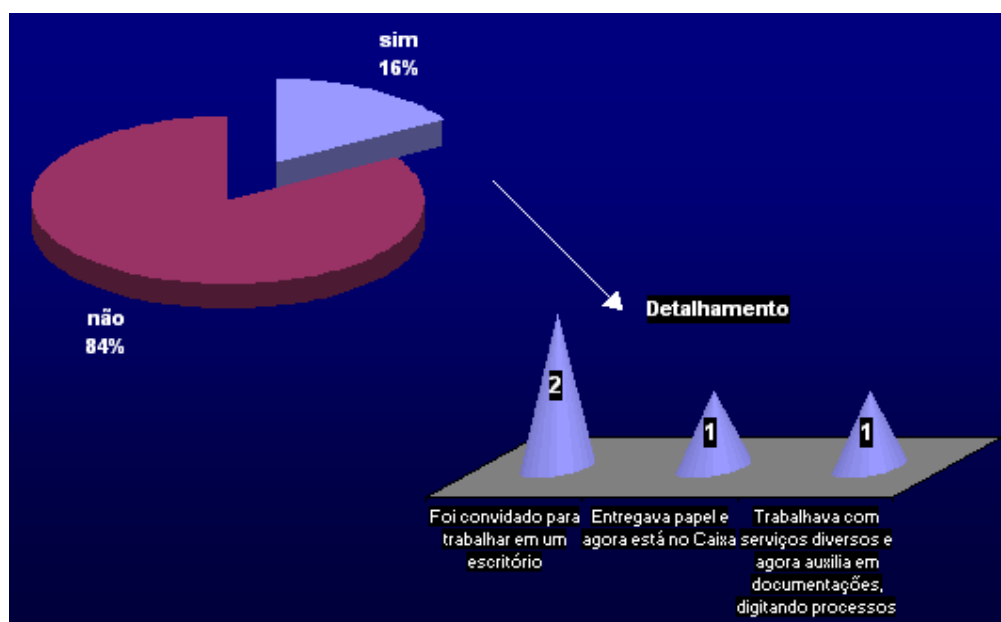


Gráfico 22: Natureza do emprego



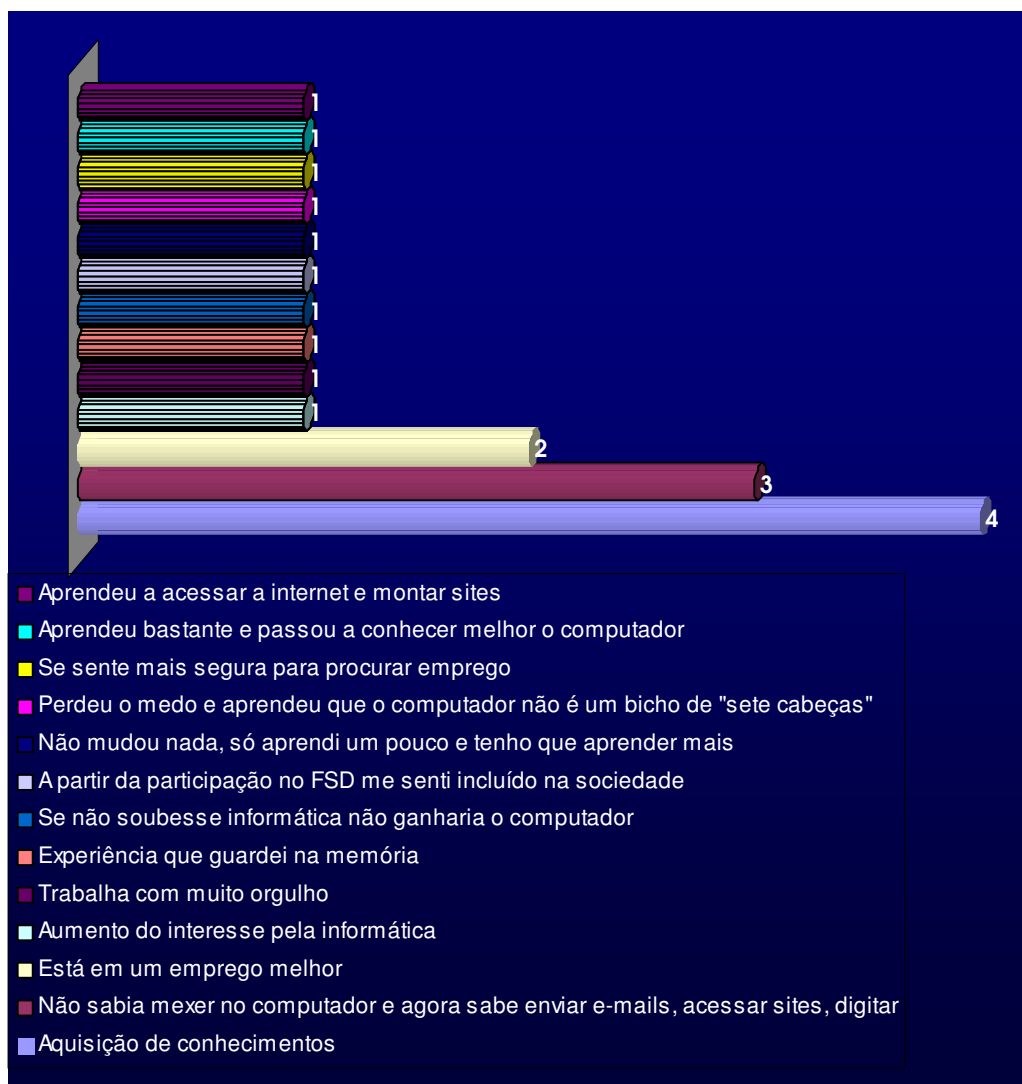
Conforme gráfico 21, do total de alunos empregados 72% ganham menos de R\$ 520,00, ou seja, abaixo de dois salários mínimos em vigência no ano de 2004. A faixa salarial em que se encontram, assim como as naturezas dos empregos, demonstradas no gráfico 22, caracterizam os indivíduos que fazem parte da amostra como pertencentes a classes populares.

Gráfico 23: Recebeu proposta de emprego ou promoção em função do curso



O gráfico 23 aponta que, do total da amostra, apenas 16% dos alunos declaram ter recebido alguma proposta de emprego ou promoção após ter tido acesso ao uso das TICs por meio do Projeto Fim de Semana Digital. Ainda assim, as oportunidades no mundo do trabalho são consideradas como de extrema importância para os alunos e são por eles intimamente ligadas às suas motivações para o ingresso no curso.

Gráfico 24: Mudança significativa que percebeu na vida após participação no Projeto Fim de Semana Digital



Questionados sobre alguma mudança significativa que tenham percebido em sua vida após a participação no Projeto Fim de Semana Digital, os alunos responderam de formas bastante variadas. Analisando o contexto das colocações, pode-se resumir as incidências nos seguintes pontos: ampliação ou aquisição de novos conhecimentos; aumento da auto-estima; segurança para uso das novas tecnologias – com as quais a maioria teve o primeiro contato no projeto; visualização da possibilidade de acesso ou promoção no mercado de trabalho e inclusão na sociedade.

Importante ressaltar que somente o fato da percepção de alguma mudança que considerou significativa já denota que a participação em um projeto de inclusão digital trouxe algum benefício ou transformação na vida dos indivíduos pesquisados.

Partindo, então, dos dados coletados a partir desse primeiro questionário e com base nas características latentes da amostra, levantadas por meio da análise dos gráficos, foram definidos os novos instrumentos de pesquisa descritos no item 3.3 da Metodologia. A partir dessas informações, foi delineado o segundo momento do trabalho de campo, visando a obtenção de informações mais detalhadas, que serão a seguir apresentadas e analisadas.

2. ESTRATÉGIAS PARA REALIZAÇÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

2.1. Definição das categorias de análise

Levando-se em conta o conteúdo abordado no Módulo Básico – Introdução à Informática, freqüentado por 76% da população alvo da pesquisa, inicialmente as categorias de análise foram definidas a partir de elementos relacionados ao uso das ferramentas mais elementares para um usuário do computador. Gradativamente, o foco foi ampliado para mudanças de práticas cotidianas relacionadas ao uso da tecnologia, mudanças nos meios de comunicação por ela gerada e participação em grupos e comunidades.

