

A TRAJETÓRIA SOCIAL DE GRUPOS ETÁRIOS MADUROS NA APRENDIZAGEM DIGITAL

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Professor da Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cidriana Teresa Parenza

Secretaria da Administração de Porto Alegre
Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Brasil

Margareth Fadanelli Simionato

Professora da FEEVALE
FEEVALE, Brasil

Teresinha Backes Piccinini

Professora do Ensino Básico Estadual
SEE – Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo

O artigo analisa a aprendizagem digital de um grupo de pessoas com mais de 45 anos de idade, sendo este um dos resultados de uma proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A análise é desenvolvida à luz de referenciais sociológicos oriundos dos estudos sobre o trabalho, a educação e o envelhecimento. As informações, coletadas com a realização de entrevistas, foram tratadas metodologicamente através da análise de discurso do sujeito coletivo (DSC) e da análise de trajetórias sócio-profissionais. A reflexão desenvolvida permite identificar, enquanto resultados, que, para os membros do grupo investigado, a aprendizagem digital é percebida como um modo de vida necessário para a inclusão social. Paralelamente, o medo de estragar a máquina ou de errar apresenta-se como um complexo desafio social a ser superado no processo de aprendizagem digital.

Palavras-chave: Grupo etário maduro. Trajetórias sócio-profissional e de vida. Discurso do Sujeito Coletivo. Aprendizagem digital. Inclusão social. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Abstract

This article – showing the results of an activity based on the indissolubility of teaching, research, and service in Graduate education – analyzes, using sociological references based on the literature on labor, education, and aging, the digital learning process of a group of individuals 45 years old or older. The data, collected through individual semi-structured interviews, was methodologically examined using collective subject discourse analysis and socio-professional trajectories analysis. This course of action allows for an identification of historic-generational determinations that shed light on the socio-professional trajectories of this mature group of subjects. The results also show that, for the investigated group, digital learning is directly related to the feeling of social inclusion. At the same time, the fear of damaging the machine (the computer) or even making a mistake is a challenge to the educational process; this fear has to be overcome in order to make the digital learning process possible.

Keywords: Group of mature age, socio-professional trajectories, collective subject discourse analysis, digital learning process, social inclusion, indissolubility of teaching, research, and service.

*“A razão é comum a todos, mas as pessoas agem
como se tivessem uma razão privada.”*

Heráclito

(apud de Santos, Boaventura S, *Introdução a ciência
pós-moderna*, 1989).

Introdução

Já se disse que a informatização e o seu pressuposto, a aprendizagem digital, ou, mais especificamente, a alfabetização digital, é um processo irreversível nos dias atuais. Aqueles que não a realizarem sofrerão a exclusão social deste mundo informatizado. Aqui começam os problemas. Como promover o acesso aos conhecimentos e aos equipamentos de informática, se estes, por sua difusão e por seu preço, já supõem uma segregação social da população? Se para a escola se destinam recursos para o acesso à aprendizagem e ao uso destes equipamentos, realizando a alfabetização digital, como ficam aqueles/as que se encontram afastados da escola? E quanto aos que possuem mais de 45 anos e sequer têm proximidade com a escola, como incluí-los neste processo social de aprendizagem digital, que lhes proporcione o domínio básico da informatização e não o domínio desta sobre ele?

Em boa parte, estas questões contribuíram para a organização de um projeto¹ de pesquisa na UFRGS, associado a uma atividade de extensão voltada a oferecer a este grupo etário, os com mais de 45 anos², um aprendizado básico de informática. Esta atividade de extensão aproveitava a estrutura do laboratório de informática da Faculdade de Educação. Curiosamente, as questões formuladas no início do projeto estiveram direcionadas ao aprendizado nesta etapa da vida. Buscar e compreender a especificidade do aprendizado daqueles que tem mais de 45 anos, suas dificuldades e suas limitações, passou a ser um dos objetivos dos que conduziam o projeto. Gradativamente, talvez por formação ou cacoete de professor pesquisador universitário, desenvolveram-se as questões de pesquisa por meio da ação de extensão. Estas diziam, mais especificamente, respeito a uma compreensão sociológica dos participantes do curso de extensão. Quem eram, suas relações familiares, escolares e de trabalho, por que estavam procurando este curso de informática, qual era a importância do curso para eles, quais eram as suas dificuldades de aprendizagem, estas, entre outras indagações, foram feitas aos participantes da segunda edição do curso. O conjunto de questões implicou a realização de entrevistas consentidas. Os depoimentos coletados, após a sua degravação, redundaram em um material muito rico. Produziram-se informações sobre a trajetória de vida, resgatando a experiência familiar, de trabalho e dos estudos, relativa aos 16 participantes do curso de extensão sobre noções elementares de informática.

Trabalho de extensão, de ensino pós-graduado e de pesquisa

O material proveniente das entrevistas realizadas motivou-nos, a partir daí, a estruturar um seminário³, em nível de pós-graduação, de prática de pesquisa, com o intuito de explorá-lo e analisá-lo à luz de referenciais da sociologia do trabalho, da educação e do envelhecimento. Com base nele foi problematizado o campo teórico e analítico – trajetórias, identidades e padrões sociais – relacionado com o mercado de trabalho, com a escolarização e com o envelhecimento. Nadya Guimarães (2004), Maria Alice Nogueira (1991), Ecléa Bosi (2003) e Siqueira (2001), respectivamente, contribuíram para o direcionamento desta problematização, sendo que outros autores foram utilizados,, especialmente, para elaborar a pesquisa e a sua redação.

Dessa forma, articulou-se analiticamente uma atividade de pesquisa, uma atividade de extensão universitária, a ela associada, a respeito da população participante do curso de informática e também uma atividade de ensino sistematizadora da reflexão sobre trajetórias sócio-profissionais, oferecida aos orientandos e estudantes de pós-graduação em educação da UFRGS.

A disciplina, sob a forma de seminário, envolveu um conjunto de atividades teóricas, metodológicas e práticas. Especialmente em relação a esta última, requereu a leitura e sistematização de entrevistas com um grupo etário maduro e com caráter sigiloso. Foram entrevistadas 16 pessoas. Dessas entrevistas selecionamos trechos por meio dos quais pudéssemos reconstituir, problematizar e interpretar, sustentados nas teorias sociológicas referidas, as trajetórias sócio-profissionais de pessoas com mais de 45 anos de idade que se situam em suas múltiplas e variadas inserções no mercado de trabalho, ainda que possam ser sob o título precário. Após os trechos serem selecionados e discutidos, preparou-se a redação de dois artigos (Ribeiro, 2007; Doll, 2007), cada um tratando de aprofundar os depoimentos conforme os campos analíticos propostos – envelhecimento, trabalho e escolarização.

Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e análise de trajetórias

Convém salientar que a opção escolhida sob o ponto de vista metodológico foi a análise de discurso do sujeito coletivo, proposta e difundida por Fernando e Ana M. C. Lefèvre (2003). Interessou-nos, conforme a longa tradição dos estudos sociológicos,, compreender a socialização em que esteve envolvido e relacionado um grupo etário. Esta socialização diz respeito a uma geração dos anos cinquenta interessar-se e mobilizar-se pelo aprendizado de informática básica. Neste sentido, a técnica do DSC contribuiu positivamente para construir as formas de socialização experimentadas pelos participantes do curso. As suas vozes/depoimentos degravadas/os foram tratados como discursos. Estes discursos organizados e tabulados constituem dados qualitativos. Segundo a técnica, o pensamento de uma coletividade torna-se acessível a partir da soma destes discursos individuais. Ou seja, a construção discursiva resultante da reunião das individualidades

semânticas configura um discurso que expressa o pensamento desta coletividade. Por sua vez, dos discursos coletados por meio de entrevistas foram extraídas expressões-chaves e suas correspondentes idéias centrais e/ou ancoragens. Desse modo, compõem-se discursos-síntese, definidos como DSC.

Ao mesmo tempo, mais do que acessar o pensamento de uma coletividade, instigávamos compreender os fatores que o desencadeava. Por consequência, tornou-se necessário abordar a trajetória de vida deste grupo. Assim, procuramos subsídios nos estudos longitudinais acerca de trajetórias de trabalhadores no mercado de trabalho (CASTRO; CARDOSO; CARUSO, 1997; CASTRO, 1998; CARDOSO, 2000; GUIMARÃES, 2004). Esses estudos têm como característica a centralidade da variável tempo: busca-se conhecer a configuração de um movimento que pode traduzir a mobilidade social dos sujeitos. Seguindo esta linha, a escolarização, a formação profissional, o trabalho, o casamento e os filhos podem ser entendidos como eventos sequenciais no tempo que constituem as trajetórias de vida dos sujeitos.

Ainda sustentados nestes autores, compreendemos que a formatação desses eventos envolve tanto aspectos contextuais como estratégias individuais. Os primeiros dizem respeito a um determinado tempo e espaço, com recursos objetivos e valores culturais específicos. As estratégias, por sua vez, abrangem escolhas pessoais e projetos de vida, que remetem à percepção e seleção, produzidas a partir da herança biográfica que cada sujeito recebe e reconstrói. No desenho das trajetórias, esses aspectos contextuais e individuais se entrecruzam, produzindo os eventos que constituem as trajetórias. Assim, podemos dizer, por exemplo, que as escolhas pessoais se associam à situação familiar (recursos materiais e culturais que configuram uma posição de classe) e ocorrem dentro de uma determinada dinâmica societal (MAURICE,SELLIER e SILVESTRE, 1987), que pode expandir ou restringir as oportunidades oferecidas. Entretanto, neste estudo, mais que desvendar as estratégias de cada um dos trabalhadores maduros, optou-se por destacar o movimento e o pensamento coletivo frente às trajetórias experimentadas por eles.

As categorias de conteúdo que acompanharam o percurso de investigação e constituíram o viés pelo qual se sucedeu o processo reflexivo foram as de: 1. ESCOLARIDADE: relação do contexto familiar com o contexto escolar, interferências na escolaridade com o trabalho e a vida; 2. APRENDIZAGEM: motivações da/na Escola, aprendizagem; 3. TRAJETÓRIAS: formação inicial e continuada para/no trabalho; 4. INCLUSÃO SOCIAL-DIGITAL: reação e inclusão digital, inclusão social.

Sujeitos pesquisados: origem e contexto

Dos questionários aplicados nas entrevistas semi-estruturadas para levantar a realidade objetiva/subjetiva dos sujeitos investigados, - *um grupo de 16 pessoas maduras (mais de 45 anos) do Curso de Iniciação Digital promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul* -, obteve-se informações quantitativas e qualitativas, que permitiram traçar um perfil dos sujeitos pesquisados, conforme está exposto no quadro abaixo.

QUADRO – PERFIL DOS DEZESSEIS SUJEITOS PESQUISADOS

REFERÊNCIA	INDICADORES		Nº.
IDADE	45 a 49 anos		4
	50 a 59 anos		8
	60 anos ou mais		4
NATURALIDADE	Porto Alegre		7
	Interior do Rio Grande do Sul		8
	Outro		1
PROFISSÃO DOS PAIS - MÃE	Do lar		6
	Agricultura (ajuda ao marido)		5
	Outro		5
PROFISSÃO DOS PAIS - PAI	Agricultura		6
	Técnico		1
	Industriário		2
	Comerciário		3
	Outro		4
Nº DE IRMÃOS	Nenhum		2
	Até dois		5
	Acima de três e até 10		9
TRAJETÓRIA ESCOLAR – INGRESSO	Na Educação Infantil (Jardim)		3
	No Primário (1ª série)		13
TRAJETÓRIA ESCOLAR – REDE DE ENSINO	Primário	Pública	12
		Privada	3
	Ginásio	Pública	8
		Privada	7
	2º Grau	Pública	4
		Pública Federal	3
		Privada	5
		Não Identificado	2
	Ensino Superior	Pública	4
		Privada	4
		Pública e Privada	3
	TRAJETÓRIA ESCOLAR – TRABALHO E ESTUDO	Primário	Não Trabalhou
Trabalho Informal – Familiar			3
Trabalhou			1
Ginásio		Não Trabalhou	10
		Trabalho Informal – Familiar	2
		Trabalhou	3
2º Grau		Não Trabalhou	6
		Trabalhou	6
Ensino Superior		Não Trabalhou	3
	Trabalhou	8	
ESCOLARIDADE	Primária		1
	Ginasial		1
	2º Grau		3
	Ensino Superior Incompleto		1
	Ensino Superior Completo		10

PROFISSÃO DOS SUJEITOS	Trabalho tipicamente agrícola – setor primário	1
	Trabalho tipicamente urbano – setor secundário (indústria)	1
	Trabalho tipicamente urbano – setor terciário (comércio e prestação de serviços)	14
FORMAÇÃO & PROFISSÃO	Ocupação tem relação direta com a formação	11
	Ocupação não tem relação com a formação	2
	Sem formação específica	3
SITUAÇÃO FUNCIONAL	Ativa	6
	Aposentado	8
	Desempregado	2
OCUPAÇÃO ATUAL DOS APOSENTADOS (Constata-se a informalidade/ precariedade e/ou preenchimento da inatividade)	Relação direta com a profissão anterior	1
	Sem relação com a profissão anterior	6
	Inativa	1

Fonte: Dados oriundos das entrevistas degravadas pela Equipe de Pesquisa da Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – Temática “**Envelhecimento, Trabalho e Educação**”.

