



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL NA EJA

YONE CARNEIRO DE SANTANA GONÇALVES

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

Resumo: este artigo apresenta os desafios da educação, em uma sociedade permeada pelo uso das tecnologias digitais. Neste sentido, elucida as pressões exercidas por diversos setores que já se apropriaram destas tecnologias sob o sistema educacional, em especial sob a formação do cidadão-trabalhador; incita à necessidade de engajamento político por parte dos profissionais de educação na luta pela democratização da internet; provoca à necessidade de mudanças na visão e práticas educativas com o uso das tecnologias; e apresenta a proposta de Educação Digital com princípios emancipatórios.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias, Emancipação.

Abstract: the purpose of this study is to examine e better understand the education challenges, in a society permeated for digital technology. In this sense, it shows the pressures that are exercised for various sectors that already appropriated these technologies under the educational system, on especial, the young adult education; it incites the need of political engagement by education professionals on campaign for democracy of the internet; it causes need of changes in the vision and in the educational practices with technologies use; it also presents a propose of Digital Education based on emancipatory principles.

Key words: Young Adult Education, Technologies, Enfranchisement

As formas como a informação e o conhecimento se disseminam na atualidade trazem significativas mudanças para as relações econômicas, políticas e socioculturais e se refletem diretamente na vida do cidadão. Porém o acesso as tecnologias da informação e da comunicação e a cultura por meio delas disseminada não é igualitário, pois nos afirma Castells (2006, p. 26), “estamos na sociedade em rede, apesar de nem todos, nem todas as coisas estarem incluídas nas redes”. Esta assertiva deixa evidente o processo de distanciamento[i] ao qual estão sujeitas parcelas significativas da população do acesso aos meios digitais, configurando um novo tipo de segregação emergente na sociedade contemporânea, a segregação digital.

Fróes Burnham (2012) salienta que a marginalidade daqueles que não tem acesso à internet, ou que têm acesso limitado, bem como dos que não estão capacitados para utilizá-la, contribui exacerbadamente para outro tipo de marginalização mais conhecida historicamente e denominada por “segregação cognitiva”, que se refere à falta de acesso ao conhecimento.

Decerto que as limitações e restrições de acesso ao conhecimento atingem a todas as classes sociais, mas sem dúvidas, existem grupos mais atingidos. No Brasil as principais vítimas destas limitações são os que já sofrem à marginalização socioeconômica, a exemplo, os indígenas, os negros, e as mulheres e homens sem ou com pouca escolarização. Dentre estes, destacamos os estudantes adultos da educação básica, que por motivos diversos tiveram cerceados o direito à educação na idade considerada adequada, vítimas em potencial da segregação cognitiva. São eles também, na sua maioria, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, cujo principal motivo de distanciamento do processo escolar se dá pela necessidade de trabalhar. Muitos deles representam o trabalhador em potencial da Era da Industrialização e da agricultura tradicional, ocupando postos de trabalho cujas atividades hoje estão sendo realizadas

por máquinas automatizadas. Estes trabalhadores são o público do subemprego ou do desemprego, devido a sua baixa escolaridade e a falta de capacidade de lidar com as demandas de uma sociedade do conhecimento.

A maioria destes estudantes, além do enfrentamento da falta de acesso ao conhecimento formal, em seu percurso de vida também vivenciaram um momento histórico em que o acesso à informação era extremamente restrito e seletivo. O avanço tecnológico que poderia ajudar na democratização do acesso à informação tem trazido poucas contribuições a estes sujeitos, visto que não foram capacitados para utilizar os recursos tecnológicos, que mesmo escassos ainda lhes estão disponíveis. Eles fazem parte da faixa da população que não possui, não usa ou desconhece as tecnologias que operam com a linguagem digital. Segundo Castells (2003), estes representam os “interagidos” pela tecnologia e não os “interagentes” da cultura digital, pois não a utilizam para tirar proveitos de seus benefícios culturais, econômicos e sociais.

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com a capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (pra mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria da História; e a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS *apud* BONILLA, 2011, p. 38).

Podemos perceber no pensamento deste pesquisador que a superação da segregação digital deve estar fundamentada no ataque aos problemas que agravam as desigualdades sociais, em especial a marginalização de acesso ao conhecimento. Para Fróes Burnham (2012) o desafio lançado está pautado na conversão do conhecimento em bem público, e isto significa não só disponibilizar a informação, mas democratizar o seu acesso e promover a construção do conhecimento.

