


Jovens na modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão

Helga Valéria de Lima Souza
Carlos Lopes

Helga Valéria de Lima Souza

Universidade de Brasília, UnB


Email: helgaarte@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4747629312818176>

Carlos Lopes

Universidade de Brasília, UnB

Email: carloslopes@unb.br

 <http://lattes.cnpq.br/3189275188541769>

Resumo

A partir da constatação do fenômeno da juvenilização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizou-se uma pesquisa que possibilitasse a manifestação discursiva destes jovens, apresentando suas autodefinições como jovens ou adultos e a função das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE). Sobre o perfil do jovem educando da EJA, dialogou-se com Oliveira (1999), Mello (2009) e Dayrell, Nogueira e Miranda (2011). Para melhor entendimento sobre a função das TDICE, partiu-se de Alava (2002). Foram realizadas entrevistas em grupo e individuais (GASKELL, 2004), com a participação de nove educandos de uma escola pública. Os resultados indicaram que os sujeitos pesquisados se autoclassificam como jovens, tendo como principal critério “ficar de boa”. Os adultos são referenciados como aqueles que “têm pendências”, ou seja, necessitam de pagar contas e de trabalhar para prover seu próprio sustento e o das suas famílias. Atribuem e utilizam as TDICE em função da comunicação, da inserção social, da diversão e de pesquisas diversificadas, contudo sem foco em conteúdos escolares. O aspecto norteador para que os educandos se autodefinam jovens, jovens-adultos ou adultos tem como critérios a visão, o posicionamento e os discursos apresentados por suas famílias no processo de interação social, sejam eles diretos ou indiretos.

Palavras-chave: Jovens. Educação de jovens e adultos. Tecnologias.

Recebido em: 24/04/2017

Aprovado em: 08/10/2017



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p687>

Abstract

The youth in YAE mode: from "all good" to the role of Information digital echnologies, communication and expression

Based on the observation of the phenomenon of juvenilization in Youth and Adult Education (EJA) classes, a research was carried to allow for the discursive manifestation of these young people, presenting their self-definition as young people or adults and the role of Digital Technologies of Information, Communication and Expression – TDICE. Concerning the young EJA student's profile, we dialogued with Oliveira (1999), Mello (2009) and Dayrell, Nogueira and Miranda (2011). For a better understanding of the TDICE's role, we were based on Alava (2002). Individual and group interviews were undertaken (GASKELL, 2004) with the participation of nine students from a public school. The results indicated that the interviewees classified themselves as young people, with “all good” as the main criterion. The adults are referred to as those who have “pendent issues”, that is, they need to pay bills and work for their own and the family's livelihood. They attribute and use TDICE for communication, social insertion, diversion and diversified research, however, with no focus on school content. The guiding aspect for learners to define themselves as young, young-adult or adult, has as criteria the vision, positioning and discourses offered by their families, either direct or indirect, in the social interaction process.

Keywords:

Young people.
Youth and Adult
Education.
Technologies.

Resumen

La juventud en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): de "todo está bien" al papel de las tecnologías digitales de información, comunicación y expresión

Basado en la observación del fenómeno de la *juvenilización* en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se realizó una investigación a partir del discurso de estos jóvenes para que pudiesen presentar sus autodefiniciones como jóvenes o adultos y la función de las Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión – TDICE. Acerca del perfil del estudiante de la Educación de Jóvenes y Adultos, nos auxiliamos teóricamente con las propuestas de Oliveira (1999), Mello (2009) y Dayrell, Nogueira y Miranda (2011), y en relación con el papel de las TDICE, partimos de las propuestas de Álava (2002). Se realizaron entrevistas individuales y grupales (GASKELL, 2004) con la participación de nueve estudiantes de una escuela pública. Los resultados indicaron que los entrevistados se auto clasificaban como jóvenes “todo está bien” [ficar de boa] como criterio principal. Los adultos son considerados como aquellos que tienen “asuntos pendientes”, es decir, tienen que pagar cuentas y trabajar para su sustento y el de su familia. Atribuyen y utilizan las TDICE para fines de comunicación, inserción social, diversión y distintas pesquisas, pero sin que tengan foco en contenidos escolares. El aspecto orientador para que los educandos se autodefinan en: joven, joven-adulto o adulto, tiene como criterios la visión, el posicionamiento y los discursos dados por sus familias, sean estos, de forma directa o indirecta, en el proceso de interacción social.

