

DOI: 10.5748/9788599693131-14CONTECSI/PS-4953

DIGITAL INCLUSION OF THE INDIVIDUALS FROM YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE): AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF INSTITUTIONAL THEORY

Eliane Apolinário Vieira Avelar (Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil) - elianeavieira@gmail.com

Ewerton Alex Avelar (Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil) - ewertonaavelar@gmail.com

Alcenir Soares dos Reis (Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil) - alcenirsoares@gmail.com

This theoretical essay presents a reflection about how the digital inclusion can support the social inclusion of the students from youth and adult education (YAE). This reflection is made from the standpoint of institutional theory. It was verified that the knowledge of information and communication technologies (ICTs) and other skills related to digital world implies on the higher level of symbolic capital in the different social fields. It contributes to understanding the digital exclusion as a potential new way of social control by dominant classes. Therefore, the priority of digital inclusion in YAE can prevent (or mitigate) an asymmetric distribution of the different symbolic capitals of the digital world. Thus, it was observed that is important treating the digital inclusion as a priority of YAE's students in order to emancipate them in the current institutional framework.

Keywords: Youth and adult education (YAE), Digital inclusion, Social inclusion, Institutional theory, Symbolic capital.

INCLUSÃO DIGITAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA INSTITUCIONAL

Este ensaio teórico apresenta uma reflexão sobre como a inclusão digital pode auxiliar os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a se incluírem socialmente, a partir da perspectiva da teoria institucional. Constatou-se que os conhecimentos das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e demais habilidades no mundo digital implicam em um maior volume de capital simbólico em diferentes campos sociais atualmente. Isso faz com que a exclusão digital possa ser compreendida como uma potencial nova forma de controle social por parte das classes dominantes. Assim, a inclusão digital como uma das prioridades da EJA tem o potencial de impedir (ou atenuar) uma distribuição significativamente assimétrica dos diferentes espectros do capital simbólico do mundo digital. Desse modo, verifica-se que é importante que a inclusão digital seja uma das prioridades aos educandos da EJA, como forma de emancipação considerando o atual arcabouço institucional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Inclusão digital, Inclusão social, Teoria institucional, Capital simbólico.

1 Introdução

A Lei nº 9.394 de 1996 estabelece que a educação de jovens e adultos (EJA) é aquela destinada a indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Brasil, 1996). Em geral, de acordo com Paiva e Sales (2013), os educandos da EJA são provenientes de camadas historicamente oprimidas da sociedade. Nesse sentido, a educação para esses indivíduos pode ser vista como uma ferramenta de empoderamento pessoal e um meio para o desenvolvimento social e humano (Unesco, 2016).

Contudo, é importante salientar que os educandos da EJA atuam em diferentes campos sociais, sendo sujeitos às grandes instituições que permeiam suas vidas cotidianas. Dessa forma, compreender o ambiente institucional é essencial para que os educandos da EJA sejam capazes de se posicionar e defender seus interesses nos diversos campos sociais e reduzir a sua assimetria de poder em relação aos agentes dominantes. Dentre os aspectos a serem analisados no arcabouço institucional atualmente, ressalta-se o advento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e o acesso ao ambiente digital. Assim, a exclusão digital desses educandos pode ser empregada como uma nova forma de domínio e controle social pelas classes dominantes nos diferentes campos sociais (Lemos & Costa, 2005).

Diante do exposto, este ensaio teórico visa apresentar uma reflexão sobre como a inclusão digital pode auxiliar os educandos da EJA a se incluírem socialmente, a partir da perspectiva da teoria institucional. Esse trabalho está segregado em seis seções (contando com esta introdução). Nas seções 2, 3 e 4 são apresentados conceitos essenciais para compreensão do estudo. Por sua vez, na seção 5, destaca-se uma reflexão sobre o papel da EJA como indutora da inclusão digital e, conseqüentemente social, de seus educandos. Por fim, as considerações finais são apresentadas na seção 6, seguidas das referências.

2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A EJA, no Brasil, é uma modalidade de ensino com demandas particulares e que atende uma população que, além de historicamente excluída, é marcada pela diversidade e cruzada por múltiplas tensões (Paiva & Sales, 2013). Assim, a homogeneização dos sujeitos da EJA vem sendo desafiada. Essa questão começa a se tornar visível no campo da EJA, sendo incorporado ao Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA). Esse documento afirma a heterogeneidade e a diversidade dos sujeitos, nesse sentido:

A EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação de liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas – entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômicos e culturais. (Ministério da Educação, 2008, p. 13).

