

# Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos

Digital Inclusion, empowerment and lifelong learning: disputed concepts in the field of Youth and Adult Education

*Bruno dos Santos Joaquim\**  
*Lucila Pesce\*\**

**Resumo:** o presente artigo configura-se, em termos metodológicos, como um estudo teórico-conceitual, que tem por objetivo desenvolver uma análise teórica da disputa semântica existente entre o mainstream e a perspectiva crítica/humanista, no uso de três conceitos fundamentais para os estudos sobre inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos: a) inclusão digital; b) empoderamento; c) educação ao longo da vida. Eles se configuram como arenas de disputa entre forças conservadoras, que têm por base o pensamento liberal e forças progressistas, que têm por fundamento a contestação das relações de poder. O conceito de inclusão digital pode ser entendido apenas como acesso aos bens tecnológicos ou como pressuposto para o exercício da cidadania. O conceito de empoderamento é apropriado pelo pensamento liberal, em seu sentido de emancipação individual, enquanto a perspectiva freireana o entende como um processo de emancipação de classe. O conceito de educação ao longo da vida se constituiu, por um lado, a partir de uma concepção de capacitação para o mercado e, por outro, a partir da concepção de formação integral. O processo de inclusão digital na EJA não pode se furtrar a dialogar com as duas tendências, pois a qualificação dos sujeitos adultos para a vida profissional é parte de seus objetivos, mas é preciso estar atento, para que esta não se torne sua finalidade maior.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Empoderamento. Inclusão Digital. Educação ao Longo da Vida.

**Abstract:** the present article is, in methodological terms, a theoretical-conceptual study. Its objective is to develop a theoretical analysis of the semantic dispute between the mainstream and the critical / humanist perspective, in the use of three fundamental concepts for the studies on digital inclusion in youth and adult education: a) digital inclusion; b) empowerment; c) lifelong education. They are configured as arenas of contention between conservative forces, which are based on liberal thinking, and progressive forces, which are based on the contestation of power relations. The concept of digital inclusion can be understood only as access to technological goods or as a presupposition for the exercise of citizenship. The concept of empowerment is appropriated by liberal thinking in its sense of individual emancipation, while the Freirean perspective views it as a process of class emancipation. The concept of lifelong education was, on the one hand, based on a conception of training for the market and, on the other hand, from the conception of integral formation. The process of digital inclusion in youth and adult education (EJA, in Portuguese) can not shy away from dialoguing with the two trends, since the qualification of adult subjects for professional life is part of their objectives, but one must be aware of it so that it does not become its major purpose.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Empowerment. Digital inclusion. Lifelong Learning.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (EFLCH -UNIFESP). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Professor e Coordenador do Colégio Jean Piaget - Santos. Tem experiência na área de Sociologia, Geografia e Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cibercultura, web 2.0, tecnologia educacional e educação de jovens e adultos. Membro do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (EFLCH/UNIFESP).

\*\*Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP.

## Introdução

Um conceito pode ser entendido como uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para outros (BARROS, 2011, p. 31).

**N**o campo das ciências humanas os conceitos são constantemente elaborações em disputa, isto porque diferentes vertentes de pensamento, mais conservadoras ou mais progressistas, podem abarcar diferentes formulações sobre o mesmo conceito.

Há diversos conceitos em disputa, também no campo da educação. Tal entendimento ampara o presente artigo, que se caracteriza, em termos metodológicos, como um estudo teórico-conceitual, que tem por objetivo desenvolver uma análise da dicotomia semântica existente entre o mainstream e a perspectiva crítica, no uso de três conceitos fundamentais para os estudos sobre inclusão digital, na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o próprio conceito de inclusão digital, o conceito de empoderamento e o conceito de educação ao longo da vida.

É oportuno contextualizar o presente estudo teórico-conceitual. Ele apresenta parte dos achados da dissertação de mestrado defendida em 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A pesquisa intitula-se “As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação”. Seu objetivo consiste em compreender se e como o curso de formação “Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos”, realizado em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), no ano de 2015, contribuiu para o repensar da prática docente, amparado pela utilização crítica das TDIC, de modo a empoderar os professores, ao situar sua prática em uma perspectiva autoral. O estudo busca em documentos e nos discursos docentes: a) compreender o que fundamenta as escolhas na organização das oficinas planejadas pelos professores, após o curso em tela; b) discutir suas possibilidades e seus limites para a formação docente, no que se refere ao uso educacional das TDIC e às especificidades presentes na educação de jovens e adultos (EJA); c) refletir acerca das contribuições dos conceitos de inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida, para o campo da EJA (JOAQUIM, 2016).