Palabras-clave:

Jóvenes.
Educación de
Jóvenes y
Adultos.
Tecnologías.

Introdução - jovem ou adulto?

O conceito de jovem ou adulto só pode ser entendido quando analisado a partir de parâmetros contextualizados socialmente. Tais conceitos estão diretamente ligados aos avanços políticos e socioeconômicos que cada sociedade vivencia e pelos quais norteiam os direitos e deveres de seus cidadãos.

No entanto, é preciso também destacar que não basta estipular critérios ou norteadores para tal questão, na expectativa de que eles gerarão dados ou delimitarão parcelas populacionais de modo certo e inquestionável dentro da categoria jovens ou adultos. Cabe observar que o conceito de jovem ou adulto é também um entendimento subjetivo da parte daquele que o assimila, e que esta subjetividade, ao influenciar no comportamento desses sujeitos, muitas vezes, coloca em xeque os norteadores sociais pré-estabelecidos.

No Brasil, no que se refere à área da educação, a definição de jovem ou adulto tem como principal critério – e, às vezes, como o único – a idade cronológica para fins de classificação dos educandos numa ou noutra categoria. Este parâmetro, embora seja adotado isoladamente das demais e frequentes causas que afetam a trajetória escolar dos educandos, como por exemplo, questões de saúde, mudanças de cidade, entre outras, o que lhes acarreta um atraso mínimo de dois anos no que diz respeito ao critério idade-série regular, é legitimado pelo Estatuto da Juventude, Lei nº 12. 852, de 5 de agosto de 2013, na qual são “[...] considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013), e regulamentado pelo art. 24, inc. V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que respalda legalmente o “intuito de aceleração”, encaminhando automaticamente tal grupo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essas imposições geram lacunas nos percursos escolares de um contingente considerável de sujeitos em idade-série regular, excluindo-os e colocando-os à margem dos processos educativos tradicionais. Peregrino (2010, p. 17) resume bem a questão ao citar que “[...] a escola não é onde tudo começa, porque não é a origem dos problemas. Ela apenas os reflete”.

No emaranhado de tais questões, Mello (2009, p. 3) frisa que, na opinião de alguns educadores, embora seja preciso frear o crescente e descriterioso deslocamento de estudantes do Ensino Fundamental para a EJA, estamos há aproximadamente 15 (quinze) anos diante do surgimento do fenômeno da juvenilização da EJA. Daí decorre, diz Mello (2009), um processo irreversível, que não tem a sua resolutividade centrada no objetivo de devolvê-los ao ensino regular, mas sim no de estabelecer mecanismos rígidos de ingresso e acompanhamento, bem como readequações no currículo relativo a esse perfil de estudante, induzindo o Estado a promover políticas públicas inclusivas, principalmente para a juventude empobrecida que vive em metrópoles.

Juventudes e EJA

Dayrell, Nogueira e Miranda (2011, p. 15) salientam, com muita propriedade, que definir o que é ser jovem, apesar de temerário, é algo necessário, por entenderem que o ser jovem não pode ser definido apenas por critérios que oferecem marcadores para referenciá-lo como aquele que não é criança nem adulto; ao contrário, os autores afirmam que se trata de um sujeito formado a partir das interações sociais em que as diferentes idades se reconhecem e se distinguem. A juventude deve ser entendida como uma etapa da vida que se constitui em referência a um estado próprio e diferenciado da infância e da adultez, sendo impossível pensá-la separadamente ou querer analisá-la em um estado puro. Desse modo, para compreendê-la, é necessário utilizar referências contextuais condizentes com o grupo analisado, para que se consiga gerar significados e uma compreensão correspondente ao real (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15). Desse modo, juventude é uma categoria socialmente construída, que ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, sofrendo o influxo de uma diversidade de condições sociais (origem de classe), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, geográficas, as quais situando o ser jovem como uma categoria dinâmica que se transforma na medida das mudanças sociais (DAYRELL, NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 15).

Dados do Censo Escolar referentes ao período de 2014-2015, divulgados em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam que a migração dos estudantes do Ensino Fundamental para a EJA é bem maior nos 7º e 9º anos, correspondendo a 3,2% e 3,1%, respectivamente, do total do número de matriculados. Já do Ensino Médio para a EJA a proporção alcança o percentual de 1,9%. No Distrito Federal, a migração dos anos finais do Ensino Fundamental para a EJA alcança 3%, e a do Ensino Médio equivale a 4% (INEP, 2017). O desafio de enfrentar a juvenilização da EJA deve caminhar para a constituição de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de jovens – e não apenas para alunos – que estão histórica e territorialmente situados, impossibilitados de serem conhecidos a partir de definições gerais e abstratas (CARRANO, 2007).

Assim, ao observar as peculiaridades existentes no jovem e na modalidade EJA, Oliveira (1999) apresenta duas proposições: (i) o território da Educação de Jovens e Adultos deve ser entendido como um espaço diferenciado dentro do sistema de educação brasileiro; (ii) as reflexões e ações dirigidas a esse grupo de educandos não podem ocorrer como as propostas destinadas aos demais jovens e adultos, que vivenciam suas trajetórias no ensino regular. Segundo a autora, é preciso refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, entendendo que, para a concretização de uma proposta coerente, é necessário transitar, pelo menos, por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a

condição de não crianças, a condição de excluídos da sociedade e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Assim, diante da caracterização de tais sujeitos e contexto, cabe ao professor, aquele que, nas análises de Silva (2006), é o ponto central dos processos de interatividade, pensar em metodologias adequadas a esse novo perfil de aluno, as quais devem ser baseadas na compreensão de suas peculiaridades e em sua lógica de pensar.

Em outras palavras, não basta apenas refletir sobre quais ações adotar, definindo a melhor metodologia a ser aplicada em sala de aula, mas também se disponibilizar a ouvir os educandos da EJA, que, na condição de jovens presentes em uma sociedade nomeada como sociedade tecnológica ou era da informação, apresentam, quando priorizado seu direito de manifestação, seja através de relatos de sonhos, projetos ou na elaboração de novos questionamentos, a mesma curiosidade, aceleração, desejos e capacidades comuns a todos os jovens.

Juventudes e a TDICE

A inclusão das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) no cotidiano de milhares de jovens ao redor do mundo, seja de forma direta, pela aquisição de máquinas, computadores e celulares, seja de modo indireto, via informatização dos sistemas bancários, dos sistemas de saúde ou, ainda, em um novo modelo de produção cultural e visual, alteraram de forma significativa a dinâmica das atividades diárias dessa nova geração, em especial na área da educação formal, na qual as TDICE se tornaram um dos principais instrumentos para fonte de pesquisa, distribuição de conhecimento e espaço para relacionamentos. A expressão TDICE é assumida aqui naquela compreensão de Lacerda Santos (2011), de que as tecnologias associadas ao ciberespaço funcionam não apenas como transmissão de informações mas também como mecanismo de comunicação e expressão entre os indivíduos que atuam conjuntamente no processo de produção do conhecimento.

Ao se acompanhar o processo de expansão das TDICE e sua utilização no sistema educacional, observa-se as ofertas de cursos de alfabetização digital para a população, a criação de laboratórios de informática nas escolas e de disciplinas que propõem o aprendizado do uso da internet para pesquisa e desenvolvimento de atividades escolares.

Assim, uma parcela significativa das atividades escolares passa a ser desenvolvida através do envio ou postagem de tarefas em endereços eletrônicos, criados tanto para os educandos quanto para os familiares, como por exemplo, agendas escolares, sítios eletrônicos e blogs da escola, sendo todas essas ações estruturadas com cunho educativo e embasadas em norteadores presentes em um currículo organizado para um sistema que objetiva atender jovens e adultos com foco na educação para o trabalho.

No entanto, para Noletto (2015, p. 11), o jovem desenvolve, a partir da adoção das tecnologias, dinâmicas sociais próprias, por meio das quais, frequentemente, torna-se protagonista do seu processo de aprendizado, selecionando, distribuindo ou produzindo conteúdos extracurriculares, que poderão tanto ser complementares aos já trabalhados pela escola quanto advir de outras narrativas e contextos de seu interesse.

Para um melhor entendimento sobre os modelos de utilização adotados pelos jovens em relação às TDICE, cabe mencionar os estudos realizados por Alava (2002), que ampliam a compreensão sobre este fenômeno ao introduzir o conceito de mundo virtual ou ciberespaço. O ciberespaço, segundo Alava (2002, p. 13-14), deve ser entendido como um espaço onde ocorre a troca de saberes – e não apenas como um território tecnológico –, de tal modo concebido e estruturado que passa a ser um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. É dessa forma que o espaço virtual se torna o espaço em potencial para as dinâmicas, tanto escolares quanto extraescolares.

Ao se observar a popularização das máquinas de comunicação em nossa sociedade e o uso das TDICE dentro do ambiente escolar, evidencia-se, conforme dito por Oliveira et al. (2015), a interferência da internet como agente de reconfiguração da dinâmica juvenil na sociedade. Diante desse contexto, houve uma potencialização das capacidades juvenis, tanto no plano cognitivo quanto no social (OLIVEIRA et al., 2015, p. 121). A partir de tal contextualização, segundo Sousa (2015), torna-se necessário compreender, entre outras questões, como essas tecnologias são incorporadas pelas diferentes juventudes e em que medida elas interferem e condicionam as relações juvenis.

Em um levantamento de pesquisas acadêmicas¹ que partiram das vozes dos jovens educandos da EJA, buscaram-se indicativos do seu entendimento sobre as tecnologias digitais educativas ou dos modelos de relações que com ela estabeleciam; seus meios de se apropriar delas e de utilizá-las; sua compreensão sobre as possibilidades de inserção social proporcionadas pelo conhecimento e o uso das TDICE²; e como se constituíram essas relações e entendimentos no âmbito das suas vivências sociais e escolares, resultando na identificação de lacunas nas investigações, tanto no que se refere à constituição de uma autodefinição como jovens ou adultos por parte dos educandos quanto às funções atribuídas às TDICE por eles em seu processo educativo.

De forma geral, as pesquisas realizadas apresentam aspectos relacionados aos modelos de ofertas para o uso das TDICE, propiciadas pelos professores ou pelas escolas; levantamentos sobre programas governamentais para a informatização dos espaços escolares, via montagem de laboratórios e programas de informática específicos para as secretarias; estudos sobre as políticas públicas que norteiam as ofertas para Educação de Jovens e Adultos; a construção de um perfil generalizado dos jovens alunos do sistema público educativo e um volume discreto de trabalhos sobre o perfil do atual jovem inserido na EJA.

Identificada, nas pesquisas, as lacunas sobre a constituição de uma autodefinição como jovens ou adultos por parte dos próprios sujeitos da EJA e sobre as funções por eles atribuídas às TDICE, essas se tornaram as dimensões a investigar em um chão concreto de pesquisa: uma escola pública do Distrito Federal.

Sobre a pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi uma escola pública da cidade de Taguatinga (DF), um polo de referência da EJA, com turmas nos três turnos³. Para a operacionalização da pesquisa foram realizadas entrevistas em grupo e individuais, seguindo-se a orientação de Gaskell (2004): elaboração de tópicos-guias; seleção do método de entrevista (individual ou em grupo); seleção dos entrevistados; aplicação das entrevistas, transcrição das entrevistas e análise; bem como a de Silva (2005), com a técnica da entrevista guiada, utilização de roteiros abertos e perguntas no modelo encadeado.

O grupo entrevistado era composto por nove educandos – sete educandos e duas educandas –, com idades entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos, possuidores de celulares com acesso à internet, matriculados e frequentes no período vespertino, em turmas da EJA e do Ensino Fundamental, cuja participação na pesquisa se deu de forma voluntária⁴.

As gravações das entrevistas ocorreram em três etapas distintas, a saber: uma primeira série de entrevistas coletivas, com a organização de três subgrupos, em que os educandos se agruparam conforme suas afinidades. Uma segunda série de entrevistas individuais. E uma terceira série de entrevistas coletivas, com a organização de dois subgrupos de educandos.

As entrevistas individuais e a segunda série de coletivas tiveram como função o esclarecimento e a confirmação de algumas questões surgidas na primeira série de coletivas, embora, como na série inicial, tenham gerado novas questões, que permaneceram em aberto por não serem objetivo da pesquisa.

Autodefinição como jovens ou adultos

Objetivando conhecer como se autodefinem os jovens inseridos no sistema educacional para jovens e adultos do turno vespertino de uma escola pública da cidade de Taguatinga (DF), foram desenvolvidos e aplicados três tópicos. Os tópicos objetivaram a construção do perfil do educando por meio de uma autodefinição relativa à condição de ser jovem ou adulto; a origem dos conceitos de jovens ou adultos adotados pelos educandos; e ao entendimento dos educandos sobre o modelo de posicionamento do jovem ou do adulto diante da vida.

Os educandos, quando questionados sobre sua autodefinição como jovens ou adultos, indicaram, inicialmente, o fator maternidade ou paternidade como critério. Diante de tal critério, quem não tem filho

se define como jovem, quem tem filho e é menor de idade, como “meio termo”, jovem adulto; e quem é maior de idade e tem filho, como adulto.

Em um segundo momento, os educandos utilizaram referências escolares, apresentando etapas de suas trajetórias, como por exemplo, o fato de já terem estado em escolas definidas e organizadas como escolas para crianças, destacando o fato de as escolas em questão terem sido particulares. Este dado foi apresentado com indicativo de maiores cuidados com a criança em oposição ao fato de agora estarem em uma escola pública definida e organizada como uma escola para jovens e adultos. Observa-se que a nomenclatura adotada e a visão dos educandos em relação à escola são também critérios para sua autodefinição como não criança, jovem ou adulto, conforme indicado por Dayrell, Nogueira e Miranda (2011).

No decorrer das respostas, embora os educandos não tenham definido o fator idade como critério para sua autodefinição, destaca-se aqui que todos apresentaram conhecimentos sobre a idade necessária para tirar carteira de motorista, alistar-se no exército, frequentar alguns ambientes e para o ingresso no Ensino Médio. O fator idade é utilizado apenas quando há algum tipo de interesse ou ganho pelo educando.

Em relação ao entendimento dos educandos sobre o modelo de posicionamento do jovem ou do adulto diante da vida, eles definem os jovens como aqueles que “não fazem nada”, não possuem obrigações financeiras e buscam por trabalho objetivando apenas uma renda que lhes permita a aquisição de objetos de desejo. Utilizam a expressão “fico de boa” em relação a ter a liberdade de sair para uma festa sem se preocupar com nada, o que define seu posicionamento no tocante à falta de compromisso com a família, indicando uma linha de pensamento referente à aquisição do direito de não assumir responsabilidades com o que ocorre em casa durante a sua ausência que lhes coloca na condição de serem cuidados pela família. Os adultos são referenciados como aqueles que têm pendências, ou seja, necessitam de pagar contas e de trabalhar para prover o seu próprio sustento e o da sua família. Em relação ao futuro, os educandos apresentaram pensamentos positivos, tomando como referência sua atual condição familiar e os ensinamentos passados por seus responsáveis sobre o que é certo ou errado. Como bem afirma Bourdieu (2007), as famílias não legam aos seus herdeiros apenas os bens, as propriedades, mas também uma história, com nomes, fotos e experiências que contam uma história de ascensão ou declínio, que demanda continuidade, mesmo que seja de transformação.

Assim, entende-se que, para os educandos, o padrão de referência no que tange à sua autodefinição como jovens, jovens adultos ou adultos é norteado pela visão, o posicionamento e os discursos ofertados por suas famílias, sejam eles diretos ou indiretos. Eles também não se sentem desclassificados ou despreparados para o futuro, apesar de terem consciência de sofrer discriminações

relativas à marginalização e de estarem matriculados em uma modalidade de ensino definida pelos próprios educandos como inferior, quando comparada ao ensino regular particular. Os educandos demonstram otimismo em relação ao futuro, acreditam na superação das dificuldades que surgirem no caminho, fortalecidos por sua base familiar, e na realização de uma carreira profissional⁵.

A função das TDICE

Objetivando conhecer a função das TDICE na construção dos discursos dos jovens educandos, os tópicos para as entrevistas foram desenvolvidos a partir de duas linhas de interesse. Na primeira linha, buscou-se reconstruir, desde a sua origem até o atual momento, o percurso histórico da relação entre os educandos e as TDICE. Na segunda linha, buscou-se compreender quais as funções e o modelo de relação desenvolvido pelos educandos após o desenvolvimento do percurso histórico vivenciado pelo grupo.

Para tanto, em relação ao primeiro eixo, foram organizados seis tópicos: 1) a partir de que fase os educandos passaram a utilizar as TDICE; 2) quais as influências ou estímulos sofridos na fase inicial; 3) em que período ou idade passaram a utilizá-las livremente; 4) qual o grau de importância das TDICE (de 0,0 a 10,0) no seu cotidiano; 5) consideram que influenciam terceiros para o uso das TDICE; 6) quais as atuais influências ou estímulos que mantêm o educando conectado.

Com relação ao segundo eixo, foram organizados quatro tópicos: 1) seguiu (ou segue) algum modelo de artista ou personalidade famosa (ator, cantor, banda, atletas, entre outros); 2) roupas/ padrões visuais/discurso/vocabulário; 3) estilo de vida; 4) sinais ou símbolos.

Em resposta aos primeiros tópicos, os educandos relataram que iniciaram o uso das TDICE desde “bem pequenos”, com idade entre dois e quatro anos, todos por influência de familiares próximos – pai, mãe, tios, primos ou amigos –, objetivando sempre momentos de diversão, com jogos, vídeos ou navegando em sítios eletrônicos de curiosidades, como por exemplo, sobre carros, roupas ou decoração para casa. Em um segundo momento, entre a idade de dez e doze anos, o relato dos educandos indicou a utilização das TDICE não por influência dos familiares, e sim por parte de amigos ou colegas, ainda com a função de divertimento.

Porém, em outra fase das suas trajetórias, com quatorze ou quinze anos, novamente por influência dos familiares, todos os educandos frequentaram cursos de informática – particulares ou gratuitos –, alguns dos quais para iniciantes. Por exemplo, cursos de digitação, cursos para domínio do Excel ou cursos profissionalizantes, de alto custo, com duração de um ano e meio a três anos e mensalidades entre R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais), objetivando o ingresso no mercado de trabalho.

As trajetórias relatadas indicam a existência de dois eixos de valorização referente às TDICE nos ambientes sociais que os educandos frequentam: no primeiro eixo, há a apropriação das TDICE como instrumentos para diversão. E no segundo eixo, as TDICE ganham *status* de viabilizadoras do ingresso ao mercado de trabalho. Ao longo do processo de pesquisa, não houve qualquer tipo de referência a estímulos ou pagamento de algum curso na área da educação, como por exemplo, cursos de línguas, atividades esportivas ou artes.

As notas atribuídas pelos educandos à importância das TDICE no seu cotidiano mantiveram-se entre nove e dez, com exceção de uma educanda, que lhes deu seis, alegando não ter tempo para navegar devido à maternidade. Os educandos também relataram que possuem acesso à internet em suas residências e permanecem conectados por longos períodos – do instante em que chegam em casa até a hora que tiverem sono –, o que significa uma média de cinco horas por dia, durante as quais navegam em sítios eletrônicos diversos, como por exemplo, para a troca de informações sobre jogos, paqueras, questões relativas às brigas ocorridas na escola, fotos e vídeos de colegas, compras pela internet, atualização sobre os fatos cotidianos e busca por emprego. O tempo disponibilizado pelos educandos para a navegação indica uma forte relação com as TDICE, compreensão do sistema, um bom domínio das máquinas e de ações de pesquisa.

Seguindo a ordem dos debates, os educandos destacaram com orgulho a manutenção dos padrões de diversão e comunicação com seus amigos e ações que influenciam seus familiares mais próximos – mãe, pai, irmãos, ou primos – a utilizarem as TDICE, participando de redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp*) para diversão e pesquisas diversas.

Destaca-se aqui que os relatos indicam ciclos no processo de influência sofrido inicialmente pelos educandos, quando a família tem o papel de responsável pela oferta de máquinas e de acesso à internet, como no relato a seguir:

MA: *Minha mãe foi na loja e falou: “Pode escolher”. E eu escolhi.*

Em momento posterior, passam a influenciar seus familiares e são influenciados por amigos, a exemplo das citações:

JL: *Eu influenciei minha mãe. Ela não gostava. Aí eu ficava: “mãe, vou fazer um Facebook pra senhora?!” E eu insistia. Hoje ela tem Facebook, WhatsApp, Instagram, tem tudo!*

MA: *Minha mãe também. Fui eu que influenciei. Ela achava sem graça. Ai depois que ela foi adicionando o povo.*

ED: *Eu, depois que mostrei para minha mãe, tive que bloquear ela no Facebook. Toda hora postando “filho querido” [risos]. Que mãe... sai fora... [...] Sai fora, moço... Postando bebezinho lá... Não, mãe! Vamos logo dando um bloque aqui. Se quiser falar comigo, vai para o WhatsApp. Até “isnet” minha mãe tem, e eu não tenho. Eu mexo*

muito. Eu malho muito das pessoas [JL: Ele faz bullying na internet]. Não é que eu faço bullying. É que eu vejo o errado e faço gracinha.