Os dados sistematizados no Quadro apontam a transição de um período agrícola para um mundo urbanizado. Este grupo de pessoas, de uma mesma origem espaço temporal, -anos cinquenta no Rio Grande do Sul -, em grande número emigrantes da zona rural, veio buscar na capital do Estado oportunidades de estudo, trabalho, melhores condições de vida, em decorrência da pobreza no campo e das promessas da cidade, no processo de industrialização do país. Constata-se, no Quadro, pais com uma profissão vinculada à agricultura. Denota-se a pouca escolaridade necessária aos pais, nesse contexto tipicamente primário, em que prover o sustento da família, numa ação colaborativa, vinha da terra. No entanto, a preocupação dos pais, mesmo que intuitiva, com o anúncio de um novo tempo, em que a sustentabilidade depende da escola e não mais da terra, os sujeitos emigraram do campo para a cidade e foram escolarizados. Nesse movimento, constatamos uma relação positiva da escolarização. A formação, na maioria das vezes, inclusive em nível superior, que originou uma profissão, tipicamente urbana e estável, especialmente no setor de prestação de serviços.

Como pode ser visto no quadro, a maior parte das ocupações dos sujeitos deste estudo encontram-se no setor terciário da economia: entre os entrevistados figuram profissões como, por exemplo, funcionários públicos, professores, comerciantes, cabeleireira, dentista, contabilista e administrador. O desenvolvimento deste setor da atividade econômica vincula-se ao processo de urbanização do país que ocorre sob a perspectiva desenvolvimentista. Para tanto, a intervenção estatal foi de fundamental importância, tendo viabilizado a construção de infra-estrutura (rede rodoviária, transporte, comunicação, energia), o estímulo ao investimento no setor industrial (oferta de subsídios cambiais para a importação de tecnologia e para a regulamentação de preços) e as condições para a produção e reprodução da força de trabalho assalariada urbana (regulamentação de salários e do mercado de trabalho) (BRUM, 1996; IAMAMOTO e CARVALHO, 1995;

GERMANO, 1994; SILVA e LEITE, 2000; OLIVEIRA, 2003).

O Quadro indica-nos um grupo de pessoas que usufruiu a convivência familiar com mais de dois irmãos. Suas mães, o que era comum na época, eram genitoras de uma grande prole, pois não viveram a “geração da pílula”, uma vez que, no Brasil, a pílula anticoncepcional e o DIU foram comercializados sem entraves somente a partir do início da década de 1960⁴. Anteriores ao movimento feminista, colocavam-se na retaguarda dos maridos – os provedores da família, em um período ainda fortemente agrícola, na condição de cuidadoras do lar e/ou apoiadoras do trabalho do companheiro na lavoura ou no comércio.

Conclui-se, na análise do Quadro, que, na primeira infância, os passos iniciais de socialização deram-se em casa, junto aos irmãos. A educação infantil não era uma realidade na época, especialmente no interior do Estado. A vivência no “jardim de infância” era um privilégio de uma minoria porto-alegrense. Sem experiência pré-escolar, seu ingresso na escola deu-se na primeira série primária, de um sistema de ensino recém estruturado no país, geralmente público, aos sete anos de idade. Pois, somente após a queda de Getúlio Vargas, em 1946, o Decreto-lei nº 8.529 organizava o ensino primário (Lei Orgânica do Ensino Primário⁵). Imbuídos da necessidade de escolarização, já assumida no projeto da Revolução Capitalista do Estado Novo, na década de 30-40, ingressaram na escola primária por obrigação e com a promessa de novas oportunidades, ou seja, estudar primeiro para trabalhar depois. Na evolução temporal da escolaridade, observa-se que a concomitância entre estudo e trabalho ocorre notadamente a partir do ensino médio. Há os que concluíram o ensino superior sem a vivência de trabalho.

Integram um grupo seletivo de cidadãos brasileiros da faixa etária madura que extrapolou o período de escolaridade obrigatória; pois, do universo de 16 pesquisados, dez pessoas têm o ensino superior concluído. Diferentemente da escola primária, a partir do ginásio, a escola particular, em igual proporção, também se tornou uma necessidade, devido à inexistência da instituição pública na localidade ou em função da opção por uma maior qualidade. No 2º grau, a opção pública federal, por um curso técnico, foi vivenciada por alguns. Cabe registrar que, afora o ensino superior, a escola do trabalho foi um dos ramos do ensino que primeiramente se organizou no país⁶.

Discursos sobre a escolaridade e suas relações com o trabalho e a vida pessoal

Compreender os discursos sobre as trajetórias escolares e suas relações com outros aspectos de vida como a família, o trabalho, o casamento e os filhos, pressupõe situar o tempo e o espaço dos sujeitos, com seus recursos objetivos e valores culturais específicos. Portanto, fez-se necessário considerar a dinâmica societária na qual este grupo etário maduro esteve inserido. Assim, as trajetórias sócio-profissionais e os discursos acerca delas foram objeto deste estudo.

Como já referido anteriormente, a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa ocorreu no

período pós anos 50, em um momento particular, que se caracterizou pela consolidação de uma nova dinâmica societária, com a definitiva passagem, iniciada ainda nos anos 30, de uma sociedade predominantemente agro-exportadora para uma sociedade urbana e industrial.

A industrialização trouxe consigo uma maior necessidade de trabalhadores, refletindo-se na mobilidade da população, principalmente do meio rural, em direção ao trabalho urbano, que representava a possibilidade de emprego formal e assalariado (LEITE, 1994) e, conseqüentemente, o acesso aos direitos trabalhistas, aos mecanismos de proteção social, às formas de representação social e à profissionalização (MATTOSO, 1995; ABRAMO, 1999). Nessa perspectiva, a educação escolar tem um papel decisivo na socialização da população para o trabalho assalariado, ou seja, imprime hábitos e valores ajustados às necessidades da sociedade industrial. Como exemplo, temos a pontualidade e a regularidade no trabalho e a retirada de sentido do conteúdo do fazer (ENGUIITA, 1989; ALALUF, 1986)⁷.

Associado a este contexto histórico-social, pode-se identificar, entre os entrevistados, a valorização da educação escolar, que é expressa no DSC, cuja idéia central expressa a *educação como modelo da época*:

Era o modelo da época, uma obrigação. Eu fazia porque tinha um dever lá dentro da consciência, que devia estudar. Eu achava que aquilo era um tipo de educação que era um caminho natural. Fazia parte, atingiu certa idade vai para o colégio. Até uma certa série eu só estudei. Os pais não faziam muita questão que eu trabalhasse. Primeiro estudar, esse era o lema do meu pai. Só trabalhei depois que me formei.

Essa importância da educação, que predominou no pós anos 50 do século XX, como já referimos anteriormente, associa-se a um projeto de sociedade que percebe a escolarização como uma peça chave para a urbanização e para o trabalho assalariado. Desse modo, a educação, seja através da escolarização, seja por meio da qualificação profissional, é incorporada pelos sujeitos como um valor e uma promessa de mobilidade social⁸. Isso está manifesto no DSC que tem como idéia central *estudo (freqüentar a escola) como um capital*:

- Os meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, então, eles tinham muita preocupação. Para o meu pai era importante que eu estudasse porque ele não estudou. Ele sempre me obrigou a estudar. Ele dizia que não tinha dinheiro para deixar bens. Mas estudar era o que ninguém ia tomar da gente. As dificuldades, a falta dos meus pais, ver como eles ficaram e que eles não tinham como me colocar, isso me motivou estudar.