Nesse sentido, foram estabelecidas três categorias principais que se relacionam a cada situação, sendo posteriormente desmembradas em subcategorias, conforme a necessidade que emergiu da análise dos dados. São elas:

1. Acesso tecnológico relacionado às ferramentas.
2. Capacidade de estabelecimento de vínculos entre ferramentas e aprendizagem – uso sistemático dos recursos apreendidos.

3. Produções diferenciadas e iniciativas criativo-inovadoras na aplicação das tecnologias em questão.

Tais itens não poderiam ser analisados sem que se considerassem algumas variáveis intervenientes no processo, entre elas: o tempo do curso, as influências do amadurecimento dos alunos, situação econômica, variáveis do grupo com o qual convive. Sendo assim, para que a análise dos dados fosse coerente com a realidade em que vivem os indivíduos pesquisados e objetivando conclusões, também foram considerados como elementos importantes na pesquisa: os registros das atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso e sua evolução; a análise do contexto social e econômico da comunidade em que estão inseridos; os dados ilustrativos levantados através de depoimentos coletados nas entrevistas.

2.2. Tratamento das informações segundo as categorias

Terminado o trabalho de campo, partiu-se para a análise das informações colhidas na oficina, realizada em dezembro de 2004, um ano após os alunos presentes terem cursado um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital.

O objetivo deste primeiro tratamento de dados é compreender criticamente o sentido de atitudes, comunicações e seu conteúdo latente, buscando revelar os principais significados das ações manifestadas pelas pessoas envolvidas na pesquisa.

Para iniciar esse processo, será apresentada a seguir uma tabela em que os dados coletados, por meio do roteiro de observação da oficina, encaixam-se nas categorias de análise pré-estabelecidas, a fim de que se possa ter uma visão geral da condição dos alunos objeto dessa pesquisa, no que diz respeito à sua desenvoltura no uso das TICs, um ano após terem cursado um dos módulos do Projeto Fim de Semana Digital.

Tabela 2: Categorização dos dados coletados na oficina realizada com alunos que cursaram o Projeto Fim de Semana Digital em 2003

| Categorias | Recursos utilizados | Subcategorias | Quantidade de alunos | Comentários da pesquisadora |
|-------------------------------------|----------------------------|---|-----------------------------|---|
| Acesso tecnológico | Editor de textos (Word) | Precisou de ajuda para abrir o programa e salvar | 1 | A maioria dos alunos não precisou de orientação para abrir o programa e quase a metade digita com destreza e rapidez, demonstrando não ter dificuldade para acesso ao editor de textos. |
| | | Sabe abrir o programa | 8 | |
| | | Digita com destreza e rapidez | 5 | |
| | Internet | Aprende a navegar no dia da oficina | 1 | Somente um dos alunos não sabia navegar na Internet e outro que navegava com tranquilidade nunca havia usado um site de busca. |
| | | Tem dificuldade na busca (nunca tinha usado) | 1 | |
| | E-mail | Criou no dia da oficina | 2 | Cinco alunos demonstraram não utilizar o e-mail como forma de comunicação rotineira. |
| Cancelado por falta de acesso | | 3 | | |
| Uso sistemático dos recursos | Editor de textos (Word) | Utiliza corretamente o espaçamento e quebra de parágrafo | 5 | Praticamente metade dos alunos que participaram da oficina demonstrou capacidade de estabelecimento de vínculos entre as ferramentas utilizadas e aprendizagem, já que não tiveram dificuldade para o desenvolvimento de tarefas que exigiam conhecimento mínimo dos recursos do editor de textos e de processos para armazenamentos dos arquivos produzidos. |
| | | Formata o texto utilizando as ferramentas apropriadas | 5 | |
| | | Salva o arquivo com nome "lógico" | 6 | |
| | | Observa e determina o local em que está salvando o arquivo | 5 | |
| | Internet | Navega com facilidade | 10 | Quase a totalidade dos alunos navega com fluência na Internet demonstrando desenvoltura na utilização dos recursos da rede mundial. A maioria também teve facilidade na busca de arquivos, fazendo naturalmente a interface com o editor de textos. |
| | | Utiliza mais de um site de busca | 7 | |
| | | Quando encontra o que procura, copia o arquivo e cola no editor de textos | 8 | |
| | E-mail | Mantém agenda de endereços | 5 | Dos seis alunos que utilizam o e-mail, cinco mantêm agenda de endereços o que denota regularidade de uso e intimidade com esse meio de comunicação. |

| Categories | Recursos utilizados | Subcategorias | Quantidade de alunos | Comentários | |
|-------------------------|-------------------------|---|----------------------|--|--|
| Produções diferenciadas | Editor de textos (Word) | Inserir ilustrações / faz diagramação | 5 | Metade dos alunos apresentaram iniciativas criativo-inovadoras que não foram solicitadas nas atividades. Desse total, três demonstraram ainda poder de organização dos arquivos salvos e um estendeu os seus conhecimentos a outro colega. | |
| | | Sabe criar pastas para organização do trabalho | 3 | | |
| | | Ajudou um colega a trabalhar com WordArt | 1 | | |
| | Internet | Depois da busca seleciona apenas os trechos interessantes e cola/digita no editor de textos | 3 | | Após realização de busca na Internet, três alunos sistematizaram o registro das informações encontradas, não se limitando ao ato mecânico de copiar e colar. |
| | E-mail | Mandou cartão / torpedo via site especializado | 3 | | As iniciativas desses três alunos denotam autonomia no uso das TICs relacionadas mais à forma de comunicação do que a e-mail propriamente dito. |

Com base nessa primeira análise, pode-se perceber, ainda que superficialmente, resultados de êxito do Projeto, visto que nenhum dos 11 indivíduos que participaram da oficina havia antes feito algum curso de informática, sendo o Projeto Fim de Semana Digital sua primeira experiência formal de contato com as TICs. Desse total de alunos, 4 declararam que o computador já fazia parte de sua rotina antes do curso, mas somente 2 estão inclusas entre os que apresentaram produções diferenciadas.

Essas informações são passíveis de detalhamento e, por isso, além da categorização dos dados, discutir-se-ão adiante os aspectos principais dos pontos observados, já que o interesse maior da pesquisadora consistia em desvelar os conceitos pessoais e sociais dos entrevistados. Desse modo, a seguir serão aprofundados e discutidos os comentários contidos na Tabela 2.

3. DETALHAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

As preocupações levantadas pela presente pesquisa são relacionadas diretamente ao processo chamado de inclusão digital. Por isso, inicialmente, foi necessária a construção desse conceito a partir do referencial teórico, além do estudo criterioso dos dados, estabelecendo-se, assim, os pontos fundamentais para caracterização dos sujeitos da pesquisa como incluídos ou não digitalmente.

Para que esse conceito pudesse ser delimitado, foi também fundamental observar as atitudes e comportamento dos indivíduos que agora têm contato com a cultura digital, especialmente no que se refere à produção de material e processos de comunicação. Assim, ressalta-se o fato de que, para considerar que um indivíduo está efetivamente inserido nessa cultura, não basta simplesmente saber manusear as ferramentas tecnológicas, mas ter autonomia para construir algo significativo com elas e utilizá-las de maneira contextualizada.

Nesse sentido, buscou-se verificar se os sujeitos da pesquisa conseguem se apropriar de recursos como, por exemplo, a pesquisa através de sites de busca para geração de conhecimento específico e se fazem uso das tecnologias para atuação e participação em comunidades e processos já incorporados na cultura digital.

Finalmente, não poderia deixar de fazer uma análise do comportamento desses sujeitos na sociedade, buscando verificar o seu posicionamento diante dos processos de informação que se transformam rapidamente, traçando um paralelo com as necessidades iminentes de incorporação das tecnologias por parte da escola pública. Desse modo, torna-se possível levantar ações que podem ser privilegiadas para favorecer a inclusão digital desses alunos nesse mundo onde as novas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes e predominantes.

