

O empoderamento freireano a partir da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos

Bruno dos Santos Joaquim
Mestrando/UNIFESP
brunosjoaquim@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compilar as ideias de diferentes pesquisadores que tratam da inclusão digital e do empoderamento, na acepção Freireana, em busca de um ponto de intersecção entre os dois conceitos, sob o prisma da educação de jovens e adultos (EJA). Neste trabalho, procura-se: a) discutir a inclusão digital no Brasil, compreendendo a escola como seu lócus natural; b) pensar 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; c) refletir sobre as contribuições da inclusão digital para o empoderamento dos grupos sociais inseridos na EJA. O debate em torno da inclusão digital e do empoderamento freireano dialoga com as especificidades da EJA. Enquanto esta propõe a superação da perspectiva compensatória existente no modelo supletivo, aquele enfrenta a necessidade de superar a perspectiva instrumental do uso pedagógico das tecnologias.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Inclusão Digital. Empoderamento.

ABSTRACT

This paper aims to compile the ideas of different researchers who address digital inclusion and empowerment, in Paulo Freire's sense of the term, in order to look for a point of intersection between these two concepts, from the perspective of young people and adult education (EJA). In doing so, we propose to a) discuss digital inclusion in Brazil, understanding the school as its natural locus; b) to think about Freire's concept of empowerment from the perspective of personal autonomy achievement, with a view to promoting cultural transformation of adult social groups reintegrated in the school; and c) to reflect on the contributions of digital inclusion for the empowerment of social groups integrated in adult education. The debate surrounding digital inclusion and Freire's empowerment dialogues with the particularities of young people and adult education. While the former suggests overcoming the existing compensatory perspective of supplementary education, the latter faces the need to overcome the instrumental perspective of the pedagogical use of technology.

Keywords: Young people and adult education . Digital Inclusion. Empowerment.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A passagem do século XX para o XXI é marcada 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 Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). A concepção de tecnologia apresentada por autores como Bonilla (2010), Brito (2006), Lavinias e Veiga (2013) e Pesce (2013) rejeita a representação da tecnologia como instrumento, como produto e não processo. Para Bonilla (2010), “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).

O impacto transformador das TDIC na educação é possível apenas se estiver em confluência com a criação de novas metodologias, formação de professores para seu uso educacional e não instrumental e políticas públicas que garantam infraestrutura para as escolas. É preciso sempre ter clareza de que “a tecnologia *per se* não parece garantir sucesso no aprendizado.” (LAVINAS e VEIGA, 2013, p.3). Nesta concepção, Brito (2006) entende que 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, o conceito de 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 e natural 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.

Há, todavia, um enorme contingente de sujeitos adultos que não foram incluídos na cultura digital e aparecem nestas pesquisas – as quais afirmam que incluir crianças e jovens é uma forma de garantir o acesso da comunidade – apenas como coadjuvantes, de passagem. Os adultos não são, portanto, entendidos como sujeitos da inclusão 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 por três aspectos: a) a condição de não-criança; b) a condição de excluído da escola regular; c) a condição de membro de determinados grupos sociais, o que implica visão de mundo e traços de identidade específicos. Essas diferenças tornam necessárias reflexões e pesquisas que tratem do contexto característico desta modalidade de ensino.

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 da inclusão digital na formação de pessoas adultas, com o objetivo de promover a consciência crítica e a efetiva conquista da cidadania destes sujeitos. A discussão sobre a inclusão digital 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.

O objetivo geral deste trabalho de metodologia qualitativa é compilar as ideias de diferentes pesquisadores que tratam da inclusão digital e do empoderamento freireano,

em busca de um ponto de intersecção entre os dois conceitos, sob a perspectiva das especificidades da educação de jovens e adultos. São objetivos específicos deste artigo: a) discutir a temática da exclusão/inclusão digital no Brasil, compreendendo a escola como lócus natural deste processo; b) pensar 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 (FREIRE; SHOR, 1986); c) propor questionamentos sobre as contribuições da inclusão digital para o empoderamento, na acepção freireana do termo, dos grupos sociais inseridos nos espaços escolares de educação de jovens e adultos.

EXCLUSÃO E INCLUSÃO DIGITAL

A palavra inclusão é aqui utilizada para descrever um ideal de democratização, cidadania, dignidade ou justiça. Segundo Buzato (2008), a maior parte das interpretações sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala em inclusão do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que é bom para todos e se mobiliza para oferecer o mesmo aos excluídos. Desta forma, o conceito de inclusão adquire o sentido de hegemonia, um processo de subordinação de valores considerados ideais por um grupo que se coloca em posição superior. O autor, entretanto, propõe um conceito de inclusão digital a partir de outro sentido:

Inclusão, então, seria a possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização, da padronização, da imposição de necessidades de alguns a todos e do fechamento dos significados das tecnologias da comunicação e da informação em função de tais necessidades (BUZATO, 2008, p. 326).

Dias (2011) destaca a importância de discutir o conceito de inclusão a partir de seu oposto: a exclusão. O conceito de exclusão digital é defendido em seu sentido alargado, com o objetivo de superar a prática de incluir via formação de mercado consumidor de produtos da informática, e se encaminhar na perspectiva da conquista da autonomia. Trata-se da denúncia dos processos que impedem a maioria da população de acessar plenamente a cultura digital. As políticas de combate à exclusão devem “evitar o

surgimento de novas pendências provocadas pelo consumo de informações e serviços de comunicação concebidos e produzidos em uma época puramente comercial ou imperial.” (LÉVY, 1999, p. 238).

Há, desta forma, uma relação próxima entre os conceitos de exclusão/inclusão digital e exclusão/inclusão social. O termo exclusão social não se refere apenas à pobreza, mas à falta de acesso a todos os direitos da cidadania (MARTINS, 2009). Desta forma, garantir à população excluída o acesso a bens de consumo não significa garantir a ela todos os direitos de cidadania, justiça e dignidade, assim como prover o acesso a produtos e serviços tecnológicos não significa promover uma efetiva inclusão digital.

A desarticulação entre educação escolar e cultura digital traz a falsa ideia de que os centros públicos de acesso ou os laboratórios de informática das escolas, por si só, promovem a inclusão (SILVEIRA, 2008). A verdade é que estes espaços são normalmente destinados à realização de atividades escolares, onde uma infinidade de plataformas, sites, redes sociais e outros recursos não podem ser acessados.

Enquanto isso acontece nos espaços de acesso público, os filhos das famílias com melhor poder aquisitivo estão explorando ampla e livremente os ambientes digitais, vivenciando a cultura, a interatividade, a produção colaborativa a partir de seus computadores pessoais, em casa (BONILLA, 2010, p. 42).

Neste sentido, é preciso pensar no processo de inclusão como a vivência plena e autônoma da cultura digital. Para Brito (2006), o conceito de inclusão digital supera a mera fluência tecnológica, ele estaria mais ligado à apropriação de conceitos de tecnologia com o objetivo de universalizar e democratizar seu uso. Trata-se, portanto, da inclusão a partir de uma perspectiva não instrumental do uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação.

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumento para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento, etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (ASSMANN, 2000, p. 15).

Ao encontro desta concepção, Bonilla (2010) aponta que:

Na maioria das análises não está presente a perspectiva da produção de conteúdos, da colaboração, da autoria e co-autoria dos sujeitos no mundo digital, dimensão que efetivamente pode ser significativa educacionalmente para as comunidades, uma vez que somente se apropriando dessas possibilidades é que os sujeitos sociais poderão efetivamente participar das dinâmicas da web 2.0 (BONILLA, 2010, p. 42).

Portanto, a inclusão digital é entendida também como a inclusão da sociedade no processo de aprendizagem e produção colaborativa de conhecimento. “A aprendizagem em espaços colaborativos pode promover a cidadania ativa, ao permitir a autoexpressão e a participação no discurso público.” (OKADA; BUJOKAS, 2012, p. 13). Parte daí a necessidade desta análise ser tangenciada também pelas discussões em torno da aprendizagem colaborativa¹ e pelos Recursos Educacionais Abertos² (REA). Isto porque uma concepção de inclusão digital na perspectiva não instrumental, como a proposta por Okada e Bujokas (2012), precisa se propor a romper com algumas amarras da educação tradicional, que centraliza o conhecimento no professor e não se permite abrir à ideia de rede.

A articulação entre cultura digital e educação se concretiza a partir das possibilidades de organização em rede, com apropriação criativa dos meios tecnológicos de produção de informação, acompanhado de um forte repensar dos valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na possibilidade de transformação social (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 82).

Investigando propostas e ferramentas de aprendizagem colaborativa, Pesce (2010) analisa as contribuições de dois REA, as Wikis e os Blogs, e aponta suas importantes contribuições. “Em contraponto à educação passiva, tais ferramentas possibilitam ao aluno tornar-se agente da própria aprendizagem. Seu caráter horizontal não estabelece nenhuma hierarquia.” (PESCE, 2010). Coll e Monereo (2010) acreditam que a imagem

-
- 1 A aprendizagem colaborativa parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente e chegando a um acordo (TORRES et al., 2004).
 - 2 “Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros.” (UNESCO, 2011, p. 6).

de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo, começa a entrar em crise.

De acordo com Mattos e Chagas (2008), é importante que haja investimento em infraestrutura, mas não basta que as políticas públicas invistam em bens materiais, como a compra de equipamentos e expansão da banda larga. É preciso, segundo eles, investir em uma educação básica que possa dotar a população de capacidade cognitiva para compreender e processar informações e símbolos disponibilizados pelo acesso dessas pessoas à cibercultura.

Diante deste debate, cabe refletir sobre os impactos da inclusão digital na população de baixa renda. A escola pública, na visão de Bonilla (2010), é o espaço onde este processo deveria acontecer, mas observa-se uma desarticulação entre as políticas públicas de educação e de inclusão digital. As poucas ações para inclusão digital que se articulam com a educação básica, no entanto, contemplam crianças e adolescentes, como, por exemplo, o Programa Um Computador por Aluno³ (PROUCA). A educação de jovens adultos, assim como em tantas outras políticas públicas para a educação básica, não é contemplada por nenhum programa estruturado específico para promoção da inclusão digital.

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.

3 Iniciativa do Governo Federal para a adoção intensiva de tecnologias da informação e da comunicação nas escolas por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

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. Neste sentido, ela pode contribuir para o que Paulo Freire em diálogo com Ira Shor, em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986), chama de *empowerment* (empoderamento).

O sentido freireano do termo *empowerment* ultrapassa a conotação de protagonismo ou progresso individual, muito utilizado pelo pensamento individualista liberal norte-americano. Ele 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 (FREIRE; SHOR, 1986). 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 (BARQUERO, 2012, p. 181).

De acordo com Pesce (2013), Paulo Freire considera que a educação é o caminho para o empoderamento da classe trabalhadora. Ele destaca o “papel fulcral da Educação, para promover práticas sociais contribuintes da construção do capital cultural de grupos, cuja cultura socialmente legitimada ainda não tenha sido incorporada.” (PESCE, 2013, p. 5-6).

Neste sentido, todo movimento pela 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, um movimento libertador. Segundo Freire e Shor (1986), não basta empoderar um aluno ou um grupo de alunos, pois a autoemancipação pessoal não é suficiente numa 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. “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. 138).

A educação de jovens e adultos adquire destaque na obra e na trajetória de Paulo Freire na medida em que seu conceito 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.” (BARQUERO, 2012, p. 184). A inclusão digital na educação de jovens e adultos, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto profundo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar.

Diante desta abordagem teórica, algumas reflexões são necessárias como propostas de investigação acerca do lugar da inclusão digital na educação de adultos. É preciso pensar em modelos de inclusão digital específicos para adultos, ou reproduzir os programas e métodos da educação básica regular é o bastante? As especificidades dessa modalidade demandam maneiras específicas de uso pedagógico das TDIC? De que forma a inclusão digital de adultos com baixa escolarização pode efetivamente contribuir para que eles atuem nas esferas da cidadania e na luta por direitos, potencializando, assim, seu empoderamento?

A INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No campo das políticas educacionais e da reflexão pedagógica, a educação de jovens e adultos é comumente colocada em posição secundária em relação à educação de crianças e adolescentes. Entretanto, em uma abordagem mais ampla e sistêmica da educação, a educação de jovens e adultos pode ser considerada “uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.” (DI PIERRO et al., 2001, p. 58).

Há basicamente três grandes entraves para a educação de jovens e adultos que devem ser levados em conta nesta discussão sobre a inclusão digital e o uso pedagógico da TDIC como possibilidade de empoderamento. O primeiro é a predominância da ideia de educação compensatória na educação de adultos. Esta visão está ligada à concepção do ensino supletivo, isto é, a reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência.

Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Esta visão dificulta ações para a promoção da inclusão digital e o uso pedagógico das TDIC com o objetivo de inserção dos sujeitos no mundo digital, pois limita-se a reproduzir as práticas e o currículo das escolas regulares. Como ela representa um modelo de suplência, mais acelerado que a educação básica regular, é disponibilizado ainda menos tempo para que o aluno tenha contato com as tecnologias e possa, por meio dela, encontrar possibilidades de emancipação.

O currículo da educação de jovens e adultos é também uma reprodução da perspectiva cientificista de toda a educação básica. Este é o segundo entrave para o acesso dos adultos não escolarizados às tecnologias, porque, nesta modalidade, o ensino mantém-se excessivamente “tecnicista e disciplinarista, o que dificulta o estabelecimento de diálogos entre experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Na perspectiva não instrumental do uso das tecnologias, como dito, o diálogo e a construção coletiva do

conhecimento devem ser os eixos. Desta forma, o currículo engessado, o formalismo e a fragmentação dos saberes precisam ser superados para almejar uma educação de adultos em que não faz sentido pressupor uma trajetória única para todos os sujeitos, que ao menos projete o empoderamento.

O terceiro entrave está relacionado ao processo de formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos. Segundo Ribeiro (1999), falta formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, o que resulta em uma transposição inadequada do modelo da educação básica regular. Este entrave implica dois outros problemas: a infantilização dos sujeitos e o surgimento de uma visão assistencialista da educação de jovens e adultos.

Como forma de superar estes problemas, Ribeiro (1999, p. 193) propõe “a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno.” Reconhecendo as TDIC como um importante aparato de valorização do diálogo e da comunicação, que no campo da educação propõem uma perspectiva de reciprocidade e construção coletiva do conhecimento, não seria fundamental valorizá-las na educação de jovens e adultos?

A autora também aponta para a necessidade de romper com a visão assistencialista da educação, vista como uma ação de caráter voluntário, marcada pela doação, favor, missão e movida pela solidariedade. É preciso que o educador aborde sempre “a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social.” (RIBEIRO, 1999, p. 193). Esta necessidade coaduna a abordagem que alguns autores, como Bonilla (2010), Dias (2011), Pesce (2013) e Pretto e Assis (2008), propõem sobre a inclusão digital e o uso pedagógico das TDIC, pois também são vistas por eles como direito de todos e em uma perspectiva na qual se ofereçam condições para o sujeito conquistar autonomia, emancipação e, como resultado final, desenvolvimento e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o debate em torno da inclusão digital e do empoderamento freireano dialogam com a discussão acerca da especificidade da educação de jovens e adultos. Enquanto esta propõe a superação da perspectiva compensatória existente no modelo supletivo, aquele enfrenta a necessidade de superar a perspectiva instrumental do uso das tecnologias. Deste modo, apresenta-se a necessidade de aproximação destes dois campos de reflexão pedagógica.

Na 36ª Reunião Nacional da ANPED, ocorrida em Goiânia no ano de 2013, por exemplo, nenhum trabalho que propusesse diálogo entre o campo das TDIC, cibercultura e inclusão digital e o campo da educação de pessoas jovens e adultas foi apresentado⁴. Ainda que este seja um levantamento superficial, representa que não há ainda grande mobilização de pesquisadores do campo das tecnologias educacionais para refletir sobre sua temática no contexto específico da educação de pessoas jovens e adultos. Da mesma forma, apresenta indícios de que também 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.

É fundamental propor atenção maior de pesquisadores da inclusão digital para as classes e escolas de educação de jovens e adultos. Na medida em que se reconhece a escola como espaço ideal para a promoção da inclusão e letramento digital, os adultos que buscam retomar sua escolarização precisam ser incluídos neste processo. Para isso, é necessário primeiramente perceber a inclusão digital como um elemento da inclusão social e da luta por justiça e direitos. Oferecer condições de incluir a população adulta de baixa renda no mundo digital, objetivando a ampliação de sua participação nos espaços coletivos de comunicação, participação política e construção do conhecimento, pode ser parte do processo de tomada de consciência, emancipação de classe e transgressão das estruturas de poder, isto é, parte do empoderamento freireano.

Para que este processo seja viável, é preciso, por fim, superar a perspectiva

4 Foram pesquisados os Grupos de Trabalho (GT) 06 – Educação Popular, 16 – Educação e Comunicação e 28 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

presente nas políticas públicas de educação e inclusão digital e no próprio senso comum, de que as tecnologias são apenas instrumentos a serviço do mercado e de que a educação de jovens e adultos visa apenas repor conhecimentos que os sujeitos não adquiriram na idade dita regular. A superação destes dois paradigmas configura um novo olhar para a relação entre as TDIC e a educação de jovens e adultos. Esta superação perpassa outro grande entrave na educação de jovens e adultos e nas ações de inclusão digital nas escolas: a insuficiência de políticas públicas de formação de professores para atuar na EJA e no uso pedagógico das TDIC.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.

BARQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates** (UFGRS), Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187. 2012.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Revista Metrovivência**, ano XXII, n. 34, p. 40-60, junho de 2010.

BRITO, Gláucia da Silva. A inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. IN: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30, 2006, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 38, p. 325-342, 2008.

COLL, César; MONEREO, Charles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. In: PRETO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 61-90.

DI PIERRO, Maria Clara et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001.

DI PIERO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005.

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

LAVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa** . 2013, vol. 43, n. 149, maio de 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/09.pdf>> Acesso em 04 out. 2015.

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

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

MATTOS, Fernando A. M.; CHAGAS, Gleison J. N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n.1, p. 67-94, 2008.

OKADA, Alexandra; BUJOKAS, Alexandra. Comunidades abertas de prática e redes sociais de coaprendizagem da UNESCO. In: OKADA, Alexandra (org.). **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional**. Cambridge: The Opens University Press, 2012. v.1.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In.: MASAGÃO, Vera Ribeiro (org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

PESCE, Lucila. A potencialidade das interfaces interativas para a aprendizagem colaborativa. **Revista Diálogos & Ciência (FTC)**, v. 1, p. 119/8, 2010.

_____. O programa um computador por aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. IN: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

PRETTO, Nelson.; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! In.: PRETTO; SILVEIRA. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68,

p.184-201, 1999.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HTKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

TORRES, Patrícia Lupion et al. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004.

UNESCO/COMMONWEALTH OF LEARNING. **A basic guide to open educational resources (OER) prepared by Neil Butcher for the Commonwealth of Learning & UNESCO**, 2011. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/unescocommonwealth_of_learning_oer_policy_guidelines_to_be_launched_at_the_unesco_general_conference/#.VFOjPvnF9qU>.

Recebido em: 29/12/2014.

Aprovado: 06/11/2015.