É preciso encontrar espaços para socializar o conhecimento, modos para publicizar a informação e mediadores para atuar nos processos de transformar informação em conhecimento e este em bases para a construção da subjetividade (FRÓES BURNHAM, 2012, p. 103).

Esta luta deve ser fortalecida no âmbito das Ciências Sociais, em especial da Educação, para que os propósitos educacionais se configurem em possibilidades de questionamento e resistência à segregação cognitiva. Neste sentido as iniciativas educacionais de apropriação das tecnologias, precisam estar fundamentadas na socialização do conhecimento e nos princípios de emancipação do sujeito da educação. Reportando-nos a Freire, Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, p. 22-23, 1987).

O pensamento de Freire(1987) nos remete a refletir sobre o acesso e o uso das tecnologias com propósitos para a superação da pobreza e das desigualdades sociais, ou seja, faz a defesa da inclusão digital com princípios ético, político e social. Este pensamento é muito pertinente, principalmente para o público da EJA, que é alvo da maioria das políticas públicas de inclusão digital.

Diante destes fatos, este artigo tem o objetivo de apresentar alguns desafios da educação, quando imbuída do propósito da Educação Digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, partiu da análise dos resultados de uma pesquisa ação, realizada em uma instituição que oferta curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para estudantes jovens e adultos (PROEJA), onde a ação investigada foi a participação dos estudantes na atividade de construção de um site com temas voltados para a sua formação, o Técnico em Cozinha.

Da análise dos resultados desta pesquisa, apresentamos como primeiro desafio, o de conectar a rede, visto que o acesso à internet nas escolas e por estudantes da EJA ainda não é uma realidade. Pretto (2008) define o acesso à internet como um direito de todo cidadão que, como tal, só pode ser assegurado se encontrar condições favoráveis na sociedade em que o sujeito está inserido, pois, por melhor que seja a intenção institucional de promoção de uma prática educativa que esmere a apropriação das tecnologias, só galgará êxito se o sujeito desta prática encontrar no cotidiano as formas de aprimorá-lo.

Estudos recentes (CGI.BR, 2014) revelam que projetos pedagógicos fundamentados no uso das TIC tem apresentado melhor êxito, quando o acesso se dá à longo prazo. Neste sentido, a instituição escolar precisa não só promover práticas, mas principalmente levantar a bandeira a favor da democratização do acesso à internet, lutando por políticas públicas que garantam esse acesso a todos e em todos os lugares. No caso do estudante da EJA, é preciso reconhecer o quanto este sujeito está distante do acesso à rede digital, o porquê das políticas públicas ainda não terem conseguido

atingir a este público e reforçar o grito dos inconformados com a segregação digital a que este público está sujeito. Só tenho acesso à internet aqui no computador da escola, não tenho computador em casa... Nem lá no bairro, não tem internet “de grátis” [sic], para a gente acessar, tem que pagar na *lan house*, eu não tenho dinheiro para isso... Meu sobrinho tem internet no celular dele, mas é paga também. Eu não vou pedir a ele para usar, ...tenho vergonha e acho que não devo, pois é a mãe dele que tá pagando (DONA VÂNIA, 2014)[ii]

A situação acima foi relatada por Dona Vânia, estudante da EJA, uma mulher, com 58 anos, com renda familiar menor que dois salários mínimos, moradora da zona rural de um município do nordeste brasileiro, em suma, uma pessoa que tem todas as características do público brasileiro que tem menos acesso à internet no país, visto que, apesar de o Brasil ser o 5º país no ranking mundial do número de conectados à internet (VALLE, 2013), este acesso ainda é dado de maneira muito desigual. Segundo dados do CGI.br (2014), no ano de 2014, apenas 43% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet e na região Nordeste a taxa cai para 30%, só ficando acima da região Norte, com 26%. Em relação à renda familiar, do total de famílias no país, que têm renda entre um e dois salários mínimos, apenas 27% tem acesso à internet, quando a renda está abaixo de um salário mínimo esta taxa cai para 11%. Em relação à classe social, enquanto na classe A 98% das famílias tem acesso à internet em casa, nas classes D/E a taxa cai para 8%.

Ao deixar extensas regiões sem conexão ou sem assegurar o direito dos segmentos pauperizados ao uso da comunicação via redes digitais, o Estado e seus grupos hegemônicos deixam milhares e até milhões de pessoas sem a possibilidade de obter mais poder (SILVEIRA, 2011).

Este alerta é também um chamado para que nos engajemos nesse ativismo por políticas públicas que revertam esta realidade. No Brasil a “inclusão digital” passou a fazer parte da agenda governamental na década de 1990. Sempre associada à ideia de “exclusão digital”, essas políticas vêm apresentando em suas concepções um histórico de contradições, ambiguidades e ambivalências.

Uma das primeiras iniciativas governamentais de inclusão digital foi o Programa Sociedade da Informação (SocInfo) (TAKAHASHI, 2000), lançado em 1999, que perdeu o rumo e foi descontinuado na prática, principalmente pela superficialidade na apresentação de indicadores da área no Brasil, pela falta de objetividade na apresentação de suas propostas e pela mudança de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso para o Presidente Lula.

Na primeira gestão de Lula, os programas de inclusão digital cresceram na esfera federal, principalmente através de duas iniciativas governamentais que deram relevância à temática da inclusão digital no país: o projeto de política digital e a digitalização dos Pontos de Cultura. A importância destas iniciativas se deu principalmente pelo envolvimento de artistas, grupos culturais e movimentos sociais no debate sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas comunidades. Uma das ações destes projetos era financiar atividades de acesso às tecnologias, construídas por estes atores populares, daí implantaram-se os telecentros e infocentros por todo país. Embora tenha sido um avanço, estas iniciativas foram insuficientes para abarcar o grande contingente dos “sem acesso à internet”. Em contrapartida, atenta a esta demanda, a iniciativa privada, através de microempresas ou de empreendedores individuais, alavancaram a implantação de centros pagos de acesso à internet, conhecidas popularmente como *lan houses*. Segundo Silveira (2011) em 2006, “as *lan houses* tornaram-se o principal local de acesso do brasileiro das classes D/E”, como acontece no bairro de Dona Vanda, estudante do PROEJA.

Entre 2005 e 2008 vigorou também o Projeto Computador para Todos, cujo objetivo foi diminuir os preços dos computadores e estimular a aquisição por faixas mais pobres da população. Para tanto o governo reduziu os impostos e incentivou a venda parcelada destes equipamentos. Em consequência se evidenciou um período de crescimento exponencial da comercialização dos computadores, o que o levou a ser o equipamento eletrônico mais vendido na época. Este projeto perdeu força tanto pela sua concepção equivocada de democratização de acesso, visto que apenas possuir um computador não é garantia de inclusão digital, quanto à incapacidade do governo de apresentar propostas de preços melhores que os do mercado, que já vinha se incumbindo de reduzir os preços deste produto. Esta iniciativa foi muito aplaudida pelo setor econômico, aquele que dissemina a concepção de que incluir é inserir as pessoas como consumidoras de produtos tecnológicos (BONILLA, 2011).

Atualmente o Plano Nacional de Banda Larga (PNLB), criado em 2010, é o principal projeto governamental de inclusão digital no país, que tem como objetivo principal massificar o acesso à internet em banda larga no país, principalmente nas regiões mais carentes da tecnologia (BRASIL, 2014). Por parte do Ministério da Educação destacamos o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que tem o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Dentre as suas principais ações estão: o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca).

Desses programas, o que mais poderia ter atingido a realidade da EJA era o Programa Banda Larga nas Escolas, visto que se propõe a levar a internet a todas as escolas públicas e disponibilizá-la aos estudantes, principalmente nos laboratórios de informática. Porém, tomando-se o nordeste como exemplo onde, segundo dados de CGI.br (2013), apenas 54% das escolas públicas dessa região têm conexão à internet, percebemos que a garantia deste direito ainda está muito longe de ser alcançada. No contexto da EJA esta situação se agrava ainda mais porque a realidade nos apresenta que a maioria dos laboratórios de informática das escolas não são utilizados pelos estudantes dessa modalidade de ensino. Ademais, sabemos que para este público, apenas o acesso a internet na escola não é suficiente para atender a sua apropriação da tecnologia, pois para que esta aconteça, este público precisa de um acesso mais contínuo e significativo, demandando tanto disponibilidade de equipamento como mediação para que estes recursos sejam usados como ferramentas para emancipação.

Portanto, apesar dos avanços, é necessário admitirmos que o Brasil está muito longe de se tornar um país com acesso à internet democratizado e que fatores econômicos, como o apelo consumista à comercialização do computador e internet, e políticos, como o desinteresse em que a população tenha reais condições de se transformar em uma sociedade informada, são fatores intervenientes para uma verdadeira política de empoderamento dos sujeitos pela TIC, o que reforça a necessidade de ativismo político pela democratização do acesso a internet, em especial no âmbito educacional.