A EJA pode ser entendida como “um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001, p. 58). Diante da referida citação pode-se perceber que a educação vai muito além do contexto escolar, pois ela ocorre nos espaços sociais dos sujeitos durante o

seu cotidiano e durante toda a sua vida.

De acordo com Dayrell (2007), na EJA, fala-se em educação, e não em ensino, como nos ocorre na educação básica. Ademais, na EJA, dá-se nome aos sujeitos a quem se destina (jovens e adultos), ao contrário das outras modalidades que nomeiam o seu lugar na estrutura educacional. Ao se usar o termo “educação”, entende-se que a EJA sempre foi muito mais ampla que o ensino, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdo, pois esses sujeitos estão situados num determinado tempo da vida, possuindo características próprias, pelo lugar que ocupam, pelas realidades que vivem e por apresentarem demandas e necessidades específicas.

Ressalta-se que jovens, adultos e idosos sempre estiveram presentes na Educação de Adultos. Analisando por essa perspectiva, Coura (2007), por exemplo, buscou saber os motivos pelos quais pessoas idosas interromperam ou nunca deram início aos seus estudos quando eram crianças e adolescentes, assim como quais foram as motivações que os levaram de volta à instituição depois de tantos anos fora dela ou sem nunca tê-la frequentado. A referida autora aponta que devido à não existência de escolas públicas e a problemas de ordem financeira e familiar esses sujeitos não puderam concluir ou iniciar seus estudos quando eram crianças e adolescentes. No entanto eles voltam à escola para realizar o sonho ou o desafio que os acompanha desde a infância: estudar. Depois de tantos anos, a escola é também para eles um lugar de socialização e frequentar a escola os levou a maior desinibição, fazendo com que se tornassem mais atuantes no grupo familiar e social em que vivem e, além disso, promoveu uma melhoria na autoimagem dos mesmos.

Em relação aos jovens, Silva (2010) ressalta que os motivos que os trazem de volta à escola, que abandonaram, são outros. Segundo esse autor, muitos jovens são atraídos para a escola pela oportunidade de trabalho, por exigência imposta pelo mercado de trabalho e até mesmo por exigência das empresas nas quais esses jovens trabalham (muitas empresas buscam conseguir certificados de qualidade que exigem um nível educacional mínimo para todos os seus funcionários). Dessa forma, muitos retornam pela necessidade e pela oportunidade de construir seus conhecimentos e partilharem saberes na EJA.

No que se refere aos adultos, Santos (2003) também verificou as causas e motivações que os excluem e/ou os reinserem na escola. De acordo com a autora, os adultos usualmente interrompem os estudos por questões financeiras, por dificuldade de conciliar trabalho e estudo, ou mesmo devido à própria dificuldade de acompanhar os estudos e/ou ao desânimo que essa atividade provoca.

Segundo Cunha Júnior e Araújo (2013), os jovens e os adultos que dão continuidade ao seu processo de escolarização têm maior acesso à informação e ao conhecimento. Tornam-se capazes de se protegerem de doenças sexualmente transmissíveis, de garantirem a sua seguridade social, de intervirem politicamente em suas comunidades e de acompanharem os processos tecnológicos da informação e da comunicação, exercendo sua participação cidadã de forma ativa e plena.

Ademais, em outro estudo, Silva (1999) ressalta a importância da informática na vida dos jovens que participam de projetos educativos desenvolvidos por Organizações não-governamentais (ONGs). Ele enfatiza a importância crescente dos espaços não-formais de educação e a relevância das práticas educativas dialógicas, principalmente pelo fato da crescente influência das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) sobre os processos educativos.

3 Inclusão digital como inclusão social

Na EJA, o quadro é bastante complexo, quando se pensa em inclusão digital. Nessa modalidade, encontram-se adultos e idosos, historicamente excluídos do direito à educação e com seu direito à participação social em risco por não terem acesso a conteúdo e serviços do universo digital. Uma vez que as TICs estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, as pessoas usualmente vivem cercadas por informações que estão disponíveis em diversos suportes, atendendo há várias demandas de um mundo globalizado.

