

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de Jovens e Adultos: Formação e Prática Pedagógica em Diferentes Contextos

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4102>**O USO (CRÍTICO) DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO (NÃO COMPENSATÓRIA) DE JOVENS E ADULTOS**

THE (CRITICAL) USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN (NON-COMPENSATORY) EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

EL USO (CRÍTICO) DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN (NO COMPENSATORIA) DE JÓVENES Y ADULTOS

Bruno dos Santos Joaquim
Colégio Jean Piaget - Brasil*Lucila Pesce*
Universidade Federal de São Paulo - Brasil

Resumo : A partir da compilação das ideias de diferentes pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos e do campo de estudos sobre uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), este artigo objetiva: a) discutir as possibilidades oferecidas pelo uso crítico das TDIC na educação, em superação à perspectiva instrumental de seu uso; b) discutir os caminhos para romper com a perspectiva compensatória da educação de jovens e adultos; c) refletir sobre a relação entre o rompimento com os dois paradigmas citados e o conceito de empoderamento freireano, na perspectiva da conquista da autonomia e com vistas à promoção da transformação cultural dos grupos sociais adultos reinseridos na escola. Conclui-se que o propósito do empoderamento é central na ruptura com os velhos paradigmas de EJA e uso pedagógico das TDIC, posicionando-os dentro de uma visão emancipadora e capaz de desequilibrar o entendimento hegemônico do *mainstream*. Esta discussão pretende também contribuir para corroborar com a centralidade dos aspectos políticos presentes no campo da EJA e da perspectiva crítica do uso pedagógico das TDIC.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Empoderamento.

Abstract: This article compiles the ideas of different researchers in the field of study on youth and adult education and in the field of studies on pedagogical use of Digital Information and Communication Technologies. This article aims to: a) discuss the possibilities offered by the critical use of Digital Information and Communication Technologies in the field of education, in overcoming the instrumental perspective of its use; b) discuss ways of breaking with the compensatory perspective of youth and adult education; c) reflect on the relationship among the rupture with the two paradigms cited and the concept of Freirean empowerment, in order to achieve autonomy and to promote the

cultural transformation of adult social groups reinserted in school. It is concluded that the purpose of empowerment is central to the process of breaking with the old paradigms of youth and adult education and pedagogical use of the Digital Information and Communication Technologies, positioning them within an emancipatory vision as well as capable of unbalancing the hegemonic understanding of the mainstream. This discussion also intends to contribute to corroborate with the centrality of the political aspects present in the field of youth and adult education and the critical perspective of the pedagogical use of Digital Information and Communication Technologies.

Keyword: Adults and Youth Education. Digital Information and Communication Technologies. Empowerment.

Resumen: A partir de la compilación de las ideas de diferentes investigadores del campo de la educación de jóvenes y adultos y del campo de estudios sobre uso pedagógico de las Tecnologías Digitales de la Información y de la Comunicación (TDIC), este artículo objetiva: a) discutir las posibilidades ofrecidas por el uso crítico de las TDIC en la educación, en superación a la perspectiva instrumental de su uso; b) discutir los caminos para el rompimiento con la perspectiva compensatoria de la educación de jóvenes y adultos; c) reflexionar sobre la relación entre la ruptura con los dos paradigmas citados y el concepto de empoderamiento freireano, en la perspectiva de la conquista de la autonomía y con vistas a la promoción de la transformación cultural de los grupos sociales adultos reinsertados en la escuela. Se concluye que el propósito del empoderamiento es central en el proceso de rompimiento con los viejos paradigmas de EJA y uso pedagógico de las TDIC, posicionándolos dentro de una visión emancipadora y capaz de desequilibrar el entendimiento hegemónico del mainstream. Esta discusión tiene el objetivo de ofertar su contribución también a corroborar con la centralidad de los aspectos políticos presentes en el campo de la EJA y de la perspectiva crítica del uso pedagógico de las TDIC.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos. Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. Empoderamiento.

Introdução

O presente artigo, através da compilação das ideias de diferentes pesquisadores sobre o uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), a educação de jovens e adultos e o conceito de empoderamento freireano, visa a: a) discutir as possibilidades oferecidas pelo uso crítico das TDIC da educação, em superação à perspectiva instrumental de seu uso; b) discutir os caminhos para romper com a perspectiva compensatória da educação de jovens e adultos; c) refletir sobre a relação entre o rompimento com os dois paradigmas citados e o conceito de empoderamento freireano, na perspectiva da conquista da autonomia e com vistas à promoção da transformação cultural dos grupos sociais adultos reinsertados na escola.

O início do século XXI é marcado pelo avanço do ciberespaço e pela transformação da relação entre o Homem e o conhecimento imbricado na cibercultura. A busca por conhecimento está marcada, cada vez mais, pela tecnologia, pela velocidade e pelo “saber fazer” (LÉVY, 1999). A produção e compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as demais práticas sociais contemporâneas, não são mais viáveis, senão pela fluidez da

cibercultura. Também “não podemos imaginar o pleno exercício da cidadania apartado de certa fluência tecnológica” (PESCE, 2013, p.2).

Para garantir o direito ao acesso e à produção de conhecimento e, por conseguinte, o direito ao pleno exercício da cidadania, as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos precisam ser pensadas, no sentido de oferecer aos sujeitos condições de acesso às TDIC. A concepção de TDIC apresentada por autores como Bonilla (2010), Brito (2006), Lavinias e Veiga (2013) e Pesce (2013) rejeita sua representação como simples instrumento, como produto e não processo. “É necessário ultrapassar a ideia de uso das TIC como ferramenta de capacitação para o mercado de trabalho [...] ou então como meras ferramentas didáticas pra continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola” (BONILLA, 2010, p.40). Essa visão aponta na direção da superação do paradigma instrumental do uso pedagógico das TDIC.

O impacto transformador das TDIC na educação é factível se estiver em confluência com um novo paradigma, além de atrelado à criação de novas metodologias, formação de professores para seu uso educacional, além, é claro, de políticas públicas que garantam infraestrutura para as escolas. É, contudo, basilar ter a clareza de que “a tecnologia *per se* não parece garantir sucesso no aprendizado” (LAVINAS e VEIGA, 2013, p.3). Nesta concepção, o professor deve se desvincular da ideia de tecnologia como objeto ou ferramenta, para que “entenda a tecnologia como instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que o direcione ao tecnicismo, a coisificação do saber e do ser humano” (BRITO, 2006, p.14).

Diante destas colocações, a inclusão digital apresenta-se como chave para a reflexão sobre o acesso da população economicamente desfavorecida à vivência plena da cibercultura. “Como a escola deve ser espaço-tempo de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida, é da sua competência, hoje, oportunizar aos jovens a vivência plena das redes digitais” (BONILLA, 2010, p. 44). A escola é entendida, portanto, como *lócus* primeiro da inclusão digital.

Diversos estudos, como Lavinias e Veiga (2013) e Bonilla (2010), sobre políticas públicas e modelos de inclusão digital têm como foco os jovens e as crianças. Todavia, os estudos sobre inclusão digital e uso das TDIC pouco tratam do enorme contingente de sujeitos adultos que não foram incluídos na cultura digital. O adulto que regressa à escola para se alfabetizar ou complementar sua escolaridade possui traços culturais que o diferenciam da criança e do adolescente. Segundo Oliveira (2001), o lugar social do aluno da educação de jovens e adultos é caracterizado pela sua condição de não-criança, de excluído da escola

regular e de membro de determinados grupos sociais, o que implica visão de mundo e traços de identidade específicos. Esses traços devem diferenciar as políticas voltadas aos adultos e tornam necessárias reflexões e pesquisas que tratem do contexto característico da modalidade.

Compreendendo a educação de jovens e adultos como um direito daqueles sujeitos que outrora estiveram excluídos da escola e não apenas como educação compensatória, é preciso refletir criticamente sobre o lugar das TDIC na formação de pessoas adultas, com o objetivo de promover a consciência crítica e a efetiva conquista da cidadania destes sujeitos. Esta discussão, inserida no contexto da educação de jovens e adultos, oferece também possibilidades de reflexão acerca do conceito de letramento digital, percebido por Pesce (2013) como uma das instâncias do empoderamento freireano. Este conceito configura-se como um processo de tomada de consciência coletiva, que se dá na interação entre indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade (FREIRE e SHOR, 1986; BAQUERO, 2012).

Deste modo, o uso das TDIC na educação de jovens e adultos pode alicerçar um processo de inclusão digital, no caminho de empoderar a classe trabalhadora, outrora excluída do acesso à escolaridade. No entanto, este processo depende da ruptura com algumas amarras do passado: é preciso superar a histórica visão compensatória de educação de jovens e adultos no Brasil e romper definitivamente com a visão instrumental do uso pedagógico das TDIC nas salas de aulas da EJA.

Rompimento com os velhos paradigmas

A revisão de literatura realizada no recorte do septênio 2007-2014 revelou, entre outros aspectos, que não há ainda grande mobilização de pesquisadores do campo das tecnologias educacionais para refletir sobre sua temática no contexto específico da educação de jovens e adultos, da mesma forma como não é prioridade dos pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos a investigação sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das TDIC e da inclusão digital, nesta modalidade escolar (JOAQUIM e PESCE, 2016).

Ambos são campos que passam por um lento processo de mudança de paradigmas, motivados por novas tendências, em seus campos de reflexão pedagógica: a superação do paradigma compensatório da EJA, por um lado, e a superação da perspectiva instrumental do uso das TDIC, por outro. Além disso, ocupam espaços secundários nas políticas públicas e na

pesquisa educacional, mas estão diretamente relacionados à noção da educação como um direito fundamental, com vistas ao empoderamento freireano dos sujeitos.

Entre os principais obstáculos para desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil está a predominância da noção compensatória, presente em toda história da modalidade, desde sua origem. Esta visão está bastante ligada à concepção do ensino supletivo, isto é, à ideia de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência.

A oferta da educação de jovens e adultos, na esfera governamental, sempre esteve atrelado à perspectiva assistencialista e compensatória, em que os sujeitos excluídos do processo escolar na idade dita "regular" retornariam a escola para serem alfabetizados e incluídos no mercado de trabalho. Esta perspectiva em relação a EJA permeou as políticas públicas da área até meados da década de 80, onde inicia-se no país um movimento de reivindicação da oferta pública, gratuita e de qualidade referente ao ensino do 1º grau para jovens e adultos ressaltando a importância da construção de uma identidade própria e específica para atender a este público. (SOUZA *et al.*, 2013, p. 4)

Marcada por uma trajetória de abandono, indefinição e imprevisto, a história da EJA no Brasil é representativa da própria constituição do país, erguido sobre uma estrutura social desigual e excludente. Durante o Estado Novo, por exemplo, quando o investimento na alfabetização de adultos representava todo um projeto de formação de mão-de-obra nos grandes centros do país, as políticas públicas voltadas à EJA já demonstravam uma visão centrada na compensação da ausência. O adulto analfabeto ou pouco escolarizado era entendido como um sujeito incapaz de decidir por si mesmo, nas diversas esferas da vida social. “Projetava-se a imagem da ‘criança grande’, que de forma deficiente desempenharia suas responsabilidades familiares e profissionais” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 221). Marcada pelo preconceito, esta visão é sustentada, por exemplo, por Lourenço Filho e outros intelectuais, conhecidos como pioneiros da Escola Nova. Apesar da prenoção distorcida sobre o adulto analfabeto, a política educacional do período foi responsável por colocar a educação de jovens e adultos, pela primeira vez na história da educação no Brasil, na agenda das responsabilidades do Estado e instaurar no país um novo campo de reflexão pedagógica.

Entre as décadas de 1950 e início da década seguinte, o discurso do desenvolvimento e da constituição de uma sociedade moderna estava vinculado à qualificação do trabalhador urbano-industrial. Deste cenário advém a perspectiva freireana de educação de adultos, que se contrapunha ao discurso hegemônico, pois se volta à defesa de ações direcionadas à formação da consciência crítica do cidadão, do ponto de vista individual e coletivo, especialmente a população mais pobre, historicamente excluída do pleno exercício de sua cidadania

(FREITAS e BICCAS, 2009). Ao longo do período, suas ideias ganhavam corpo nas mais diferentes experiências de educação popular e, em razão de tudo o que representou, os anos entre 1959 e 1964 são considerados o período das luzes para a educação de jovens e adultos no Brasil (RESENDE, 2008).

O Golpe Civil-Militar de 1964, entretanto, representou uma profunda ruptura com o projeto educacional progressista de Paulo Freire, resultando na repressão e no desmantelamento dos programas de educação popular, bem como no retrocesso radical da concepção de educação de adultos, que vinha se firmando no âmbito acadêmico e no campo da educação popular. A concepção de educação de jovens e adultos durante o Regime Militar constituiu-se como parte do projeto desenvolvimentista baseado no crescimento econômico a qualquer custo e no violento projeto de controle social.

A educação de jovens e adultos foi um dos instrumentos que possibilitaram a coerção social, a serviço de um regime político autoritário. De acordo com Freitas e Biccás (2009), o ensino supletivo, como era chamado, foi projetado como um símbolo “democrático”, em um país que passava por um regime de ‘exceção’. Políticas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), tinham o objetivo de alavancar os números referentes à alfabetização no Brasil, enquanto a Lei nº. 5692 de 1971 tornava o Estado definitivamente responsável por promover a escolarização de adultos. No entanto, estes exemplos de políticas públicas partiam de uma perspectiva que se propunha “a recuperar o atraso, a reciclar o presente formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117). O paradigma tecnicista e compensatório, mais uma vez, passou a ser o mote da educação de pessoas adultas, na medida em que não é dada nenhuma atenção especial à produção de material didático especializado, formação de professores ou reflexões sobre estratégias didáticas para os, então, cursos supletivos.

Mesmo após o processo de redemocratização do país, não foram percebidas substanciais transformações no modelo, apenas tímidas experiências de retomada de projetos e conceitos advindos da educação popular freireana. Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 1996, a cultura educacional brasileira continua incutida na concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que ainda é vista como um instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.

Nas últimas duas décadas, a superação do paradigma compensatório apresenta-se como uma necessidade urgente para o avanço qualitativo da educação de jovens e adultos no Brasil, além, evidentemente, da necessidade de investimentos na formação específica de professores,

do planejamento de políticas públicas direcionadas ao atendimento da enorme demanda de adultos com baixa escolaridade.

Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências, um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2005, p. 23).

A superação do paradigma compensatório está, neste sentido, diretamente ligada à concepção de educação como direito e de educação ao longo da vida. Esta nova perspectiva, que ganha força em âmbito internacional, através da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo no ano de 1997, tem provocado nas últimas décadas um lento rompimento com o paradigma compensatório, de modo que a modalidade começa a ser compreendida como um direito de todos à educação ao longo da vida.

Em sua essência, o conceito de aprendizagem ou educação ao longo da vida inclui diversas esferas, como o desenvolvimento pessoal ao longo dos ciclos de vida, a aquisição de competências laborais, o manejo de tecnologias, a aprendizagem de línguas e de relações multiculturais, a socialização política e a participação cidadã (TORRES, 2003). Trata-se de um conceito polissêmico e objeto de disputa entre os teóricos - que defendem uma perspectiva de formação humanística, voltada à formação integral e à emancipação - e os organismos nacionais e internacionais, que se apropriam do conceito para planejar e implantar políticas públicas de formação profissional, a partir de uma perspectiva instrumental. O mesmo ocorre com o conceito de empoderamento, que na visão freireana tem o sentido de subversão das relações de poder, a partir de um processo coletivo de classe, enquanto na visão do *mainstream* adquire um sentido mais individualista, ligado ao pensamento liberal norte-americano e à teoria do capital humano (JOAQUIM e PESCE, 2017).

Para além da construção conceitual do chamado *lifelong learnig* (educação ao longo da vida), o que o rompimento com o velho paradigma traz de transformador é a compreensão da EJA como um direito de todos. Da mesma forma, a concepção sobre o uso pedagógico das TDIC construída nas últimas décadas passa também por uma mudança de paradigma, quando seu uso deixa de ser compreendido em uma perspectiva tecnicista e instrumental e caminha na direção de um olhar crítico e autoral, com base teórica culturalista (BONILLA, 2010).

A necessidade de propor esta superação parece fundamental, já que o apelo da sociedade capitalista é pela incorporação das TDIC, sob a égide de uma racionalidade técnica

e instrumental. Assim, a perspectiva crítica é a premissa para o rompimento com esta racionalidade que, ao mesmo tempo em que foi fundante de um avanço tecnológico muito veloz, não se relaciona com a concepção de educação como direito (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Sem dúvida, as tecnologias podem ser novos e muito úteis meios de construir e difundir conhecimentos sem risco de desumanizar o ser humano. Tudo depende do modo como as utilizamos: se nos apropriamos de seu potencial pedagógico e comunicacional e as colocamos a serviço do homem ou se, ao contrário, nos deixamos dominar por elas, transformando-nos em consumidores de *gadgets* concebidos para um mercado de massa planetário. (BELLONI, 1998, p. 255).

O impacto transformador das TDIC na educação só será viável se estiver em confluência com a formação de professores para seu uso educacional, abrangendo todas as suas possibilidades de transformação e emancipação dos sujeitos. Ao refletir sobre a formação de professores para o uso das TDIC, Pesce (2014) afirma que

Cada vez mais, o *frenesi* das atuais organizações societárias banaliza os espaços sociais nos quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos. Esse torpor também se faz presente nos espaços educacionais e na utilização pedagógica das TIC, em três instâncias: quando esta área de formação docente colabora com a coisificação do homem, ao se restringir à mera instrumentalização para a fluência tecnológica; quando esta área de formação vai de encontro à emancipação humana, ao deixar de tematizar as contradições inerentes às TIC, como todo e qualquer aparato simbólico apropriado pelo capital; quando esta área de formação assume um caráter pragmático, ao voltar sua atenção para as questões gnosiológicas, sem auferir igual importância às questões ontológicas, nelas inclusa a relação entre a construção social do tempo e a constituição das identidades dos sujeitos sociais contemporâneos. O trabalho na área de formação docente para o uso pedagógico das TIC, tomado nesta esfera restrita, corrobora com o entusiasmo ingênuo para com a inserção das TIC na Educação e, por conseguinte, contribui com a apropriação acrítica do recurso tecnológico, pelo espaço escolar. (PESCE, 2014, p. 167-8).

Desta forma, fica claro que o caminho para a superação da perspectiva instrumental na direção de uma visão crítica do uso das TDIC passa necessariamente pela formação docente. Neste sentido, “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (GIROUX, 1997, p.158).

Ao serem incorporadas na formação e nas práticas docentes, as TDIC reconfiguram o currículo.

A problemática da integração das TDIC na educação precisa levar em conta a formação de professores em articulação com o trabalho pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC. Evidencia-se assim a constituição de um currículo que é reconstruído por meio da web e demais propriedades inerentes às TDIC, o que denominamos de web currículo. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

Esta postura crítica é fundamental para que, do ponto de vista político, os professores tenham condições de se apropriar da cibercultura, das mídias e das tecnologias digitais, compreendendo-as como possibilidades de produção e de compartilhamento de conhecimento e informação, com o objetivo de situá-los numa perspectiva autoral, consonante com o conceito de sujeito histórico que reflete, compreende e interfere na realidade que o entorna. A partir deste processo, a ruptura com a perspectiva instrumental do uso das TDIC seria capaz, concomitante ao rompimento da perspectiva compensatória da educação de jovens e adultos, de fazer girar a chave conceitual dos dois campos e de caminhar na direção do empoderamento freireano de professores e de estudantes dessa modalidade educacional.

O caminho para o empoderamento

De acordo com Pesce (2013), a perspectiva do uso pedagógico das TDIC, como estratégia de promoção da inclusão digital da população adulta excluída do acesso à cibercultura e à escolarização, está relacionada à ideia de empoderamento, na acepção freireana do termo. Na medida em que procura situar os docentes em uma perspectiva autoral e oferecer aos estudantes possibilidades de vivência plena de sua cidadania, o novo paradigma, relacionado ao rompimento da perspectiva compensatória de EJA, dá indícios do surgimento de novas possibilidades em ambos os campos aqui arrolados: EJA e TDIC.

As políticas públicas de inclusão digital entendem como prioritária a necessidade de promover a alfabetização digital, isto é, de garantir o acesso e certa fluência dos sujeitos para o uso das TDIC. O conceito de alfabetização digital, entretanto, é contestado por Buzato (2003), para quem parece mais adequado o conceito de letramento digital, na medida em que pessoas alfabetizadas não são necessariamente letradas. Em sua perspectiva, o alfabetizado é capaz de decifrar códigos, mas não aprendeu a construir uma argumentação, a interpretar um gráfico ou a encontrar um livro em um catálogo, por exemplo.

Buzato (2003) adota o termo letramento digital, em sentido *lato*, por entender que esta é a habilidade de se inserir em práticas sociais nas quais a escrita, mediada pelas TDIC, tem um papel significativo e a competência de construir sentido, capacidade para localizar, filtrar e

avaliar criticamente informação eletrônica.

Parece haver uma tendência no entendimento de que alfabetização é a simples habilidade de reconhecer símbolos do alfabeto e fazer as relações necessárias para a leitura e a escrita, o que encontra correspondente na alfabetização digital como aprendizagem para o uso da máquina. O letramento, contudo, é a competência em compreender, assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento que permita uma ação consciente, o que encontra correspondente no letramento digital: saber utilizar as TICs, saber acessar informações por meio delas, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva. (SILVA et al, 2005, p. 33).

Pesce (2013) entende que o letramento se vincula diretamente à cidadania na contemporaneidade e procura, em suas considerações, encontrar os pontos de entrelaçamento entre este conceito e a acepção de Paulo Freire do conceito de empoderamento. Segundo ela,

[...] o letramento digital deve integrar os modos de constituição dos atores sociais, já que a utilização da Cibercultura – como mediadora das práticas sociais desenvolvidas no suporte online – tem se apresentado de modo cada vez mais contundente nos modos de ser e de estar dos atores sociais do mundo contemporâneo. (PESCE, 2013, p. 6).

Preocupar-se com o letramento e a inclusão digital de pessoas adultas é também conceber esta modalidade educacional sob a perspectiva da formação ao longo da vida, isto é, a concepção da educação como um direito de todos e em favor da formação de um cidadão crítico, que valorize a participação democrática e a justiça. O impacto da inserção desta camada da população na cibercultura, de acordo com Pesce (2013), incide sobre os modos de subjetivação e socialização das pessoas e, portanto, em favor do empoderamento freireano.

A inclusão digital, se promovida em seu sentido emancipador, pode ser elemento facilitador da educação libertadora, por oferecer ao socialmente excluído o acesso à cultura digital e suas potencialidades de exercício da cidadania, nos tempos de Cibercultura (LEVY, 1999). Neste sentido, ela pode contribuir para aquilo que Paulo Freire chama de *empowerment*.

A origem do termo *empowerment*, de acordo com Baquero (2012) tem suas raízes ligadas às transformações provocadas pela Reforma Protestante de Lutero do século XVI, na Europa, movimento que buscava protagonismo na luta por justiça social. A possibilidade de parte da população ter acesso à leitura dos textos bíblicos, após a tradução do latim para as línguas nacionais, possibilitou empoderar os sujeitos diante de sua própria religiosidade. Neste sentido, a leitura e a escrita sempre estiveram diretamente ligadas às relações de poder, como no contexto dos escribas da civilização egípcia e dos textos bíblicos em latim, anteriores

às Reformas Protestantes.

A partir da segunda metade do século XX, o termo é apropriado pelos movimentos sociais de luta contra o sistema de opressão, em favor da libertação da contracultura nos EUA, por exemplo. Desta forma, *empowerment* passa a ser entendido como sinônimo de emancipação social e se assenta no seio do discurso da luta por direitos civis, do movimento negro, das mulheres, dos homossexuais e das pessoas com deficiência (BAQUERO, 2012).

O conceito de empoderamento ainda carece de uma definição mais acurada. De acordo com Baquero (2012), seu uso é recorrente na literatura sociológica e da ciência política, mas é no campo da educação em que a definição conceitual possui melhor precisão. Há, no entanto, convergência no reconhecimento de que o empoderamento pode ocorrer em diferentes níveis: individual, comunitário, organizacional etc. Entre eles, o empoderamento individual é o sentido mais recorrente dado ao termo, inclusive em documentos produzidos pelo Banco Mundial.

Trata-se, desta forma, de um conceito que pode possuir múltiplas significações e se configura como arena de disputa entre forças conservadoras - que focam os processos individuais, tendo por base o pensamento liberal - e forças progressistas, que fortalecem processos sociais, tendo por fundamento a contestação das relações de poder. A primeira concepção entende que empoderamento “é investir ou dar poder e autoridade a outros, a segunda compreensão envolve tornar os outros capazes, ou auxiliar os outros a desenvolver habilidades para que possam obter poder por seus próprios esforços” (BAQUERO, 2012, p.179).

A acepção freireana do termo *empowerment* aproxima-se da segunda perspectiva, na medida em que ultrapassa a conotação de protagonismo ou progresso individual, muito utilizado pelo pensamento individualista liberal norte-americano. Isto porque “do ponto de vista de uma educação crítica, os educadores não podem ‘dar poder às pessoas’, mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas” (BAQUERO, 2012, p.179).

Por exemplo, quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo de que falei antes, na posição do *laissez-faire*. Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não-direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. (FREIRE; SHOR, 1986, p.71).

Nesse sentido, *empowerment* configura-se como um processo de tomada de consciência

coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Trata-se do empoderamento de classe social. “Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 72). Nesta perspectiva,

[...] o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p.181).

Apesar de defender um conceito de *empowerment* afinado com a ideia de classe social, Freire não reduz toda sua explicação a esta perspectiva.

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE; SHOR, 1986, p.73).

Neste sentido, toda ação para inclusão digital cujo objetivo seja inserir os sujeitos na Cibercultura, a fim de emancipá-los e de desequilibrar as relações de poder na sociedade, deve ser pensado como um movimento de classe, como um movimento libertador. Segundo Freire e Shor (1986), não basta empoderar um aluno ou um grupo de alunos, pois a emancipação pessoal não é suficiente, em uma perspectiva de educação para transformação social.

Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes. (FREIRE; SHOR, 1986, p.136).

A inclusão digital, ao servir como acesso às TDIC, tem um papel importante na luta pela conquista da cidadania plena. Isto significa empenho da classe trabalhadora na obtenção do poder político. A aprendizagem promovida pela inclusão digital e pelo letramento digital que dá origem ao empoderamento está relacionada com a transformação mais ampla da sociedade. É preciso avaliar “a favor de quem e contra quem eles usam sua nova liberdade na

aprendizagem e como é que essa se relaciona com os outros esforços para transformar a sociedade” (FREIRE e HORTON, 2003, p. 136).

O empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica. Mas isso não se dá no vazio, numa posição idealista, segundo a qual a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo de palavras num seminário. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis. (BAQUERO, 2012, p.181).

O processo de conscientização, na visão freireana, se desenvolve através do diálogo e da educação dialógica, que tem por base a pedagogia crítica. Para Freire (2001), o diálogo não se constitui apenas na verbalização de palavras e não tem como objetivo a transferência de conhecimento. Seu sentido é problematizar a forma oficial do conhecimento, questionando as relações dominantes que o produziram. O diálogo, assim, envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento, a serviço de uma educação para a emancipação.

A educação de jovens e adultos adquire destaque na obra e na trajetória de Paulo Freire, na medida em que seu conceito largo de empoderamento abarca o sentido de classe social e é, portanto, central no processo de transformação da sociedade. Nesta direção, a educação para formação de sujeitos conscientes é um caminho em favor deste processo. “Uma educação para a emancipação, concebida, conforme Freire, como ação cultural para a libertação, pode se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos” (BAQUERO, 2012, p.184).

A inclusão digital na educação de jovens e adultos, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto significativo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar. Isto poderá ser viável, no entanto, se for compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória, que tenha por base o sentido pleno de educação ao longo da vida. Se dotada desta significação, ela possivelmente permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir social e digitalmente e, portanto, de se empoderar.

Considerações finais

A perspectiva crítica do uso educacional das TDIC, tal qual propõem Belloni (1998) e Pesce (2013), que visa situar a prática docente em uma perspectiva autoral, é a premissa para a rejeição da égide da racionalidade técnica e instrumental dominante (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985). O rompimento com este paradigma pode ser destacado como passo inicial, na direção do empoderamento freireano de trabalhadores reinseridos no processo de escolarização através da EJA.

Do mesmo modo, a enunciada perspectiva de educação de jovens e adultos alicerçada no paradigma da educação ao longo da vida procura distanciar-se da visão compensatória proposta pelo ensino supletivo. Esta visão, que perpassa toda a história da educação de jovens e adultos no Brasil, configura-se como um grande entrave para constituição de uma identidade para essa modalidade educacional (OLIVEIRA, 2007; DI PIERRO; HADDAD, 2000). A ruptura com o paradigma compensatório, na direção de uma EJA capaz de contribuir para a formação da classe trabalhadora, em sentido amplo, crítico, humanístico e integral, pode ser entendida como o passo definitivo na condução do processo de empoderamento desta parcela da população, o que contribuiria para um processo de desestabilização das relações de poder e – por que não? – para a construção de uma sociedade menos desigual.

Neste sentido, este artigo, proveniente de uma pesquisa acadêmica *stricto sensu* em Educação, contribui para a reflexão sobre o papel do uso educacional das TDIC na promoção de práticas sociais contribuintes da construção do capital cultural de jovens e adultos com baixa escolarização. O propósito do empoderamento é central no rompimento com os velhos paradigmas de EJA e de uso pedagógico das TDIC, posicionando-os dentro de uma visão emancipadora e capaz de desequilibrar o entendimento hegemônico do *mainstream*. Esta discussão busca também contribuir para corroborar com a centralidade dos aspectos políticos presentes no campo da EJA e da perspectiva crítica e culturalista do uso das TDIC na educação.

Um grande desafio emana destas reflexões: é preciso fortalecer a fluência tecnológica dos docentes, a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que esses sujeitos sociais possam se empoderar cada vez mais, como autores da sua prática docente e contribuir para o processo de inclusão digital e o empoderamento de jovens e adultos em escolarização. Nesse sentido, cumpre salientar que não há qualquer perspectiva de superação dos velhos paradigmas de EJA e de uso educacional das TDIC que esteja apartada da formação docente. Tanto no campo da EJA, quanto no campo das tecnologias educacionais, é sabido que a formação de professores ainda se consubstancia como um nó difícil de ser desatado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, Tecnologia e Cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>> Acesso em: 12 de fev. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1ª edição, 2005. p. 19-50.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>> Acesso em 13 de fev. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.19, n.65, dez. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005>> Acesso em 13 de fev. 2018.

BRITO, Glaucia. A Inclusão Digital do Profissional Professor: entendendo o conceito de tecnologia. **Anais do 30º Encontro Anual da ANPOCS**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação Social, Caxambu, MG, out. 2006. Disponível em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3475&Itemid=232> Acesso em: 10 de fev. 2018.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Metroviviência**. Florianópolis, SC, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/17135/15840>> Acesso em: 09 de fev. 2018.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**, Entrevista por JOFFILY, Olivia Rangel, jan. 2003. Disponível em: <www.educarede.org.br> Acesso em: 13 de fev. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em: 12 de fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. São Paulo: Vozes. 2003.

FREITAS, Marcos César de; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação de Adolescentes, jovens e adultos analfabetos. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila Maria. As tecnologias digitais da informação e comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007-2014). **Olh@res - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 4, p. 86-106, 2016.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila Maria. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Crítica Educativa**, v. 3, p. 185-199, 2017.

LAVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 43, n. 149, maio 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200009>> Acesso em: 12 de fev. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PESCE, Lucila. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: **Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED**: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013, Goiânia: Ed UFG, 2013a. v. 1. p. 1-31. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf> Acesso em: 29 de abr. 2017.141

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS, Revista Científica**. v. 33, n. 01, jan./abril. 2014. p. 157-172. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3598/2721>> Acesso em: 12 de fev. 2018.

RESENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da educação de jovens e adultos**: o percurso de uma professora. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

SILVA, Everson; ARAÚJO, Clarissa M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, p. 1 a 8, 2005.

SOUZA, Thiana do Eirado Sena de; GONÇALVES, Maria de Passos Brandão; CUNHA JUNIOR, Adenilson. **O processo histórico de consolidação da educação de jovens e adultos**: as políticas públicas voltadas para EJA e a luta dos movimentos sociais para a efetivação do direito a educação. 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ThianadoEiradoSenadeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 13 de fev. 2018.

TORRES, Rosa Maria. Resumen ejecutivo. In: TORRES, Rosa Maria. Aprendizaje a lo largo de la vida. Bonn, **Educación de Adultos y Desarrollo**, Suplemento 60, 2003, p. 17-30.

Disponível em: <http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf> Acesso em: 12 de fev. 2018.

SOBRE OS AUTORES:

Bruno dos Santos Joaquim

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP). Professor do Colégio Jean Piaget - Santos. Membro do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (EFLCH/UNIFESP). E-mail: brunosjoaquim@hotmail.com

Lucila Pesce

Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado (2007) em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. Consultora ad hoc do GT 16 (Educação e Comunicação) da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 2007 a 2017. Vice-coordenadora do GT 16 da ANPED: out. 2017 - out. 2019. Membro das seguintes redes internacionais de pesquisa: REPEM (Rede de Pesquisas em Educação e Mídia, Unirio), REGIET (Red Internacional de Grupos de Investigación en Educación y Tecnología. Universidade Federal de São Paulo - Guarulhos - SP – Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: lucilapesce@gmail.com

Recebido em: 19 de novembro de 2017
Aprovado em: 05 de fevereiro de 2018