Como segundo desafio, apresentamos a necessidade de impor os interesses e necessidades educacionais perante os poderes já instituídos por outros setores na rede. Para tanto precisamos elucidar que valores e interesses vêm sendo disseminados pelos diversos setores que já se apropriaram das tecnologias digitais, por meio de uma cultura que também os favorece: a cultura digital. Em seguida devemos refletir as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais para atingir os propósitos educacionais.

Vivemos em uma sociedade em que diversos setores da atividade humana já se apropriaram das tecnologias digitais, porém dois destes setores utilizam-se, de forma mais efetiva que os demais, da cultura digital para a proliferação de seus valores e interesses, tornando-a uma aliada ao seu empoderamento: o econômico e o da comunicação. Assim, a economia, com o discurso do desenvolvimento do econômico, exige um trabalhador flexível e adaptável às diversas mudanças tecnológicas, mantém um exército de reserva de trabalhadores subqualificados para atender à demanda do subemprego; qualifica, por seus próprios meios, os trabalhadores para atendimentos de postos de trabalhos específicos ou, no caso de necessidades temporárias, subcontrata-os a partir do trabalho terceirizado. Da mesma forma, o setor de comunicação, velado pela defesa da privacidade e da soberania, impõe o controle sobre a informação nos meios de comunicação tradicionais, pressiona para que este controle também aconteça na internet, induz a dependência da tecnologia, por parte do cidadão, investe na qualificação de uma massa de consumidores de tecnologias e na mercantilização da informação.

Além disso, estes setores exercem fortes pressões sobre o governo. Em consequência, observamos também o Estado disseminando os interesses econômicos em suas políticas públicas e no sistema de educação. As políticas públicas de inclusão digital baseadas em concepções tecnicistas e mercadológicas são exemplos destas evidências. O investimento governamental em cursos profissionalizantes para o atendimento ao mercado de trabalho é outra evidência. Estas ações em nada contribuem para a formação do cidadão-trabalhador, pois se constituem em amarras para a manutenção da soberania de grupos específicos.

Observamos que, num contexto geral, o espaço educacional ainda está pouco atento às pressões do setor econômico e das comunicações e são poucas as iniciativas que, ao se darem conta deles, vêm procurando, através da revisão de seus objetivos e práticas, modificar o *status* de consumidora e disseminadora dos valores e interesses de grupos que se impõem na sociedade. A instituição escolar precisa se colocar numa posição mais crítica, de instituição mais comprometida com os coletivos sociais, principalmente com aqueles que estão sendo vítimas deste violento sistema em vigor no mundo contemporâneo (PRETTO, 2008).

Romão nos aponta a necessidade a uma reação política à relação educativa que esta sociedade nos impõe, “não há como atuar nesta relação adequadamente, se não se assumir a Pedagogia da Indignação” (ROMÃO, 2011, p.76). O professor precisa nortear o seu comportamento a partir dos princípios desta pedagogia na relação com os definidores das políticas, com os alocadores e distribuidores de recursos, com os executores de programas, nas lutas cujos objetivos não podem se limitar às reivindicações corporativistas, para que não nos tornemos aliados dos grupos que promulgam pelas diferenças sociais como sustentáculos de suas condições favoráveis. Nessa perspectiva vislumbra-se uma proposta educacional, cujo currículo seja fundamentado na articulação entre Sociedade, Ciência e a Tecnologia, de forma que as duas últimas dimensões estejam comprometidas com a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária em termos de acesso ao patrimônio social. Neste sentido, corroboramos com Schwartz, que defende uma “Educação Digital Emancipatória”, através de proposta de acesso às tecnologias digitais, “que proporcione ser um

cidadão deste tempo, conferindo-lhe um empoderamento que possibilite exercer sua autonomia social” (SCHWARTZ *apud* BONILLA, 2011, p. 37).

