

AS TIC NA ESCOLA: ENTRE AS CULTURAS DIGITAIS JUVENIS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA

Joana Peixoto
Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação
Financiado pela Capes
Comunicação
Cultura e processos educacionais

O presente trabalho emana de um sub-projeto de pesquisa que tem como ponto de partida o questionamento sobre até que ponto as culturas digitais juvenis se baseiam em habilidades e desenvolvem competências que contribuam para a aprendizagem escolar. A verificação do papel que estas culturas podem desempenhar no processo de aprendizagem escolar, gera a necessidade de se estabelecer os parâmetros referentes à educação escolar com uso das TIC. Esta demanda é a base desta pesquisa, cujo objetivo é identificar as formas de utilização das TIC nas práticas educativas, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira etapa, já concluída, analisou as proposições dos programas oriundos das políticas públicas, no que diz respeito à integração das TIC à EJA. A segunda etapa, em andamento, desenvolve um estudo de caso no turno noturno de uma escola pública localizada na região leste de Goiânia, visando identificar as formas de utilização das TIC nas turmas de EJA. Os resultados parciais indicam a ausência de políticas específicas para a integração das TIC à EJA. Quanto às formas de uso, resultados preliminares apontam para práticas instrumentais e desmotivadoras dos alunos.

Palavras-chave: TIC, culturas digitais juvenis, EJA.

Introdução

O presente trabalho emana de um projeto de pesquisa¹ que tem como ponto de partida o questionamento sobre até que ponto as culturas digitais juvenis se baseiam em habilidades e desenvolvem competências que contribuam para a aprendizagem escolar.

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

A verificação do papel que estas culturas podem desempenhar no processo de aprendizagem escolar gera, por sua vez, a necessidade de se estabelecer os parâmetros referentes à educação escolar com uso das TIC: o que os programas educacionais e as práticas educativas indicam no que diz respeito ao uso das TIC para os jovens na escola? Esta demanda é a base da presente pesquisa, cujo objetivo é identificar as

¹ Na verdade, trata-se de um subprojeto que integra a pesquisa intitulada “Agrupamentos e culturas juvenis: espaços de sociabilidade e de formação” que investiga jovens pobres que transitam em diferentes territórios no espaço urbano da cidade de Goiânia.

formas de utilização das TIC nas práticas educativas, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A primeira etapa, já concluída, analisou as proposições dos programas oriundos das políticas públicas, no que diz respeito à integração das TIC à EJA. A segunda etapa, em andamento, desenvolve um estudo de caso no turno noturno de uma escola pública localizada na região leste de Goiânia, visando identificar as formas de utilização das TIC nas turmas de EJA.

Culturas digitais juvenis

Pode-se realmente afirmar que os jovens possuem muito mais facilidade que os adultos na operação de objetos eletrônicos e digitais? E que, por isto mesmo, já dominam os computadores e a internet para utilizá-los como meios de aprendizagem escolar?

Embora o senso comum associe as duas questões anteriores, atribuindo-lhes uma resposta também articulada e automaticamente positiva, propomos aqui a sua dissociação. No que diz respeito à primeira questão, os estudos indicam que os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), ou a “geração eletrônica” (BUCKINGHAN, 2007) ou ainda, a “geração internet” (TAPSCOTT, 1999) se distingue das demais por que cresceu envolvida pela internet e pelas TIC. Estas “cabeças digitais” (NICOLACI-DA-COSTA, 2006) “(...) se construíram socialmente ao mesmo tempo em que um novo meio de comunicação, com amplas possibilidades interativas, ocupava um grande espaço na sociedade em sua dimensão social, econômica, cultural e política” (PEIXOTO, 2008, p. 31).

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

Os usos mais frequentes das TIC pelos jovens estão baseados em duas finalidades: 1) a navegação na internet para a realização dos trabalhos escolares e 2) a utilização das ferramentas de comunicação para entretenimento, tais como os usos feitos do celular, MSN, e-mail e, mais recentemente, das redes de relações sociais como o Orkut. Desta forma, embora utilizem bastante a internet, os jovens realizam com frequência alguns tipos de operações específicas e se revelam menos competentes do que pensam e dizem: na verdade, dizem muito pouco. Quando indagados sobre suas práticas, manifestam pouco interesse e um discurso muito limitado para descrevê-las (BRÉVORT; BREDÁ, 2006; CÔTÉ, 2004; MICROSOFT/MTV, 2006/2007; NIELSEN COMPANY, 2009; SYMANTEC CORPORATION, 2009).