Iniciando pela primeira categoria definida, será discutido o **acesso tecnológico** que o Projeto viabilizou para os alunos envolvidos, lembrando que, segundo o referencial teórico, um projeto de inclusão digital tem como objetivo, no mínimo, permitir que os alunos entendam um pouco os sistemas abertos de comunicação, implicando na formação de algumas modalidades do trabalho com o computador.

Observou-se, durante a oficina, que 10 alunos, a grande maioria portanto, não precisaram de orientação para abrir o editor de textos, e, desse número, a metade digita com destreza e rapidez, demonstrando não ter dificuldade de acesso e uso do programa. Com relação ao acesso à Internet, somente um dos alunos não sabia navegar e outro, que navegava com tranqüilidade, nunca havia usado um site de busca.

Pode-se considerar esse domínio inicial para acesso aos recursos tecnológicos em questão como conseqüência positiva do Projeto, já que nenhum desses alunos havia feito algum curso de informática antes do Fim de Semana Digital e dos 4 que citaram que o computador já fazia parte da sua rotina antes do curso, somente 2 estão entre os que não apresentaram qualquer dificuldade.

Outro dado que comprova esse primeiro aspecto é o fato de que os alunos não tinham acesso aos computadores na escola antes do curso, conforme as repostas dadas nas entrevistas para a pergunta "Antes do curso você usava computador na escola?":

"Não, nem tinha os laboratórios nessa época. O laboratório veio depois desse curso."

"Antes de fazer o curso aqui não tinha computador lá no colégio. Era só aula normal, na sala. Nada de sala de informática."

"Depois que começou o projeto aqui, é, depois do segundo semestre, praticamente é que começaram as aulas lá."

Nesse sentido, confirmando resultados de reuniões realizadas entre a coordenação do Projeto na Universidade e gestores da Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto, depreende-se dos depoimentos que o Projeto Fim de Semana Digital representou um incentivo para a abertura da sala de informática na referida escola.

No entanto, ainda que os esforços da equipe pedagógica do projeto se voltassem à integração das propostas pedagógicas, percebe-se que isso, efetivamente, não aconteceu, pois os relatos dos alunos revelam a precariedade das aulas de informática na escola, permeadas por dificuldades relacionadas à falta de preparo dos professores e uso de tecnologias de forma não contextualizada:

“As aulas eram rápidas e eram uma vez por semana só, de maneira que aquilo que você aprendia na semana anterior já tinha esquecido na posterior. Não tinha uma coisa assim... uma frequência era difícil. E até hoje lá acontece da mesma forma, tem essa dificuldade lá.”

“Na verdade nós não aprendíamos quase nada, por que éramos praticamente guiados a escrever o texto que eles davam pra gente. Era só escrever o texto e salvar e era só isso, não podíamos fazer nada mais, navegar como por exemplo.”

“Tinha internet, mas nós não podíamos pesquisar. Só quem podia mexer nisso era quem tinha tempo. A gente nem tinha tempo, porque o texto que eles davam, tinha trabalho para fazer e tudo né?”

“Até a professora entrar na sala e falar que a gente ia descer, e até o professor da sala de informática chegar, até abrir o Word para começar o texto, se escrevia duas ou três linhas era hora de ir. Você já pode desligar o micro. Dava raiva. A gente desceu a toa!”

“A gente pesquisava, copiava, colava, tinha que fazer poema, tinha que fazer resumo, tinha que tirar várias figuras para colar no trabalho.”

Com relação à comunicação por e-mail, dos 11 presentes, 10 preencheram no Questionário 2 – aplicado ao chegarem para participação na oficina – o seu endereço eletrônico. O único aluno que deixou esse campo em branco mantinha-se na mesma situação apontada por ele no Questionário 1, ou seja, não incorporou essa forma de comunicação à sua rotina e na entrevista declarou “estar fazendo” um e-mail, o que realmente fez durante a oficina com a ajuda de um colega.

Durante a observação, no entanto, foi possível detectar que 5 alunos não utilizavam o e-mail como forma de comunicação, já que dois criaram o e-mail naquele dia e 3 estavam cancelados por falta de acesso. Depoimentos de dois alunos que possuem e-mails cancelados confirmam essas informações:

“Tenho, mas tá cancelado. Muito tempo sem entrar, mais de 4 meses sem entrar, eles cancelam.”

“Eu tenho, mas eu não sei se está ativo ainda, porque faz tempo que eu não uso.”

Desse modo, a utilização das TICs como forma de comunicação ainda não se faz presente na rotina desses alunos, provavelmente pelo fato de que são poucos aqueles que possuem em casa um computador conectado à Internet.

Partindo para a análise detalhada da segunda categoria, ou seja, *uso sistemático dos recursos apreendidos*, observa-se que praticamente metade dos alunos demonstrou capacidade de estabelecimento de vínculos entre as ferramentas utilizadas e aprendizagem, já que não tiveram dificuldade para o desenvolvimento de tarefas que exigiam conhecimento mínimo dos recursos do editor de textos e de processos para armazenamentos dos arquivos produzidos.

Além disso, 10 alunos, ou seja, quase a totalidade dos que participaram da oficina, navegam com facilidade na Internet, sendo que a maioria também demonstrou fluência na busca de arquivos e facilidade na integração com o editor de textos. Dos 6 alunos que utilizam o e-mail, 5 mantêm agenda de endereços, denotando regularidade de uso e intimidade com esse meio de comunicação.

Esses dados demonstram certa autonomia por parte desses alunos na utilização das TICs, construída ou, no mínimo, motivada após a participação no Fim de Semana Digital, já que, como foi observado anteriormente, a maioria teve o primeiro contato com o computador durante o curso realizado na universidade. Desse total de alunos, 7 passaram a utilizar o computador com mais frequência após essa experiência. Alguns depoimentos registram essas afirmações, revelando algumas mudanças na rotina dos alunos que cursaram um dos módulos do projeto:

“Mudou, porque aí eu fico me comunicando com meus amigos, mandando mensagens. E antes eu não mandava.”

“Tem um computador lá em casa que eu comprei depois do curso. Foi bem depois, depois que eu peguei gosto mesmo pela coisa.”

“Internet por exemplo, eu nem sabia o que era. Agora, vez ou outra eu tava com meu micro lá em casa funcionando, eu dava uma olhadinha né, pra ver como é que tava as coisas, pra ver o que tava acontecendo no mundo, ficar atualizado.”

“Hoje eu tenho dificuldade com o computador mas é menos. Na verdade eu não tenho dificuldade, é que nas teclas eu sou bem devagarzinho.”

A terceira categoria a ser depurada refere-se à *produção diferenciada e iniciativas criativo-inovadoras na aplicação das tecnologias*. Metade dos alunos teve atitudes nesse sentido, não solicitadas no enunciado das atividades, como formatação diferenciada e diagramação do texto digitado. Desse total, 3 demonstraram ainda poder de organização dos arquivos salvos e 1 compartilhou o uso da ferramenta Word Art com o colega.

Após realização de busca na Internet, solicitada em uma das atividades, 3 alunos sistematizaram o registro das informações encontradas, não se limitando ao ato mecânico de copiar e colar, selecionando apenas os trechos interessantes para integração com o editor de textos. Outros 3 três alunos demonstraram que utilizam as TICs, explorando com tranquilidade o seu potencial de meio de comunicação, mandando cartões e torpedos, via site especializado.

Durante a observação, percebeu-se que esses alunos apresentam bastante autonomia no uso das tecnologias e adquiriram o domínio necessário para serem considerados fluentes no uso das ferramentas em questão. Nos depoimentos, também transparece essa autonomia em diversos aspectos, como registro de informações, arquivo, jogos on-line, navegação autônoma e construção de blog:

“Tem um amigo meu, João Batista, que é um baita de um escritor, anônimo, escreve muito. Eu pego as coisas que ele escreve, digito e guardo lá. Digo pra ele que quando ele tiver famoso eu vou mostrar para ele o rascunho. [...] É tão importante esse registro né, deixar guardado as coisas, e um dia você imprime faz um livrinho, fica tão legal.”

“Tem muitas coisas que eu não sabia mexer e comecei a fazer, aprendi muitas coisas. Hoje eu chego lá na FUSEL (nome de uma lan house) pra jogar e eu sei mexer em tudo.”