O sistema educacional precisa também impor seus valores e interesses, se constituindo também em poder da rede. Para tanto, seu público precisa estar ciente de que, assim como a educação, a tecnologia não é neutra, reconhecendo os poderes que nela imperam, sendo instrumento de resistências àqueles que não são favoráveis aos propósitos educacionais e empreendendo esforços para se constituir em elemento de poder a favor do cidadão desta sociedade em rede. A partir destes pressupostos podemos pensar na possibilidade de um poder instituinte através da educação. Consideramos que os movimentos sociais e a Educação Popular já deram os primeiros indicativos de por onde podemos começar, como por exemplo, na disseminação da cultura da autonomia e no investimento na coletividade. Acreditamos que somente a participação efetiva dos sujeitos da educação, sejam eles profissionais ou estudantes, e seu envolvimento sociopolítico podem transformar a educação em poder da rede.

O terceiro desafio trata-se de investir nas interações sociais como centro para as construções de processos de educativos. Vygotsky (1993) ressalta que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Macedo (2005, p.109) nos alerta que o ato de aprender depende do estar com o outro, que “aprender de forma não-relacional é possibilidade concreta de encerrar-se na colonização e na alienação histórica proporcionadas pelos currículos escolares”. Freire (1985) defende que o homem é um ser de relações, e nestas relações a comunicabilidade é o princípio para a construção do conhecimento.

Para além da participação individual esta sociedade está descobrindo sua potencialidade na coletividade, por que isto referenda o poder em rede na sociedade contemporânea. Como nos afirma Primo (2011, p.61), na atualidade o homem “não apenas busca no grupo a sua satisfação, mas também reconhece nas equipes e no processo coletivo uma forma de compartilhar informações e resultados”.

De acordo com Lévy (2014), o próprio *ciberespaço* está sofrendo uma nova arquitetura, que se constitui de um coletivo de subjetivação envolvendo sensibilidade, percepção, pensamento e imaginação, graças às novas formas de cooperação e coordenação em tempo real. Essa presença social é uma característica inovadora quando comparada com a forma anterior de distribuição de informação, que não permitia a interação entre as pessoas de maneira dinâmica como o ciberespaço permite. Este mesmo autor (LÉVY, 2014, p. 28) fala também em inteligência coletiva, “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Sem deslegitimar a importância da escola, é necessário admitir que a natureza interativa de alguns ambientes virtuais tem proporcionado formas inovadoras de construção e difusão do conhecimento e tem atraído cada vez mais o público que vem buscando em outras novas formas de lidar com a informação. Por isso, Fagundes (2008) salienta a importância um movimento inverso também. É necessário à escola inserir-se na cultura digital, tanto para aproximar-se do universo dos estudantes, quanto para compreender como os espaços já consolidados nesta cultura se processam, quais as formas de aprendizagem que disseminam e como esta aprendizagem é assimilada por seus sujeitos.

Acreditamos que um olhar crítico a estes espaços possa apresentar possibilidades para o trabalho pedagógico. A princípio sugerimos um desvencilhamento de preconceitos para a abordagem dos espaços utilizados pelos estudantes, como por exemplo, as redes sociais virtuais. Consideramos um olhar menos pejorativo para estes espaços como primeiro passo. Acreditamos que temos muito a aprender com eles, pois de certa forma eles conseguiram trazer, através das suas estruturas e da cultura de participação, elementos essenciais da aprendizagem desconsiderados nos espaços tradicionais de educação, a saber: o protagonismo do sujeito e a construção coletiva de conhecimento, através do compartilhamento de experiências, da troca de ideias e do debate aberto e horizontal.

Precisamos romper paradigmas do ensino tradicional que em nada contribuem para a construção do conhecimento, dentre eles: a concepção “conteudista” do processo educativo, na qual o currículo é moldado para atender ao conteúdo julgado necessário ao grupo de indivíduos de uma classe; a concepção da prática educativa fundamentada na transmissão, em que o professor é o centro do processo, detentor do conhecimento, e o estudante é um elemento passivo e receptivo desta transmissão; e a concepção homogeneizadora do processo educativo, cuja percepção das diferenças é frequentemente depreciativa e estereotipada, e o outro e a sua cultura não são considerados, nem respeitados.

Por fim, precisamos investir na potencialidade do trabalho em rede e isto remete a trabalhar “com” o outro e não “para” o outro. Neste sentido, o estudante está no centro do processo, seu protagonismo é o princípio da rede, o trabalho em coletividade é o que a mobiliza e a construção coletiva é o seu produto. Este investimento necessita da compreensão do papel do professor como mediador do processo, participante do processo da aprendizagem, utilizando-se de uma estratégia dialógica aberta, sem hierarquização. Freire (1987) defende uma prática pedagógica fundamentada no diálogo horizontal, na qual imperem o respeito ao saber do outro, a humildade, a esperança, a confiança, a convivência

com as diferenças.