Tem-se a presença das TICs em todas as esferas da vida cotidiana: em casa, no trabalho, na escola, nos bancos. Assim, pode-se dizer que vivemos atualmente na Sociedade da Informação. Para Castells (1999), o termo Sociedade da Informação é usado normalmente para definir o novo contexto em que vivemos, no qual todas as atividades humanas estão cada vez mais dependentes das infraestruturas eletrônicas da informação.

Nesse sentido, Lemos e Costa (2005) destacam que a configuração dessa nova sociedade remete às necessidades política, social e cultural de inclusão de grande parte da população mundial à era da informação, originando o que é denominado de “inclusão digital”, cujo objetivo é combater uma nova forma de domínio e controle social causado pela exclusão digital. Ou seja, tem-se que a exclusão social hoje perpassa a questão da exclusão digital.

Freire (1979) faz importantes observações sobre o termo marginalidade que podem também aplicar-se ao conceito de exclusão social. A existência de marginalizados, não é por opção. E sim por estes serem vítimas de uma violência que os expulsam do sistema. Na realidade, são violentados, mas estão sempre “dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante” (Freire, 1979, p. 47).

Nesse contexto, voltando o olhar para a violência e também para a desumanização, ambas próprias da sociedade de classe, refere-se ao homem marginalizado como “excluído do sistema social” (Freire, 2001, p. 74). Ademais, como afirma Silveira (2003, p. 44-45), “incluir digitalmente é um primeiro passo para a apropriação das tecnologias pelas populações socialmente excluídas com a finalidade de romper com a reprodução da miséria”.

Atualmente, o Brasil possui 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. Este expressivo número revela uma necessidade urgente de se observar a trajetória da EJA, para detectar suas deficiências e desafios, a fim de construir caminhos que possibilitem a superação do analfabetismo, por meio da oferta de uma educação que estimule à autonomia dos educandos e a superação da visão compensatória que cerca esta modalidade (Gadotti, 2014).

É importante destacar que, já em 1958, quando aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, a delegação de Pernambuco – da qual Paulo Freire fazia parte – ganhou destaque no congresso, pois defendeu a ideia de que o problema do analfabetismo no Nordeste não era simplesmente uma questão educacional.

Segundo Fávero (2005, p.5) “era a miséria da população que gerava o analfabetismo. Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo”. A partir daí, ganha corpo uma concepção de educação de adultos que trata o educando como sujeito do próprio ato de aprendizagem, de modo que ele é quem deve assumir a posição de responsável pela construção da sua própria realidade

de maneira crítica e reflexiva. Nessa perspectiva o próprio papel do educador muda. É estabelecida uma relação de igualdade com o educando, permeada pela dialogicidade inerente ao processo educativo verdadeiramente transformador.

Atualmente, tem-se que, além do conhecimento das TICs, é necessário que esses sujeitos saibam utilizá-las com uma postura crítica (competências e habilidades) frente ao ato de ler e escrever sobre o que é produzido e circula no mundo eletrônico. Sirihal Duarte (2009, p. 1002) destaca que “o comportamento no uso da informação consiste nas ações físicas e mentais envolvidas na incorporação da informação encontrada ao repertório de conhecimento do sujeito”.

4 Teoria Institucional

Carvalho, Vieira e Silva (2012, p. 474) ressaltam que “no Brasil, a teoria institucional vem sendo crescentemente adotada como base para estudos empíricos desde o final dos anos 1980, por pesquisadores e grupos de pesquisa espalhados pelas diversas regiões do país”. Os referidos autores ressaltam que tal teoria tem sido capaz de oferecer compreensões alternativas e úteis para fenômenos sociais em épocas e contextos distintos. Por sua vez, Hodgson (2006) afirma que as instituições são as estruturas mais importantes da vida social, pois fazem com que essa vida aconteça.

Para melhor compreender as instituições, é importante discutir aspectos da construção social da realidade, tal como apresentada por Berger e Luckman (2014). De acordo com os referidos autores, os indivíduos existem em uma relação dialética com a sociedade e, por meio desse câmbio dialético, os indivíduos definem sua realidade social ao mesmo tempo em que a sociedade define os indivíduos.

Sob a perspectiva de Berger e Luckman (2014), Baumer e Tomlinson (2005) ressaltam que o indivíduo tende a identificar suas experiências individuais na sociedade como uma realidade objetiva, ou seja, como uma realidade externa real (tal como a natureza – reificação). Por outro lado, simultaneamente o indivíduo compreende também a realidade social sob uma perspectiva subjetiva, ou seja, a partir de suas experiências prévias e o ambiente social que o circunda (Baumer & Tomlinson, 2005). Ainda de acordo com Baumer e Tomlinson (2005), quando a realidade individual subjetiva é confirmada pelas ações dos outros, quando um indivíduo tem a mesma concepção de sua sociedade, o mesmo é um membro da sociedade.

Nesse contexto, é interessante apresentar alguns conceitos apresentados por Bourdieu (1989). Segundo este autor, na linha do exposto por Baumer e Tomlinson (2005), a objetividade dos sentidos do mundo, define-se pela concordância das subjetividades estruturantes. Bourdieu (1989) apresenta conceitos relacionados ao campo social. Este pode ser compreendido como “microcosmos” sociais, que possuem objetivos e interesses específicos – capitais –, que são tanto instrumentos quanto objetos de disputa. Um campo social é mais fortemente estabelecido quanto mais autonomia e maior capital simbólico for acumulado por seus membros. Souza Filho, Silveira, Cariéri e Teixeira (2013) salientam que o capital simbólico pode ser dividido em: (a) econômico – recursos econômicos e fatores de produção, como renda, patrimônio, bens e trabalho; (b) capital cultural – conhecimento, habilidades e informações detidas; e (c) capital social – redes de contatos e acessos sociais que um indivíduo possui. Natt e Ichikawa (2013, p. 161) afirmam que:

De acordo com a distribuição e o volume de capital que os agentes possuem e que ocorre a sua caracterização. Esses agentes, por sua vez, determinam a

estrutura do campo com intensidade proporcional ao seu peso, que é dependente do peso de todos os outros agentes inseridos no campo. Assim, todo o espaço exerce pressão entre os agentes, e essa pressão da estrutura é mais sentida por eles, quanto mais frágil for seu peso em relação aos demais.

Para se compreender melhor o comportamento de um indivíduo no campo social, é importante também a definição de *habitus*. Souza Filho *et al.* (2013, p. 673) destacam o *habitus* como “estruturas estruturadas que operam como estruturas estruturantes, organizando as práticas e as representações dos indivíduos”. De acordo com Rosa e Brito (2009), enquanto o campo representaria estruturas sociais, o *habitus* representaria estruturas mentais. Esses autores complementam que o *habitus* fornece simultaneamente um princípio de socialização e de individualização, ao sedimentar no corpo do indivíduo uma história individual e grupal (em outras palavras, a estrutura social transformada em estrutura mental). Rosa e Brito (2009) salientam que a dialética entre as estruturas sociais (campos) e mentais (*habitus*) operam na reprodução de posições naturalizadas – ou reificadas nos termos de Berger e Luckman (2014): a *doxa*.

Conforme Bourdieu (1989), os campos sociais transformam e são transformados pelos agentes a partir da fricção de suas forças mensuradas pelo capital simbólico. Normalmente, há indivíduos que mais se beneficiam do *habitus* em detrimento de outros. De acordo com Rosa e Brito (2009), isso é possível a partir da violência simbólica daqueles sobre estes últimos. A violência simbólica é uma espécie de violência invisível (Bourdieu, 1989). Rosa e Brito (2009) explicam que a violência simbólica ocorre na interiorização da *doxa* por minorias historicamente oprimidas pela distribuição assimétrica de poder, perpetuando barreiras simbólicas. Assim, tem-se uma relação entre dominados e dominantes, que atuam conjuntamente na construção de campos sociais. Bourdieu (1989) ressalta que, quanto mais os indivíduos se dedicam as instituições vigentes, menos liberdade eles têm fora delas.

Peci (2006) afirma que o conceito de instituição vem sendo empregado há muitos anos em estudos sociológicos e organizacionais, porém, ainda é um dos conceitos mais controversos, tanto em termos de concepção teórica quanto de aplicação prática. Hodgson (2006) define as instituições como sistemas de regras sociais estabelecidas e prevalentes. Podem ser citadas como exemplos de instituições: a língua, os sistemas de medidas, a legislação, as organizações etc. (Hodgson, 2006). Segundo Peci (2006, p. 2)

Em sociedades civilizadas – caracterizadas pela mobilidade, isto é, a crescente elaboração de técnicas e máquinas para a produção e o aumento da quantidade e das opções de transporte e de comunicação –, a estrutura institucional das comunidades torna-se mais complexa. As instituições crescem em número e tornam-se mais especializadas em termos de função. Elas se sujeitam a um número maior de contingências, consequência do aumento da mobilidade.

De acordo com Hodgson (2006), as instituições também podem tanto constranger quanto possibilitar um dado comportamento. Esse autor afirma que a regulação, nesse sentido, não seria sempre uma antítese da liberdade, mas, em alguns casos, pode se tornar uma aliada. Conforme o referido autor, ao estruturar, constranger e permitir comportamentos, as instituições têm o poder de moldar as capacidades e o comportamento dos diferentes agentes de uma forma fundamental, sendo que isso ocorre a partir dos hábitos (um mecanismo-chave de transformação). Assim, tem-se que as instituições envolvem um processo descendente de causação, agindo em certo grau sobre os hábitos

individuais de pensamentos e ações (Hodgson, 2006). Segundo Hodgson (2006), as instituições oferecem uma ligação entre o ideal e o real, sendo que os conceitos de hábito e instituição podem ajudar a superar o dilema filosófico entre realismo e subjetivismo em ciências sociais. Nesse sentido, ator e estrutura institucional, embora distintos, são conectados em um círculo de interação mútua e interdependente (Hodgson, 2006).

Apesar da potencial perenidade das instituições e da manutenção do poder dos agentes que dela se beneficiam, as mesmas se mostram dinâmicas ao longo do tempo. De acordo Stefani, Lima e Dourado (2014), os campos sociais têm estruturas que se mantêm estáveis por algum tempo, até que sejam modificados por situações e pessoas que aceitem desafiá-las, podendo vir de fora ou de dentro do campo. Essas autoras ressaltam que para que alterações nas instituições sejam realizadas, é necessária uma habilidade social, ou seja, a capacidade de motivar outros a tomar parte em uma ação coletiva, o que pode partir de uma pessoa ou um grupo.

É importante destacar que Stefani *et al.* (2014) ressaltam que a mudança nos campos sociais pode ocorrer a partir da Educação. Esta pode dar suporte a agentes e grupos a enfrentarem, apesar das dificuldades, o poder vigente e mantenedor de instituições que os oprimam ou constriam. Enfatizando a habilidade social necessária, Bourdieu (1989) ressalta que um indivíduo pode até se revoltar contra a violência simbólica, contudo, sozinho ele não terá condições de alterar a situação.

5 Inclusão digital dos educandos da EJA

Pode-se dizer que as TICs têm alterado sistematicamente diversas facetas da vida humana nas últimas décadas, ampliando a complexidade da estrutura institucional das comunidades. De modo geral, isso se deve ao potencial fornecido por tais tecnologias, especialmente depois da popularização da internet, no ambiente brasileiro nos anos 2000, de acessos mais rápidos a informações e redes sociais. Usando um termo de Berger e Luckman (2014), o conhecimento das TICs passou a ser um aspecto importante de nossa “vida cotidiana”. Diante disso, pode-se dizer que o mundo digital se consolidou de forma relevante no arcabouço institucional de nossa sociedade, alterando significativamente a interação dos agentes e a forma como estes se comportam, indo ao encontro do conceito de instituição de Hodgson (2006).

Nesse sentido, os conhecimentos das TICs e demais habilidades no mundo digital implica em um maior volume de capital simbólico nos diferentes campos sociais. Nesse caso, não se trata apenas de capital cultural de acordo com a definição de Souza Filho *et al.* (2013), mas também capital social – diante do potencial maior número de redes de contatos e acessos pessoais do indivíduo –, e do capital econômico – devido à maior potencial de geração de riqueza do indivíduo (oportunidades de carreira, emprego, negócios etc.).

Enfocando a EJA no Brasil, temos que, tal como destacado pelo Ministério da Educação (2008) e por Paiva e Sales (2013), seus educandos são majoritariamente ligados a uma população de diferentes frações da classe trabalhadora, que é marcada pela diversidade, cruzada por múltiplas tensões e historicamente excluída. Trata-se, assim, de uma série de indivíduos que constantemente sofrem com a violência simbólica – na perspectiva de Bourdieu (1989) – em diferentes campos sociais aos quais têm acesso de forma usual, devido ao baixo estoque de capital simbólico que possuem.

Diante da institucionalização do mundo digital, acessível pelas TICs, esse pode ser outra fonte de violência simbólica contra indivíduos que não a assimilam. Nesse sentido,

Lemos e Costa (2005) ressaltam que a exclusão digital tende a levar a uma nova forma de domínio e controle social por parte das classes dominantes. Estas, ao obterem mais facilmente acesso ao mundo digital tendem a acumular maior capital simbólico e a terem maior proeminência sobre os indivíduos que usualmente fazem parte dos educandos da EJA, tornando os campos sociais mais adequados aos interesses dos já dominadores.

Dessa forma, como parte da educação de indivíduos usualmente excluídos de diversos campos sociais, seria importante que a EJA congregasse a inclusão digital como uma de suas prioridades nos dias de hoje. A ideia seria impedir uma distribuição muito assimétrica do capital simbólico do mundo digital, de forma a garantir que os educandos dessa modalidade de educação também consigam lutar pelos seus interesses nos diversos campos sociais nos quais as TICs sejam valorizadas.

No caso das pessoas idosas que fazem parte da EJA, por exemplo, Coura (2007) resalta que a volta aos estudos permite que os mesmos se tornem mais desinibidos e mais atuantes no seu grupo social. Com o advento das TICs, para ter mais atuação nos campos sociais, as pessoas idosas tendem a ter que serem cada vez mais incluídas digitalmente. No caso dos jovens, Silva (2010) afirma que muitos retomam os estudos devido a pressões no mercado de trabalho. Contudo, observa-se uma tendência de que as profissões “mais qualificadas” exigirem cada vez mais conhecimento do mundo digital, além o fato de que muitas profissões de caráter mais operacional terem sido sistematicamente substituídas pela maior mecanização. Tal situação também reforçaria a importância da inclusão digital na EJA. Por fim, Santos (2003) evidencia que muitos adultos têm dificuldade em voltar aos estudos, devido ao desânimo. Contudo, ao lidar com inclusão digital, um aspecto tão inerente da vida cotidiana desses educandos, a EJA pode contribuir para aumentar a probabilidade da continuidade da educação desses indivíduos.

Com base no exposto, com o contínuo advento e expansão das TICs, tem-se que a inclusão digital dos educandos da EJA tende a ser cada vez mais importante na inclusão social dos mesmos. Isso reforça a afirmação de Silveira (2003) no início deste século, que destacou que incluir digitalmente os indivíduos é um primeiro passo para que populações socialmente excluídas rompam com a reprodução da miséria. A educação, como afirmam Stefani *et al.* (2014), pode dar suporte a agentes e grupos excluídos (tal como os educandos da EJA) a enfrentarem o poder vigente e mantenedor de instituições que os oprimam ou constriam. Além disso, Hodgson (2006) resalta que uma instituição pode não apenas constriam, mas também libertar, desde que os indivíduos consigam agir para garantir seus interesses. Assim, a inclusão digital tem o potencial de possibilitar aos educandos da EJA se libertarem, pelo menos em parte, da histórica dependência dos grupos dominantes, tal como apresentado por Freire (1979).

6 Considerações finais

Este ensaio teórico apresentou uma reflexão sobre como a inclusão digital pode auxiliar os educandos da EJA a se incluírem socialmente, a partir da perspectiva da teoria institucional. Com base na discussão ao longo do trabalho, verificou-se que é importante que a inclusão digital seja uma das prioridades aos educandos da EJA, como forma de emancipação na sociedade atual, devido à crescente dependência das TICs e a sua incorporação na vida cotidiana de nossa sociedade.

Constatou-se que os conhecimentos das TICs e demais habilidades no mundo digital implicam em um maior volume de capital simbólico nos diferentes campos sociais

atualmente. Tal situação faz com que a exclusão digital possa ser compreendida como uma potencial nova forma de controle social por parte das classes dominantes. Uma vez que os educandos da EJA são majoritariamente ligados a diferentes frações da classe trabalhadora, marcada pela diversidade e historicamente excluída, a exclusão digital pode significar uma nova forma de violência simbólica nos diversos campos sociais em que atuam cotidianamente.

Assim, a inclusão digital como uma das prioridades da EJA tem o potencial de impedir (ou atenuar) uma distribuição significativamente assimétrica dos diferentes espectros do capital simbólico do mundo digital. Ao garantir uma distribuição de capital simbólico minimamente equânime entre os educandos da EJA, esses poderiam usar melhor seu poder de agência no intuito de defender seus interesses nos distintos campos sociais em que atuam, independentemente da faixa etária desses educandos e de suas usuais prioridades.

Desse modo, espera-se que a inclusão digital dos educandos da EJA influencie positivamente sua inclusão social, impedindo que aquela se torne mais uma fonte de violência simbólica contra tais educandos, mas, sim, uma das variáveis que auxiliem a subverter (ou atenuar) seu contexto de exclusão histórica.

Referências

- Baumer, E., & Tomlinson, B. (2005) *Institutionalization through Reciprocal Habitualization and Typification*. Recuperado em 8 agosto, 2016, de http://www.ics.uci.edu/~wmt/pubs/NASA_WRAC05BaumerTomlinson.pdf.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (2014). *A construção social da realidade* (36 ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 9 de agosto, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Carvalho, C. A., Vieira, M. M. F. & Silva, S. M. G. (2012). A trajetória conservadora da teoria institucional [Eletronic version]. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 10, Especial, 469-496.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra
- Coura, I. G. M. (2007). *A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. 2007. Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Cunha Júnior, A. S., & Araújo, M. I. O. (2013) O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil [Eletronic version]. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(2). Recuperado em 08 de janeiro 2016, de

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/582/455>.

Dayrell, J. T. (2007). A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais, novo sujeitos. 2 ed., 1 reimp. In: Soares, Lêncio, Giovanetti, Maria Amélia & Gomes, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 53-67.

Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Cadernos Cedes*, 21(55), 58-77.

Fávero, O. (2005). *Memória das campanhas e movimentos da educação de jovens e adultos (1947-1977)*. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF. Recuperado em 20 de agosto 2016, de <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>.

Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento do Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.

Gadotti, M. (2014). *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna.

Hodgson, G. M. (2006). What Are Institutions? *Journal of Economic Issues*, 40(1), 1-25.

Lemos A., & Costa, L. F. (2005). Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. UFSE, 7(3), 104-119. Recuperado em 01 setembro 2016, de, <http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/415/533>.

Ministério da Educação. (2008). *Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA*. Brasília: MEC.

Natt, E. D. M., & Ichikawa, E. Y. (2013). O simbólico em construções: estudando a Vila Barrageira da Usina Hidrelétrica (UHE) Engenheiro Sérgio Motta à luz de Pierre Bourdieu. *Revista de Ciências da Administração*, 15(36), 159-173.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura – Unesco. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Recuperado em 11 de agosto, de, <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/youth-and-adult-education/>.

Paiva, J. & Sales, S. R. (2013). Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(69), 1-19.

Peci, A. (2006). A nova teoria institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. *Cadernos EBAPE*, 4(1), 1-12.

Rosa, A. R., & Brito, M. J. (2009). Ensaio sobre violência simbólica nas organizações. *Organizações & Sociedade*, 16(51), 629-646.

SANTOS, G. L. dos. (2003). Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 107-125.

Silva, H. H. M., Campanario, M. A., & Souza, M. T. S. (2013). O Isomorfismo na Educação Ambiental como Tema Transversal em Programas de Graduação em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 15(37), 170-186.

Silva, J. A. da. (2010). *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Silva, J. de S. (1999). *Por que uns e não outros?* Caminhada de estudantes da maré para a Universidade. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Silveira, S. A., & Cassino, J. (2003). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad.

Sirihal Duarte, A. B. (2009). *O usuário da informação digital*. Belo Horizonte. (Material de aula).

Souza Filho, O. V. de, Silveira, R. z. da, Carrieri, A. de P. & Teixeira, J. C. (2013). “Um arranjo produtivo em xeque”: campo, habitus e capital simbólico em um Arranjo Produtivo Local moveleiro em Minas Gerais. *Revista de Administração da USP*, 48(4), 671-687.

Stefani, M. T., Lima, C. M. P. & Dourado, J. R. S. (2014). Educação para a Sustentabilidade – Uma Reflexão a Partir da Teoria Institucional. *Journal on Innovation and Sustainability*, 5(3), 24-32.