“Achei tão interessante você estar aqui sem sair da cadeira, estar conhecendo lá no exterior, conhecendo assim, você tá ouvindo, tá vendo como que é. Incrível né! Você vê as praias do Caribe, as ilhas do Caribe. Achei o máximo! Nunca pensei que eu fosse ver as ilhas do Caribe.”

“De tudo, o que eu mais gostei no curso foi aprender a mexer com blog. A gente mexeu muito com isso. Deu o maior rolo para conseguir fazer, aí a gente conseguiu toda a turma fez. O meu blog esta meio desatualizado, pois faz tempo que eu não uso.”

Como as entrevistas foram conduzidas de maneira bastante flexível, elas ajudaram a levantar uma relação de aspectos valorativos que forneceram percepções, atitudes e motivações dos informantes. Conduzidas de forma espontânea tornaram-se auto-reveladoras e consistentes, possibilitando que outros pontos, além daqueles definidos nas categorias de análise, pudessem ser observados.

Uma das questões constantes da entrevista procurava desvelar que motivos levam esses jovens a participarem de um programa como esse. Será que é só porque o mercado de trabalho está cobrando essa formação, essa capacitação? Será que existe alguma reflexão sobre a tecnologia e seu impacto na vida de cada um deles? Ou será que, no fundo, eles não guardam algumas magoas profundas porque sabem que essa tecnologia está roubando suas chances no mercado de trabalho? E se existe essa mágoa, como esses amores e esses ódios pelo uso da tecnologia estão entrando na vida desses meninos?

A partir desses questionamentos foram analisadas as diversas respostas dos alunos, buscando identificar mudanças significativas ou transformações que pudessem ter ocorrido em suas vidas após a realização do curso.

Apesar dos depoimentos revelarem ausência de preocupação explícita com a inclusão digital para o desenvolvimento da cidadania, pode-se ler nas entrelinhas que a maioria dos entrevistados declara seu interesse em participar do Projeto Fim de Semana Digital com essa intenção, manifestada das mais diversas formas.

Observou-se, pelos depoimentos, que muitos alunos visualizam a inclusão digital como forma de evoluírem na sociedade e no âmbito de sua vida pessoal, considerando que essa é uma forma de minimizar a exclusão social, na busca de uma possível igualdade de oportunidades:

“Assim pra minha pessoa, pro meu interesse eu achei esse aparelho muito avançado é de uma necessidade até. Porque já que futuramente tudo estará informatizado né. Eu acho que muita pouca coisa estará manualmente assim, o resto tudo informatizado. E quem não souber mexer, vai ficar assim por fora do assunto. Então o bom seria se todos tivessem acesso.”

“Tem muita exclusão hoje em dia. Até para ser lixeiro você precisa de um curso de inglês, informática isso e aquilo, então tá precisando muito de um curso de informática hoje em dia.”

“Eu gostei de tudo, mas o que me empolguei muito foi a facilidade de se incluir, de conhecer as coisas que estão acontecendo à sua volta. E você tem acesso a isso numa rapidez que a gente não sabe nem como medir.”

“Foi muito bom essa oportunidade da gente vir para cá pro programa do sábado digital. Aqui eu tô me sentindo na sociedade de novo.”

Muitos alunos demonstram que vislumbravam a chance de conseguir um emprego ou evoluir em sua área de atuação e em suas declarações demonstram acreditar que há uma relação intrínseca entre inclusão digital e o mundo do trabalho:

“Com esse diploma que eu fiz o básico né, sei lá, eu acho que é uma porta aberta pra mim. Aí eu completando o outro módulo, como é mesmo? Aí já é mais fácil, mais tarde para eu arrumar um emprego.”

“Ah, a maior vontade que eu tinha era pra arrumar um emprego. Eu quero trabalhar na administração.”

“Você vai procurar um trabalho e você fala que tem o curso, fica mais fácil.”

Durante as entrevistas, percebe-se ainda que, mesmo com todas as dificuldades expostas, os alunos procuram um programa de inclusão digital para poderem ser sujeitos de seu futuro e o acesso às tecnologias parece ampliar as suas perspectivas nesse sentido:

“É por que eu tenho sonhos de escrever um livro. Eu preciso e o computador é a chave principal pra mim pra isso aí. Então hoje o meu interesse maior é esse e também secundariamente ficar por dentro de todas as novidades na informática.”

“Para ter um futuro assim né, para aprender a mexer.”

A tentativa de resgate da auto-estima também aparece claramente em alguns depoimentos considerando, inclusive, o acesso às tecnologias como forma de valorização do ser humano:

“Eu me sinto mais, mais forte eu me sinto assim com mais esperança quando eu quero uma coisa eu acho que eu sou capaz, eu posso. Por que eu achava que nunca ia estar sentado aqui na frente do computador e digitando aqui e eu posso isso, então eu acho que eu posso qualquer coisa. Se eu persistir no que eu quero, eu posso. Tenho certeza.”

“O pessoal chega para você e fala assim: você sabe mexer em computador? Sei. Nossa! Se você fala que não sabe, falam: nossa você é do meio do mato, isso e aquilo... Aumentou o prestígio sabendo mexer.”

O fato de terem conseguido assimilar os conteúdos ministrados nos cursos, assim como a sua emancipação para uso das ferramentas – detectada pela análise dos dados categorizados – leva os alunos a enfatizarem o esforço individual como condição para o desenvolvimento pessoal e seu empenho como meio de alcançar esse resultado positivo:

“Tudo o que eu vi aqui eu consigo fazer. Às vezes dá um branco, às vezes você não tá mexendo todo dia na máquina, como eu que trabalho de 2ª à 6ª e sábado. Às vezes tem muita coisa que a gente faz fora que não dá tempo de ficar pegando no computador. E aí você acredita que acaba esquecendo, mas não é que esquece é que acaba perdendo o contato com as coisas e demora um pouquinho, mas devagarzinho a gente acaba lembrando.”

“Eu acho que fiquei até mais inteligente porque antigamente chegava assim num lugar e não sabia mexer. Hoje em dia eu já sei e até ensino um pouco.”

Além de acreditarem no esforço pessoal como forma de desenvolvimento, as entrevistas denotam que os alunos valorizavam o projeto, acreditando na sua intenção social e confiando nos esforços das partes envolvidas:

“Eu achava que era muito difícil (mexer no computador), que era coisa para poucos. Aí eu gostei muito quando o pessoal foi lá na escola (referindo-se à coordenação do projeto). Eu achei assim tanta atenção da parte de vocês aqui, da Anhemi, isso é privilégio para poucos. Quem vai olhar para a gente? Eu já de idade tudo, eu me senti assim honrada. Aí não titubeei, não pensei duas vezes.”

“Logo no começo tinha uns moleques que faziam aula e gostavam muito de brincar, e eu falava sério: - Ô moleque vamos, isso aqui é tão importante, aproveitem! Amanhã vocês não vão achar, heim! Não é verdade que não vão achar mais? Se quiser agora tem que pagar e caro. E talvez a qualidade não seja tão boa quanto a qualidade do ensino aqui.”

“Aprendi. Os professores aqui ensinam muito bem informática, eles ensinam com uma facilidade que espanta viu? Aluno que nunca viu computador, com duas aulas já tava chegando, ligando sozinho e navegando.”

Como que fazendo uma auto-avaliação, os alunos apontam somente progressos desde o seu ingresso no Fim de Semana Digital. Demonstrem em seu discurso que já percebem os primeiros sinais de seu desenvolvimento relacionados à construção de novos conhecimentos, antes inimagináveis no campo das tecnologias:

“Eu achei assim uma coisa muito boa um acontecimento na minha vida. E vi que as pessoas são capazes, por mais que sejam simples, não tem um grau avançado de estudo, se tiver um bom instrutor ao lado, alguém que ajude ela chega lá. Hoje ela apanha um pouco, amanhã ela aprende, depois ela esquece e lembra. Uma hora ela vai saber né. [...]. A gente aprende muito e é muito bom saber. É muito bom saber... nossa viver na ignorância é triste!”

“Na verdade é a inveja de ver todo mundo mexendo no computador, eu sempre olhava, via as pessoas mexendo, eu achava, nossa... Eu dizia: – Quero aprender. E quando surgiu a oportunidade, eu nem pensei duas vezes. Passei por cima de muita coisa, do meu trabalho, eu larguei trabalho lá no meio do caminho... – Vocês vão ter que deixar eu ir por que eu preciso aprender. [...] Você vê, aqui todo mundo já sabe, muita gente aqui sabe, e eu? Eu também preciso... quero me sentir gente... foi isso mesmo.”

Por esses relatos, percebe-se que o domínio dessas novas tecnologias deixa de ser apenas a representação do virtual para constituir-se em representação do mundo, com a qual o indivíduo percebe que pode interagir na sociedade, explicando e articulando pensamentos:

“Agora eu tenho mais perspectiva de futuro e com o computador você amplia os seus conhecimentos, tem uma liberdade acima do que você tinha antes. De qualquer forma o computador ajuda bastante na vida diária da gente.”

Conclui-se, com base nos depoimentos dos alunos, que

doravante, o ciberespaço pode vir a ser colonizado pelo shopping virtual vendendo pizza, pornografia e automóveis. Ainda assim, esse novo ambiente de comunicação e conhecimento desbanca a lógica unívoca da mídia de massa como superação de um constrangimento e como convite à imaginação criadora. (SILVA, 2000, p. 230)

Ao final das entrevistas, os alunos se sentem gratos por poderem conversar com a pesquisadora, a qual, com sentimento de total reciprocidade, esteve aberta para ouvi-los como efetivamente eles são.

Para esta pesquisadora, a concretização desse trabalho não significou somente a possibilidade de analisar questões sociais e pedagógicas que permearam a vida dos entrevistados, mas o estabelecimento de novas relações interpessoais.

CAPÍTULO IV

Considerações finais

Com base na fundamentação teórica e em experiências empíricas, destacou-se a relevância social dessa pesquisa, por permitir uma reflexão aprofundada a respeito da inserção das TICs no cotidiano de indivíduos que não tinham acesso a elas anteriormente, através da ótica de um estudo crítico de um processo de inclusão digital.

As intersecções das histórias pessoais vivenciadas pelos alunos dão-se no contexto do avanço tecnológico e, principalmente, pelo novo modo de se relacionar com a informação e o conhecimento, expressados nas inter-relações do processo de ensino e aprendizagem ampliando o seu convívio social.

Após acompanhamento de um ano de curso do Projeto Fim de Semana Digital e com base em tudo o que foi analisado durante o desenvolvimento dessa pesquisa, depreende-se que a inclusão digital não é um processo automático que se dá de maneira rápida e natural. Numa visão ingênua existe a tentação de acreditar que um indivíduo que manipula um sistema de estacionamento, caixa de supermercado ou mesmo utiliza os serviços de um banco é incluso digitalmente, o que não é verdade, já que nessas atividades não há produção intelectual e nem uso intensivo de tecnologias.

Dowbor (2004, p. 24) diz nesse sentido que “as novas tecnologias são um instrumento, à espera do tipo de utilização que dele faremos” e, por isso, para detectar a inclusão de um indivíduo no mundo digital, é importante observar atitudes, práticas, ações, trabalhos, convívios, produtos escritos e participação em grupos. Assim, mais relevante do que a observação de aspectos de utilização

técnica das possibilidades oferecidas pelo instrumento tecnológico, é a consideração do seu uso contextualizado.

Ressalta-se que, mesmo que o uso das TICs seja incorporado à rotina de um cidadão, pode-se listar um conjunto de falsidades inclusivas, como por exemplo: utilização do editor de textos como ferramenta mecânica, que apenas substitui a máquina de escrever; realização de buscas em sites específicos, considerando como pesquisa a rotina “encontrar”, “copiar” e “colar”; navegação na Internet para acesso a futilidades; entre outros.

Os pontos relacionados à comunicação e interação, além da inclusão dos alunos em projetos desenvolvidos por meio da Internet, foram fundamentais na análise dos dados, visto que

a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. (SILVEIRA, 2003, p. 18)

Com relação às expectativas e sentimentos de inclusão na sociedade manifestados pelos alunos, possivelmente proporcionados pelo seu desenvolvimento gerado pelo contato com as TICs, o mesmo autor levanta questões extremamente relevantes que não podem ser desprezadas:

Como um excluído terá a mesma destreza no uso do computador, na navegação e na pesquisa na rede, na conversa em um fórum de debates, na manipulação de um software, que um incluído? Quem obterá as melhores chances? Isso não significa que o desemprego será eliminado quando todos souberem utilizar o potencial básico dos computadores e das redes de comunicação. Mas, sem dúvida alguma, é possível crer que com a maciça inclusão das pessoas na sociedade da informação teremos uma explosão das possibilidades da cidadania. (Id., Ibid.)

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a metodologia pedagógica, de fato, é o destaque do Projeto Fim de Semana Digital, pois pressupõe um acompanhamento quase individual dos alunos e professores, durante o qual se desenvolveu um processo de avaliação diagnóstica, continuada e cumulativa, envolvendo prioritariamente a participação da comunidade. Entretanto, foram apontadas as suas fragilidades, que vão desde manter um corpo docente

qualificado, até a implantação efetiva de suas opções político-pedagógicas, muitas vezes circunscritas apenas no espaço acadêmico.

Constatou-se, ainda, que apesar dos professores possuírem um sentimento de invasão do seu campo específico de atuação, aliado às circunstâncias reais de trabalho, em maior escala, preocupam-se em atender às expectativas de seus alunos, entendê-los melhor e, conseqüentemente, intervir sobre o que acontece. Dentro de seus limites, baseando-se mais em sua experiência e menos na teoria que os deveria guiar, preocupam-se em adaptar a sua prática às questões teóricas, de modo a proporcionar melhores condições para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se pensar até mesmo na produção de certas rupturas e de superações dos dois grupos, o que tem contribuído para uma nova síntese de conhecimentos e de ações.

Abre-se nesse ponto um parênteses para reafirmar a importância de formação de professores para uso de tecnologias nas escolas públicas. Vários projetos têm sido desenvolvidos com esse intuito e ainda é uma necessidade urgente quando se trata de uso de tecnologias voltadas à educação. Se os professores não estiverem preparados para lidar com o novo paradigma da sociedade da informação, pouco ganhar-se-á no que se refere à emancipação dos alunos e na construção coletiva do conhecimento. Almeida e Moraes, (2000, pp. 41-42) ressaltam que

o conhecimento é um ato produzido socialmente. Os homens e as mulheres conhecem juntos porque constroem conjuntamente o conhecimento ao longo da história. Ele é uma produção coletiva, solidária, mesmo que não esteja claro todo o tempo quem são os parceiros ao longo desse processo.

Pode-se afirmar que é preciso partir dessa condição existencial e articular uma discussão em torno dos reais problemas vividos pelos indivíduos de ambos os grupos, professores e alunos, incorporando obrigatoriamente as condições de aprendizagem de cada um. Não se trata, aqui, de transformar a realidade, mas de interpretá-la pela ação solidária e cooperativa de todas as instituições e pessoas envolvidas em projetos dessa natureza.

Belloni (2002) destaca que nas sociedades da informação, em que a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente, as tendências mais fortes apontam para a educação continuada, mais integrada aos locais e às demandas do trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos.

É preciso ressaltar que essa integração não significa que a educação seja orientada para as exigências do mercado. Ao contrário, deve estar voltada para a formação do indivíduo emancipado, capaz de competir no mercado não porque foi treinado para isso, mas justamente porque é emancipado e, portanto, capaz de agir politicamente, ou seja, como cidadão competente. (Id. Ibid., p. 152).

Esse contexto moderno da comunicação digital tem trazido conseqüências radicais para a educação, a começar pela desvalorização da escola. Ela ainda cumpre função essencial de socialização do saber ou já não tem a importância de outros tempos? É menos grave não saber ler ou escrever do que ser informado ou incluído na cultura tecnológica? De modo preliminar, essas questões podem ser circunstanciadas em uma compreensão crítica da Educação, que, como fenômeno social, é também fenômeno político, que lida com ideologia de modo intrínseco, porque somos seres sociais históricos, marcados pelo espaço e tempo.

Pode-se concluir que esse processo tem se desdobrado em direção a um horizonte em permanente construção. Comprovou-se pela pesquisa que o encontro de professores e alunos em um projeto de inclusão digital produz um crescimento individual e coletivo e promove a materialização de alguns objetivos como: possibilidade de visualizar a igualdade de oportunidades em, pelos menos, um âmbito de suas vidas; recuperação da auto-estima; socialização de sentimentos positivos no espaço escolar; além da realização do sonho de saber mexer no computador com perspectiva de alguma evolução social.

Consideram-se esses tópicos como conquistas do Projeto Fim de Semana Digital pois, segundo Vygotsky,

a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A *relação* que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. (OLIVEIRA, 1998, p. 56)

Nesse sentido, ainda que tímida e vagarosamente, alunos e professores se envolvem num processo de auto-afirmação, com a perspectiva de construção de novas relações sociais baseadas em um novo paradigma definido pelo ciberespaço. As pressões que constituem a essência da vida desses indivíduos geram a possibilidade de criação de um projeto social voltado à inclusão digital. É assim que, para aprender, educandos e educadores unem-se através de suas dificuldades e identidade e reconstróem um novo saber.

Confirma-se nessa pesquisa, que

a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (FREIRE, 2002, p. 47)

Na realidade, os atores desse cenário quase sempre percorrem os mesmos caminhos e as relações que se estabelecem acabam por marcar um momento que busca dissipar o peso de uma exclusão digital, que muitas vezes marca os indivíduos envolvidos como cidadãos relegados à participação na sociedade atual.

Encerro aqui minhas reflexões com a citação de Almeida (2001a, p. 19), que resume o espírito dessa pesquisa e os anseios de mudanças na realidade da escola pública brasileira:

O projeto de construir educação é algo que supõe trazer toda a carga das histórias individuais, deixá-las disponíveis para o grupo, abrir-se aos demais, refletir continuamente sobre o que é aprender, dominar conteúdos e técnicas, ter clara a noção de que sociedade se quer viver, para assim poder gerar e criar ambientes inovadores para novos aprendizes. A isso chama-se aqui ensinar.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, FJ. *Para uma pedagogia-política do uso de informática na educação brasileira como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1984.

_____; MORAES, F. *ProInfo: Projetos e ambientes inovadores*. Brasília: SEED/MEC, 2000.

_____. *Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno resignificados*. In: ALMEIDA, FJ (Coord.). *Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto NAVE*. São Paulo: 2001a.

_____. *Exclusão social: um sofisticado e disfarçado olhar sobre a exploração*. Artigo não publicado. São Paulo: 2002a.

_____. *Educação e Informática: os computadores na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, MEB. *ProInfo: Informática e formação de professores*. Vols.1 e 2. Brasília: MEC/SEED, 2000.

_____. *Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem*. In: ALMEIDA, FJ (Coord.). *Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem - Projeto NAVE*. São Paulo: 2001b.

_____. *Incorporação da Tecnologia de Informação na Escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede*. In: MORAES, MC (Org.). *Educação a Distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002b.

_____. *Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias*. In: ALMEIDA, MEB; MORAN, JM (Orgs). *Integração das Tecnologias na Educação*. Salto para o Futuro. Brasília: SEED, 2005.

_____; O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. In: ALMEIDA, FJ; ALMEIDA, MEB (Coords.). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: Microsoft / PUC-SP, 2006. pp. 101-117

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____; BEANE, J (orgs.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Política Cultural e Educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- BAIRON, S. *Educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Futura, 2002.
- BAUDELLOT, C; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veinteuno, 1986.
- BEISIEGEL, CR. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ensaios 85. São Paulo: Ática, 1989.
- BELLONI, ML (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BERGER, PL; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOGDAN, RC. *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.
- _____. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOWLES, S; GINTIS, H. *La Instrucción escolar en la America capitalista*. México: Siglo Veinteuno, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRIGGS, A; BURKE, P. *Uma história Social da Mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- CARNEIRO, R. *Informática na Educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CARRAHER, TN. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CORTELLA, MS. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- CROCHIK, JL. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- DAVIS, K; MOORE, WE. Alguns princípios de estratificação. In: VELHO, OG; PALMEIRA, MGS; BERTELLI, A.R. *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1974.
- DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Ética e poder na sociedade da informação: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso*. São Paulo: UNESP, 2000.
- EISNER, E.W. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. New York: McCutchan Pub Corp, 1974.
- FAZENDA, ICA. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____; SEVERINO, AJ (Orgs.). *Conhecimento, Pesquisa e Educação*. Campinas: Papirus, 2001.
- FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L; FORACCHI, MM. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979. pp. 414-441.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. *Educação e Mudança*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____; FREIRE, AM (Org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, MTA. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: EDUFJF, 1994.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, L. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

LIMA, FO. *A sociedade digital: impacto da tecnologia na sociedade, na cultura na educação e nas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, MEDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUNA, SV. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, NJ. *Conhecimento e Valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

MANNHEIM, K. "Planificação democrática" e educação. In: PEREIRA, L; FORACCHI, MM. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979. pp. 343-356.

MÁTTAR NETO, JA. *Metodologia Científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva, 2002.

MEC, Ministério da Educação; INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais*. Resumo Técnico Executivo. Maio, 2005. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/Saeb/pesquisa_nacional_qualidade_educacao.pdf . [Acesso em jul/2006]

MEKSENAS, P. *Sociologia*. São Paulo: Cortez, 1993.

MOITA, F. *Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades*. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-curriculo-conhecimento-cultura.html> [Acesso em jun, 2006].

MORAN, JM. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____; MASETTO, MT; BEHRENS, MA. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, MK. Pensar a Educação - Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, JA; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, MK. *Piaget-Vygotsky Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998. pp. 53-83

PAPERT, S. *The Future of School*. Disponível em: <http://www.papert.org/articles/freire/freirePart4.html> [Acesso em mai, 2006].

PEDRA, JA. *Currículo, conhecimento e suas representações*. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

PÉREZ TORNERO, JM. *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós, 2000.

PICONEZ, SCB. Inclusão social e inclusão digital: elementos dinamizadores da inteligência coletiva e os desafios permanentes da educação básica. In: *Momento do Professor: revista de educação continuada*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, ano 3, n.1, p. 36-44, 2006.

PRADO, MEBB. Articulação entre áreas do conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, MEB; MORAN, JM (Orgs). *Integração das Tecnologias na Educação*. Salto para o Futuro. Brasília: SEED, 2005.

_____. *Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/itlr/tetxt1.htm>. [Acesso em mar, 2006].

RAMAL, AC. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto alegre: Artmed, 2002.

RALSTON, AT. Parceria pública e privada para uma educação melhor. In: ALMEIDA, FJ; ALMEIDA, MEB (Coords.). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: Microsoft / PUC-SP, 2006. pp. 67-74

RESNICK, M. *Distributed Constructionism*. Published in: Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences, Association for the Advancement of Computing in Education. Northwestern University, 1996. Disponível em: <http://llk.media.mit.edu/papers/Distrib-Construct.html> [Acesso em fev, 2006].

SACRISTÁN, JG. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTAELLA, L. *Comunicação e Pesquisa*. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paullus, 2003.

SCHWARTZ, G. Globalização. In: DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SEVERINO, AJ. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. Cibercultura e interatividade: desafios à imaginação criadora do professor. In: PORTO, MRS; SANCHEZ TEIXEIRA, MC; FERREIRA SANTOS, M; BANDEIRA, ML. *Tessituras do imaginário: cultura e educação*. Cuiabá: Edunic / CICE / FEUSP, 2000.

_____. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVEIRA, SA. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

SZYMANSKI, H (Org.). *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004.

TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://www.socinfo.org.br> [Acesso em: mai, 2006].

VALENTE, JA (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. *O papel do computador no processo ensino-aprendizagem*. Boletim Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias. Brasília: TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto> [Acesso em mar, 2006].

VYGOTSKY, LS. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, C; SANCHEZ, M. Principais resultados da Pesquisa TIC. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2005*. São Paulo: 2006. pp. 65-67. Disponível em: <http://www.nic.br/indicadores/indicadores.pdf> . [Acesso em ago, 2006]

Appendices

APÊNDICE A

Questionário 1

Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo - PUC/SP
Projeto: "Inclusão digital: uma visão crítica sobre o processo"
Pesquisadora: Patrícia Passos Gonçalves Palácio

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo () masculino () feminino
4. Que série está cursando? _____
5. Supletivo () sim () não
6. Já tinha feito algum curso de Informática antes do Projeto Fim de Semana Digital?
() não
() sim
Qual? _____
Onde? _____
7. No Projeto Fim de Semana Digital cursou que módulo?
() Básico
() Auxiliar Administrativo
() Web Design
8. O que o motivou a se matricular no Projeto Fim de Semana Digital?

9. O computador já fazia parte de sua rotina antes de participar do Projeto fim de Semana Digital?
() não () sim
10. Atualmente, você utiliza computador em seu dia a dia?
() não () sim

11. Quantas vezes por semana você usa um computador?

- nenhuma
- uma ou duas
- mais de três vezes
- uso diariamente

12. Após a realização do curso no Projeto Fim de Semana Digital, você passou a utilizar o computador com mais frequência? Como? Para que?

13. Você tem computador em casa?

- não
- sim

É conectado à Internet?

14. Em quais desses lugares você utiliza o computador?

- em casa
- na escola
- no trabalho
- outros:

15. Que tipo de tarefas você desenvolve usando o computador?

16. Você costuma acessar a Internet?

- sim
- não

Se não acessa a Internet, pule para a questão 19

17. Quantas vezes por semana você acessa a Internet?

- uma
- duas ou três
- mais de três
- todos os dias

18. Para que você costuma usar a Internet?

- pesquisa
 - bate-papo
 - compras
 - envio e recebimento de e-mails
 - gosta de navegar
 - jogos / games
 - transações bancárias
 - outros, "especifique":
-

19. Você tem e-mail?

- não
- sim

Quantas vezes por semana você acessa seu e-mail? _____

Se não tem e-mail, pule para a questão 21

20. Para que tipo de comunicação você costuma utilizar o e-mail?

21. Você já foi alguma vez a uma Lan House?

- não
- sim

Com que frequência você vai a Lan Houses? _____

E o que você costuma fazer lá? _____

22. Você trabalha?

não

sim O que você faz? _____

Se não trabalha, pule para a questão 25

23. Quanto você ganha por mês?

menos de R\$ 100,00

de R\$ 100,00 a R\$ 260,00

de R\$ 260,00 a R\$ 520,00

mais de R\$ 520,00

24. No seu trabalho você utiliza computador?

não

sim

Se sim, para desenvolver que tipo de tarefas?

25. Você recebeu alguma proposta de emprego ou promoção em função do curso que fez no Projeto Fim de Semana Digital?

não

sim

Poderia descrever a situação?

26. A participação no Projeto Fim de Semana Digital gerou alguma mudança significativa em sua vida? Em caso afirmativo, por favor, descreva.

APÊNDICE B

Convite para participação da Oficina

Nome do aluno
Série

Você está convidado a participar de uma oficina de Informática, na Universidade Anhembi Morumbi, **Lab. 529, Unidade 5**, localizado na Rua Quatá, 203, no dia **11/12/2004**, das **8h30 às 11h30**, quando faremos atividades relacionadas ao projeto de pesquisa "Inclusão digital de alunos de escola da rede pública municipal de ensino: uma visão crítica sobre o processo".

Sua presença é muito importante!

Patrícia Passos Gonçalves Palácio

APÊNDICE C

Questionário 2

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CURRÍCULO - PUC/SP**Orientador:** Prof. Dr. Fernando José de Almeida**Orientanda:** Patrícia Passos Gonçalves Palácio**Projeto** - "Inclusão digital de alunos de escola da rede pública municipal de ensino: uma visão crítica sobre o processo"Questionário 2 – aplicado em 11/12/2004 na oficina

Nome:

E-mail: _____

1. Em que sites você mais gosta de entrar? Ou que sites você mais utiliza?

Escreva o endereço deles:

2) Costuma conversar com seus amigos através do msn, icq ou outro programa parecido?

() sim () não

Quantos amigos você tem cadastrado? _____

3) Você participa de grupo ou lista de discussão? () sim () não

Que temas vocês discutem nesses grupos? _____

4) Você tem

 um blog (endereço: _____) um site (endereço: _____) cadastro no Orkut (nome como se cadastrou: _____)

APÊNDICE D

Roteiro de observação da oficina

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CURRÍCULO - PUC/SP**Orientador:** Prof. Dr. Fernando José de Almeida**Orientanda:** Patrícia Passos Gonçalves Palácio**Projeto** - "Inclusão digital de alunos de escola da rede pública municipal de ensino: uma visão crítica sobre o processo"**Roteiro de observação da oficina****Aluno:** _____

a) Com relação ao processador de textos:

- sabe abrir o programa
- digita com destreza e rapidez
- utiliza corretamente o espaçamento e quebra de parágrafo
- formata o texto utilizando as ferramentas apropriadas
- insere ilustrações / faz diagramação
- sabe utilizar recursos como: tabelas, cabeçalho, rodapé, colunas
- salva o arquivo com nome "lógico"
- observa e determina o local em que está salvando o arquivo
- sabe criar pastas para organização do trabalho

b) Acesso à Internet

- navega com facilidade
- utiliza mais de um site de busca
- utiliza os mecanismos de seleção para buscas precisas (aspas, sinal de +)
- quando encontra algum texto sobre o assunto pesquisado:
 - salva a página inteira
 - copia o arquivo inteiro e cola no processador de textos
 - seleciona os trechos interessantes
- sabe como salvar imagens

c) E-mail

- mantém agenda de endereços
- número aproximado de registros _____

APÊNDICE E

Atividades propostas na oficina

Atividade 1

**“Imagine e descreva uma
cena de sua vida daqui a 10
anos”.**

- **Crie uma pasta
com o seu nome.**
- **Salve o arquivo.**

Atividade 2

**O que estava
acontecendo em sua
cidade no ano em que
você nasceu?**

- **Faça uma pesquisa na Internet
e registre o que você achar
mais interessante (no Word).**
- **Salve o arquivo em sua pasta**


Atividade 3

Mande uma mensagem de Natal para um colega com quem você costuma trocar e-mails.



Atividade 4

Grave os seus arquivos no disquete e depois me envie por e-mail.



APÊNDICE F

Roteiro da entrevista

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CURRÍCULO - PUC/SP**Orientador:** Prof. Dr. Fernando José de Almeida**Orientanda:** Patrícia Passos Gonçalves Palácio**Projeto** - "Inclusão digital de alunos de escola da rede pública municipal de ensino: uma visão crítica sobre o processo"**ENTREVISTA**Roteiro semi-estruturado

- Qual foi o principal motivo para você se matricular no Fim de Semana Digital?
- O que você mais gostou no curso?
- O que foi mais difícil de aprender ou fazer durante o curso?
 - Atualmente, o que você ainda tem dificuldade de fazer no computador?
- Existe algo que você não fazia e agora faz usando o computador? O que?
- O que mudou no seu dia a dia depois do curso?
- Você tem computador em casa? Comprou antes, durante ou depois do curso?
 - É conectado à Internet? Banda larga? Provedor?
 - Para quê você utiliza o computador em casa?
- Antes do curso você utilizava o computador na escola? Tinha aulas no laboratório de informática? E agora? Como são as aulas?
- Acessa e-mail quantas vezes por semana?
 - número aproximado de pessoas com quem troca mensagens
 - quantidade de mensagens recebidas/enviadas por dia
 - assuntos mais freqüentes
- Gosta de bate-papos?
 - salas de preferência
 - faixa etária das pessoas com quem costuma se comunicar
 - acima, abaixo ou similar à sua
 - assuntos mais discutidos
 - participa de jogos on-line (de que tipo?)

A n e x o

ANEXO A

Projeto Fim de Semana Digital



COORDENAÇÃO DE CURSOS DE EXTENSÃO

PROJETO

FIM DE SEMANA DIGITAL

PROJETO

FIM DE SEMANA DIGITAL

INTRODUÇÃO

O projeto de **Fim de Semana Digital** objetiva proporcionar o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação a professores e alunos da rede pública de ensino.