No contexto da EJA, o trabalho educativo “com” o outro, exige o desvencilhamento de estigmas e preconceitos, pois observamos com frequência que a percepção do sujeito desta educação é estigmatizada. Macedo (2004, p. 58) condena a visão monocular de se perceber o *outro* na e da educação, “onde carências, déficits, insuficiências marcadoras são o ponto de partida e de referência”. Na visão deste autor devemos romper a “subordinação inferiorizante” que passou a ser prática necessária e significativa para a condição de aprender, em que o estudante é visto como um “idiota cultural”. Nessa perspectiva, vislumbra-se por um currículo que aceite o outro e a sua cultura, que aceite a heterogeneidade como elemento natural e profícuo à aprendizagem.

O estudante da EJA é um ser de saberes adquiridos no seu histórico de vida, é um indivíduo que já possui capacidade de ler o mundo e de inferir sobre ele. Acreditamos que uma prática que promova o diálogo horizontal, que permita a articulação destes saberes entre si e com os conhecimentos acadêmicos e científicos, constitui um caminho profícuo à aprendizagem destes sujeitos. E propomos o trabalho educativo em rede como possibilidade para a concretização da prática educativa emancipatória, seja essa rede presencial ou virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidenciou o contexto das ações educativas que propõem a apropriação das tecnologias por estudantes da EJA. Observamos neste contexto, problemas de ordem estrutural, política, ideológica e prática, que embarreiram a emancipação destes sujeitos pelo uso das tecnologias. Estes problemas nos remeteram à reflexão sobre o compromisso educacional, considerando a função sócio-política da educação, o que desencadeou na construção destes desafios aqui apresentados.

Observamos que para a realização de práticas educativas que propostas com o uso das tecnologias, o acesso é essencial, embora não seja suficiente, pois para além deste acesso é necessário investimentos nas mudanças em concepções e práticas. Evidenciamos também que estas concepções e práticas precisam estar comprometidas com o fortalecimento da resistência às injustiças sociais que se configuram por meio das redes e devem se constituir em possibilidade de empoderamento dos sujeitos da educação através do uso das tecnologias.

Portanto, mais do que investimento estruturais para equipagem das escolas para o uso das tecnologias, da disponibilização de equipamentos para uso individual dos estudantes, da formação técnica para os professores para o uso de recursos tecnológicos, salientamos a necessidade de compromisso político, social e ético com a educação e também por parte dos profissionais de educação, sejam eles professores, gestores ou agentes da administração escolar. Só através da ação crítica coletiva e comprometida com os problemas socio-educacionais, que intervenha desde o âmbito das lutas por mudanças nas políticas públicas até à ação educativa na sala de aula, poderemos promover transformações que esmerem pela emancipação do sujeito da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Senado Federal. **Relatório de avaliação do Programa Nacional de Banda Larga (PNBL)**, 2014. Disponível em < file://C:/Users/User/Downloads/sf-sistema-sedol2-id-documento-composto-31773.pdf>. Acesso em 26/05/2015.

BONILLA, Maria Helena S. **Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CASTELLS, Manuel. CARDOSO, Gustavo (orgs). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política**. Imprensa Nacional, 2006.

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras : TIC Educação 2013** [livro eletrônico]. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagens. Currículo, Educação a Distância e Gestão/Difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9ª ed. São Paulo Loyola, 2014.

PRETTO, Nelson Lucas. SILVEIRA, SA., orgs. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008.

ROMÃO, José E. **Compromissos do Educador de Jovens e Adultos**. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e propostas**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[1] Faz-se necessário esclarecer que evitaremos ao máximo os termos, “inclusão/exclusão digital”, em virtude da polissemia em torno deles, nos quais se percebem vários tipos de concepções carregadas de ambivalências, contradições e implicações políticas. Só os utilizaremos quando aparecerem nas citações que tem relevância para as nossas discussões, ou quando o seu uso explicitar um processo disseminado como inclusão digital.

[2] DONA VÂNIA é o pseudônimo de um dos sujeitos da pesquisa de mestrado intitulada “Do caderno de receitas da vovó ao site do curso de cozinha: A educação digital na Educação de Jovens e Adultos”, de autoria da presente apresentadora, da qual um recorte gerou este artigo.

Estudante regular do Curso de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos/UNEB. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Email: yonecarneiro@hotmail.com

Recebido em: 17/07/2015

Aprovado em: 19/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: