

INOVAÇÃO, INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: PERSPECTIVAS EM DISPUTA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E DE UM CRESCENTE AUTORITARISMO

*Bruno Joaquim**

(Universidade Federal de São Paulo)

<https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>

*Lucila Maria Pesce de Oliveira***

(Universidade Federal de São Paulo)

<https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

RESUMO:

O artigo situa-se como um estudo teórico-conceitual, que objetiva discutir os conceitos de inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida. Em meio à pandemia da COVID-19, a discussão em torno de inovação e tecnologia, na relação com o binômio inclusão/exclusão digital, vem ganhando corpo. Demarca a latência da desigualdade social desvelada pela exclusão digital e a reflexão sobre o modo como a linguagem hipermídia é inserida nos diferentes contextos escolares. No debate educacional, os conceitos de inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida vêm se apresentando como arenas de disputa semântica entre concepções antagônicas. O polo hegemônico procura situá-los a partir de uma racionalidade instrumental, com viés econômico, individualizante e autoritário. O polo de resistência posiciona seus significados sob enfoque humanístico, de subversão das relações de poder, com vistas à construção de uma sociedade democrática. Este estudo procura contribuir para o campo da educação e comunicação, ao propor uma chave analítica para os conceitos supracitados, em tempos de pandemia e recrudescimento do autoritarismo.

Palavras-chave: inovação; inclusão digital; educação ao longo da vida.

* Doutorando e 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). Membro do grupo de pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. Atualmente é Professor e Coordenador do Colégio Jean Piaget - Santos, Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: brunosjoaquim@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Líder do grupo de pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. Professora credenciada no PPGE da UNIFESP. Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

ABSTRACT:

INNOVATION, DIGITAL INCLUSION, AND LIFELONG EDUCATION: OPPOSING CONCEPTUAL PERSPECTIVES AMIDST THE COVID-19 PANDEMIC AND RISING AUTHORITARIANISM

This article is a theoretical-conceptual study discussing the concepts of innovation, digital inclusion, and lifelong education. During the COVID-19 pandemic, there has been an increased interest on the debate on innovation and technology, in relation to the inclusion/digital exclusion antinomy; key points are the latent social inequality revealed by the digital exclusion, and how hypermedia language has been inserted in different school contexts. In Education, the concepts of innovation, digital inclusion and lifelong education have become arenas of semantic dispute between antagonistic conceptions. The hegemonic pole views such concepts from an instrumental rationality standpoint, with its economic, individualistic, and authoritarian perspective. The resistance pole champions a humanistic approach and the subversion of power relations to build a democratic society. The goal of this study is to contribute to the fields of education and communication by proposing an analytical key to the aforementioned concepts, in times of pandemic and rising authoritarianism.

Keywords: innovation; digital inclusion; lifelong education.

RESUMEN:

INNOVACIÓN, INCLUSIÓN DIGITAL Y EDUCACIÓN PERMANENTE: PERSPECTIVAS CONTROVERTIDAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 Y DEL CRECIENTE AUTORITARISMO

Este artículo es un estudio teórico-conceptual, con el objetivo de discutir los conceptos de innovación, inclusión digital y educación a lo largo de la vida. En medio a la pandemia de COVID-19, se perfila la discusión en torno a la innovación y la tecnología, en la relación con el binomio inclusión / exclusión digital. Destaca la latencia de la desigualdad social que revela la exclusión digital y la reflexión sobre la forma en que el lenguaje hipermedia se ha insertado en diferentes contextos escolares. En el debate educativo, los conceptos de innovación, inclusión digital y educación a lo largo de la vida se han presentado como escenarios de disputa semántica entre concepciones antagónicas. El polo hegemónico busca situar tales conceptos desde una racionalidad instrumental, con un sesgo económico, individualizador y autoritario. El polo de resistencia coloca sus significados bajo un enfoque humanista, de subversión de las relaciones de poder, para construir una sociedad democrática. Este estudio busca contribuir al campo de la educación y la comunicación, proponiendo una clave analítica de los conceptos mencionados, en tiempos de pandemia y recrudescimiento del autoritarismo.

Palabras-clave: innovación; inclusión digital; educación a lo largo de la vida.

Introdução¹

Em meio ao contexto pandêmico, as redes pública e privada de educação têm sido fortemente afetadas pela paralisação total ou parcial das atividades escolares presenciais e pela introdução massiva de ferramentas digitais nas práticas de ensino remoto, desde o primeiro semestre de 2020 até o presente (junho de 2021). Frente a tal contexto, discussões em torno de inovação e tecnologia e do binômio inclusão/exclusão digital estão presentes nos estudos recentes do campo, que demarcam, ao mesmo tempo, a latência da desigualdade social desvelada pela exclusão digital e a reflexão acerca das formas como a linguagem hipermídia (SANTAELLA, 2004) vem sendo inserida nos diferentes contextos escolares. As políticas públicas e as práticas escolares vêm, neste período da pandemia de COVID-19, inserindo, em caráter urgente e impositivo, uma série de artefatos digitais nas práticas pedagógicas de ensino remoto e/ou híbrido, em caráter emergencial. Ao mesmo tempo, assistimos aturridos ao recrudescimento do autoritarismo legitimado pela racionalidade econômica do neoliberalismo.

Há em curso um processo de inclusão digital que, em parte, responde às urgências do contexto pandêmico, mas que também atropela qualquer possibilidade de reflexão crítica sobre o tema no contexto das escolas, outorgando a estudantes e professores o uso meramente instrumental da linguagem hipermídia, em meio ao perigoso discurso neoliberal da inovação. Cumpre notar – neste contexto pandêmico em que diversas práticas sociais, incluídas as escolares, vêm ocorrendo por meio da mediação tecnológica – o recrudescimento de grandes corporações do ramo da informática, denominadas GAFAM (em alusão a grandes empresas, como *Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*). O processo em curso subjuga a inclusão digital às demandas e aos desmandos do mercado, de modo a alinhar-se à perversa

ideia de inovação como projeto a serviço do capital, sem qualquer preocupação com o uso crítico dos artefatos culturais digitais e com a integração da linguagem hipermídia a práticas sociais engajadas com a humanização dos sujeitos sociais (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Em outros termos, a inclusão digital comporta concepções antagônicas, tanto do ponto de vista gnosiológico quanto do ontológico.

No mesmo compasso, nas últimas décadas o conceito de educação ao longo da vida vem sendo objeto de disputa semântica entre diferentes perspectivas. Há, por um lado, autores que fundamentam sua concepção de educação ao longo da vida amparados na pedagogia crítica e na perspectiva do direito de todos e todas à educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Por outro, o conceito vem sendo cooptado por forças hegemônicas representadas por organismos nacionais e multilaterais, que se amparam em autores de viés economicista e tecnocrático. Especialmente quando compreendidas na perspectiva humanista e crítica da educação ao longo da vida, a inclusão digital e a inovação são potencialmente capazes de contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Entretanto, nem sempre essa perspectiva apresenta-se na proposição de políticas públicas voltadas à inovação e à inclusão digital.

O acirramento das perspectivas de inovação, educação ao longo da vida e inclusão digital tornam os conceitos verdadeiras arenas de disputa ideológica. Como pensar a inovação a partir do polo de resistência, opondo-se à pernicioso perspectiva de adaptabilidade defendida pelo polo hegemônico? Quando falamos de inclusão digital, referimo-nos a qual vertente? Ao abordar a inclusão digital na perspectiva da educação ao longo da vida, que concepção de educação ao longo da vida está em jogo?

Frente a tais questões, o presente artigo caracteriza-se como um estudo teórico-conceitual, cujo objetivo é discutir os conceitos de inovação e inclusão digital em face das diferen-

1 Revisão e normalização de Priscila Pesce Lopes de Oliveira

tes perspectivas da educação ao longo da vida. Nesse movimento, o texto demarca uma chave interpretativa em dois polos: o hegemônico e o de resistência. O primeiro procura posicionar estas definições a partir de uma racionalidade econômica, individualizante e autoritária. A análise dessa perspectiva reflete sobre os riscos da hegemônica vertente de inclusão digital de caráter instrumental, alinhada à perspectiva de educação ao longo da vida voltada às demandas do desenvolvimento econômico e centrada na ideia de inovação, sob a égide neoliberal. Por sua vez, o polo de resistência posiciona seus significados a partir de uma perspectiva de humanização, de subversão das relações de poder e com vistas à construção de uma sociedade democrática. Ele apresenta a inovação e a inclusão digital voltadas ao empoderamento de grupos sociais subalternizados, no sentido humanístico e transgressor da educação ao longo da vida.

Inovação a serviço de quem?

A educação e a sociedade deste século são, cada vez mais, marcadas pelo discurso da inovação no uso da linguagem hipermídia e pelas implicações da cultura digital nas mais diversas práticas sociais. Para Pesce (2013), possuir fluência tecnológica é requisito para o pleno exercício da cidadania, o que implica pensar a linguagem hipermídia a partir de sua esfera política, distanciando-se de qualquer falsa ideia de neutralidade nas práticas mediadas pelo suporte digital e evidenciando o seu potencial transgressor, especialmente em tempos de autoritarismo e de recrudescimento de setores sociais reacionários. Nesse movimento, a pesquisadora aponta que a produção e o compartilhamento de informação e conhecimento, assim como as lutas sociais contemporâneas, não são mais completamente viáveis, senão pela fluidez ofertada pela linguagem do ciberespaço: a hipermídia (SANTAELLA, 2004).

Em convergência, Marfim e Pesce (2019) discutem como o desenvolvimento e o es-

praimento da linguagem hipermídia têm sido cooptados pelo modo de produção capitalista flexível, de modo a se consubstanciar como parte integrante de um modelo global de organização de poder. Ao analisar a formação de pedagogos para o uso da linguagem hipermídia, os autores identificam a perversidade de políticas públicas pautadas pela racionalidade tecnológica, na direção de uma desumanização dos sujeitos sociais. Tomado por essa racionalidade, o discurso acerca da tríade educação, tecnologias e inovação sucumbe à proposta de sociedade que expressa um retrocesso nas conquistas sociais e políticas da classe trabalhadora.

O conceito de inovação é fortemente discutido por Peixoto (2020), que assevera a crítica sobre a forma como ela se configura na atual conjuntura de avanço do autoritarismo respaldado por uma perspectiva econômica neoliberal. A partir de conceitos do pensamento marxiano, a autora acredita que a inovação tem sido instrumento de conservação da ordem econômica e da perda de direitos sociais. Na educação, ela é concebida como a adaptação do ensino às demandas do mercado, isto é, não se constitui como fenômeno necessariamente positivo do ponto de vista da formação humana.

A inovação configura-se, assim, como uma espécie de projeto de sociedade ou como uma questão programática que afirma a ordem neoliberal e, longe de contribuir para a transformação, tem sido instrumento de conservação de uma ordem econômica fundada na iniciativa privada (apoiada pelo capital estrangeiro) e do consequente desgaste de ações sociais protetivas de direitos públicos. (PEIXOTO, 2020, p. 23)

A autora observa poucas chances de se efetivar o potencial interativo e colaborativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), porque os dispositivos tecnológicos e as metodologias de ensino que se apresentam como disruptivas, da forma como vêm sendo operados, são consoantes à lógica do mercado e capazes de ocultar as condições materiais e objetivas que geram exclusão digital e social.

Em meio às necessidades impostas pelo contexto pandêmico, as redes pública e privada vêm, cada vez mais, desenvolvendo práticas pedagógicas de forma remota, fazendo uso da linguagem hipermídia e se apoiando no discurso da inovação. Nesse cenário, os termos educação a distância e ensino híbrido vêm sendo reiteradamente usados como parte de um discurso de inovação, visando à manutenção dos ganhos econômicos e políticos, ainda que em tempos de agudo sofrimento humano.

Nogueira e Batista (2020) demarcam o equívocado uso do conceito de EaD na atual conjuntura. Há, segundo os autores, uma tentativa de transladar as práticas pedagógicas presenciais para plataformas digitais, sem qualquer planejamento, formação dos seus agentes ou organização curricular, como pressupõe a educação a distância de qualidade social (CONAE, 2018). Situação semelhante ocorre com o uso indiscriminado da terminologia ensino híbrido para se referir à suposta inovação das escolas em conciliar atividades presenciais e remotas no contexto do gradual e controverso retorno de estudantes e professores às salas de aula, ainda que em meio a elevados índices de contaminação por COVID-19.

O discurso hegemônico sugere a armadilha de se pensar que, como afirma Peixoto (2020), métodos, procedimentos de ensino e aparatos tecnológicos seriam capazes de produzir, por si só, soluções inovadoras para que a aprendizagem se desenvolva. Esse discurso serve à inovação como projeto a serviço do capital e ignora as profundas desigualdades sociais e educacionais que historicamente têm constituído a sociedade brasileira.

Em convergência com as considerações de Peixoto (2020) sobre as históricas desigualdades sociais e educacionais, sinalizamos que o contexto pandêmico deflagrou ainda mais as aludidas desigualdades (PESCE e HESSEL, 2021). Não há como colocar em pé de igualdade um estudante de classe média – que possui espaço próprio para os estudos em sua casa,

bons equipamentos e boa conexão à internet – e um estudante de classe trabalhadora que, via de regra, divide com toda a família um único cômodo da sua casa e um único celular, com conexão à internet instável, em função do pacote de dados que a família pode custear. Tais determinantes circunstanciais não podem ser desconsiderados, quando da definição de políticas públicas de inclusão digital!

Para o enfrentamento do falso discurso da inovação, Peixoto (2020) propõe uma postura transgressora e contrária ao imobilismo pessimista diante da estrutura de dominação do capital. É possível, em seu modo de ver, construir uma formação humana emancipadora de resistência, que dê conta de garantir à classe trabalhadora o direito de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e socialmente legitimado. Trata-se, segundo ela, de uma proposta de construção de um projeto educacional que resista ao projeto hegemônico neoliberal.

Neste sentido, a ideia de inovação pode ser apresentada como uma arena de disputa. De um lado, a tese hegemônica de adaptação ao mercado e interesses tomados pela racionalidade tecnológica e econômica. De outro, a proposta emancipadora de inovação como perspectiva de empoderar os sujeitos sociais e de resistir ao projeto economicista neoliberal. Assumimos aqui o conceito de empoderamento em sua acepção freiriana. Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, no livro “Medo e Ousadia – o cotidiano do professor” (FREIRE e SHOR, 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 da educação como prática da liberdade, 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 subverter as relações sociais, sobretudo as relações de poder (BAQUERO, 2012).

A definição do conceito freiriano de empoderamento é importante por demarcar uma perspectiva crítica distante de sua acepção individualizante. Trata-se de um conceito também em conflito, conforme analisado por Joaquim e Pesce (2017). Assim como a ideia de inovação, o empoderamento pode possuir múltiplos significados e se configura como arena de luta 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 tomada de consciência coletiva, por meio da interação de indivíduos e envolvendo, em certa medida, um desequilíbrio no *status quo*, representando um processo de inovação no sentido sugerido por Peixoto (2020).

Inclusão em quê?

O conceito de inclusão digital demarcado no presente estudo opõe-se a duas interpretações equivocadas sobre o tema, pois entendemos que a inclusão digital não pode ser percebida como um processo promotor de: a) evolução cognitiva, que inclua em uma cultura superior aqueles anteriormente rebaixados às práticas culturais não digitais e tampouco, b) conformação da classe trabalhadora às novas demandas do mercado de trabalho, ou mesmo formação de mercado consumidor de artefatos digitais.

O binômio exclusão/inclusão digital é marcado por uma profusão de sentidos que o constitui como uma arena de disputa semântica. Buzato (2008) entende que a maior parte das análises sociais que fazem uso do conceito de inclusão fala do lugar do incluído, isto é, do lugar de quem definiu o que deve ser universal e, talvez, se mobiliza para oferecer o mesmo aos excluídos. Em outras palavras, o conceito de inclusão adquire o sentido de hegemonia, um processo de subordinação a valores considerados ideais por um grupo que se coloca em posição de superioridade, em uma interpretação praticamente evolutiva do papel da cultura digital.

Este sentido de hegemonia e hierarquização de valores e saberes é presente nos estudos do letramento, como denuncia Gnerre (1994), ao definir o grafocentrismo. Em sua perspectiva, sociedades letradas tendem a compreender as sociedades orais por meio de uma interpretação hierárquica. As primeiras teriam desenvolvido funções cognitivas entendidas como superiores, enquanto as segundas seriam identificadas a partir do déficit da capacidade leitora. É perceptível, nesta dicotomia, uma visão evolucionista e mítica, que opera na perspectiva de uma linearidade de estágios e compreende a posse da escrita como uma substancial transformação que levaria sociedades a outro patamar cultural, visto como superior. Amparado no relativismo cultural, Gnerre (1994) entende que os sujeitos participam continuamente de eventos de letramento inseparáveis de práticas sociais, como trabalho, escolarização e religião, entre tantas outras. Não há, nesta perspectiva, nenhuma grande divisão entre oralidade e escrita, tampouco uma evolução cultural e cognitiva que as diferencie, pois as práticas letradas são essencialmente culturais e contextualmente situadas.

É possível transpor a ruptura gnosiológica e ontológica proposta por Gnerre (1994) para os estudos acerca da cultura digital. Mill e Jorge (2018) definem como grafocentrismo digital esta chave de compreensão, a partir da neutralidade e superioridade da linguagem hipermídia em detrimento de outras linguagens. No senso comum, a visão acerca de uma linearidade evolutiva, que partiria da cultura oral, passaria pela cultura escrita e culminaria na cultura digital, como se fosse esta o píncaro da evolução cultural, é muito presente. Braga e Vóvio (2018) destacam que as práticas interativas em ambientes digitais “problematizam a visão de contínuo tipológico que coloca em uma gradação de níveis qualitativos as práticas orais, as escritas e as digitais” (p. 36). Do mesmo modo, Mill e Jorge (2018), recusam o determinismo desta perspectiva e denunciam

a falácia da neutralidade tecnológica na sociedade grafocêntrica digital.

O grafocentrismo é a postulação de hierarquias que estabelecem a centralidade da escrita em relação a outras modalidades e entre produções culturais e práticas sociais. Conforme demarcado por Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), na atualidade a cultura digital adquire tamanha centralidade que é possível dizer que há uma sociedade grafocêntrica digital, na medida em que um número crescente de práticas sociais e produções culturais muito valorizadas já não mais dependem unicamente da oralidade ou da escrita, mas do domínio de habilidades que envolvem a linguagem hipermídia (SANTAELLA, 2004) e de um *ethos* próprio.

Além de não ser um processo promotor de uma espécie de evolução cognitiva, que inclui em uma cultura superior aqueles anteriormente rebaixados às práticas culturais não digitais, a inclusão digital também não deve ser compreendida como um processo promotor de conformação da classe trabalhadora às novas demandas do mercado de trabalho, tampouco às novas práticas de consumo, como sustenta a perspectiva mais economicista de caráter neoliberal. 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” (p. 40). Em sua visão, a população economicamente desfavorecida é apartada da vivência plena da cultura digital e compete à escola situar-se como um *locus* prioritário de promoção da inclusão digital.

Em confluência com esta ideia, Dias (2011) ressalta 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. 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-lhe todos os direitos de cidadania, justiça e dignidade. Por fim, prover o acesso a produtos e serviços tecnológicos não significa promover uma efetiva inclusão digital.

Na mesma direção, Pretto, Bonilla e Sena (2020) sintetizam a necessidade de a inclusão digital ser pensada a partir da proeminência da pergunta: “inclusão em quê?”. Este questionamento é tão fundamental para a reflexão crítica acerca da integração da linguagem hipermídia no campo da educação quanto foi a reflexão de Paulo Freire – em publicação da Revista Bits de 1984 – quando, ao analisar os primeiros passos do uso de artefatos digitais na escola, questionou: “A máquina está a serviço de quem?”.

[...] para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso [...] Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola (FREIRE, 1984, p. 1).

Os apontamentos dos autores ora aludidos põem às claras a ideia de que as tecnologias, a inovação e a inclusão digital não são, de forma alguma, apartados da realidade concreta e tampouco erguidas sobre o pilar da neutralidade. Na verdade, é inerente às tecnologias digitais e a seu uso o caráter político, tal como ocorre em relação à ciência e à educação. Na leitura que Veloso (2020) faz das contribuições de Paulo Freire para os estudos sobre educação e comunicação, esta postura epistemológica fica bastante clara, na medida em que ele identifica que “os recursos tecnológicos são concebidos, adotados e utilizados a partir de multifacetadas intenções políticas, estejam elas explícitas ou não” (p. 70). O reconhecimento do caráter político inerente às tecnologias digitais é, neste sentido, basilar à compreensão da disputa em torno do conceito de inclusão digital.

Fundamentados nesta percepção crítica, Pretto, Bonilla e Sena (2020) adicionam mais

uma preocupação ao processo de inclusão digital conduzido pelo mercado das empresas GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft*): a captação dos dados pessoais de estudantes e educadores do mundo inteiro, a partir de estratégias supostamente generosas de fornecimento gratuito de suas plataformas digitais para o ensino remoto, em meio ao contexto pandêmico. Este modelo de inclusão digital, que se potencializa com o distanciamento físico entre alunos e professores, pode ser pernicioso, quando regido por interesses outros que não o de uma educação libertadora e humanizante.

A perspectiva de inclusão digital defendida neste estudo alinha-se com a cosmovisão freiriana, centrada no diálogo, na autonomia e na educação como prática de liberdade. Neste sentido, é capital reconhecer, além do seu caráter político, a necessidade de direcionar as práticas sociais desenvolvidas em suporte digital para a promoção da autonomia e do diálogo: pressupostos básicos para a construção de conhecimento e humanização dos sujeitos sociais.

A tecnologia tanto se dá a práticas perversas, negadoras da vocação para o ser mais de mulheres e homens, quanto a práticas humanizantes. Não cabe à tecnologia decidir sobre a que prática servir, mas aos homens e às mulheres, fundados em princípios éticos iluminadores da ação política (FREIRE, 2013, p. 35).

Ao encontro desta ideia, Buzato (2008) propõe um conceito de inclusão digital que se afasta da racionalidade econômica. Para ele, inclusão 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) também caminha na mesma direção, ao propor a via da emancipação digital para superar a concepção reducionista de inclusão

digital, relevando a importância de práticas colaborativas de produção de conhecimento.

Por fim, Joaquim e Pesce (2017) defendem o emprego do conceito de empoderamento, na acepção freiriana do termo, como chave de interpretação desta perspectiva de inclusão digital. A inclusão digital, ao servir à subversão das relações de poder, pode assumir um papel importante na luta pela conquista da cidadania plena. Isto significa empenho da classe trabalhadora na obtenção do poder político e, portanto, relaciona-se com a ideia de transformação mais profunda da sociedade. A inclusão digital para o empoderamento, na acepção freiriana do termo, assume a perspectiva crítica, humanizante e subversiva da inclusão digital; portanto, apresenta-se como parte do polo de resistência, em detrimento de sua concepção hegemônica.

Qual educação ao longo da vida?

Joaquim, Oliveira e Pesce (2021) discutem a inclusão e o letramento digital do idoso, a partir da perspectiva da educação ao longo da vida, fundamentada na acepção humanista do conceito. No estudo, os autores reconhecem a inclusão digital como uma das facetas da inclusão social do idoso, pelo relevante papel na conquista da sua autonomia e do pleno exercício da cidadania. Ao fazê-lo, os autores debatem as diferentes concepções do conceito de educação ao longo da vida, entendido como chave para a discussão acerca das diferentes concepções de educação de jovens, adultos e idosos.

Para Ireland (2019), a origem da ideia de uma educação permanente é muito mais antiga do que se imagina. No âmbito das filosofias platônica e chinesa, por exemplo, esta ideia já se fazia presente. Há, segundo o autor, uma origem humanista da noção de educação ao longo da vida, concebida no imbricar de vida, aprendizagem e educação: “A aprendizagem é uma necessidade ontológica – somos seres inconclusos, incompletos e, consequentemen-

te, a aprendizagem se caracteriza como uma necessidade básica fundamental. Sem aprender não sobrevivemos” (IRELAND, 2019, p. 53).

O conceito de educação ao longo da vida começa a aparecer em importantes relatórios de organismos internacionais entre as décadas de 1970 e 1980. Dentre eles, destacam-se o relatório Faure (1972), elaborado pela Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação, e o relatório Delors (1996), intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Ambos concedem centralidade ao conceito de educação permanente (expresso em língua inglesa como *lifelong education*). O sentido dado ao conceito envolve essencialmente a percepção da educação como um direito de todos, mas os documentos não apresentam exatamente essa perspectiva. Entre uma e outra publicação, o foco da organização deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem, o que exprime o esvaziamento do conceito de educação permanente vinculado à perspectiva de construção de uma sociedade democrática e o direciona para um viés individualizante, como ensina Gadotti (2016).

Assim, apesar de suas raízes humanistas, o conceito de educação ao longo da vida foi ganhando novas formas, especialmente no final do século XX, em documentos internacionais erguidos em meio à racionalidade instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), com viés econômico e individualizante. A educação ao longo da vida tem sofrido nas últimas décadas um processo de ressemantização, que vem se consolidando em articulação com a ordem estabelecida pelo capitalismo informacional pós-industrial, com o processo de globalização e com o projeto de reforma do Estado. Cada vez mais, a educação ao longo da vida afasta-se de sua raiz humanista, crítica e democrática e se aproxima da formação e das aprendizagens voltadas ao ajustamento e à adaptação da classe trabalhadora aos novos imperativos da economia (LIMA, 2010).

O avanço do neoliberalismo, responsável pela redução do papel do Estado e dos direi-

tos sociais, vem orientando a inserção de uma racionalidade econômica em todas as esferas da vida pública e promovendo uma perversa reconfiguração do conceito de educação ao longo da vida. Diante da crise do Estado de bem-estar social, “o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (LIMA, 2007, p. 14). O novo modelo de gestão estatal, pautado na preocupação com a eficiência e a modernização, apoia-se no discurso que relaciona o subdesenvolvimento, as desigualdades, a pobreza e o desemprego à baixa produtividade do campo educacional. Para a OCDE, o FMI, a CEPAL e a União Europeia, a força de trabalho não está à altura das novas e flexíveis tarefas do capitalismo informacional, em virtude da baixa qualidade do sistema de ensino e da inadequação da formação dos trabalhadores. Exige-se um novo perfil de força de trabalho, flexível às necessidades das empresas, tecnologicamente fluente, capaz de se adaptar a um novo *ethos* profissional. Em outros termos, demanda-se um trabalhador “plasticizado”, na expressão de Castells (2019).

Há décadas, Adorno e Horkheimer (1985) apontavam, por meio da Teoria Crítica da Sociedade, para o recrudescimento da racionalidade instrumental, voltada aos fins de controle e dominação, com reflexos desumanizantes. Recai sobre o indivíduo, isoladamente considerado, toda incumbência das suas escolhas de formação, assim como seu sucesso e fracasso. A educação acaba por se configurar como um bem privado ou como uma vantagem competitiva individual de cada trabalhador, no seio de um projeto que relaciona, de forma determinista, a educação, o aumento da produtividade e o desenvolvimento econômico. Trata-se do modelo do “eu empresarial”, que responsabiliza o trabalhador pelas escolhas em seus percursos formativos ao longo da vida, “assim traçando uma biografia (hiper)racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis

de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade” (LIMA, 2007, p. 20).

Regmi (2015) sintetiza este debate na apresentação de dois modelos fundamentais teórico-práticos de educação/aprendizagem ao longo da vida: o modelo humanista e o modelo do capital humano. O primeiro vincula-se às raízes da educação ao longo da vida e se sustenta na perspectiva da construção da cidadania e da sociedade democrática, lançando o olhar para a emancipação dos sujeitos sociais. O segundo, de caráter instrumental e ancorado na racionalidade econômica, é sustentado pelos organismos internacionais e autores tecnicistas e se relaciona com a formação para a competitividade entre indivíduos e nações.

Em meio à disputa conceitual, Gadotti (2016), filiando-se ao campo crítico e humanista, defende uma educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular, “disputando, legitimamente, um conceito de Educação ao Longo da Vida, apostando em uma educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização” (GADOTTI, 2016, p. 8). Sob este ponto de vista, a educação ao longo da vida valoriza a vida como pilar, estendendo a ideia de educação para além dos muros da escola, ou seja, “não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais” (GADOTTI, 2016, p. 7).

Deste modo, assim como as noções de inovação e inclusão digital, o conceito de educação ao longo da vida é permeado por uma disputa semântica claramente constituída por dois polos que influenciam, em maior ou em menor grau, as tomadas de decisão no campo das políticas públicas educacionais. É possível, neste sentido, pensar na intersecção destes conceitos, se a proposição for a de uma educação ao longo da vida inovadora e confluyente com um processo de inclusão digital voltado ao empoderamento de grupos sociais.

Considerações Finais

Os sentidos dados aos conceitos trabalhados no presente artigo – inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida – posicionam-se entre dois polos antagônicos, que representam a hegemonia e a resistência gnosiológica e ontológica que lhes são respectivamente intrínsecas. De um lado, o polo hegemônico representa a racionalidade instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), tecnológica e econômica, orientada pelas premissas neoliberais que levam à desumanização dos sujeitos sociais. De outro lado, a resistência apresenta-se como polo orientado à subversão das relações de poder, com vistas à humanização, à transformação social e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A ideia de inovação como mecanismo de reprodução social e conservação da ordem econômica neoliberal aproxima-se da perspectiva de inclusão digital tomada como instrumento de qualificação de mão de obra e formação de mercado consumidor para as empresas globais do setor de tecnologia. Essas ideias são aderentes ao modelo do capital humano da educação ao longo da vida. Tais concepções convergem para um projeto de sociedade perverso, que ameaça direitos sociais conquistados, individualiza os sujeitos e permite que a vida social seja orientada sob a égide do mercado.

No atual contexto – em que, em meio à pandemia do COVID-19, as redes públicas e privadas são obrigadas a ofertar a educação de forma remota e/ou híbrida – as políticas públicas de educação têm sido pautadas pelas propostas do polo hegemônico. O aprofundamento das desigualdades, a cooptação de dados de estudantes e professores por empresas proprietárias como as da sigla GAFAM, bem como o uso impositivo e instrumental de artefatos tecnológicos têm chamado atenção, em meio ao avanço do discurso autoritário e do descontrole da pandemia no Brasil. Por essa razão, salienta-se a importância de a pesquisa educacional dedicar-se a compreender tais fenômenos e

suas implicações, no cenário educacional atual e prospectivo.

O polo da resistência, por sua vez, segue mobilizado pela utopia da transformação profunda da sociedade. Inovar, neste sentido, é romper com o pessimismo que imobiliza e pensar em possibilidades outras de se fazer educação, para além do projeto imposto pelas políticas públicas orientadas por tecnocratas. Neste sentido, a inclusão digital pode ter um papel importante, se as suas políticas de fomento tiverem em vista o empoderamento e a emancipação dos grupos sociais subalternizados e se estiverem alinhadas ao modelo humanista da educação ao longo da vida.

Este debate tem sido um dos pontos basilares das discussões presentes nos estudos e pesquisas do LEC (Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura), do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. As implicações da cibercultura, da linguagem hipermídia, das políticas de inclusão digital, do uso educacional das mídias digitais para os processos formativos e, diante do contexto pandêmico, as consequências de mais de um ano de aulas remotas nas escolas públicas do estado de São Paulo têm sido temas presentes nas atuais pesquisas do GP LEC.

Este estudo procurou colaborar com a discussão dos estudos do campo da educação e comunicação. O objetivo foi discutir a disputa semântica inerente a três conceitos: inovação, inclusão digital e educação ao longo da vida. A discussão acerca do antagonismo de modelos interpretativos dos três conceitos discutidos no presente artigo visa a dar sua singela contribuição tanto para definições conceituais do campo científico, como para o debate público acerca desta tríade conceitual.

REFERÊNCIAS

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

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento

de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.- abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722> Acesso: 23 abr. 2021.

BRAGA, Denise; VÓVIO, Cláudia. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. (Org.). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.

BUZATO, Marcelo E. K. Inclusão Digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/10.pdf>> Acesso em 29 de abr. de 2021

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. R. Venâncio Majer. 20ª ed., revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CONAE 2018: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] **Fórum Nacional de Educação**. – Brasília, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/04/docrefconae2018.pdf> Acesso: 23 abr. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA / Cortez, 1996.

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.

FAURÈ, Edgar. Aprender a ser. **La educación del futuro**. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e o *empowerment*? In: FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.121-146.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf Acesso em: 29 abr. 2021.

GNERRE, Maurizio. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: _____. **Linguagem, Escrita e Poder**. 1ª reimpressão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 35-97.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus Journal of Education**, v. 7. n. 02, p. 48-64, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5757/575763749004/html/index.html> Acesso em: 29 abr. 2021.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa (UFSCar)**. v. 3, n. 3, 2017. p. 185-199. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244/361> Acesso: 23 abr. 2021.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: Uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 248-268, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4053. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053> Acesso em: 29 abr. 2021.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; OLIVEIRA, Werley Carlos de; PESCE, Lucila. Inclusão e letramento digital do idoso na perspectiva da educação ao longo da vida. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 67, 2021. Disponível em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2363>. Acesso: 29 abr. 2021.

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

LIMA, Licínio. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, 15(15), 41-54, 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519> Acesso em: 28 abr. 2021.

MARFIM, Lucas.; PESCE, Lucila. Trabalho, formação de professores e integração das TDIC às práticas educativas: Para além da racionalidade tecnológica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(89) 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334972644_Trabalho_formacao_de_professores_e_integracao_das_TDIC_as_praticas_educativas_Para_alem_da

[racionalidade_tecnologica](#) Acesso: 23 abr. 2021.

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

MILL, Daniel. JORGE, Glaucia. Sociedade grafocêntrica digital (verbete). In.: MILL, D. (Org.) **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018. p. 585-590.

NOGUEIRA, Silvia Cristina; BATISTA, Valter Pedro. A educação superior em tempos de pandemia: EAD ou ensino remoto emergencial? **Anais da CIET: EnPED 2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. Eixo Temático 3: Políticas e gestão por meio de/para o uso de TDIC. SEaD - UFSCar. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1705/1342> Acesso: 23 abr. 2021.

PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, D. et al (Orgs). **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 21-32.

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. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf Acesso: 23 abr. 2021.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. Dossiê temático: Educação e cultura digital na COVID-19. **Práxis Educacional**, UESB. v. 17. n. 45, 2021. p. 01-19, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323> Acesso: 23 abr. 2021.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf Acesso: 29 abr. 2021.

REGMI, Kapil Dev. Lifelong Learning: Foundational models, under lying assumptions and critiques. In:

International Review of Education. Journal of Lifelong Learning. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, vol. 61, pp. 133-151. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276835732_Lifelong_learning_Foundational_models_underlying_assumptions_and_critiques. Acesso: 23 abr. 2021.

SANTAELLA, Lucia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. In: SANTAELLA, Lucia. **Navegar no**

ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004. p. 37-53.

VELOSO, Braian. Da autonomia à tecnologia: Paulo Freire como base epistemológica à pesquisa sobre educação e tecnologias. In: MILL, Daniel et al (Orgs).

Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 61-76.

Recebido em: 30/04/2021

Aprovado em: 19/06/2021



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.