Através dessa iniciativa a Universidade Anhembi Morumbi busca favorecer a democratização do exercício pleno da cidadania na sociedade do conhecimento, através de atividades que proporcionem o acesso às tecnologias de informação e comunicação e a inclusão digital.

O objetivo fundamental desse projeto não é o de capacitação de alunos e professores na operação de computadores ou na utilização de programas de informática, mas prevê a contextualização e formação de habilidades, atitudes e competências através do uso das tecnologias de informação e comunicação voltados ao exercício da cidadania e uso crítico e reflexivo das tecnologias.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são, desta forma, utilizadas para promover uma rede de interações e conhecimentos, representar idéias, propiciar a autoria, provocar a reflexão e re-significação das práticas educativas, a construção coletiva do conhecimento,

Na perspectiva de formação integral dos educandos, que envolve fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, virtudes e atitudes, o educador precisa ter condições de estar inserido na sociedade do conhecimento.

JUSTIFICATIVA

Uma das características da Universidade Anhembi Morumbi é estar em sintonia com as exigências do mercado, oferecendo cursos inovadores com a mais alta tecnologia e qualidade.

Qualidade, pioneirismo, corpo docente qualificado, últimas tecnologias aplicadas à educação e o compromisso de uma formação atendendo as necessidades do momento histórico atual. Fazem parte das metas da Universidade.

Considerando no Ideário 2000-2003 o objetivo de “Integrar o desenvolvimento econômico, social, político, científico e cultural do país, formando profissionais éticos, responsáveis, críticos, empreendedores, inovadores, criativos, tecnicamente competentes na sua área de atuação, conscientes de sua função transformadora e articulados com o momento histórico” a Universidade Anhembi Morumbi consciente de seu papel social, acredita que o presente projeto pode transformar-se em um instrumento do processo de desenvolvimento social de alunos e professores.

Nesta perspectiva o projeto **Fim De Semana Digital**, através da coordenação de Cursos de Extensão, Diretoria de Desenvolvimento Tecnológico e Diretoria de Relações com a Comunidade, pretende-se oferecer programas de formação específicos, para inserir professores e alunos da rede pública de ensino, disponibilizando e incentivando a democratização desse recurso.

OBJETIVO

O Objetivo maior do projeto não está em treinar alunos e professores da rede pública em programas e softwares, mas em proporcionar uma nova possibilidade de conhecimento e exercício pleno da cidadania através do conhecimento de informática, é estando em sintonia com o cotidiano da escola (pais, alunos, educadores e direção), reconhecendo, participando e interagindo neste cotidiano na perspectiva de construir mecanismos de fortalecimento do trabalho e da proposta pedagógica da escola.

Partindo desse princípio o projeto atenderá no ano letivo de 2002, inicialmente a Escola Municipal Maria Antonieta Dalkimim Bastos sito à Rua Casa do Ator, 207 que atende alunos da 1ª a 8ª série do ensino fundamental, no período da manhã e tarde, e os alunos de suplência de 5ª a 8ª série no período noturno.

São aproximadamente 1.300 alunos com as mais diversas realidades sociais, econômicas, culturais e familiares.

O projeto pretende proporcionar através do uso da informática uma rede de interações, conhecimentos e representações, despertando no aluno princípios, procedimentos, valores e atitudes necessárias no atual contexto histórico social.

Recursos Físicos:

Laboratórios de informática.

AÇÕES PREVISTAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

| | |
|---------------------|---|
| Novembro/01 | <ul style="list-style-type: none"> • Visita e levantamento das necessidades da Escola Maria Antonieta Dalkimim Bastos • Levantamento dos alunos da 7ª séries do período manhã. • Envio de carta aos pais para convocação dos pais. • Apresentação do projeto aos pais das primeiras turmas a serem atendidas. • Assinatura no termo de autorização. • Cadastramento dos alunos. |
| Dezembro/01 | <ul style="list-style-type: none"> • Início do 1º módulo com três turmas em 04/12/01, da 7ª série da Escola Maria Antonieta Dalkimim Bastos; • 3ªs e 5ªs feiras das 13h30 às 15h30. • Sábados Manhã: 9h às 13h • Sábados Tarde: 13h às 16h • Programa: <ul style="list-style-type: none"> - Desmistificação do computador e utilização de tecnologias no dia-a-dia; - Compreender o Sistema operacional e funcionamento e alcance da rede mundial; - Utilização dos serviços disponíveis na Internet: comunicação, pesquisa e navegação, serviços públicos, educação. • Total de alunos atendidos: 75 |
| Janeiro/02 | <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação das aulas para o ano letivo de 2002 |
| Fevereiro/02 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto para aos alunos das turmas que serão atendidas no 1º semestre de 2002. • Reunião com os pais e responsáveis dos alunos, para apresentação da proposta pedagógica do projeto. • Cadastramento dos alunos. • Confecção das carteirinhas. • Início das aulas do projeto: 19 de fevereiro de 2002 – 5 turmas com 125 alunos. |

| | |
|---|--|
| Março Abril Maio Junho | <ul style="list-style-type: none"> • Continuação dos módulos com 05 turmas. • Reunião e acompanhamento pedagógico com os professores do projeto. • Acompanhamento do projeto na Escola Municipal Maria Antonieta Dalkimim Bastos • Avaliação contínua dos alunos do projeto. |
| Julho/02 | <ul style="list-style-type: none"> • Férias |
| Agosto Setembro Outubro Novembro | <ul style="list-style-type: none"> • Reinício das aulas. • Reunião com os professores do projeto • Acompanhamento do projeto na Escola Municipal Maria Antonieta Dalkimim Bastos • Avaliação do 2º semestre de 2002. |

PROGRAMAÇÃO DOS MÓDULOS

Módulo I

Introdução a Informática

OBJETIVO

Desmistificar o computador e suas aplicabilidades, compreender o Sistema operacional e o funcionamento e alcance da rede mundial (INTERNET).

Desenvolver projetos utilizando a produção de textos e incorporação de recursos de multimídia (Word e Power Point)

PROGRAMA

Softwares utilizados

- Word
- Power Point
- Internet

Conteúdo Programático

- Funcionalidades do processador de textos
- Aplicação de técnicas de diagramação.
- Geração e aplicação de estilos de parágrafos
- Importação de Imagens e Textos
- Breve histórico, funcionamento e alcance da rede mundial
- Utilização da rede no cotidiano e na prática escolar
- Utilização dos Serviços disponíveis: comunicação, pesquisa e navegação, serviços públicos, educação
- Atividades práticas

CARGA HORÁRIA

75 h/a

Módulos Avançados com destaque para a profissionalização

WEB DESIGN

OBJETIVO

Capacitar o aluno a criar e planejar páginas profissionais para internet.

PROGRAMA

Softwares utilizados:

- Dreamweaver MX
- Photoshop 7

Conteúdo Programático

DREAMWEAVER

- Regras básicas para publicação de sites;
- Introdução ao Dreamweaver: definição de site e formatação de texto;
- Utilização de tabelas;
- Criação de vínculos;
- Inserção de imagens "rollover";
- Criação e formatação de molduras;
- Inserção de linhas de tempo.

PHOTOSHOP

- Conceito de imagem, mapa de bits, uso da caixa de ferramentas;
- O uso de recursos para equalização das cores, brilho e saturação;
- Técnicas de edição em pontos específicos da imagem;
- Uso de camadas, canais alfa, filtros e traçados vetoriais;
- Coloração de imagem digitalizada em formato "line art".

CARGA HORÁRIA

75 h/a

AUXILIAR ADMINISTRATIVO

OBJETIVO

Capacitar o aluno a planejar e organizar tarefas administrativas.

PROGRAMA

Softwares utilizados:

- Excel
- Word Intermediário
- Internet

Workshop:

- SAC – Serviço de Atendimento ao Cliente

Conteúdo Programático

- Elaboração e formatação de planilhas.
- Criação de gráficos.
- Utilização de fórmulas e funções.
- Banco de Dados
- Etiquetas
- Mala Direta
- Cartão / convite
- Digitalização de imagens

CARGA HORÁRIA

75 h/a

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)