



---

**INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
PENSANDO A FORMAÇÃO DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE**

---

**DIGITAL INCLUSION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION:  
CONSIDERATIONS ON THE EDUCATION OF SENIOR CITIZENS**

---

**INCLUSIÓN DIGITAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA):  
PENSANDO EN LA FORMACIÓN DE PERSONAS DE TERCERA EDAD**

---

Renata Borges Leal da Silva<sup>1</sup>  
Dilton Ribeiro Couto Junior<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo, fruto de pesquisa monográfica recentemente concluída, busca refletir sobre a utilização de tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificadamente os processos de ensinar-aprender voltados para o público da terceira idade. A pesquisa bibliográfica analisou livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos, apropriando-se principalmente das contribuições de autores que discutem os usos das tecnologias digitais em contextos de ensino-aprendizagem. Com o trabalho, defendemos a necessidade de que sejam formuladas estratégias para que as pessoas da terceira idade na EJA sejam capazes de usufruir plenamente das experiências sociais ciber culturais, ampliando suas formas de ver/sentir o mundo. De forma alguma acreditamos que tal desafio seja algo simples; no entanto, exige de nós, como profissionais do campo da Educação, o compromisso ético de contribuir com uma formação na EJA que, com as tecnologias digitais, seja capaz de promover transformações sociais na vida dos estudantes da terceira idade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Inclusão digital. Cidadania.

**ABSTRACT**

This article seeks to reflect on the use of digital technologies in Youth and Adult Education (in Portuguese: EJA - Educação de Jovens e Adultos), with focus on teaching-learning processes aimed at senior citizens. This research, part of a recently completed undergraduate thesis, presents a bibliographic research that analyzed books, chapters of books and articles published in journals. The bibliographic research is mainly based on the contributions of authors who discuss the uses of digital technologies in teaching-learning contexts. Through this work, we advocate the need of developing inclusive strategies so that senior citizens in Youth and Adult Education (EJA) are able to fully enjoy cyber-cultural and social experiences and, consequently, expand their ways of seeing/feeling the world. We do not believe that such a challenge is simple, but there is no doubt that as Education professionals, it requires us to ethically commit to contribute to EJA's curriculum which, with the use

---

**Submetido em:** 22/11/2019 – **Aceito em:** 23/04/2020 – **Publicado em:** 29/04/2020

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orcid: 0000-0001-9614-265X. E-mail: [reborgesleal@hotmail.com](mailto:reborgesleal@hotmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutorando (bolsista PNPd/CAPES) e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEUF). Orcid: 0000-0002-5221-7135. E-mail: [junior\\_2003@yahoo.com.br](mailto:junior_2003@yahoo.com.br)



of digital technologies, must be able to promote social transformations in the lives of senior students.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education. Digital inclusion. Citizenship.

#### RESUMEN

Este artículo, resultado de una investigación monográfica recientemente completada, busca reflexionar sobre el uso de las tecnologías digitales en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), más específicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a las personas de tercera edad. A pesquisa bibliográfica analisou livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos, apropriando-se principalmente das contribuições de autores que discutem os usos das tecnologias digitais em contextos de ensino-aprendizagem. A través del trabajo, defendemos la necesidad de desarrollar estrategias para que las personas de tercera edad en EJA puedan disfrutar plenamente de las experiencias sociales ciber culturales, ampliando sus formas de ver/sentir el mundo. De ninguna manera creemos que tal desafío sea simple, sin embargo, nos exige, como profesionales en el campo de la educación, el compromiso ético de contribuir a una capacitación en EJA que, con tecnologías digitales, sea capaz de promover transformaciones sociales en la vida de estudiantes de tercera edad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación de Jóvenes y Adultos. Inclusión digital. Ciudadanía.

## 1. INTRODUÇÃO

Entendemos que os computadores, aos estarem conectados em rede, tornam-se potencialidades para a criação e a comunicação, o que só se torna possível à medida que os sujeitos interagem com a máquina, fazem descobertas, se comunicam com seus pares, compreendem o significado social dessas tecnologias, seus princípios, suas potencialidades, e a racionalidade que as perpassam, se familiarizam com a cultura digital de forma plena e livre (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 103).

Quando nos voltamos para a análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA), comumente percebemos na literatura discussões voltadas para a história da implementação dessa modalidade de ensino, além das especificidades de seus processos educacionais. No Brasil, o uso das tecnologias digitais na EJA ainda é um tema pouco abordado nas pesquisas em Educação e também pouco se ouve falar sobre a erradicação do “analfabetismo digital” desse grupo específico. Nesse sentido, frente à necessidade de discutir os usos pedagógicos das tecnologias digitais na EJA, este trabalho surgiu tendo em vista o cenário brasileiro, cujo aumento da expectativa de vida da população, principalmente o crescimento populacional de indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos, tem ocorrido de forma acelerada. Somando-se a isso, esse público, em sua grande maioria, apresenta pouca familiaridade com o uso de tecnologias digitais em suas práticas sociais cotidianas.

Este trabalho buscou discutir as potencialidades das tecnologias digitais em sala de aula envolvendo o público da terceira idade na EJA. Ressaltamos aqui a importância de discutir



possíveis estratégias metodológicas que sejam potentes para incluir sujeitos da EJA em contatos iniciais com as tecnologias da comunicação e informação no cotidiano escolar (e para além dele). Ademais, o texto discute o uso da tecnologia digital como recurso pedagógico na EJA, aponta a potencialidade da utilização dessas tecnologias em sala de aula com público da terceira idade e reforça a importância das mediações sociais nos processos formativos com o uso do digital na prática docente. A pesquisa bibliográfica analisou livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos, apropriando-se principalmente das contribuições de autores que discutem os usos das tecnologias digitais em contextos de ensino-aprendizagem, como Bonilla e Souza (2011), Pretto (2008, 2010, 2013) e Couto (2017).

Neri (2004) revela a preocupação da Gerontologia Educacional<sup>3</sup> não só como investimento nas potencialidades das pessoas da terceira idade, mas também como essencial promoção da qualidade de vida. Entretanto, cabe destacar que ainda existem poucas práticas pedagógicas diferenciadas para os idosos. Diante do exposto, um possível recurso para ser utilizado em sala de aula com o público da terceira idade na EJA é a tecnologia digital. Frente a um cenário no qual milhões de pessoas no país ainda não têm acesso às tecnologias com acesso à internet, consideramos que é “uma questão de justiça social e cognitiva o direito que essas populações excluídas devem ter à inclusão digital” (NOLASCO-SILVA, 2018, p. 99). No entanto, a inclusão digital não se reduz apenas ao acesso das pessoas da terceira idade às tecnologias digitais em rede; significa também proporcionar experiências sociais colaborativas de forma que haja “troca entre amigos, entre parceiros, possibilitando a dinâmica de produção colaborativa com uma intensificação da produção de conhecimentos e culturas” (PRETTO, 2010, p. 7).

Caminhamos com Freire (1987), que argumenta que “o ponto de vista de uma educação libertadora é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutam o seu pensar e tenham sua própria visão de mundo”. Atendendo a essa proposta de educação libertadora e com base nas contribuições propostas por Lollini (1991), a utilização de tecnologia digital em sala de aula pode ser uma estratégia pedagógica importante para beneficiar o público da terceira idade na EJA, visto que estimula os alunos a desenvolver habilidades intelectuais, explora a busca de informações e promove maior cooperação entre os educandos, entre diversos outros aspectos. Afinal, desde a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) todos têm (ou deveriam ter) direito a usufruir dos benefícios da sociedade, como o domínio do conhecimento, o acesso às fontes de estudos e a produção de bens culturais.

<sup>3</sup> Pedagogia específica que apresenta perspectiva de entendimento da velhice sem paradigmas; essa pedagogia envolve novas formas de pensar, agir e sentir o sujeito na maturidade.



Articular educação e tecnologias de forma crítica e interativa favorece a promoção de processos formativos em vista de uma educação mais democrática. Essa perspectiva vem sendo assegurada conforme o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB nº 11/00) que orienta, para a Educação de Jovens e Adultos, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora da EJA tem conotação de resgate de direito negado; a função equalizadora refere-se à igualdade de acesso e permanência na escola; e a função qualificadora refere-se ao alcance de competências intelectuais e laborais para a vida social e o mundo do trabalho. Essas funções estabelecem, juntas, a possibilidade de criação de vias democráticas de conhecimento em prol de um projeto de sociedade mais igualitário. Como afirma Pinto (2000, p. 29), “o compromisso da escola é, sobretudo, o de assegurar a seus estudantes os instrumentos necessários para a participação ativa e cidadã no contexto em que estão inseridos”. Dito isso, reconhecemos a necessidade de que docentes e discentes, com base no uso das tecnologias digitais na EJA, sejam capazes de (re)criar diferentes formas de ver/sentir o mundo, atuando colaborativamente com o intuito de potencializar os processos de ensinar-aprender.

Diante do exposto, defendemos uma educação preocupada em oferecer um ensino de qualidade, que preza pela formação de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos dispostos a transformar seus respectivos contextos socioculturais (FREIRE, 1996). Essa educação inclui o planejamento de ações que buscam, com a inclusão digital, meios de potencializar os processos de ensinar-aprender. As tecnologias digitais passam por um processo multidimensional, e a escola precisa dialogar com as práticas sociais que vêm sendo cada vez mais mediadas pelo digital em rede. Freitas (2009, p. 9), analisando a centralidade do computador e da internet nas relações sociais cotidianas, ressalta que “não podem os professores continuar trabalhando como se essa realidade [tecnológica] não existisse”.

Ademais, não podemos ignorar a importância da inclusão digital na promoção de processos de ensino-aprendizagem mais colaborativos, críticos e que possam favorecer a participação dos estudantes da EJA “em uma sociedade cada vez mais programada pela tecnologia” (JOBIM SOUZA, 2002, p. 75). Entretanto, nem sempre ocorre a articulação entre as ações docentes e o uso de tecnologias digitais como estratégia pedagógica. Embora muitos estudantes, das mais variadas idades, estejam cada vez mais imersos no contexto das dinâmicas sociais da cultura digital (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2014; FERREIRA; COUTO JUNIOR, 2018), muitas escolas ainda insistem em continuar colocando em funcionamento um modelo tradicional que prima pela transmissão de conhecimento. Todavia, não podemos ser ingênuos e defender que o mero uso das tecnologias digitais, por si só, seja capaz de



transformar a forma como os processos educacionais ocorrem. Entretanto, uma coisa é certa, conforme defende Santos (2010, p. 47): “acreditamos que aprendemos mais e melhor quando temos a provocação do ‘outro’ com sua inteligência, sua experiência. Sabemos que temos interfaces [digitais] que garantirão a nossa comunicação com nossa fala livre e plural”.

Para o pleno desenvolvimento do educando e para o exercício da cidadania, há necessidade de levar em conta os contextos socioculturais de seus praticantes a fim de que sejamos capazes de pensar em contribuições para a transformação social. Para isso, a educação tem papel fundamental de provocar novos ensinamentos-aprendizagens condizentes com um cenário sociotécnico no qual as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas nas inúmeras práticas cotidianas.

## **2. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

No início era a catequese. Os primeiros responsáveis por uma educação sistemática no Brasil foram os religiosos da Companhia de Jesus. O maior objetivo dos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, era difundir o Evangelho; entretanto, também ensinavam normas de comportamento, princípios morais e alguns ofícios. Posteriormente, a ação educativa dos jesuítas foi ampliada para a educação da classe dominante, formada pelos colonizadores e seus descendentes. O ensino desenvolvido pelos jesuítas para a maioria da população era o de ler e escrever, enquanto para a classe dominante predominava o ensino humanístico, totalmente afastado da realidade da Colônia e tendo como base o modelo da cultura europeia (SALGADO; BARBOSA, 2014).

No período compreendido entre a expulsão dos Jesuítas (1759) e a chegada de D. João VI (1808), é essencial dar destaque para a Reforma Pombalina, de natureza anticlerical. Salgado e Barbosa (2014, p. 22) esclarecem que “essa reforma procurava corrigir o traço formal e religioso do ensino, incluindo o conhecimento científico não aceito pelos jesuítas”. Nessa época foi marcante uma classe média muito mais atuante, influenciada por correntes ligadas ao liberalismo, que via na escolarização uma maneira de se impor e ganhar posições de mando que era favorecida pela estrutura colonial. Ainda sobre o período joanino, Romanelli (1988, p. 38) afirma:

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com



o que se acentuou uma tradição que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática.

Grandes obras públicas, muita movimentação na área intelectual e muitas benesses para a elite foram alguns dos aspectos ocasionados pela presença da família real, o que colaborou para uma reestruturação política e social do Brasil. A preocupação com o ensino militar e com os cursos superiores também foi característica do período joanino, visto que havia a necessidade de formar a classe dominante que decidiria o futuro do país. Contudo, isso só demonstra que se continuava sem tomar nenhuma medida ou ação educativa que pensasse nos adultos das camadas populares (SALGADO; BARBOSA, 2014).

Após a Independência, a primeira Constituição (1824), com enorme influência europeia, propiciou a aglutinação das forças políticas e destacava que a instrução primária é gratuita e que deve ser ofertada a todos os cidadãos. Contudo, os adultos não foram beneficiados e também ficaram excluídos mulheres, negros e indígenas. Ainda no período pós-Independência, outro fato marcante foi o Ato Adicional de 1834, que deu autonomia às províncias em relação à forma de administrar a educação básica, primária e secundária. Sendo assim, transferia-se para quem tinha menos recursos o dever de educar a maioria da população. Foi notório que faltavam bases financeiras e estrutura, além de professores para atender à população.

Durante a primeira metade do século XX, o Período Republicano criou estratégias para a incorporação massiva de trabalhadores no sistema produtivo, tornando o processo educacional foco dos grandes debates políticos do país e indicando a necessidade de rumos diferenciados de ações e maior participação da sociedade. Daí surgiu, como recurso para a modificação da estrutura social vigente, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova. A questão dos jovens e adultos não aparecia muito nítida nos debates da época; no entanto, o momento foi muito favorável para o despertar do problema da escolarização. Analisando esse momento, Nagle (1997, p. 125) mostra que “diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora da sociedade brasileira”.

Com a Constituição de 1891, foi marcado o início do sistema federativo e da descentralização da educação no Brasil. Pouquíssimos avanços foram identificados nos processos educacionais. Até então, o princípio da gratuidade do ensino foi omitido. Os estados ficaram com a incumbência de criar e administrar o ensino básico e o ensino profissional (escolas normais e escolas técnicas), que, além de insuficientes, apresentavam condições precárias.



Mesmo não sendo um período de efetivas mudanças na Educação de Jovens e Adultos, houve maior preocupação com a escolarização.

Os estados, além de enfrentarem interesses sociais conflitantes, não possuíam condições financeiras e técnicas para oferecer um sistema educacional eficiente (SALGADO; BARBOSA, 2014). A classe média, em uma pressão por escolarização, conseguiu fazer com que fossem implementadas algumas reformas do plano federal. Tais reformas educacionais tinham como objetivos organizar o ensino e melhorar a situação precária da educação básica. Ghiraldelli Junior (1990, p. 16) faz a seguinte análise do início da República:

A reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

A liberdade, a laicidade e a gratuidade da escola primária, assim como a introdução de disciplinas científicas no currículo, foram estabelecidas pela reforma de Benjamin Constant (1891), sob influência positivista. A reforma Rivadávia Corrêa (1911), com consequências negativas, propôs total liberdade dos estabelecimentos escolares e desoficialização do ensino. Em 1915, a reforma de Carlos Maximiliano voltou a oficializar o ensino, porém tinha tendência elitista e preocupação com a educação superior. Todavia, essas reformas não passaram de tentativas frustradas que pouco efeito prático produziram. A democracia, o espírito federalista e a educação popular foram bases das teses republicanas, mas não se concretizou a escola elementar para o povo, provocando aumento significativo de pessoas desescolarizadas (SALGADO; BARBOSA, 2014).

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a necessidade de uma educação escolar de qualidade para o desenvolvimento do país, foi um marco para a educação do Brasil. O movimento tinha influência norte-americana, porém em nosso país teve sentido nacionalista e caráter salvacionista, ou seja, a escola era vista como solução para os problemas sociais. Salgado e Barbosa (2014) nos ajudam a entender que, desse movimento surgiu o Manifesto dos Pioneiros (1932), que marcou a educação brasileira, com o combate à escola tradicional e elitista, pregando a laicidade, a gratuidade da educação e um ensino público e obrigatório.

Em 1937 foi dado início ao chamado Estado Novo, de Getúlio Vargas. Apesar do Estado ditatorial, foi aberto espaço para algumas medidas para a Educação de Adultos devido à pressão dos setores produtivos para a formação de mão de obra. Nesse momento se criou o



Fundo Nacional do Ensino Primário, possibilitando a oferta de cursos para esse segmento populacional em um contexto que se preocupava com a melhoria da escolarização e o engajamento dos jovens e adultos no mercado de trabalho.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a deposição de Vargas, ressurgiram forças progressistas que reforçavam a ideia de que a Educação, inclusive a de adultos, era a base para o desenvolvimento do país. Surgiram movimentos populares, comitês e associações de bairro que organizavam cursos de alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes. No contexto internacional, a Educação de Adultos ganhou ênfase especial com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Salgado e Barbosa (2014, p. 44) mostram que

Destacam-se vários movimentos de educação popular. Com origens diversas, são resultado da intensa atuação da sociedade nos chamados movimentos de base, na liderança sindical, na mobilização de trabalhadores rurais e na efervescência política da juventude estudantil. Momento marcante de nossa História, em que diferentes atores sociais conquistam espaços e aglutinam correntes progressistas compromissadas com a população menos favorecida.

É importante registrar ainda que, segundo a Constituição de 1946, a União deveria fixar as Diretrizes e Bases da Educação. Isso ocasionou grandes debates e campanhas em defesa da escola pública e da educação popular, embora poucas conquistas realmente tivessem acontecido de imediato. Em 1947, o Ministério da Educação criou o SEA, serviço destinado especificamente à Educação de Adultos, com o objetivo, em um primeiro momento, de incentivar a alfabetização e o curso primário. Esse projeto garantiu aos estados e municípios a criação de estrutura supletiva por quase uma década.

Na década de 1960, a EJA ainda caracterizava-se por ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, pelas igrejas e pelo governo. Por meio de um golpe de Estado, em 1964, os militares assumiram o poder. A educação passou a sofrer violenta intervenção, pois era entendida como subversiva e disseminadora de valores contrários aos interesses nacionais. Em 1970, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), visto que o governo militar precisava atender ao apelo internacional para investimento na Educação de Jovens e Adultos, buscando erradicar o analfabetismo mundial e preencher a lacuna deixada pela extinção dos movimentos populares. Entretanto, em 1985 o Mobral foi extinto, em meio às críticas da sociedade quanto aos resultados alcançados. O governo criou então a Fundação Educar, que sobreviveu até a década de 1990.



Aranha (1996, p. 215) aponta que, embora em 1972 o total da população analfabeta se reduzisse a 28,51%,

Os resultados mostram o baixo rendimento alcançado, se levarmos em conta o número de inscritos. Essa avaliação torna-se ainda menos otimista quando se verifica que nem sempre a aprovação significa desempenho de leitura, pois muitos dos “alfabetizados permanecem analfabetos funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo desenhar o próprio nome”.

Durante o período da ditadura militar, a educação brasileira foi orientada pela Lei nº 5.692/71. A LDB, votada pelo Congresso sob pressão militar, era voltada à profissionalização, com o estímulo à entrada de jovens no mercado de trabalho e, conseqüentemente, diminuindo a procura da sociedade pelo ensino superior. No que se refere à EJA, pela primeira vez uma lei dedicou um capítulo ao ensino supletivo, objetivando suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos.

A repressão militar enfraqueceu no final da década de 1980, e a permanência do analfabetismo jovem e adulto no país mobilizou a sociedade para cobrar uma atuação mais efetiva do poder público. Com a queda do regime militar, a década de 1990 chegou com ideias renovadoras em relação à EJA. Nesse período, foi possível observar, por exemplo, aspectos positivos na Educação nacional, como a luta dos educadores progressistas de diferentes setores da sociedade, que procuraram interferir nas políticas públicas de forma mais organizada, garantindo direitos, estimulando a defesa da cidadania e contribuindo para a inclusão social, a ampliação do sistema de parcerias e o surgimento de novos atores sociais que se responsabilizariam pela execução dos programas de Educação de Jovens e Adultos. Em relação a esse momento histórico, Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) reforçam que a redemocratização no país ampliou as possibilidades de experimentação e inovação na EJA.

### **3. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Em um ritmo muito intenso, as práticas sociais vêm se reconfigurando com a emergência e a popularização das tecnologias digitais em rede. Produzimos e compartilhamos cada vez mais informações com outras pessoas, em uma era marcada pelos processos comunicacionais dinâmicos e interativos mediados pela infraestrutura técnica da rede mundial de computadores. Vivemos a chamada sociedade em rede (CASTELLS, 1999), tendo em vista a interdependência entre várias áreas e setores sociais e econômicos. As práticas ciberulturais interligam as experiências sociais do sujeito, tornando indissociáveis os espaços eletrônicos e os espaços físicos (SANTOS; COLACIQUE; CARVALHO, 2016; FERREIRA; COUTO



JUNIOR, 2018). Em outras palavras, mesmo as pessoas que não usufruem das experiências no ciberespaço fazem parte do cenário sociotécnico contemporâneo, porque, com a cibercultura,

Multiplicam-se as misturas culturais, acelera-se a sociodiversidade, emergem novos valores, intensifica-se o volume de informações, abrem-se possibilidades para variadas formas de comunicação e de diferentes linguagens, o que potencializa os processos de aprendizagem e produção de conhecimento (BONILLA; SOUZA, 2011, p. 91).

De maneira geral, muitos alunos estão conectados à internet e fazem uso de redes sociais e aplicativos diversos. Entretanto, na EJA, devido às questões geracionais, não raramente encontramos justamente o oposto nas salas de aula: adultos e idosos que não usufruem das experiências mediadas pelo digital em rede, embora reconheçam a necessidade dessas tecnologias para potencializar a participação social em suas práticas cotidianas. Muitos buscam saber como utilizar, uma vez que a linguagem tecnológica encontra-se muito presente nas cidades: “nas bicicletas alugadas pelo aplicativo de celular, nos caixas eletrônicos, na biometria da marcação de ponto no trabalho, no autoatendimento do cinema, etc. Diante de tantos sistemas interligados que parecem nos lançar a um cenário de filme futurista” (NOLASCO-SILVA; FARIA; BIANCO, 2018, p. 18).

O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o crescimento da banda larga no Brasil vêm trazendo mudanças significativas na forma como são produzidos novos conhecimentos, valores, saberes, conceitos, provocando modificações na relação entre as pessoas. Dessa forma, surge a necessidade de olhar com mais atenção para as práticas escolares em uma época marcada pelo aumento dos usos das tecnologias digitais na vida das pessoas. Conforme reitera Couto (2017, p. 175), o avanço tecnológico da informática e da telecomunicação, além de impactar a economia, também provoca mudanças nas práticas culturais.

Percebemos algumas políticas públicas de incentivo ao acesso dos estudantes e de seus professores às tecnologias digitais e que são voltadas para a implantação de programas de introdução de computadores nas escolas e criação de infocentros, telecentros e pontos de cultura. No entanto, é notório que os “conectados”, no Brasil, são, em sua grande maioria, indivíduos pertencentes às classes mais altas. Dito isso, são grandes as desigualdades sociais e é grande o número de excluídos digitais. Frente a esse cenário preocupante, Pretto (2008, p. 76) argumenta que é preciso planejar/criar políticas de conexão que proporcionem os equipamentos e o “o acesso à internet [...] com velocidade alta, para possibilitar a todos o



acesso aos recursos multimídia trazidos pelo intenso movimento de convergência tecnológica e uma apropriação criativa dos meios digitais”.

É possível notar que se torna fundamental apropriar-se da cultura digital, visto que ela é parte estruturante da sociedade contemporânea, afetando e reconfigurando diariamente as relações sociais em todos os aspectos da ação humana. Pretto (2008, p. 78) aponta que “isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana”. No entanto, cabe frisar que a mera implementação das tecnologias na prática docente não é capaz de promover aprendizagens-ensinamentos significativos, uma vez que “por trás de cada não transformação e não disrupção estão implicadas distintas concepções pedagógicas, epistêmicas e ideológicas, relacionadas a cada contexto histórico-social, sobre as quais cabem investigações críticas” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 15). Dessa forma, defendemos que o uso das tecnologias na EJA seja realizado de forma contextualizada, garantindo que as experiências socioculturais dos estudantes possam dialogar com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

O ambiente escolar na EJA necessita atuar no sentido de integrar as experiências culturais mediadas pelo digital em rede com os processos educacionais. Cabe refletirmos sobre a importância das experiências formativas tendo em mente nosso compromisso, como profissionais do campo educacional, com a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Entretanto, na maioria das vezes, não há uma sincronicidade entre as inovações tecnológicas e as ações docentes. As instituições de ensino discutem bastante a respeito de tecnologias digitais, contudo continuam oferecendo uma educação nem sempre alinhada com as experiências culturais contemporâneas. Conforme criticam Bonilla e Souza (2011, p. 92, grifo das autoras),

o modelo pedagógico legado das escolas e universidades, que enfatiza a memorização, a linearidade, a transmissão de conhecimento, também passou a ser evidenciado em iniciativas de inclusão digital, à medida que estas propõem, em sua concepção de trabalho, oferecer cursos e oficinas de informática e consideram que, assim, podem favorecer também a “inclusão social”. O que se percebe, nesses casos, é que o foco não está na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, e sim no manuseio de máquinas e *softwares*, numa perspectiva tecnicista, visando um possível acesso ao mercado de trabalho.

Em contrapartida, nem todas as instituições públicas escolares têm acesso aos artefatos digitais com acesso à internet. Somado a isso, a falta de políticas públicas também impossibilita o acesso a essas tecnologias digitais no cotidiano escolar, fora a própria



formação profissional continuada, que poderia potencializar o trabalho com o digital em rede em sala de aula.

Recursos digitais são inseridos nas práticas pedagógicas, entretanto nem sempre com o objetivo de atender às necessidades dos jovens e adultos, que se sentem pressionados a estar sempre se atualizando diante das frequentes mudanças na sociedade. Percebe-se uma total desarticulação entre o modelo mecânico de ensino e a necessidade de uma educação marcada pela sociedade em rede. Oferecer aos sujeitos apenas a oportunidade de acessar computadores não atende às necessidades e desejos dos educandos e das comunidades. Vale frisar que, conforme já apontado, precisamos de mais e melhores mediações, o que não é necessariamente garantido com a mera implementação das tecnologias digitais em rede na sala de aula (SANTOS, 2002).

Nosso desafio hoje é romper com currículos inflexíveis que simplesmente desconsideram as expectativas e reais necessidades dos alunos, colocando em xeque a reprodução do autoritarismo, a linearidade, a transmissão do conhecimento, características próprias da educação bancária (FREIRE, 2003). Afinal, “podemos nos inspirar no digital e nos seus desdobramentos (hipertexto, interatividade, simulação), propondo práticas curriculares mais comunicativas, com mais e melhores autorias individuais e coletivas” (SANTOS, 2002, p. 115). Caminhando com essa linha de pensamento, Pretto (2013, p. 106) reforça ainda que

os computadores e as redes nos trazem inúmeras possibilidades de produção de conhecimentos e de culturas e não apenas de consumo de informações e, se não forem aprisionadas por teorias pedagógicas estreitas e imediatistas, podem contribuir para a formação de uma geração de pessoas geniais que estarão programando máquinas, suas vidas, e, principalmente, os destinos do planeta e da humanidade.

As escolas que buscam articular a cultura digital à prática pedagógica atuam como forma de contribuir para a maior participação social de seus estudantes na vida em sociedade. É importante que haja conectividade entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo – alunos, docentes, gestores e funcionários. Por meio desse envolvimento é possível ampliar a troca de saberes e conhecimentos, tornando os processos de ensino-aprendizagem mais colaborativos. Afinal, conforme aponta Couto (2017, p. 177), é necessário colocar em prática uma educação que esteja alinhada com a sociedade em rede, ou seja, uma educação que centralize seus esforços em torno da “participação ativa, das trocas intensas, da colaboração. Assim, os valores do modelo de transmissão dos saberes devem ser substituídos por uma ética e estética do fazer coletivo”.



Com a emergência e a popularização das tecnologias digitais em rede, vimos percebendo uma quantidade considerável de recursos à disposição dos professores. Uso de correio eletrônico, Messenger, redes sociais digitais (Facebook, Instagram, YouTube), ambientes virtuais de aprendizagem, realidade aumentada e jogos de tecnologia sensível, entre outras possibilidades que podem agregar e enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Usar esses recursos tecnológicos na educação de pessoas da terceira idade significa contribuir para a formação de sujeitos que almejam participar das constantes transformações sociais que vêm sendo engendradas pelo digital em rede.

É importante reconhecer a multiplicidade de culturas que compõem o universo escolar e que envolvem marcadores sociais como idade/geração, gênero e estrato socioeconômico, apenas para citar alguns. Nesse contexto, a diversidade é parte constituinte do cenário escolar brasileiro e precisa ser considerada pelos professores no trabalho pedagógico. Em particular na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que professores e instituições escolares pressionem os governos para que estes últimos coloquem em ação a implementação de políticas públicas que viabilizem o uso das várias tecnologias digitais disponíveis, uma vez que os estudantes da EJA nem sempre encontram-se familiarizados com os usos desses recursos.

#### **4. BREVES PALAVRAS FINAIS**

Como muitos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos não tiveram a oportunidade de se familiarizar com linguagens e ambientes da cultura digital, é indispensável que o professor compreenda e reconheça os limites e os ritmos de cada indivíduo. Isso porque, de acordo com Bonilla e Souza (2011, p. 97), o estranhamento com o digital em rede “pode provocar aproximação e busca pelo novo, ou afastamento, caso o sujeito não encontre apoio, valorização e respeito ao seu ritmo e à sua própria cultura”. Um dos desafios que se apresentam para a EJA no contexto das dinâmicas ciber culturais hoje é aproximar as experiências de pessoas da terceira idade com tecnologias digitais em rede. Essas tecnologias conectadas à internet somente se popularizaram recentemente e ainda geram muitos desafios e tensões, como o acesso dos professores aos recursos digitais, a formação dos professores alinhada com as dinâmicas ciber culturais, além de políticas públicas que reconhecem o uso das tecnologias digitais como meras “ferramentas” e não como artefatos culturais de nosso tempo.



O educador precisa reconhecer que o compartilhamento de saberes impulsionados pela cultura digital implica (re)avaliar as metodologias de ensino a serem utilizadas. Nesse contexto, a cultura digital nos convida a explorar ações dialógicas de cooperação, liderança e responsabilidade, colocando em prática a perspectiva de que todos aprendem com todos. Concordamos que sejam propostas e organizadas ações que favoreçam a proatividade dos alunos, despertando a participação, a cooperação e a solidariedade entre os envolvidos no processo educativo. Novamente fazemos nossas as palavras de Bonilla e Souza (2011, p. 99), quando afirmam:

consideramos necessária a proposição de dinâmicas em que os sujeitos envolvidos – professor, aluno, comunidade – sejam sujeitos ativos nos processos de produção do conhecimento, de forma que possam decidir, participar, construir, ou seja, ter uma formação participativa. Buscamos uma formação pautada em lógicas não-lineares, na aprendizagem colaborativa, na interatividade, na multivocalidade, nas dinâmicas das redes.

Consideramos que os alunos da EJA devem ser “incluídos digitalmente” de forma que tenham uma atuação autônoma em seus respectivos contextos sociais. “Incluir digitalmente” não significa apenas proporcionar o acesso dessas pessoas aos artefatos culturais digitais, mas construir uma educação em que o indivíduo torne-se capaz de utilizar as redes com destreza, buscando, produzindo e compartilhando informações em prol da aquisição de novos conhecimentos. Em uma era na qual a internet ainda é, no Brasil, artigo de luxo (NOLASCO-SILVA, 2018), temos o desafio de formular novas estratégias para que as pessoas da terceira idade na EJA sejam capazes de usufruir plenamente das experiências sociais ciberculturais, ampliando suas formas de ver/sentir o mundo. De forma alguma acreditamos que tal desafio seja algo simples; no entanto, exige de nós, como profissionais do campo da Educação, o compromisso ético de contribuir com uma formação na EJA que, com as tecnologias digitais, seja capaz de promover transformações sociais na vida dos estudantes da terceira idade.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Alessandra; OSÓRIO, António. Um caso lúdico: brincar no Facebook! In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Paraíba: EDUEPB, 2014, p. 113-129. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/c3h5q>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.



BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 91-107. Disponível em: <<https://bit.ly/2FS8cNK>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COUTO, Edvaldo; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no contexto escolar. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 40, p. 173-188, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MwcUFo>>. Acesso em: 21 out. 2019.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Juventudes, educação e cidade: a mediação dos dispositivos móveis de comunicação nos processos de aprender-ensinar. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 108-129, set/dez. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2PSO3ue>>. Acesso em: 6 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2yTgpPc>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2K2MglP>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e205167, jul. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2mK5XWW>>. Acesso em: 25 set. 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange. O olho e a câmera: desafios para a educação na época da interatividade virtual. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 75-81, set. 2002.



LOLLINI, Paolo. **Didática e computadores**: quando e como a informática na escola. São Paulo: Loyola, 1991.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1997.

NERI, Anita Liberalesso. **Velhice e sociedade**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. **“Os olhos tristes da fita rodando no gravador”**: as tecnologias educacionais como artesanias docentes discentes. 2018. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; FARIA, Lia; BIANCO, Vittorio Lo. Educação a Distância, cultura da convergência e audiovisualidades: apontamentos para a formação de professores. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-21, jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/355KLFg>>. Acesso em: 5 out. 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. **Reflexão**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. **Motrivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 156-169, jun. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2G7uf31>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultural digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83. Disponível em: <<https://bit.ly/2E2FyKq>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SALGADO, Edméa Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 29-48.



SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2X4yH9F>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SANTOS, Edméa; COLACIQUE, Raquel; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. A autoria visual na internet: o que dizem os memes? **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 135-157, maio 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2MGandy>>. Acesso em: 14 abr. 2019.