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

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às formas de acesso às TIC. No Brasil, observa-se um aumento constante do tempo médio de acesso à internet, embora haja uma baixa penetração nos lares e de ainda haver uma parcela significativa da população que nunca navegou na internet.

De acordo com dados da CETICBr (2008), no Brasil, mais da metade da

população (53%) nunca usou um computador e 61% nunca navegou na internet. Um total de 25% tem o equipamento em casa e apenas 18% dos domicílios com computador estão ligados à internet. No entanto, 47% dos entrevistados afirmaram já ter usado computador. E ainda, apesar da baixa penetração da internet nos lares brasileiros, em junho de 2009 o internauta brasileiro passou o tempo médio de 27 horas e 48 minutos conectado à rede (CETICBr, 2009).

Em 2008, a cada 100 brasileiros, 5,16% possuíam acesso à internet banda larga². No entanto, os jovens no Brasil estão entre os principais usuários de redes sociais e de sites de compartilhamento de vídeos.

Verifica-se assim, um verdadeiro paradoxo da inclusão/exclusão. Embora os jovens brasileiros se destaquem no cenário mundial na frequência às redes de relacionamento, o acesso aos meios tecnológicos é profundamente diferenciado. Na verdade, a exclusão digital é uma das formas de manifestação das desigualdades socioeconômicas e culturais, já presentes na sociedade contemporânea.

A mobilização das TIC a serviço de atividades de aprendizagem implica num determinado nível de acesso e num tipo de domínio destas ferramentas, que parece ainda não ser uma realidade em nosso país. Aparentemente, as culturas digitais juvenis - baseadas na intuição e na finalidade prática - não desenvolvem as modalidades de uso que permitiriam a sua utilização consciente e intencional, pois, “(...) embora os jovens utilizem cada vez mais os meios de comunicação integrados em rede, eles desenvolvem, dentre os vários tipos de competência, aqueles que estão num nível que se poderia chamar de operatório” (PEIXOTO, 2008, p. 34).

EJA e TIC: a ausência de políticas públicas

Por meio da Secretaria de Educação a Distância, o MEC desenvolve basicamente um único programa no que diz respeito à utilização das TIC na educação presencial. Trata-se do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), cujo o objetivo é o de promover “(..) o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2007). No que diz respeito à formação de professores, à distribuição de equipamentos e à oferta de recursos, o MEC propõe diversos programas e ações, tais como: Proinfo Integrado (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional), TV Escola, DVD Escola, “Mídias na Educação”, Banco Internacional de Objetos Educacionais³.

Nem a SEED (Secretaria de Educação a distância) nem a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) apresentam um projeto específico para a integração das TIC à educação de jovens e adultos.

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

(...) encontros internacionais desde a Conferência Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990), seguido da V CONFITEA, em Hamburgo/Alemanha (1997), da Cúpula Mundial de Educação, em Dakar/Senegal (2000) e, mais recentemente, da Organização das Nações

² O índice de acesso à banda larga é inferior ao registrado em outros países da América Latina, como Uruguai, com 7,8%, e Chile, com 8,5%. Fonte: <<http://www.cisco.com/web/BR/barometro/barometro.html>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

³ Fonte: SEED/MEC. Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Acesso em: 25 jul. 2009.

Unidas (ONU) - Década de Alfabetização (2003) -, [os quais] incluem a necessidade das tecnologias digitais para o esforço de alcançar as metas da Educação Para Todos. (COELHO; CRUZ, 2008)

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

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

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

TIC e EJA: um dilema

Em artigo sobre as construções textuais de alunos jovens e adultos, Alves (2001) apresenta uma discussão importante sobre o dilema que a presença marcante das TIC na sociedade contemporânea coloca para a EJA.

É verdade que o acesso às TIC promove um certo tipo de inserção social. No entanto, sabe-se que a exclusão digital conjuga as desigualdades de acesso e as disparidades na forma de utilização das tecnologias. De um lado, encontram-se os sujeitos que possuem acesso às TIC e que sabem utilizá-las em seu proveito. De outro, observa-se uma boa parte da população que não tem acesso às mesmas, mas, sobretudo, que possui um acesso de menor qualidade e utiliza os recursos tecnológicos de forma precária.

Ainda segundo Alves (2001) este quadro afeta profundamente a EJA “(...) visto serem cada vez maiores as demandas por trabalhadores que já possuam conhecimento em informática, o que fomentam vários cursos de capacitação, que, similarmente ao ensino da escrita, enfatizam a questão da técnica em detrimento da tecnologia”.

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

Até bem pouco tempo, os usuários da informática eram representados por dois extremos. De um lado, o especialista que dominava informações altamente complexas e inacessíveis aos demais e, de outro, os simples leigos. Tal representação se sustentava

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

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

Por outro lado, as tendências à atomização dos indivíduos – das quais o neoliberalismo é portador – e o grau extremo de miserabilização das massas, estimulam a configuração de movimentos de resistência, que se utilizam das TIC para a reconstrução do coletivo e do comunitário. O comunitário seria a negação do neoliberalismo e de uma cultura hegemônica que abafaria as manifestações culturais específicas de cada povo, assim como as identidades nacionais⁴.

Os meios de comunicação dão lugar, então, a uma apreciação ambivalente. As mídias praticam a desinformação e deformam a realidade social, privilegiando os interesses de mercado. No entanto, as TIC permitem que os atores sociais se organizem sobre uma base ampliada e que estruturam um tipo de informação alternativa, promovendo o exercício direto da democracia. Ou seja, contra a atomização que o sistema capitalista nos impõe, a construção de redes de insubordinação abre espaços de resistência.

Laval (2004) denuncia com propriedade projetos que submetem as ações sociais aos princípios da globalização econômica e do pensamento neoliberal. Na busca de identificação dos signos do desenvolvimento e do discurso neoliberal no mundo da escola, autor mostra em particular, como as recomendações dos especialistas da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e do Banco Mundial influenciaram as políticas públicas nos últimos anos. Ele denuncia, em especial, a maneira como o pensamento neoliberal faz do saber um capital humano a serviço da empresa. E como se cria um “mercado de formação” composto por “empresas educativas”.

Suas reflexões podem ser úteis no que diz respeito à integração das TIC, particularmente para a educação dos jovens. A presença das TIC na escola representaria a ampliação do cardápio de ofertas aos “clientes” (alunos, pais e professores) bem como uma propedêutica à gestão das situações de incerteza nas quais se encontram os jovens quando concluem os estudos e devem se inserir no mercado de trabalho.

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

As práticas educativas com o uso das TIC na EJA: um estudo de caso

⁴ A este respeito, conferir a obra de Castells (2007).

Conforme já foi abordado, a verificação do papel que as culturas digitais juvenis podem desempenhar no processo de aprendizagem escolar, gera a necessidade de se estabelecer os parâmetros referentes à educação escolar com uso das TIC. Esta demanda é a base do estudo que dá origem ao presente artigo e que pretende investigar o que os programas e as práticas educacionais propõem no que diz respeito ao uso das TIC na EJA.

Para a investigação das práticas educativas, optou-se pelo estudo de caso no turno noturno de uma escola pública localizada na região leste de Goiânia. Até o momento foram realizadas observações de 6 aulas realizadas no laboratório de informática da referida escola. As aulas observadas foram propostas pelos professores das disciplinas: ciências, matemática e história, e as observações foram agendadas considerando a organização da escola e as possibilidades da pesquisadora.

O laboratório apresenta cerca de 15 máquinas em bom estado de funcionamento⁵, com programas de software livre para administração de sistema operacional, editor de texto e imagem, planilha eletrônica, banco de dados, alguns softwares educativos e conexão internet em alta velocidade.

Um dos aspectos a serem destacados, refere-se à necessidade de planejamento para a utilização do laboratório, já que, o professor deve apresentar com antecedência ao professor dinamizador do laboratório⁶, o conteúdo a ser abordado e o recurso que pretende utilizar.