Com relação à segunda linha de interesse, os relatos dos educandos indicaram que, a partir do hábito diário de navegação em sítios eletrônicos, alguns deles possuíram ou possuem entre cem e duzentos vídeos do *Youtube* salvos em suas máquinas e revelaram ter como modelo alguns personagens de seriados, como por exemplo, os da série *Velozes e Furiosos*, *Dois Homens e Meio* ou alguns jogadores de futebol, conforme indicado nos relatos a seguir:

JL: Professora, artista não; mas eu gosto muito de ver roupa.

ED: Eu sou viciado em Velozes e Furiosos. Eu sou doido! Se eu pegar um carro, eu faço tudo aquilo que aquele bicho faz.

MA: De famoso mesmo eu só sigo meu time (risos). Flamengo. Sigo no Instagram.

PC: Mas um artista que eu achei massa e eu falei: “rapaz, eu queria ter aquela vida que ele tem” [risos]. Era aquele os dois Homens e Meio, do Charlie. Charlie Sheen. Eu não sigo ele, mas eu vejo os programas e acho massa. Se eu fosse fazer uma casa eu ia fazer uma casa igualzinha a dele.

Quanto às influências e à função das TDICE na construção dos discursos produzidos pelos educandos, eles relataram que “*a gente aprende muito na internet*” e que adotam vocábulos e expressões desse meio, como por exemplo, o termo “*zuar*”, com o significado de ser feliz; as expressões “*“trolar’ as pessoas*”, no sentido de levar tudo na brincadeira; “*meu parsa*”, no lugar de meu parceiro, ou “*dando um bloque*”, indicando o rompimento de uma comunicação, entre outros.

Assim, a partir da prática de navegação diária desenvolvida por eles, pode-se observar que há uma valorização das TDICE como instrumentos de inclusão social, já que, com a possibilidade de acesso constante e pelo modelo de utilização adotado, destacam-se os interesses situados nas esferas dos relacionamentos, da adoção de vocabulário, de padrões físicos e de pensamentos relativos ao estilo de vida por eles observados.

Considerações finais

Diante dos dados coletados e das análises efetivadas, conclui-se que os jovens educandos inseridos na modalidade EJA do turno vespertino de uma escola pública de Taguatinga (DF) se autoclassificam como jovens. Sua autoclassificação é baseada nos meios sociais em que os jovens estão inseridos, tornando-os agentes reprodutores e mantenedores de tal padrão.

As análises também indicam que esses mesmos jovens trazem em seus históricos, como base formativa para a adoção das TDICE, as ações práticas de suas famílias, enquanto mediadoras do desenvolvimento do hábito da navegação em sítios eletrônicos para pesquisa de temas e questões extraescolares, tornando-se a família, em um segundo momento, incentivadora para a adoção das

tecnologias da informação e comunicação como instrumento favorecedor da sua inserção no mercado de trabalho e, posteriormente, como agente provedor das máquinas e do acesso à internet.

Em um terceiro momento, já jovens, eles apresentam uma inversão no modelo de relação com as TDICE e seus familiares, no qual assumem o papel de agentes influenciadores, permanecendo, porém, influenciados por amigos. Todavia, eles mantêm o mesmo foco para as navegações: diversão e sítios eletrônicos para pesquisa de temas e questões extraescolares.

Os educandos apresentaram, em seus discursos, a adoção de termos, conceitos e ações apreendidas por meio do hábito de navegação *online*. Eles afirmaram estar constantemente conectados, definindo às TDICE como um fator de grande importância em seu cotidiano, tendo lhes atribuído, em uma escala de avaliação de zero a dez, notas entre nove e meio e dez.

A valorização dada pelos educandos aos discursos ofertados pelas TDICE é, portanto, em um primeiro momento, uma condição gerada a partir dos hábitos familiares; em um segundo momento, já jovens, tal enaltecimento se mantém pelo circuito formado a partir dessa valorização – determinantes de suas práticas em redes sociais – e pelas relações com os seus amigos.

Tal valorização das TDICE, como por exemplo, de sua função como instrumento de comunicação, espaço de socialização ou campo para referências de modelo de vida, estilo de roupa, vocabulário, constitui-se em meio à prática diária de navegação; ora sugerida a eles, ora dada como sugestão por eles para o acesso a determinados sítios eletrônicos, programas, vídeos, tratando-se então de um processo educativo informal.

Notas

¹ Análise de 430 títulos de trabalhos acadêmicos, correspondente ao período de 2005 a 2015, dos quais restaram **apenas 13 arquivos, selecionados para a leitura dos resumos, sendo: uma tese, três dissertações e nove artigos. Entre os resumos lidos, nenhum correspondeu corretamente ao que se buscava: voz do sujeito EJA, sua visão sobre às TDICE, o modo pelo qual essa visão e modelo de relação se constituíram e a autodefinição de jovem.**

² As pesquisas não necessariamente partiram das TDICE, mas – quando o fizeram – se referiam ao termo genérico Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

³ Em escolas públicas do Distrito Federal há predominantemente a oferta de turmas da EJA no período noturno. A escola escolhida para a pesquisa, além de ser um Centro de Ensino da referência na EJA, com 2.824 educandos (dados do segundo semestre de 2015), oferta essa modalidade nos três turnos, atendendo a um público jovem no período diurno. O turno vespertino oferece a EJA para os três segmentos, sendo o campo de atuação de um dos autores do artigo.

⁴ A direção da escola autorizou a realização da pesquisa no espaço escolar e, pelo critério de disponibilidade e voluntariamente, os jovens assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participação no processo investigativo, incluindo a autorização dos pais no caso dos menores de 18 anos.

⁵ Quando indagados sobre o seu pertencimento enquanto classe social, os jovens se declararam pertencentes à classe média. Tal registro extraído do campo de pesquisa contraria aparentemente a imagem social predominante de jovens e adultos oriundos, majoritariamente, das classes trabalhadoras. Além disso, também nos mobilizou a abrir linha de investigação sobre o fenômeno da juvenilização e as classes médias no sistema público, com base em questões sobre essa correlação, problematizando este conceito assumido pelos jovens e imprimindo, em termos metodológicos, maior densidade ao levantamento de dados qualitativos e quantitativos sobre o fenômeno em questão.

REFERÊNCIAS

- ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: USP, 2007.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <<https://goo.gl/2fvk87>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o estatuto da juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema nacional de juventude – Sinajuve. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF Disponível em: <<https://goo.gl/ozjq3r>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- CARRANO, P. C. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.
- DAYRELL, J.; NOGUEIRA, P. H. de Queiroz; MIRANDA, S. Aparecida de. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas - uma introdução: juventude ou juventudes? In: CORTI, Ana Paula et al. *Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: cadernos de reflexão*. Brasília: Via Comunicação, 2011. cap. 1, p. 13-61.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais ou em grupo. In: BAUER M. W.; GASKEL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004. cap. 3, p. 64-73.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estudos Educacionais (DEED). *Indicadores do fluxo escolar da educação básica*. Brasília, jun. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/ba12mA>>. Acesso em: 7 out. 2017.
- LACERDA SANTOS, G.; BRAGA, C. B. *Tablets, laptops, computadores e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil*. Brasília: Líber Livro, 2011.
- MELLO, M. *Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?* Porto Alegre: PMPA, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/nkBq6Z>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- NOLETO, M. J. Prefácio. In: SOUSA, C. A. de M. (Org.) *Juventudes e tecnologias: sociabilidade e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015.
- OLIVEIRA, J. R. et. al. O papel da internet na [re] construção sócio-histórica da juventude: do jeans às redes sociais digitais. In: SOUSA, C. A. de M. (Org.) *Juventudes e tecnologias: sociabilidade e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015. v. 1, p. 1-343.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 1999. p. 15-43.

PEREGRINO, M. *Trajetórias desiguais*: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SOUSA, C. A. de M. (Org.). *Juventudes e tecnologias*: sociabilidades e aprendizagens. Brasília: Liber Livro, 2015.