O estudo teórico-conceitual do artigo ora apresentado emana deste último objetivo específico, na medida em que, ao se debruçar sobre estes conceitos, foi possível notar uma disputa em comum: por um lado, a formulação que as forças hegemônicas conservadoras políticas e acadêmicas constroem sobre eles; por outro, as formulações trazidas por autores e referências mais críticas e humanistas, que

resistem ao *mainstream* e rechaçam a apropriação destes conceitos, vinculando-os à racionalidade instrumental, inerente ao mercado e à teoria do capital humano<sup>1</sup>.

## Inclusão digital: um conceito em disputa

Diante de uma sociedade marcada cada vez mais pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), possuir fluência tecnológica é entendido por Pesce (2013) como requisito para o pleno exercício da cidadania. A produção e compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as demais práticas sociais contemporâneas, não são mais viáveis, senão pela fluidez na cibercultura, o que demanda políticas públicas de inclusão da população economicamente menos favorecida e, portanto, mais passível de estar alijada da cultura digital.

Para que os direitos ao acesso e à produção de conhecimento sejam garantidos, é necessário que as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos sejam pensadas no sentido de oferecer aos sujeitos condições de acesso às TDIC. A concepção de tecnologia apresentada por autores como Pinto (2005), Bonilla (2010) e Pesce (2013) rejeita a representação da tecnologia como instrumento, como produto e não processo. Esta discussão parte do pressuposto de que a tecnologia não é apenas um instrumento do qual os sujeitos se apropriam, em busca de qualificação profissional ou do qual a educação se apropria para torná-la, tão somente, nova ferramenta didática. 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 para continuar ensinando os mesmos conteúdos na escola” (BONILLA, 2010, p. 40).

O conceito de inclusão digital apresenta-se como chave para a reflexão sobre o acesso da população economicamente desfavorecida e, por esta razão, apartada da vivência plena na cultura digital, na expressão de Bonilla (2010). É preciso garantir que a escola cumpra sua competência de valorizar a crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que se insere e, portanto, oportunize aos jovens a vivência da cibercultura (BONILLA, 2010).

Há uma profusão de sentidos atribuídos ao binômio exclusão/inclusão que os constituem como uma arena de disputa por diferentes significações. Segundo Buzato (2008), a maior parte das interpretações sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que é bom para

---

<sup>1</sup> Trazemos à baila este excerto de Santos, que ilustra a racionalidade instrumental subjacente à teoria do capital humano: “Esta formulação tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, que deve merecer, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos” (SANTOS, 2004, p. 01).

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.

Assim como palavras mais desgastadas como “justiça”, “cidadania”, “nação”, entre outras, “inclusão” é também uma palavra habitada por vozes sociais diversas, uma arena de disputa por sentidos vinculados a forças centralizadoras (conservadoras, estabilizadoras, apontadas para o centro) e descentralizadoras (inovadoras, desestabilizantes, apontadas para a margem) que atuam concomitantemente (BUZATO, 2008, p. 284).

Buscando posicionar-se nesta disputa, o autor propõe um conceito de inclusão digital, a partir de outro sentido, adepto às forças mais descentralizadoras e críticas. Ao fazê-lo, Buzato acaba por afastar o conceito de inclusão digital do *mainstream*:

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).

Esta visão, que considera a inclusão digital como pressuposto para o exercício pleno da cidadania, com vistas à transformação social e dos sujeitos, também se aproxima do olhar lançado por Silva *et al* (2005). Os autores constroem em seu estudo o conceito de inclusão digital, a partir da preocupação com a garantia do direito de acesso à informação. Nesta perspectiva, “a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético, sendo considerada como uma ação que promoverá a conquista da ‘cidadania digital’ e contribuirá para uma sociedade mais igualitária, com a perspectiva da inclusão social” (SILVA et al, 2005, p. 30).

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, ou apenas “a instância mais recente da velha exclusão social e econômica” (TAKAHASHI, 2005, p. 57). 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).

De forma aproximada, Sorj e Guedes (2005) trabalham o conceito de exclusão digital, sob o foco de sua multiplicidade. De modo crítico, os autores afirmam que, apesar de grande parte da bibliografia da área enfatizar o potencial das TIC para reduzir a pobreza e a desigualdade, “na prática a dinâmica social funciona em sentido inverso: aumentam a exclusão e a desigualdade sociais” (SORJ e GUEDES, 2005, p. 102). Neste sentido, a universalização do acesso, entendida apenas como parte do processo de inclusão digital, é um instrumento para diminuir os prejuízos sociais, do ponto de vista da luta por igualdade e justiça.

Os autores explicam que a introdução de novos produtos tecnológicos no mercado aumenta o patamar abaixo do qual uma pessoa é considerada pobre (SORJ e GUEDES, 2005). O acesso a novos produtos inicia-se entre os ricos e só depois se estende aos pobres.

Os ricos são os primeiros a usufruir das vantagens do uso e/ou domínio dos novos produtos no mercado de trabalho, enquanto a falta destes aumenta as desvantagens dos grupos excluídos. Em ambos os casos, os novos produtos TICs aumentam, em princípio, a pobreza e a exclusão digital (SORJ e GUEDES, 2005, p. 102).

A este encontro, Pinto (2005) apresenta uma perspectiva que propõe o rompimento com uma dinâmica, ideologicamente disseminada como universal, em que ao mundo da periferia caberia a condição de “paciente receptor” das inovações técnicas, enquanto o domínio do centro da tecnologia seria para poucos. Ao tratar a técnica como libertadora, o filósofo Álvaro Vieira Pinto aponta para a importância da educação, como meio pelo qual o trabalhador adquire consciência e para transformar sua realidade na direção do acesso pleno às técnicas vigentes (BANDEIRA, 2011).

Há uma relação bastante próxima entre os conceitos de exclusão/inclusão digital e exclusão/inclusão social, no ponto de vista destes autores. “Não há como optar entre investir em TIC, ou investir em combate à pobreza” (TAKAHASHI, 2005, p. 58). O termo exclusão social não se refere apenas à pobreza, mas à falta de acesso a todos os direitos da cidadania (MARTINS, 2009). Desse modo, 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.

Neste sentido, a pesquisa de Sorj e Guedes (2005) procura investigar a inclusão digital na periferia do Rio de Janeiro, levando em conta não somente o acesso a computadores e à internet, mas também o tempo e a qualidade deste acesso.

A exclusão digital não se refere a um fenômeno simples, limitado ao universo dos incluídos e excluídos, polaridade real, mas que por vezes mascara seus múltiplos aspectos. A razão é simples: a oposição entre acesso e não acesso é uma generalização razoável quando se trata de serviços públicos ou de bens tradicionais de consumo intermediário. Para aferir a exclusão digital, contudo, o número de proprietários do computador ou de pessoas com acesso à Internet é uma medida primitiva demais, já que vários outros fatores devem ser considerados (SORJ e GUEDES, 2005, p. 103).

Diante destas reflexões, é possível notar a disputa em torno do conceito de inclusão digital, por um lado, compreendido pelas forças hegemônicas como instrumento de qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho, formação de mercado consumidor de novas tecnologias ou alfabetização digital e, por outro, visto no sentido do letramento digital, a partir das suas possibilidades de formação para o uso crítico das TDIC ou possibilidades de empoderamento e desestabilização das relações de poder, como afirmam Sorj e Guedes (2005), Silva et al (2005) Buzato (2008) e Bonilla (2010).

## Empoderamento: um conceito em disputa

Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, no livro “Medo e Ousadia – o cotidiano do professor” (1986) chama de *empowerment* (empoderamento) o processo que emerge da ação social, em que os indivíduos tomam posse de suas vidas, de modo a se emancipar na relação com outros indivíduos. Esta transformação, que só se constrói por meio de uma educação libertadora, promove nos sujeitos o pensamento crítico em relação à realidade, o que implica favorecer sua capacidade pessoal e social de articulação com outros sujeitos, com vistas a transformar as relações sociais e, por conseguinte, as relações de poder (BAQUERO, 2012).

Considerando a necessidade da fluência tecnológica para o pleno exercício da cidadania, na contemporaneidade, a inclusão digital torna-se, na educação de jovens e adultos, peça fundamental para o empoderamento, na acepção freireana do termo, dos sujeitos que retomam seu processo de escolarização, na medida em que lhes confere acesso às novas possibilidades de intervenção em sua realidade pessoal e social. No entanto, a acepção freireana não é a única formulação em torno do conceito de empoderamento. Trata-se, também, de um conceito em disputa semântica e ideológica.

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 locais, 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 é que 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).

Assim, é possível notar que seu uso é recorrente na literatura sociológica e da ciência política, mas é no campo da educação que a definição conceitual possui maior 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 por organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

Trata-se, desta forma, de um conceito que, assim como a inclusão digital, 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, ultrapassando 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 e SHOR, 1986, p. 71).

Na acepção freireana do termo, *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 e SHOR, 1986, p. 73).

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, 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, 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 a 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 e 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 ampliado de empoderamento abarca o sentido de classe social e é, portanto, central no processo de transformação da sociedade. Nesta direção, a educação para a 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, enquanto classe.

## Educação ao longo da vida: um conceito em disputa

O conceito de educação ou aprendizagem ao longo da vida é multidimensional 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 e conservadora. Em sua essência, o conceito de aprendizagem 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).

De acordo com Lima (2007), a abordagem original do conceito no campo humanista e crítico da educação de adultos transbordou para a política educativa, em geral, em uma apropriação predominantemente economicista, tecnocrática e gerencial. Nas políticas públicas, o conceito passa por uma leitura de caráter instrumental, com vistas à competitividade econômica e assentada na teoria do capital humano (SANTOS, 2004), por meio da qual se busca satisfazer requisitos de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral e da emancipação do sujeito e sem compromisso com a universalidade do direito a aprender (LIMA, 2007).

A discussão proposta por Alheit e Dausien (2006) coloca uma questão fundamental para a reflexão sobre este conceito que, segundo eles, permanece mal definido. De acordo com os autores, é possível construir um novo conceito de educação ao longo da vida, mais adequado às novas condições estruturais das sociedades pós-industriais, a partir da sinergia entre os processos de aprendizagem formais, que ocorrem nas instituições de formação clássicas, não formais, que se desenvolvem em outros ambientes, como associações, locais de trabalho, movimentos sociais etc. e informais, que não são empreendidos intencionalmente e que acompanham a vida cotidiana.

O interesse dessa nova compreensão do conceito de educação reside em estabelecer a sinergia desses diferentes modos de aprendizagem. A

aprendizagem não deve ser somente, e sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida. Ela deve também se desenvolver “lifewide”, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, para isso estabelecem-se, portanto, ambientes de aprendizagem nos quais diferentes modos de aprendizagem encontram-se para complementarem-se organicamente (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 178).

Há, no entanto, uma contradição interna neste novo conceito descrito por Alheit e Dausien (2006): essa nova aprendizagem insere-se em um quadro econômico e político, cujos objetivos são competitividade e empregabilidade, ao mesmo tempo em que se propõe a promover uma aprendizagem integral, como transformação de experiências, de saberes e de modos de vida dos sujeitos.

Lima (2007) também identifica estas duas direções contraditórias e, em sua obra *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*, faz uso da metáfora dialética das mãos do artista Miró, para explicar as duas correntes abrangidas pela educação ao longo da vida. Citando um poema de João Cabral de Melo Neto, o autor explica que a mão direita do artista, a partir do momento em que se torna sábia e muito destra, perde a capacidade de se reinventar, e sua mão esquerda, menos habilidosa e funcional, torna-se a mais criativa e a mais desejosa por aprender.

Em síntese, a metáfora simboliza que a mão direita representa um olhar para o conceito de educação ao longo da vida pautado na adaptação e na orientação dos sujeitos às transformações do mundo contemporâneo, em especial às novas relações de trabalho, as quais se erguem em meio à empregabilidade e à competitividade. A mão esquerda, por outro lado, representa a perspectiva da educação ao longo da vida orientada para a emancipação humana e para a transformação social. Neste caso, não se trata de optar por uma direção, mas, segundo Lima (2007), de pensar em um projeto ambidestro, para equacionar a polissemia do conceito de educação ao longo da vida.

Isto significa, em última análise, admitir o já antes referido projeto de uma educação ao longo da vida com caráter ambidestro, ainda que reconhecendo a necessidade de maior expressão da “mão esquerda” face ao seu potencial de reinvenção e de aprendizagem novo. Reconhece-se, em todo o caso, que um certo grau de adaptação é inerente a qualquer projeto de educação ao longo da vida, desde logo quando esse projeto confere centralidade à vida dos adultos, à sua leitura do mundo, às suas aprendizagens experienciais ou, até, do tipo tentativa-erro. Mas isto implica também reconhecer a substantividade da vida ao longo da educação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos, e não o curso da vida reduzido a uma interminável sucessão de formações e de aprendizagens úteis e eficazes, segundo apenas uma determinada racionalidade de tipo econômico e gerencial [...] (LIMA, 2007, p. 10).

É categórico concluir que há um duplo ponto de vista acerca da concepção de educação ao longo da vida, de acordo com Alheit e Dausien (2006). O primeiro refere-se a “um interesse principalmente motivado pela política de formação vinculada à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação” (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 180). O segundo refere-se às implicações da educação ao longo da vida na lógica da construção biográfica, das experiências vivenciadas e da

ação dos sujeitos e grupos sociais, isto é, a educação ao longo da vida compreendida como um processo biográfico de formação integral dos sujeitos (ALHEIT e DAUSIEN, 2006).

## Considerações Finais

Há um processo de disputa por significações dos três conceitos-chaves apresentados neste estudo: inclusão digital, empoderamento, educação ao longo da vida. A polissemia destes conceitos e a sua apropriação por forças hegemônicas representadas por organismos internacionais os torna verdadeiras arenas de disputa semântica e ideológica.

A perspectiva de educação de jovens e adultos conjecturada pelos autores mais progressistas do campo, como Di Pierro (2005) e Arroyo (2005), por exemplo, tem como pressupostos teóricos a compreensão da educação ao longo da vida como um processo biográfico, que se dá pela sinergia de diversas formas de aprender (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) e também a partir de uma perspectiva ambidestra (LIMA, 2007), que leva em conta a adequação e a formação profissional dos sujeitos às novas relações de trabalho (mão direita), ao mesmo tempo em que tem em vista uma formação humanística e emancipadora (mão esquerda).

A ideia de inclusão digital também pode ser pensada a partir desta perspectiva. É fundamental que ela colabore na qualificação dos sujeitos para sua melhor integração aos interesses do mercado de trabalho e da educação, mas este não deve ser seu fim. A mão esquerda da inclusão digital seria aquela que procura transcender o uso instrumental das TDIC, ultrapassar a simples alfabetização digital, visando a uma formação plena e, como tal, crítica, capaz de desestabilizar as relações de poder, com vista ao exercício pleno da cidadania e à transformação social. A mão esquerda, neste sentido, seria capaz de promover o letramento digital e, por conseguinte, o empoderamento freireano.

O conceito de inclusão digital, como explicitado principalmente por Silva *et al* (2005), Sorj e Guedes (2005) e Buzato (2008; 2010), é um campo em disputa, na medida em que é comumente apropriado por políticas públicas, de modo a ser entendido como simples garantia de acesso ao consumo de produtos tecnológicos ou entendido como qualificação de mão-de-obra para as exigências atuais do mundo do trabalho, tendo por base a teoria do capital humano (SANTOS, 2004). Na educação, esta visão reproduz as mesmas práticas, os mesmos currículos e as TDIC tornam-se apenas instrumentos de reprodução daquilo que já se faz. Para que a inclusão digital seja verdadeiramente aproveitada em todo seu potencial, é imprescindível a superação desta perspectiva, em função da necessidade de uma formação de professores e estudantes da EJA para a utilização crítica dos recursos da cultura digital, situando-os em uma perspectiva culturalista, na qual as práticas sociais ergam-se em meio a ações colaborativas e coautorais.

Associado ao sentido dado ao conceito de letramento digital, emerge nesta discussão teórica a acepção de Paulo Freire acerca do conceito de empoderamento. Tendo por base Freire e Shor (1986) e suas comentadoras Baquero (2012) e Pesce

(2013), é preciso demarcar a significação atribuída ao termo empoderamento, pois este é também apropriado por forças hegemônicas ligadas, principalmente, aos princípios do liberalismo norte-americano. Estão presentes neste debate duas perspectivas distintas de empoderamento. A primeira, de matriz tocquevilliana, concebe a sociedade civil como uma esfera que possui certa autonomia em relação ao Estado e se posiciona em favor de um empoderamento individual e organizacional, como instância de fortalecimento da esfera privada, argumentando a necessidade de os sujeitos e comunidades resolverem, por si próprios, seus problemas. A segunda, de inspiração gramsciana e freireana, denuncia a apropriação indevida do termo pelo neoliberalismo e concebe a sociedade civil como espaço público de transformação de pensamentos em ação, espaço de emancipação dos grupos dominados e excluídos. As pesquisas sobre empoderamento de Paulo Freire situam-se nesta perspectiva.

Desde as propostas de Paulo Freire voltadas ao letramento de adultos e alicerçada em sua concepção de pedagogia, o conceito de educação ao longo da vida tem sido também apropriado por forças do *mainstream*. De acordo com Alheit e Dausien (2006), Lima (2007) e Torres (2003), o conceito é disputado pelas forças progressistas, com a ideia mais vinculada à educação de adultos voltada ao atendimento das demandas do mundo do trabalho, também amparada pela teoria do capital humano (SANTOS, 2004). A educação ao longo da vida, nesta perspectiva, significaria oferecer formações, para que a classe trabalhadora se adeque às exigências do mundo corporativo, ainda mais diante das novas e perversas dinâmicas provocadas pela globalização e pelo avanço do neoliberalismo. A visão de educação ao longo da vida, na qual se sustenta o pensamento freireano e se fundamenta o presente estudo teórico-conceitual, é concebida a partir de um olhar humanista, voltado à formação integral, que pode se dar em todas as esferas da vida, orientada para a emancipação humana e a transformação social.

Evidentemente, diante das exigências do mundo do trabalho, a educação de jovens e adultos e a inclusão digital não podem se furtar a formar os sujeitos sociais contemporâneos também para o mercado de trabalho. Todavia, na perspectiva aqui discutida, isso deve ocorrer como decorrência e não como finalidade maior desta modalidade de educação.

## Referências

ALHEIT, Peter e DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 32, n. 1, p. 177-197, jan/abril 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>>. Acesso em: 08 set. 2017.

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 ed., 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: 07 mai.2016.

BANDEIRA, Alexandre. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7381/4420>>. Acesso em: 08 set.2017.

BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso de conceitos nas ciências humanas e sociais – uma contribuição ao ensino de Metodologia. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica Tecnológica e Artística**. vol. 1, n. 2, ago.2011.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Metrovivência**. 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: 08 set. 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 13, n. 38, p. 325-342, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000200010>>. Acesso em: 08 set. 2017.

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. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e a adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

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

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

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

JOAQUIM, Bruno dos Santos. **As TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, 2016. 263f. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2016/bruno-dos-santos-joaquim>>. Acesso em: 09 set. 2017.

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

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo, Cortez, 2007.

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

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, 2013. v. 1. p. 1-31. Trabalho encomendado pelo GT 16. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt16\\_trabencomendado\\_lucilapesce.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano**: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: Anais 27ª reunião da ANPED. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gto9/to95.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, Helena; JAMBIEIRO, Othon; LIMA, Jussara; BRANDÃO, Marco Antônio. **Inclusão Digital e educação para a competência informacional**: uma questão de ética e cidadania. Ciência da informação. Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão Digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, v. 72, p. 101-117, jul. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006>>. Acesso em: 09 set.2017.

TAKAHASHI, Tadao. **Inclusão social e TICs**. Inclusão Social. Brasília, v. 1, n. 1, p. 56-59, out./mar. 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1509>>. Acesso em: 11 mai.2016.

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/aprendizaj-e-a-lo-largo-de-toda-la-vida\\_617.pdf](http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaj-e-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2017.

**Recebido em: 30/09/2017.**

**Aprovado em: 03/12/2017.**