O dinamizador em questão, em processo de formação junto ao NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), manifestou grande preocupação quanto a dois aspectos em particular:

a) a sua responsabilidade quanto aos cuidados com os equipamentos. Boa parte de seu tempo é dedicada a tais cuidados, o que o leva a preparar “a aula” solicitada pelo professor em sua própria casa. Além disto, há conflitos constantes com o dinamizador do turno diurno, quanto à organização do laboratório (manutenção das cadeiras em ordem, limpeza da sala, etc.);

b) a recomendação do NTE de que não devem ser ministradas aulas de informática, já que o laboratório é destinado à informática educativa. Não foi possível checar junto ao NTE se esta recomendação proíbe, de fato, que os alunos sejam preparados quanto à operação dos computadores, já que, esta é a interpretação do dinamizador: o aluno não pode ser ensinado a gerir arquivos, por exemplo, porque isto seria considerado uma “aula de informática”.

Até o momento, não pôde ser estruturada uma tipologia de uso, visto que todas as aulas observadas possuem o mesmo propósito geral: ilustração de conteúdos já trabalhados em sala.

Merece destaque o fato que, embora o laboratório conte com internet em boas condições de acesso, a mesma não é de fato utilizada. Tanto os professores quanto o

⁵ Como é freqüente em laboratórios escolares, o número total de equipamentos nunca está disponível em função da necessidade de reparos constantes e de um processo de manutenção comprometido por entraves burocráticos.

⁶ Segundo o Proinfo, o dinamizador de laboratório recebe orientações no NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), para gerenciar o laboratório de informática. Dentre suas funções, podem ser citadas: organizar a utilização do Kit TVEscola, do laboratório de informática e outros kits tecnológicos; estimular a apoiar a equipe da escola para o uso das tecnologias educativas aplicadas a educação; zelar pela manutenção dos equipamentos. Fonte: SEED/MEC. Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823>. Acesso em: 25 jul. 2009.

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

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

- Os alunos devem digitar no motor de busca (Google) a expressão exata que conduzirá, como primeiro resultado, à página a ser acessada durante a aula. Por exemplo, em uma aula de matemática, os alunos chegaram ao laboratório e já encontraram os computadores ligados (como é o hábito). Foram orientados a “abrir” o Google e digitar “somatemática”. A primeira resposta retornada pelo motor de busca é o portal matemático denominado “Só matemática”. Como eles já devem estar habituados a utilizar tal site, nem precisaram de orientação e acessaram imediatamente o mesmo.
- O dinamizador faz a pesquisa sobre o tema solicitado pelo professor (geralmente em sua casa) com antecedência. Seleciona uma página da internet e salva as informações como arquivo de texto. Este arquivo é instalado na área de trabalho de cada computador. Os alunos chegam para a aula e apenas clicam no arquivo para acessá-lo. Nas 4 aulas realizadas segundo este procedimento, os alunos liam os textos e copiavam as informações em seus respectivos cadernos. Por exemplo, em uma aula de ciências sobre a Dengue, os alunos acessaram o arquivo de texto que o dinamizador havia instalado na área de trabalho. O professor, que havia feito a solicitação com antecedência ao dinamizador do laboratório, não conhecia a página que foi selecionada. Os alunos leram o texto e fizeram cópias.

Não é difícil de supor que os alunos não manifestam muito entusiasmo pelas aulas no laboratório. Aqueles que têm pouco contato com o computador e a internet não têm a oportunidade de superarem suas dificuldades. Como, segundo o dinamizador do laboratório, os alunos não podem ter “aulas de informática”, não recebem nenhuma orientação e, via de regra, preferem delegar o manuseio do computador ao colega com o qual trabalha em dupla. Os que insistem em operar o computador, possuem grande dificuldade para acompanhar o proposto pelo professor, enfrentando dificuldades básicas, tais como o manuseio do mouse ou a localização do ícone indicado pelo professor na área de trabalho. Estão sempre alguns passos atrás dos outros colegas, não recebendo nenhum acompanhamento especial por parte do professor. Em uma das aulas, dois destes alunos foram mesmo ridicularizados pelos professores e alunos.

Quanto aos alunos que já possuem o hábito de utilizar a internet, as tarefas propostas estando muito aquém de suas possibilidades, provocam uma reação de desinteresse e até de menosprezo pelas aulas. Nas aulas de ciências, duas alunas chegaram a assumir uma atitude provocativa, insistindo em perguntar ao professor se ele não tinha trazido o livro para lhes emprestar, alegando que elas achavam mais fácil copiar do livro do que da tela do computador. De uma maneira geral, estes alunos que possuem alguma familiaridade com o computador, permanecem todo o tempo da aula observando o momento propício para poder “driblar” a vigilância dos professores e acessar as páginas desejadas na internet (quase sempre o seu endereço eletrônico, o Messenger ou o Orkut).

Pode-se, então, observar, que as operações já dominadas pelos alunos fora do contexto escolar não são utilizadas no uso do computador na escola. Na verdade, as suas formas de uso são condenadas e proibidas no contexto escolar.

As TIC, a cultura e os saberes escolares

A escola não transmite toda a cultura de uma sociedade às novas gerações. Ao contrário, ela seleciona, filtra, transpõe e transforma certos elementos da cultura social em cultura escolar (FOURQUIN, 1993). Este processo de transposição repousa, em última instância, sobre os critérios de seleção e sobre o estabelecimento de hierarquias culturais. A escola não pode nem tudo transmitir, nem tudo conservar. Ela deve, necessariamente selecionar no seio das culturas globais, uma cultura parcial, como um modelo que ela vai tomar como referência de futuro (TARDIF, 1996).

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

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

As considerações acima visam esclarecer que saberes escolares são externos à escola. Eles resultam de uma construção sociohistórica; são produzidos por um corpo de agentes sociais e transformados pelos programas escolares, que constroem, por sua vez, um certo modelo de cultura considerada adequada às necessidades da escolarização.

A tarefa do professor consiste em “naturalizar” esta imposição de um arbitrário cultural, de forma que apareça como articulado aos interesses e às necessidades dos alunos.

Ora, estes fenômenos parecem ser frequentemente ocultos quando se discute sobre as TIC. Com efeito, trata-se as TIC como multiplicadoras de informações, como novos modos de gestão, de circulação e de distribuição de conhecimentos. Nesta perspectiva, se desconsidera o fato que os saberes teóricos não se constituem em conhecimentos gerais de informações neutras; mas o resultado de processos de seleção, de transformação e de hierarquização de saberes sociais transpostos em saberes a serem aprendidos.

Ao tomar as TIC, não como objetos neutros, mas como resultado de práticas sociais e simbólicas, seria conveniente, então, colocar em questão os modelos de cultura, as hierarquias cognitivas, os modos de transposição e de reprodução de saberes que elas impõem aos professores e às novas gerações. É por esta razão que o presente estudo parte da discussão sobre os fundamentos culturais destas tecnologias: quais são as culturas, as hierarquias, os valores culturais, as crenças e os saberes culturais veiculados e impostos pelas TIC?

Trata-se de abordar as relações entre a educação e as TIC numa perspectiva não instrumental. Esta abordagem pode ser guiada pela idéia que, tanto as TIC como a educação escolar, se constituem em práticas sociais e comunicacionais, não podendo se limitar a questões de ordem técnica.

Neste sentido, a integração das TIC à educação não se produz em um meio neutro, nem num espaço tecnologicamente vazio, mas num contexto já saturado de tecnologias educativas e digitais. É por isto que a articulação das TIC ao processo educativo levanta uma série de questões. Algumas delas, foram inicialmente abordadas neste artigo; outras, restam a serem tratadas na continuidade desta pesquisa.

Referências

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

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2007.

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

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

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

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

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

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

CETICBr. Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008*. Coordenação executiva e editorial: Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009.

COELHO, S. L. B.; CRUZ, R. M. R. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, out. 2008,

Caxambu. Trabalhos apresentados... Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

CÔTÉ, Y. beaux ados, pas forcément «technos»...ronde réunissant des élèves du secondaire. *Vie pédagogique*, 132, p. 8-11, septembre-octobre, 2004.

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

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

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina: Editora Planta, 2004.

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

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

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

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

PEIXOTO, J. Culturas digitais juvenis e as funções das tecnologias de informação e de comunicação na escola. In: GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. dos. *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento.* Brasília: Líber Livro Editora: Anped, 2008, p. 27-43.

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

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

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

TARDIF, M. L'enseignement de la philosophie et la question de la culture. La philosophie comme pensée des crises et de la fragilisation de la culture. *Télémaque*, n.

7-8, 1996, p. 41-51.