De modo semelhante, no que tange ao discurso sobre a trajetória de trabalho, a idéia central *formação como estratégia*, em que a formação inicial e continuada associa-se à possibilidade de obter o emprego, de manter o cargo e de ascender na carreira profissional.

Apareceu um concurso e era necessário o quinto ano do primário. O meu estudo assegurava o cargo. Fiz cursos dentro da profissão, até por força da organização onde eu trabalhava. Fiz muitos cursos para obter espaços e para conseguir chegar a chefe e essa função eu consegui porque eu era estudante e porque tinha feito um curso. Eu acho que uma coisa que tem é um funcionário que faz o concurso e vai ficando sem se atualizar, só para pegar o dinheiro. Tinha vários colegas assim, que não se interessavam em querer subir, ficavam sempre na mesma. Já eu não pensava assim, queria estar sempre indo, devagarzinho.

No entanto, o discurso de valorização da educação foi negado pela intervenção estatal. Prova disso é o descomprometimento do Estado brasileiro com o financiamento da educação pública e gratuita. Deste modo, os segmentos com recursos econômicos e culturais foram privilegiados no acesso à educação, em detrimento da população do meio rural e das periferias⁹. O que, por sua vez, resultou no elevado grau de analfabetismo e no baixo percentual de escolaridade da população (GERMANO,1994). Nessa perspectiva, nas trajetórias estudadas, verifica-se que a permanência na escola envolveu investimentos significativos por parte dos sujeitos e das suas famílias, agregando-se a posse de recursos materiais e culturais. Tal situação é perceptível na idéia central do DSC *estudo condicionado à condição familiar*:

Na época, as dificuldades eram maiores, não existia transporte rural. Eu ia para a escola, no início, a cavalo e, depois, de bicicleta, porque era uma escola rural e eu andava seis quilômetros para ir para escola. Para a cultura daquela época, era totalmente normal.

Só tinha escola particular que era um colégio de freiras. Também não tinha escola de segundo grau na cidade onde eu morava, então, tinha que estudar em colégio interno, de freiras. Para dar seqüência aos estudos, teria que ficar morando na cidade, como o pai não tinha recurso, eu fiquei parado.

Nós éramos em seis e todas na escola particular. Meu pai não abria mão disso, podiam faltar outras coisas em casa, mas estudar era importante. Tanto que, quando eu era estudante e morava em casa, dependendo do meu pai, eu não trabalhava. Então eu comecei a trabalhar já meio tarde, pois o pai estava patrocinando.

Neste discurso, os impedimentos colocados pelo contexto – dificuldades de acesso,,

falta de escola pública e gratuita – são superados, na medida em que a família pode oferecer suporte para a permanência na escola e pelo adiamento da inserção no mercado de trabalho. A possibilidade de dar suporte não está, necessariamente, associada à abundância de recursos. Muitas vezes, o investimento na educação dos filhos pode ultrapassar o capital econômico e cultural familiar. Neste caso, o esforço para o enfrentamento das dificuldades pode apontar para o entendimento da escolarização como uma estratégia de reconversão profissional e ascensão social. Isso foi identificado por Nogueira (1991) em grupos de pequenos comerciantes. Paralelamente, entre os entrevistados, a formação escolar foi acompanhada ou, ainda, interrompida pelos eventos de trabalho que, em algumas situações, ocorreu ainda na infância. O DSC que segue expressa essa *relação entre escolarização e trabalho*:

Sempre trabalhei, desde meus sete anos. Trabalhava nas atividades da casa. Ajudava a cuidar dos meus irmãos, porque não tinha muita opção, um irmão cuidava do outro, a mãe imbuía a cada um de nós. Ajudava o meu pai que tinha comércio. Trabalhava na roça, pois meu pai plantava muita coisa e eu tinha que ajudar. Tinha que ajudar a carregar, vender. Então eu precisava estudar à noite. Eu passei a minha vida toda estudando e trabalhando.

Nesse relato, evidencia-se que o trabalho concomitante aos estudos nem sempre significa a sua interrupção. Porém, nessas situações, o tempo destinado ao estudo pode ficar condicionado ao tempo não utilizado para o trabalho. Desse modo, as atividades ocupacionais circunscrevem os limites da formação escolar. Isso pode ser identificado no DSC, cuja idéia central manifesta que *trabalho limita o tempo para o estudo*:

Depois que a gente começa a trabalhar, não tem tanto tempo para estudar. O meu trabalho me tomava muito tempo. Eu levei muito tempo para finalizar os estudos, porque eu trabalhava muito e pouco dedicava para o estudo.

De outro modo, o trabalho pode revelar-se, igualmente, como um estímulo à formação, principalmente a profissional. Isso ocorre com a identificação da qualificação profissional como uma estratégia para a inserção no mercado de trabalho e a manutenção do emprego, bem como para galgar novas funções. Ocorre, também, quando a formação se revela uma necessidade para o trabalho, sendo desenvolvida na área de atuação ocupacional, como foi expresso na idéia central do DSC, *formação como atualização na área de atuação*:

Resolvi estudar, até pela minha necessidade profissional. Durante a vida profissional, eu sempre me mantive atualizado dentro da profissão, bem dentro do que eu fazia. Fiz vários cursos para atualização profissional. Eu faço todos

os anos. Eu estou sempre fazendo alguma coisa relativa a minha área. É sempre uma renovação.

A formação desenvolvida na área da trajetória ocupacional pode prevalecer entre os grupos profissionais, ou seja, entre aqueles trabalhadores que possuem saberes cognitivos e práticos que são socialmente e individualmente reconhecidos (FRANZOI, 2006). Isso, certamente, é mais visível nas trajetórias estudadas nesta pesquisa, uma vez que estas, conforme descrito no Quadro, se referem a trabalhadores cuja formação profissional sustentou a trajetória profissional em um tempo de maior estabilidade e vínculo ocupacional.

Essa característica deste grupo etário maduro realçou, igualmente, um outro aspecto: a liberdade de escolha do tipo de formação que será desenvolvida após a aposentadoria. Para tanto, contribui, certamente, a garantia de recursos financeiros provindos do benefício previdenciário. Esse aspecto é expresso no DSC, na idéia central *formação é na área que se quer*:

Depois que eu me aposentei, que eu acho que eu comecei a voltar de novo para o estudo, mas aí eu mudei a área cem por cento.

A explicação para as mudanças no momento pós-aposentadoria é denominada de “engajamento compensatório” por algumas teorias sociológicas sobre o envelhecimento, ou seja, o abandono de algumas atividades pode ser compensado pelo engajamento em outras, diferentes daquelas até então desenvolvidas (LEHR; THOMAE apud DOLL; GOMES; HOLLERWEGER; PECOITS; ALMEIDA, 2007).

A relação entre escolarização e os demais eventos que constituem as trajetórias (trabalho, matrimônio, filhos e etc) aponta para aquilo que Franzói (2006, p. 87) denominou como “relação acidentada com a escolaridade”. Em sua pesquisa, a autora verificou diferenças nas justificativas dadas pelos homens e pelas mulheres para as interrupções, enquanto os homens atribuem ao trabalho e ao sustento da família o motivo para o abandono da escola, as mulheres referem a maternidade ou o casamento, tendo em vista o cuidado dos filhos e da casa. A maternidade, entre as trajetórias que foram objeto de nosso estudo¹⁰, foi associada à interrupção dos estudos, como é expresso no DSC que teve como idéia central *formação interrompida pela maternidade*:

Fui ser mãe e esposa e não fiz mais nada. Não fiz pós-graduação, até porque tive filhos e achava muita coisa, porque eu nunca parei de trabalhar. Só fazia quando fosse possível deixar os filhos, conseguia ajeitar os filhos e o trabalho, porque depois que a gente é mãe, a gente pensa duas vezes.

Já o casamento mostrou-se vinculado tanto ao afastamento quanto à possibilidade de retorno ao estudo. Entre os entrevistados, *a relação entre casamento e suspensão da formação* justificou-se mais pela sua relação com a maternidade do que por ele mesmo. Quanto à retomada dos estudos pós-casamento, que se revela no DSC: - *Parei de estudar e, depois de casada, eu voltei e fiz cursos, eu trabalhava e estudava*. Um dos fatores que pode contribuir para isso é a precária condição para conciliar a formação com a vida pessoal no interior do Estado do RS. Assim, na medida em que o casamento causa a migração para o centro urbano, onde há maiores possibilidades, a educação torna-se viável.

A reflexão sobre as interrupções na trajetória escolar remete-nos à noção de trajetórias. Conforme o conceito adotado neste texto, o seu desenho envolve tanto aspectos contextuais como estratégias individuais. Assim, pode-se argumentar a existência da associação entre as interrupções na trajetória escolar e as oportunidades oferecidas no contexto. Por exemplo, os escassos recursos familiares, a inexistência de transporte escolar e de escola pública e gratuita interfere na continuidade dos estudos.

O leque de oportunidades, conforme destacado anteriormente, foi muito limitado, inviabilizando o acesso à educação para importantes segmentos da população, o que, por sua vez, restringe as escolhas. Entretanto, isso não retira a possibilidade de escolha, como expressa o DSC, na idéia central *interrupção dos estudos com a maternidade*: - *Optei por ser mãe, não quis deixar meus filhos sozinhos*.

As escolhas pessoais existem e o seu reconhecimento não implica assumir um individualismo ingênuo que culpa o indivíduo. Muito menos em descontextualizá-las, como se elas fossem resultado exclusivo da conduta e vontade individual, como ilustra o DSC: - *Hoje eu lamento não ter continuado os estudos, mas foi uma opção naquele momento. Eu fiz a minha opção e agora eu tenho que arcar com as conseqüências*.

Compreende-se que reconhecer as escolhas pessoais significa percebê-las como delimitadas por fatores contextuais e individuais, que envolvem aspectos objetivos e subjetivos, manobráveis e não manobráveis pela ação do sujeito, os quais interferem nas possibilidades oferecidas e na percepção dessas possibilidades. Desse modo, a opção por ser mãe, expressa no discurso, ocorre em um momento em que o cuidado com os filhos é atribuído, prioritariamente, às mães e há um contexto que não disponibiliza os serviços públicos necessários para que a maternidade possa ser acompanhada pelo trabalho e pelo estudo.

De modo semelhante, a importância do trabalho na vida dos sujeitos, enquanto um valor cultural e uma necessidade objetiva, pode delimitar determinadas escolhas pessoais. Isso é expresso no DSC, cuja idéia central é *primeiro o trabalho, depois o estudo*:

Os pais nem deixavam a gente estudar, tinha logo que ir trabalhar. A intenção era estudar, mas aí surgiu a oportunidade de abrir essa empresa, então tudo foi ficando sempre... No semestre seguinte eu faço... Fui procurar a minha sobrevivência e o estudo eu sempre deixei para segundo plano.

O estudo desenvolvido não permite uma análise sobre a primazia das atividades laborais, no entanto, isso não impede que se dê visibilidade e destaque para esta dimensão da relação educação e trabalho. A partir daí, conclui-se que as possibilidades de análise devem contemplar os aspectos relativos à sobrevivência dos sujeitos. Paralelamente, destaca-se que a noção de “rejeição dos valores e das sub-culturas escolares”, desenvolvida por Enguita (1989, p. 235-240), bem como a idéia da influência do meio familiar e social de pertencimento nas trajetórias e estratégias escolares presentes no estudo de Nogueira (1991), podem contribuir para uma análise mais aprofundada sobre os discursos e as trajetórias. Além disso, enfatiza-se que essa priorização do trabalho aponta, igualmente, para a centralidade que o trabalho assumiu na socialização desta geração dos anos cinqüenta, como um elemento que, junto a outros, contribuiu para a construção e reconstrução de subjetividades e identidades.

Trajetórias, suas motivações e suas reações na aprendizagem

As trajetórias de aprendizagem de adultos com mais de 45 anos têm seus entrelaçamentos com a construção histórica da escola e do desenvolvimento da sociedade. Em se tratando deste grupo etário maduro, sua relação com o aprender, especificamente relacionado à informática, pode estar referida na sua trajetória na escola formal.

Como demonstra o Quadro do Perfil dos entrevistados (p.6), essas pessoas apresentam um bom nível de escolaridade, verifica-se o predomínio do ensino superior completo, sendo que apenas dois não foram além do curso ginásial. Como apontamos no item 4, de modo semelhante aos estudos de Nogueira (1991), Zago (apud Nogueira, 1991) verificou, em famílias de pequenos agricultores, o investimento na educação como uma tentativa de acesso a ocupações urbanas e mais valorizadas, esta foi também uma constatação neste grupo etário maduro.

Dentre o grupo selecionado, a maioria frequentou o que corresponde à Educação Básica atual entre as décadas de 50 e 70, e os que ingressaram no Ensino Superior o fizeram na década de 80. O período em que frequentaram a Educação Básica, data da época de uma escola situada em um tempo de promessas, conforme refere Canário (2005, p.63), quando se inaugurou uma relação social inédita, “a relação pedagógica exercida num lugar e tempo distintos das outras atividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal”. A democratização do acesso à escola passa de uma escola elitista para uma escola de massas. Para Canário (op.cit.), as promessas subjacentes a este período eram três, a saber: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O processo de urbanização e proletarianização aceleradas legitimaram socialmente a instituição escola como o lugar de aquisição do saber, apesar de manter sua orientação elitista, contrariamente ao propósito de ser escola para as massas. Além da obrigatoriedade, delineia-se um tempo e uma faixa etária definida para frequentá-la, promovendo a exclusão dos menos favorecidos.

Trabalho e tempo de não trabalho, no qual se insere a escola, são dissociados. Enguita (2004) e Alaluf (1986) enfatizam que o controle do processo produtivo assim como seu

tempo livre fogem ao domínio do trabalhador urbano. Como podemos deduzir da leitura do Quadro, grande parte migrou do campo para a cidade em um processo de transição, em que tinham o comando da sua produção e passaram a viver um tempo de trabalho urbano, com horários e ritmos que fugiram ao seu mando. A variável tempo insere-se, neste contexto, em que a quantificação com base no relógio assume o controle do cotidiano tanto na escola quanto na fábrica, sendo o tempo elevado à categoria de mercadoria. Estudos como o de Thompson (1998), Marglin (1980) e Perrot (1988) analisam a construção histórica da disciplina de fábrica e a apropriação do tempo como meio de exploração da mão-de-obra. Essa expropriação do tempo do trabalhador é vista como um dos pilares do avanço do capital sendo que, nessa perspectiva, a escola assume um papel fundamental na construção e interiorização da disciplina de trabalho. A escola muito contribuiu para inculcar o uso econômico do tempo e a disciplinarização das futuras massas trabalhadoras, estabelecendo um *tempo cronológico para estudar*, como se observa no DSC:

Então, eles (os pais) não faziam muita questão que a gente trabalhasse. Primeiro estudar, esse era o lema do meu pai. Atingiu certa idade, vai para o colégio.

A obrigatoriedade de ensino passa a ser natural na medida que o tempo e o processo produtivo sofrem modificações; dando sentido ao modelo de escola, à disciplina e à organização do trabalho urbano. *A naturalização da obrigatoriedade do ensino* pode ser percebida no DSC: - *Era a obrigação, mas eu gostava de estudar. Os pais sempre diziam que tinha que estudar. E a escola passa a ser aceita como meio de mobilidade social numa concepção meritocrática*, como se observa no DSC: - *Eu sou uma pessoa que se interessava bastante pela certificação. Veio me ajudar muito aquele diploma. O estudo realiza o homem através da cultura e o estudo é uma arma para sobreviver.*

Os sujeitos deste grupo realizaram sua trajetória de aprendizagem na escola formal em um período em que a organização pedagógica estava associada às demandas do mundo do trabalho e da vida social, em que o paradigma das promessas fundamentava as organizações (Canário,2005). A metodologia do professor, respondendo ao modelo de formação aprendida nas escolas normais, baseava-se em um ensino verbal e de memória. A autoridade do professor, assim como seus métodos, não eram questionados, prevalecia o autoritarismo pedagógico.

As marcas deste autoritarismo pedagógico, pelo qual este grupo passou em sua trajetória escolar, refletem-se neste espaço de investigação em idéias centrais que anunciam a *interiorização do erro como algo negativo*, como gerador de frustrações, traduzido em suas dificuldades diante do aprendizado de informática. Corporificam, na máquina, a representação de suas angústias, de seus medos, anseios e de suas limitações diante da tecnologia e da inovação, que emerge no DSC: - *Se errar, quebra o computador. Só tenho medo de errar. Eu tenho medo de dar os comandos errados e de desmanchar a coisa, não conseguir.*

As dificuldades de aprendizagem sentidas por este grupo etário maduro, no decorrer do curso, são justificadas do ponto de vista geracional, constatada na idéia central de que *adulto tem dificuldade de aprender*, expressa no DSC:

A minha dificuldade não é só minha, pessoas desta faixa etária também têm essa dificuldade, porque é outra linguagem, outra maneira de tu te comunicar. Eu tenho medo daquelas coisas, tu és adulto e custa muito para conseguir as coisas, crianças não têm aquela preocupação, ela vai e mexe, investiga não tem medo de acessar, de mexer. O adulto tem maior dificuldade de aprender.

Naisbitt (1987) escreve que, em eras estáveis, tudo tem um nome e tudo sabe qual é o seu lugar e podemos fazer pouco para mudar. Mas, em época dos parênteses, temos extraordinárias influências e capacidade de mudar se pudermos apenas conseguir um sentido, uma concepção e uma visão clara da estrada que se abre a nossa frente. Este grupo etário maduro nasceu no limiar de um tempo de progressivas turbulências surgidas de um tempo de calmarias. Hoje, necessita sobreviver a essas transformações.

Considerações Finais

Nossa abordagem, neste artigo, esteve relacionada à elaboração de um ensaio analítico de trajetórias sócio-profissionais de pessoas com mais de 45 anos participantes de um curso de extensão universitária sobre noções básicas de informática e o uso do computador.

Pretendeu, dessa forma, iluminar a reflexão a respeito de aspectos sociais que merecem ser considerados nos projetos orientados para a alfabetização digital, especialmente, os direcionados à população de com mais de 45 anos.

Pelo menos, a população que participou deste projeto encara a informática não tanto como uma ferramenta de trabalho, que complementaria a formação e a atuação profissional, mas muito mais como um meio de acompanhar as mudanças que se operam nas suas relações pessoais, familiares e de convivência, ou seja, para esta população, a alfabetização digital figura na órbita de seu modo de vida.

O interesse pela iniciação do aprendizado digital parece dirigir-se à comunicação com familiares e amigos. Ao mesmo tempo, a ansiedade que se manifestou na relação deste grupo etário com a aprendizagem prevista nesta iniciação trouxe à tona o enfrentamento necessário com a possibilidade de errar ou de ser inoperante diante do computador. A ansiedade em relação ao erro e à prática simulatória foi uma construção social elaborada na relação com o ensino e com a escola que o grupo frequentou em épocas já passadas. Convém destacar que nossa preocupação não foi a de apontar soluções pedagógicas para esses aspectos que vêm dificultando a aprendizagem digital, especialmente, para este grupo etário, mas a de salientar a própria especificidade sociológica e histórica apresentada pelo grupo e que dá significado a esta experiência.

Nessa direção, apresentamos a problematização das trajetórias sociais e profissionais seguidas por esta população. Partiu-se dos depoimentos oriundos das entrevistas semi-estruturadas aplicadas a cada um dos 16 participantes da pesquisa sobre aprendizagem digital para sujeitos maduros. A leitura deste material, submetida à técnica do discurso do sujeito coletivo, gradativamente foi requerendo uma explicação cada vez mais esclarecedora dos contextos sociais e históricos nos quais foram gestadas as relações dos entrevistados com a vida familiar e escolar, com as marcas de aprendizagem das suas experiências escolares, acrescidas pela recuperação dos relatos sobre os modos de trabalho vividos e experimentados ao longo do tempo.

Por meio destes contextos sócio-históricos, foi-se localizando o significado dos discursos coletivos afirmadores da educação, da percepção do estudo como um capital ou da formação como estratégica. O estranhamento com a instabilidade ocupacional atual observada por este grupo de maduros contrastou com os seus percursos, que sinalizavam a positividade do ensino, a possibilidade de mobilidade e ascensão social e a identificação com a obrigatoriedade da escola. Paradoxalmente, as situações de vida (migração, casamento, filhos, etc.) dos membros do grupo investigado foram expostas por eles como condicionadoras das relações de trabalho e não o inverso, assim como as interrupções na trajetória escolar foram justificadas pelas oportunidades profissionais e ocupacionais que lhes foram oferecidas nos seus devidos momentos da vida. Para tudo isso, houve um ponto de partida.

O ponto de partida foi a década de 50. Considerada uma época de transição entre o período de guerras da primeira metade do século XX e o período das revoluções comportamentais e tecnológicas da segunda metade desse centenário. Consolidara-se a chamada sociedade urbano-industrial, sustentada por uma política desenvolvimentista que se aprofundaria ao longo dessa década e, com ela, um novo estilo de vida nascia, com os grandes avanços nas comunicações, primeiramente o rádio, também a época de ouro do cinema e, depois, com a entrada da televisão e, por último, o computador e, com ele, a Internet.

Segundo Enguita (2004), esse grupo etário maduro nasceu em um período caracterizado por *mudanças Intergeracionais*, em um Brasil em processo de transformação, quando a escola se tornou o instrumento necessário e decisivo para a inserção no mundo produtivo. Nesse período de expansão urbano-industrial no país e conseguinte complexificação da sociedade, a emigração da zona rural era notória. Em grande parte, os emigrantes vinham em busca de trabalho e de melhores condições de vida na capital e nas cidades mais prósperas.

Diferentemente dos tempos incertos¹¹, de precarização do mercado de trabalho, da má sorte de muitos, constatamos que a formação dessas pessoas maduras sustentou uma profissão correspondente em um trabalho estável, que resultou ou resultará na aposentadoria, embora não seja a absoluta realidade no grupo. No entanto, a inatividade assusta, pois elas têm necessidade de uma ocupação para dar sentido à vida e, também, complementar salário. E, quando conquistam uma ocupação, o Quadro da p.4 assim aponta, esta já não tem mais a relação formação-profissão, uns por escolha e outros por falta de

opção.

Esse grupo de pessoas com mais de 45 anos é testemunha da acelerada mudança intrageracional, descrita por Enguita (2004), vivenciada com a crescente velocidade das informações, viabilizada pela utilização de novos meios e instrumentos de comunicação. Experimentou o período da consolidação da cultura do rádio, presenciou a chegada da televisão no Brasil; e, mais recentemente, vê o computador surgir¹²; e com ele, neste momento, a Internet. Embora a telefonia tenha chegado no nosso País em 1877, o telefone de mesa apareceu na década de 40 e o celular, na década de 90¹³. Nasceram, portanto, no tempo analógico e tiveram que se acostumar com o tempo digital. Na idéia central, *se não correr com o tempo, serei por ele engolido*, expressa no DSC, esse grupo etário manifesta sua preocupação com a inclusão digital. Afirma:

Pessoas mais velhas têm dificuldade com a inovação. A iniciativa do curso foi uma idéia ótima da UFRGS que pensou nas pessoas que não estão inseridas ainda nesta linguagem do século XXI.

Porque o mundo atual assim o exige, senão alijadas do contexto, assim acreditam, buscam na alfabetização digital a sua adaptação a este mundo novo. Nesta experiência de aprendizagem, o lápis é substituído pelo mouse, numa nova vivência escolar, em que se rompe com as velhas rotinas behaviorista com centralidade no saber do professor; nesta nova lógica, a relação dialógica entre o instrutor de informática e o aprendiz estimula o ensaio e o erro que fazem parte da aventura da descoberta do computador. Nesta reinvenção da relação de aprendizagem, instaura-se uma grande ansiedade, porque o desconhecido assusta. O temor não é só do novo lápis que precisa ser dominado, mas dessa nova sala de aula. As mãos, teimosamente, tremem com o temor do erro, porque ainda não aprenderam que, no ensino da informática, aventurar-se de “*clic em clic*” com o mouse, sem modelos pré-estabelecidos, faz parte do processo. A possibilidade da experiência com o não pré-determinado, do encontro com o novo, foi abafada pela cultura comportamentalista, em que a produção em série e a repetição de fatos e acontecimentos apagavam qualquer hipótese de criação que nasce no acaso, na aventura do ensaio e do erro.

A inclusão digital é um conceito mais abrangente do que ser um mero consumidor; significa que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, é parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias (BONILLA,2001). Significa competência na utilização dos recursos de tecnologia de informação e de comunicação disponíveis. Então, perguntamos, se para este seletivo grupo etário maduro a busca pelo seu pertencimento à era digital é causa de ansiedade, com que condições a maioria dos excluídos dessa mesma faixa etária enfrentará o processo de aprendizagem digital?

Notas

- ¹ Projeto nº 9146 do sistema Pesquisa UFRGS, sob a coordenação do Prof. Dr. Johannes Doll.
- ² No presente estudo, tratamos este grupo como um grupo etário maduro. Neste sentido, destacamos que a Organização Mundial do Trabalho (OIT) definiu, em 1991, os 45 anos como fronteira no processo de envelhecimento do trabalhador, posto ser nesta idade que se inicia a perda de algumas das capacidades funcionais (IPEA, 2006, p. 100).
- ³ Seminário avançado de “*Prática de pesquisa: construção de trajetórias sócio-profissionais*”, oferecido e dirigido pelo Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro.
- ⁴ PEDRO, Joana Maria (Da Universidade Federal de Santa Catarina). A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. Rev. Bras. Hist. vol.23 no.45 São Paulo July 2003 In: <http://www.scielo.br>. Acesso em 03/03/2007.
- ⁵ Os artigos de 2 a 9 da Lei Orgânica do Ensino Primário, estrutura este nível de ensino:
- a) ensino primário fundamental, dividido em primário elementar, de 4 anos de duração e primário complementar de um ano de duração, destinado a crianças de 7 a 12 anos
 - b) o ensino primário supletivo, de 2 anos, destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam educação em idade adequada. (ROMANELLI, 2001, p.160)
- ⁶ Em 1910, já instaladas 19 escolas de aprendizes artífices. Cunha (2000) ressalta que a rede de escolas de aprendizes artífices constituiu, pode-se dizer, no primeiro sistema educacional de abrangência nacional. Com o estabelecimento do Estado Novo, a nova Constituição Federativa do Brasil de 1937 modifica substancialmente o ensino. As escolas de aprendizes artífices são transformadas em liceus industriais. Posteriormente, por iniciativa do Ministro da Educação e Saúde Pública, Sr. Gustavo Capanema, os liceus transformam-se em escolas industriais. Desta forma, no ano de 1942, vários decretos organizam o ensino técnico profissional nos três setores da economia: primário, secundário e terciário; o que deu origem às escolas técnicas federais até hoje instaladas no país. Cabe assinalar que a história registra o pioneirismo do Rio Grande do Sul em formação profissional; datada em 1907 a primeira iniciativa escolar de qualificação profissional da força de trabalho do RS, em Porto Alegre - o Instituto Técnico-profissional (FONSECA, 1961; STEPHANOU, 1990).
- ⁷ Ressaltamos que tal socialização, por mais que se apresente como função social única, sua preponderância é acompanhada por conflitos e contradições, tendo em vista a presença, no âmbito das escolas e universidades, de um potencial crítico e contestatório (ENGUITA, 1989; GERMANO, 1994).
- ⁸ Promessa nem sempre cumprida, tendo em vista a limitada oferta de postos de trabalho condizentes com a escolarização e qualificação profissional da mão-de-obra disponível no mercado de trabalho.
- ⁹ Somente a partir de 1980, em um período caracterizado pelo declínio da ditadura militar, o governo brasileiro, através do Plano Setorial de Educação e Cultura, expressa a preocupação de direcionar a educação para o meio rural e para as periferias. A esse respeito pode-se consultar, dentre outros, Germano, 1994.
- ¹⁰ Destaca-se que não realizamos análise de gênero, tendo em vista a limitada amplitude de trajetórias investigadas.
- ¹¹ Tomamos de Enguita (2004) a expressão.
- ¹² Maiores informações da evolução do Computador (hardware e software), consultar:
- <http://pcworld.uol.com.br/>
 - http://idgnow.uol.com.br/galerias/historia_windows/IDGPhotoAlbum
 - BOGO, Kellen Cristina. **A História da Internet - Como Tudo Começou...** Matéria publicada em 01/07/2000. In: <http://kplus.cosmo.com.br> . Acessada em 04/03/2007.)
- ¹³ A História do Telefone no Brasil. <http://www.anatel.gov.br/> Acessado em 04/03/2007.

Referências Bibliográficas

A História do PC. In: http://idgnow.uol.com.br/galerias/historia_windows/IDGPhotoAlbum - Acessado em 04/03/07

- A História do PC.** In: <http://pcworld.uol.com.br/> Acessado em 04/03/07
- A História do Telefone no Brasil.** In: <http://www.anatel.gov.br/> Acessado em 04/03/2007.
- ABRAMO, Laís. **Desafios atuais da sociologia do trabalho na América Latina: algumas hipóteses para a discussão.** In: DE LA GARZA, Enrique (coord.). Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO, 1999.
- ALALUF, Matéo. **Le Temps du Labeur: formation, emploi et qualification en sociologie du travail.** Bruxelles: Institute de Sociologie, Sociologie du travail et des organisations, Editions de L'Université de Bruxelles, 1986. (Tradução livre de Alvaro Fernandes Ribeiro Neto, 1994).
- BOGO, Kellen Cristina. **A História da Internet - Como Tudo Começou...** Matéria publicada em 01/07/2000. In: <http://kplus.cosmo.com.br> . Acessada em 04/03/2007.
- BONILLA, Maria Helena. **O Brasil e a alfabetização digital.** Jornal da Ciência, Rio de Janeiro, 13 abr. 2001. p. 7. In: <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/artigojc.htm> Acessado em: 25/05/2007.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 484 p. : il.
- BRUM, Argemiro Jacob. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** 16º ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. **Trabalhar, verbo transitivo: destinos profissionais dos deserdados da indústria automobilística.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- CASTRO, Nadya A.; CARDOSO, Adalberto M.; CARUSO, Luis Antônio C. Trajetórias Ocupacionais, Desemprego e Empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? In: **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, ano II, p. 07-23, mai. 1997.
- CASTRO, Nadya Araujo. Mercado de Trabalho Industrial, Seletividade e Qualificação: contribuições das análises longitudinais. In: **Workshop: conceitos empregados na educação profissional**, 1998, Belo Horizonte. (Comunicação especialmente preparada para o Módulo I: Mercado de Trabalho e Formação Profissional). Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Ed. UNESP, Brasília,DF: Flacso, 2000
- DOLL, Johannes e Equipe Pesquisadores. **Entrevistas Degravadas.** UFRGS/ FAGED/ PPGEdU, 2006.
- DOLL, Johannes; GOMES, Ângela; HOLLERWEGER, Leonéia; PECOITS, Rodrigo; ALMEIDA, Sionara. **Atividade, desengajamento, modernização – teorias sociológicas clássicas sobre o envelhecimento.** Porto Alegre, 2007. (mimeo)
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.
- FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006.
- GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores.** São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2004.
- HIRATA, Helena; HUMPHREY, John. Trabalhadores desempregados: trajetórias de operários e operárias industriais no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 71-84, out. 1989.
- IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma**

- interpretação histórico-metodológica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUENZER, Acácia. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “inclusão excludente” e “exclusão includente” como uma nova forma de dualidade estrutural. In: **Boletim Técnico do Senac.** Rio de Janeiro, V.31, jan/abr. 2005.
- _____. Educação profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do Senac.** N. 25(2).
- LEFÈVRE, Fernando e LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcante. **O discurso do sujeito coletivo – Um enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos).** Caxias do Sul: EDUCS, 2003. (Coleção Diálogos).
- LEITE, Marcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: **O mundo do trabalho (crise e mudança no final do século).** São Paulo: Página Aberta, 1994. p. 563-587.
- MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas (para que servem os patões ?). In: Gorz, Andre et. Al. (orgs.). **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo, Martins Fontes, 1980, p. 37-77.
- MATTOSO, Jorge Eduardo Levi. **A desordem do trabalho.** São Paulo: Página Aberta, 1995.
- MAURICE, Marc; SELIER, F. e SILVESTRE, J.J.. **Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania.** Madrid. MTSS, 1987.
- NAISBITT, John. **Megatendências: as dez grandes transformações ocorrendo na sociedade moderna.** São Paulo, São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1987.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: **Teoria & Educação,** 3, 1991, p.89-112.
- OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à razão dualista. **O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo editorial, 2003.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Os modos de escolarização. In. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Baptista, Claudio (org.). Ed. Mediação, 2006.
- _____. **Plano da Disciplina Prática de Pesquisa: construção de Trajetórias Sócio-profissionais.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2º semestre-2006.
- _____, PARENZA, Cidriana T., SIMIONATO, Margareth F., PICCININI, Teresinha B.. **A trajetória social de grupos etários maduros na aprendizagem digital.** Porto Alegre, 2007 (mimeo).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.
- SILVA, Roque Aparecido da; LEITE, Marcia de Paula. Tecnología y cambio tecnológico en la sociología latinoamericana del trabajo. In: TOLEDO, Enrique de la Garza (coord.). **Tratado latinoamericano de sociología del trabajo.** México: El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 95-120.
- SIQUEIRA, Maria Eliane Catunda. Teorias Sociológicas do Envelhecimento. In: Freitas, Elizabete Viana de et. al. (orgs). **Tratado de geriatría e gerontología.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. 1187 p. : il.
- STEPHANOU, Maria. **Forjando novos trabalhadores: A experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930).** Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Endereço para Correspondência

Jorge Alberto Rosa Ribeiro, Historiador e Sociólogo, Doutor em Sociologia da Educação, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

E-mail - jorge.ribeiro@ufrgs.br

Cidriana Teresa Parenza, Socióloga, Mestre em Sociologia, Técnica da Secretaria da Administração de Porto Alegre, Brasil.

E-mail - cidriana@smgl.prefpoa.com.br

Margareth Fadanelli Simionato, Filósofa, Mestre em Educação, professora da FEEVALE, Novo Hamburgo, Brasil.

E-mail - margarethfs@feevale.br

Teresinha Backes Piccinini, Bióloga, Mestre em Educação, professora da Rede Estadual de Ensino, RS, Brasil.

E-mail - tere@getecnet.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores
