



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Documentos 8/2026 - URE-IP/GE-IP/CMPIPR/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e seis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 18 horas, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelas docentes Jesiel Souza Silva, (Orientador), Claudete Madalena Valadão (Coorientadora), Halleson Lacerda Lima (Membro) e Rondinelli Tosta Morais (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Cultura Digital e Educação Profissional Tecnológica: Ferramentas Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos.”, de autoria dos estudantes André Luiz Nunes, Roger dos Anjos de Sá, regularmente matriculados no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra aos estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela **APROVAÇÃO** dos estudantes, **com nota 7,9**. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

(Assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Jesiel Souza Silva

(Orientador/Presidente da Banca)

(Assinado eletronicamente)

Profa. Ma. Claudete Madalena Valadão

(Coorientadora)

(Assinado eletronicamente)

Prof. Me. Halleson Lacerda Lima

(Membro)

(Assinado eletronicamente)

Prof. Me. Rondinelli Tosta Morais

(Membro)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jesiel Souza Silva**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 28/03/2026 13:01:56.
- **Claudete Madalena Valadao**, **TECNICO EM SECRETARIADO**, em 28/03/2026 13:05:10.
- **Rondinelli Tosta Morais**, **OPERADOR DE MAQ AGRICOLAS**, em 31/03/2026 10:13:16.
- **Halleson Lacerda Lima**, **002.993.131-23 - Usuário Externo**, em 02/04/2026 19:47:48.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 804817

Código de Autenticação: a64c6debad



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Iporá

Av. Oeste, Parque União, 350, Parque União, IPORA / GO, CEP 76.200-000

(64) 3674-0400



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

André Luiz Nunes do Nascimento¹
Instituto Federal Goiano

Roger dos Anjos de Sá²
Secretaria de Estado da Educação (SEDUC- GO)

Ma. Claudete Madalena Valadão³
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Jesiel Souza Silva⁴
Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde

RESUMO

Este trabalho discute a relação entre Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), investigando como a digitalização influencia o controle empresarial sobre a formação técnica e o desenvolvimento de competências digitais nos alunos. A pesquisa parte da premissa de que a EPT, resultado de lutas históricas da classe trabalhadora, precisa equilibrar a preparação para o mercado com uma formação ampla e crítica. Nesse contexto, a cultura digital surge tanto como uma ferramenta de controle quanto como um meio de emancipação. Discute-se a importância do ensino integrado como princípio orientador, que busca articular a formação geral com a profissional, superando a fragmentação do conhecimento. A pesquisa também investiga a identidade dos sujeitos da EJA-EPT, reconhecendo-os como trabalhadores com saberes prévios e experiências de vida que devem ser valorizadas. Em relação ao trabalho docente, o texto aponta a necessidade de os professores adotarem uma postura crítica e emancipatória, superando visões assistencialistas e buscando uma formação continuada que os capacite a utilizar a cultura digital de forma pedagógica e transformadora. O trabalho propõe que, para a EPT ser um agente de transformação, a cultura digital deve ser utilizada não apenas como uma ferramenta técnica, mas como objeto de análise crítica, promovendo a autonomia de alunos e professores e garantindo que as competências digitais.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Cultura Digital. Ensino Integrado. Educação de Jovens e Adultos. Autonomia Docente.

¹ Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação (2020) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nunesnascimento.andre@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2888-8107>

² Licenciado em História (2010), mestrado (2014) e doutorado em História (2023) pela Universidade Federal de Goiás. email: rogerniger@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9252-5194>

³ Professora coorientadora Licenciada em Pedagogia e Geografia e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4149-0724>. E-mail: @claudete.valadao@ifgoiano.edu.br

⁴ Doutor em Geografia. E-mail: Orcid: 0000-0002-6682-3750

ABSTRACT

This work discusses the relationship between Digital Culture and Vocational and Technological Education (VTE), investigating how digitalization influences corporate control over technical training and the development of digital skills in students. The research starts from the premise that VTE, a result of historical struggles of the working class, needs to balance preparation for the market with a broad and critical education. In this context, digital culture emerges both as a tool of control and as a means of emancipation. The study analyzes the historical trajectory of VTE in Brazil, arguing that, despite legal advances such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) of 1996, VTE still faces challenges, such as the influence of capital, which tends to limit training to specific market needs. The theoretical framework addresses the formative conceptions present in Youth and Adult Education (EJA-VTE), contrasting the welfare and compensatory vision with more critical and emancipatory approaches, inspired by Paulo Freire. The importance of integrated education as a guiding principle is discussed, seeking to articulate general and professional education, overcoming the fragmentation of knowledge. The research also investigates the identity of EJA-EPT (Youth and Adult Education - Professional and Technological Education) participants, recognizing them as workers with prior knowledge and life experiences that should be valued. Regarding teaching work, the text points to the need for teachers to adopt a critical and emancipatory stance, overcoming paternalistic views and seeking continuing education that enables them to use digital culture in a pedagogical and transformative way. Finally, the work proposes that, for EPT to be an agent of transformation, digital culture should be used not only as a technical tool, but as an object of critical analysis, promoting the autonomy of students and teachers and ensuring digital competencies.

Keywords: Vocational and Technological Education. Digital Culture. Integrated Education. Youth and Adult Education. Teacher Autonomy

1- INTRODUÇÃO

As perspectivas de atuação de um profissional na área da educação técnica trazem várias reflexões, entre as quais inclui questões relativas à Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sendo a tecnologia transformação da matéria, da energia e da informação, a última tem, cada vez mais valor na sociedade atual e, conseqüentemente, na educação tecnológica, especialmente na educação de jovens e adultos (EJA).

A EPT surge como o resultado de lutas históricas da classe trabalhadora, para, pelo trabalho aprimorado pelo conhecimento, o ser humano se auto afirmar socialmente, e conjuntamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se tornam elementos chaves para o acesso à informação e a construção coletiva e colaborativa dos conhecimentos (Castro, 2018, p. 49).



O percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é marcado por uma dualidade estrutural que, desde o período colonial, separa a formação instrumental de ofícios para as classes trabalhadoras, do ensino propedêutico destinado às elites. Essa dicotomia entre o "homem-que-pensa" e o "homem-que-trabalha" atravessou os períodos Imperial e Republicano, consolidando-se em modelos assistencialistas e, posteriormente, em reformas como a de Capanema, que institucionalizou o ensino técnico voltado às demandas industriais.

Nesse período é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), e demais “S” nos anos seguintes, ressaltando a opção do governo de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar a mão-de-obra para o mundo produtivo. Além do SENAI as demais organizações do sistema S, as quais são criadas em função de categorias profissionais. No setor industrial e de transportes existem: SESI: Serviço Social da Indústria (Focado em educação básica, saúde e lazer para o trabalhador da indústria); SEST: Serviço Social do Transporte (Assistência social para trabalhadores do setor de transportes); SENAT: Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Qualificação profissional para o setor de transportes). No setor de comércio e serviços: SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Formação profissional para o comércio de bens, serviços e turismo) e SESC: Serviço Social do Comércio (Atua em cultura, lazer, saúde e educação para trabalhadores do comércio). No setor rural e cooperativismo: SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Formação profissional e promoção social do trabalhador rural) e SESCOOP: Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Focado na cultura cooperativista e gestão de cooperativas). Por fim, no apoio ao empreendedorismo SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Consultoria, fomento e capacitação para empreendedores).

Embora a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) tenha buscado a equivalência plena para extinguir essa dualidade, legislações subsequentes do período ditatorial, como a Lei nº 5.692/71, oscilaram entre a profissionalização compulsória e o retorno ao caráter facultativo, na década de 1980. Com a redemocratização e a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, a EPT passou a ser reconhecida como uma modalidade que integra trabalho, ciência e tecnologia, culminando na criação da Rede Federal e dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008, que unificou diversas instituições em um sistema nacional integrado. A resolução CNE/CP nº 1/2021 define atualmente a EPT como uma

modalidade que perpassa todos os níveis da educação, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional (Castro, 2018, p. 20).

Atualmente, têm-se a necessidade de os educadores, apoiados e com as devidas condições, instrumentar os processos de ensino aprendizagem integrados às demandas sociais e tecnológicas atuais, proporcionando conhecimentos teóricos e práticos que não fogem ao tema da Cultura Digital.

Do ponto de vista dos estudantes, a cultura digital é essencial para a formação acadêmica, técnica e não menos visando a inserção no mercado de trabalho. Envolve o domínio de ferramentas tecnológicas, idealmente com o desenvolvimento de pensamento crítico sobre o uso da informação e adaptação às constantes inovações. As TDIC não só exigem diferentes competências, como também criam novas formas de alfabetização e letramento incorporadas às práticas sociais cotidianas (Carvalho; Linhares, 2023). A sua importância se reflete na necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e na capacidade de atuar em um mundo cada vez mais conectado e dinâmico.

Diante da evolução cultural e dos desafios enfrentados na educação profissional e da EJA, instiga-se a investigar como a cultura digital pode transformar as práticas tradicionais, promovendo metodologias alinhadas às novas demandas sociais. Nesse sentido, o presente trabalho define questões, e especificamente como problema de pesquisa: Como as ferramentas pedagógicas digitais podem contribuir para o fortalecimento da cultura digital no contexto da EPT-EJA?

Mesmo vivendo em uma era marcada pela cultura digital, o ensino técnico ainda preserva muitos traços de um modelo tradicional de educação — centrado no professor, com metodologias rígidas e pouca flexibilidade nos processos de aprendizagem. Esse formato, que por muito tempo estruturou a formação profissional, começa a mostrar limites diante das rápidas transformações tecnológicas, sociais e do próprio mundo do trabalho.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a contribuição da cultura digital para transformar essas práticas. Mais do que incorporar tecnologias, trata-se de repensar metodologias, promover maior protagonismo dos estudantes, estimular a resolução de problemas reais e alinhar o ensino às novas competências exigidas pelo mercado. A cultura digital, quando integrada de forma crítica e planejada, pode tornar o

ensino técnico mais dinâmico, participativo e conectado às demandas contemporâneas da formação profissional.

A justificativa deste trabalho nasce de uma inquietação presente no próprio contexto da Educação Profissional: ao mesmo tempo em que precisa preparar os estudantes para o mercado de trabalho e inseri-los na cultura digital, também deve assegurar uma formação ampla, crítica e cidadã. Esse equilíbrio nem sempre é simples.

Observa-se que a forte influência das demandas empresariais na organização dos cursos técnicos pode direcionar a formação para um viés excessivamente instrumental, reduzindo-a a um treinamento voltado para atender necessidades imediatas do setor produtivo. Quando isso ocorre, corre-se o risco de fragilizar dimensões essenciais da formação humana, como a reflexão crítica, a autonomia intelectual e a compreensão mais ampla das transformações sociais e tecnológicas. Diante desse cenário, torna-se relevante discutir como a educação profissional pode articular qualificação técnica, cultura digital e formação integral, evitando a lógica de mera adequação ao mercado e fortalecendo seu papel formativo e emancipador.

Nesse contexto, a cultura digital pode ser tanto um mecanismo de controle, quanto uma ferramenta de emancipação. Este artigo busca-se apresentar essas questões, compreender essas dinâmicas com o objetivo de analisar o potencial das ferramentas pedagógicas digitais na promoção da cultura digital na EPT, considerando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação de Jovens e Adultos e Cultura Digital na Educação Profissional e Tecnológica

A EPT desempenha um papel essencial na inserção do indivíduo, tanto na sociedade quanto no mundo do trabalho, sendo o letramento digital um fator determinante nesse processo. Quanto maior a compreensão e aplicação das práticas digitais pelos docentes, maiores serão as oportunidades dos alunos em um cenário profissional que valoriza habilidades tecnológicas. A noção tradicional de formação profissional única para toda a vida torna-se obsoleta, sendo substituída pela necessidade de desenvolvimento contínuo de competências diversas. Dessa forma, a adaptação a novas demandas e a construção de um repertório digital amplo tornam-se fundamentais

para garantir mobilidade e permanência em um mercado de trabalho dinâmico e em constante transformação (Castro, 2023).

A formação de alunos para o mercado de trabalho é um dos principais objetivos da EPT. No entanto, questiona-se se as competências digitais ensinadas vão além do mínimo necessário para atender às demandas imediatas das empresas, promovendo uma formação mais ampla e adaptável à uma formação integral do ser humano.

O cenário pandêmico, iniciado em meados de 2020, trouxe as tecnologias digitais como uma necessidade para a condução remota das aulas. Em estudo conduzido por Castro (2023), foi analisada a percepção dos docentes sobre o uso de tecnologias digitais na EPT:

Os professores relataram que, após o retorno às aulas presenciais, trouxeram como herança da cultura digital práticas pedagógicas apoiadas nas TDIC. Os aplicativos e gerenciadores usados incluem ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, aplicativos de mensagens, aplicativos de webconferência, quizzes, plataforma de streaming, formulários e design, plataformas web colaborativas educacionais e organizadores de tarefas e agendas (Castro, 2023, p. 131).

Ainda se pode observar as implicações da cultura digital na prática pedagógica como mudanças na maneira de ver o aluno; nas propostas pedagógicas e na autopercepção dos professores sobre seu papel e atuação (Castro, 2023).

O conceito de "mão de obra garantida" sugere que o ensino pode ser direcionado apenas para atender necessidades específicas do mercado local, limitando as possibilidades de mobilidade dos estudantes. Para evitar essa restrição, é essencial que as instituições de ensino invistam no desenvolvimento de competências digitais abrangentes, como pensamento computacional, cultura da segurança digital e criatividade na resolução de problemas (Farjon; Smits; Voogt, 2019).

Uma estratégia para garantir esse desenvolvimento é a incorporação de metodologias ativas que estimulem a aprendizagem contínua e a capacidade de adaptação dos alunos. Além disso, é necessário fomentar a educação digital crítica, capacitando os estudantes para compreenderem e transformarem o uso da tecnologia em diferentes contextos (Selwyn, 2016).

Dessa forma, para que a formação dos alunos na EPT seja realmente significativa, é fundamental equilibrar a preparação para o mercado com o desenvolvimento de habilidades digitais mais amplas, permitindo maior flexibilidade e autonomia profissional.

A transformação digital exige uma remodelação das estratégias de ensino, promovendo uma educação que valorize a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. O multiletramento permite que as práticas pedagógicas considerem os contextos socioculturais, políticos e econômicos dos estudantes, favorecendo a inclusão e o pensamento crítico. Para que as TDIC contribuam efetivamente para a aprendizagem, é essencial romper com a visão determinista de que a tecnologia, por si só, resolve os desafios educacionais. Em vez disso, é necessário um uso crítico e autônomo dessas ferramentas, possibilitando uma educação emancipadora e inclusiva, que prepare os alunos para atuar de forma ativa e reflexiva na sociedade digital (Carvalho; Linhares, 2023).

A formação educacional, em um contexto de cultura digital, exige que os alunos desenvolvam competências que vão além da simples adaptação às exigências imediatas do mercado de trabalho. A integração das TDIC deve ser realizada de forma crítica, promovendo uma educação que capacite o estudante a interpretar e transformar seu ambiente, e não apenas a operar ferramentas tecnológicas de maneira instrumental. Isso implica repensar a escola como um espaço de desenvolvimento autônomo, no qual o aluno possa construir conhecimento a partir de múltiplas linguagens e experiências socioculturais. Assim, a aprendizagem digital não deve estar limitada à reprodução de processos automatizados, mas sim favorecer um pensamento crítico que permita a mobilidade e adaptação às constantes transformações do mundo do trabalho (Carvalho; Linhares, 2023).

Para entendermos o papel da cultura digital na relação ensino-aprendizagem na EJA, é necessário fazer uma imersão nas múltiplas dimensões que compõem a EJA integrada à EPT, modalidades de ensino na educação básica. Para isso é importante entender o percurso histórico da EJA, suas lutas sociais, conquistas políticas e os impactos de avanços e retrocessos em sua consolidação como modalidade da educação básica. Para isso, é importante revisitar os documentos orientadores, como a LDBEN/1996 e o Decreto nº 5.154/2004, e refletir sobre os sentidos de reconhecer a educação de jovens e adultos como um direito público e subjetivo. A análise crítica de programas como o PROEJA ajuda na compreensão da importância da articulação entre formação geral e formação técnica-profissional em currículos integrados, capazes de atender às necessidades específicas e às trajetórias de vida de sujeitos historicamente estigmatizados à margem de melhores condições sociais.

A letra da lei que define, no Brasil, a EJA, no seu artigo 37, conceitua a quem será o destino de suas diretrizes: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996, art. 37). A identidade desses alunos da EJA é marcada por trajetórias diversas, muitas vezes atravessadas por experiências de exclusão, interrupções escolares, inserção precoce no mundo do trabalho e múltiplas responsabilidades familiares. O § 1º do artigo 37 da Lei nº 9.394/1996 considera a diversidade do seu público alvo: "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho..." (Brasil, 1996, art. 37, § 1º). Esses sujeitos chegam à escola com saberes construídos na prática da vida cotidiana, o que confere à EJA um caráter singular, exigindo abordagens pedagógicas que valorizem a escuta, o respeito às vivências e o reconhecimento das histórias individuais e coletivas. Mais do que "recuperar" conteúdos escolares, a EJA é um espaço de reconstrução de vínculos com o conhecimento e de ressignificação da própria trajetória educacional.

A identidade dos estudantes da EJA não pode ser vista de forma homogênea ou estigmatizante. É comum que esses alunos carreguem consigo sentimentos de inferioridade ou insegurança, herdados de experiências escolares excludentes. No entanto, ao mesmo tempo, demonstram uma enorme força de vontade, senso de responsabilidade e desejo de transformação pessoal e social. A escola, portanto, precisa ser um espaço de acolhimento e valorização, onde esses sujeitos possam se reconhecer como aprendizes legítimos e autores de suas histórias, em vez de serem vistos apenas como "alunos atrasados" ou "fora da idade escolar".

Na EJA-EPT, essa identidade do público discente se entrelaça ainda mais fortemente com o mundo do trabalho. Os estudantes, em sua maioria, são trabalhadores que buscam na educação não só a certificação, mas também a possibilidade de ampliar seus horizontes profissionais e de compreender criticamente sua inserção na sociedade. Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de promover uma formação integral, que dialogue com a realidade do aluno e reconheça sua identidade como sujeito histórico, trabalhador e cidadão. Isso se dá em contraposição ao papel da escola e da formação profissional sob a cultura industrialista, que voga atualmente. As relações capitalistas de produção geram a necessidade de formação de pessoas com

conhecimentos voltados estritamente para o exercício do trabalho; ao aprimoramento das técnicas, gerando ofícios, e por fim, gerando a divisão técnica e social do trabalho e a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual (Ramos, 2012). Construir práticas educativas emancipadoras passa, portanto, por reconhecer a riqueza das identidades presentes na EJA e fazer delas ponto de partida para a ação pedagógica.

2.1.2 Concepções formativas da EJA

Ao ser reconhecida como modalidade da Educação Básica, por meio da LDBEN (Brasil, 1996), a EJA passa a ter um estatuto legal equivalente ao ensino regular oferecido na infância e adolescência, superando a noção de que se trata de uma "educação de segunda categoria". Esse reconhecimento garante que os mesmos princípios, objetivos e diretrizes pedagógicas da Educação Básica sejam aplicados também à EJA, respeitando, contudo, suas especificidades. Isso inclui adaptações metodológicas, curriculares e organizacionais que considerem a heterogeneidade dos sujeitos, suas experiências de vida e necessidades formativas.

A finalidade desse reconhecimento é dupla: de um lado, afirmar o direito à educação ao longo da vida, consolidando a EJA como parte integrante de um projeto democrático de educação para todos; de outro, garantir que a modalidade tenha condições reais de oferecer uma formação integral, crítica e emancipadora. Com isso, busca-se combater os estigmas que cercam os estudantes da EJA e valorizar sua presença na escola como legítima e necessária. Reconhecer a EJA como direito público e subjetivo, e como parte da Educação Básica, é uma forma de reparar desigualdades históricas e de afirmar a dignidade dos sujeitos que, apesar das adversidades, continuam buscando o saber como caminho de transformação pessoal e coletiva.

Apesar dos avanços legais e das diretrizes que reconhecem o EJA como modalidade da Educação Básica e como direito público e subjetivo, na prática, ela continua sendo frequentemente escanteada nas políticas públicas. O desfinanciamento crônico, a ausência de continuidade nos programas governamentais, a falta de formação específica para educadores e a instabilidade na oferta demonstram que a EJA ocupa um lugar marginal no planejamento educacional brasileiro. Essa negligência revela uma postura contraditória do Estado, que, ao mesmo tempo em que afirma o direito à educação, falha em garanti-lo plenamente para as populações que mais necessitam. A invisibilidade da EJA nos debates nacionais e nas prioridades orçamentárias revela não

apenas um problema de gestão, mas uma opção política que perpetua a exclusão e o descaso com os sujeitos historicamente alijados do direito à escola.

Em muitos casos, observa-se a presença de uma concepção bancária de educação, na qual os conteúdos são transmitidos de forma fragmentada, com foco na certificação rápida e na adequação mínima às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o educando é visto como um receptor passivo de informações, e a formação se reduz à aquisição de habilidades técnicas, desconsiderando os saberes prévios e a complexidade das trajetórias de vida dos sujeitos da EJA.

Por outro lado, há experiências formativas que se fundamentam em concepções mais críticas e emancipadoras, inspiradas em autores como Paulo Freire, que compreendem a educação como prática da liberdade e espaço de transformação social. Nesses projetos, a EJA é pensada a partir da realidade concreta dos educandos, valorizando suas experiências e promovendo o diálogo entre saberes populares e científicos. A formação, nesse caso, é entendida como um processo integral, que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e políticas, buscando desenvolver a autonomia e a consciência crítica dos estudantes.

2.1.3. Sentidos de trabalho do docente na EJA

É importante compreender também, a partir da prática docente, a percepção de seus atores constituintes, especialmente a dos professores e as especificidades de seus estudantes. Assim, a forma como a EJA é percebida também diz respeito a como ela é conduzida na realidade brasileira e no ambiente digital.

No contexto da EJA, o trabalho docente assume características específicas, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos e portadores de saberes no processo de ensino-aprendizagem. Visto sua complexidade, deve-se compreender as especificidades do exercício do magistério nesta modalidade de ensino. O profissional deve estar preparado para interagir empática de maneira dialógica com os estudantes. Deve-se fomentar a capacidade de se interpretar e produzir conteúdos por meio das novas tecnologias, bem como o posicionamento crítico diante das mensagens veiculadas pelas mídias contemporâneas, convergindo para a perspectiva de Freire, promovendo uma consciência crítica voltada à emancipação dos sujeitos (Cerigatto, 2020).

Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do

geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistêmica requer (Brasil, 2025).

O trabalho na EJA é frequentemente compreendido como uma ação compensatória e assistencialista, marcada pela percepção de ensino reduzido e simplificado. Tal sentido revela a fragilidade da formação inicial para a atuação na EJA e evidencia a reprodução de estigmas sociais que inferiorizam essa modalidade de ensino (Medrado, Nardi e Dias, 2020). Para Cerigatto (2020), isso se agrava quando consideramos que os jovens, adultos e idosos necessitam ainda se apropriar, de forma não somente instrumentalizada mas sim de forma crítica e responsável das tecnologias para o exercício efetivo da cidadania e desenvolvimento social e profissional; diferentemente dos chamados novos “nativos digitais”. Por outro lado, a EJA é também reconhecida como um direito fundamental, onde é defendida a necessidade de respeitar a trajetória dos estudantes, e a função emancipadora da educação. Como afirmam os autores (Medrado, Nardi e Dias, 2020, p. 15): "a premissa maior é a do direito à educação" e, portanto, a existência da EJA visa "garantir o direito que todos podem e devem ter acesso ao conhecimento, inclusive àqueles que não tiveram oportunidade em sua época de escola".

Desta maneira, deve-se reconhecer os saberes e as experiências dos estudantes, considerando estes já trabalhadores que não tiveram oportunidade de concluir os estudos. Os jovens e adultos que retornam à escola trazem consigo experiências de vida, conhecimentos construídos em diversos locais, incluindo o trabalho, que são necessários à afirmação da vida material e cultural. Ignorar esses saberes seria negligenciar a própria identidade e história dos estudantes. Além disso, compreender o trabalho como princípio educativo e superar o paternalismo ou a lógica do assistencialismo ou apenas ver os alunos como mão de obra em potencial.

Não se pode ignorar a emergência do mundo digital, que está em constante transformação e requer atualização constante do docente. A insistência na formação humana integral/omnilateral, que envolve "princípios gerais de todos os processos de produção" (Brasil, 2025, p. 4), é crucial para a cultura digital. Isso implica que, na EPT, não basta ensinar o uso de ferramentas digitais, mas também a compreensão crítica dos seus princípios subjacentes, da lógica de funcionamento das plataformas, dos algoritmos e de como eles impactam a produção e as relações sociais. Nesse sentido, novos espaços de convivência são criados, não localizados fisicamente, e com circulação aberta e livre;

trazendo, portanto, o conceito de desterritorialização: processo de transferência de práticas antes centradas nos espaços físicos de convivência, para espaços virtuais cibernéticos (Bifo, 2005 *apud* Carvalho; Linhares, 2023). A politécnia, nesse sentido, orienta para um entendimento aprofundado que transcende a mera instrumentalização digital, evitando que os estudantes sejam apenas "peças ou engrenagens" em um sistema digital que visa "o acúmulo de capital".

A formação continuada dos professores é vital para construir essa "base epistemológica comum" para abordar os problemas e soluções envolvendo a cultura digital, de forma aprofundada. Não se trata apenas de saber usar as TDICs, mas de integrá-las de forma "adequada, criativa e pedagógica" em um currículo que promova a formação integral. Dessa forma, segundo Carvalho e Linhares(2023), busca-se, pelo conceito do multiletramento, que docentes e alunos sejam parte integrante e ativa dos processos de ensino e aprendizagem, em que diferentes olhares e culturas trocam experiências coletivamente para alcançar um objetivo em comum: significado na aprendizagem.

A emergência da cultura digital amplifica e não simplifica os desafios já existentes na EPT, especialmente nas redes estaduais, em termos de infraestrutura (como o acesso à internet de qualidade; laboratórios e equipamentos de informática) e condições de trabalho. A luta por um sistema educacional que garanta formação intelectual, física e tecnológica para todos inclui o desafio de assegurar que a cultura digital não aprofunde as desigualdades existentes, mas seja um vetor de democratização e inclusão, em oposição à pedagogia das competências que servem aos interesses do mercado.

2.1.4. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

O PROEJA parte da concepção de currículo integrado. Conceitualmente, o currículo faz a seleção dos conhecimentos e os organiza em disciplinas que têm como referência os campos da ciência. Já a integração de conhecimentos se refere a uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, possibilitando a formação omnilateral dos sujeitos, integrando trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2012). O currículo integrado significa, portanto, articular os saberes da formação geral, com os conhecimentos da educação profissional,

numa lógica que valoriza tanto a formação humana quanto a qualificação para o trabalho. Isso representa um avanço importante frente a concepções tecnicistas ou compensatórias, que historicamente restringiram a EJA a uma escolarização mínima e à preparação para atividades laborais de baixa complexidade. É, portanto, conforme seu documento base, um

[...] projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (Brasil, 2007).

Esse documento base também introduz princípios formativos orientados pela emancipação dos sujeitos, pela superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e pela valorização dos saberes populares e da experiência de vida dos estudantes. Essa proposta político-pedagógica reconhece que os educandos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores com trajetórias marcadas por interrupções escolares, exclusão social e saberes construídos fora dos muros da escola. Ao articular essas experiências com o conhecimento sistematizado, o PROEJA amplia o sentido da formação e fortalece a identidade do estudante como sujeito de direitos e de saberes.

Entretanto, embora o PROEJA tenha aberto caminhos promissores, sua implementação esbarra em limitações concretas, como a falta de investimento, a escassez de formação docente adequada e a dificuldade de romper com a lógica tradicional da separação entre ensino médio e educação profissional. Além disso, em muitos casos, os cursos acabam priorizando a certificação profissional em detrimento da formação geral crítica, ou enfrentam dificuldades para dialogar com os contextos reais de vida e trabalho dos estudantes. Assim, embora o PROEJA represente um avanço teórico e legal, sua efetivação plena ainda depende de políticas públicas comprometidas, de infraestrutura adequada e de práticas pedagógicas coerentes com seus fundamentos.

3 - Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos, tendo como escopo principal interpretar a relação entre a cultura digital e a práxis pedagógica na EJA e EPT. Do ponto de vista procedimental, partimos de pesquisa bibliográfica e também documental - especialmente documentos orientadores e regulatórios oficiais -, culminando em uma proposição de intervenção didática

pedagógica, conforme sugere Antonio Gil (2002). A intervenção proposta consiste na integração das ferramentas digitais como mediadoras de uma eventual práxis transformadora na EJA-EPT.

A pesquisa, de natureza exploratória, considera os vários aspectos relativos ao tema abordado em especialização referente à docência na EPT⁵. Partimos inicialmente das leituras sugeridas durante as aulas e depois realizamos levantamento bibliográfico em bases de dados como Google Acadêmico e Scielo. No levantamento bibliográfico para este trabalho, utilizou-se os seguintes descritores de pesquisa: Cultura Digital na EJA e na EPT. Feito isso, na escolha pautamos por artigos e livros que tivessem como foco principal exatamente nessa relação. Nessa perspectiva, o estudo seguiu o percurso metodológico por Gil (2002), que podemos estruturar em: fase em escolhemos o tema a partir do levantamento preliminar no âmbito da própria especialização em Docência; coletamos e analisamos as fontes, os artigos, fichamos e delineamos o material; diante das leituras elaboramos uma proposta de intervenção voltada a educação da EJA-EPT.

Em suma, do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, partimos das sugestões de Antonio Gil (2002) e desenvolvemos as seguintes etapas:

a) Escolha do tema; b) Levantamento bibliográfico preliminar; c) Formulação do problema; d) Elaboração do plano provisório de assunto; e) Busca de fontes; f) Leitura do material; g) Fichamento; h) Organização e i) Redação.

4 - Resultado e discussão

A emergência das tecnologias digitais e, conseqüentemente, das TDICs transformaram significativamente as formas de ensinar/aprender. Desta maneira, o estabelecimento da cultura digital como forma hodierna de comunicar, estudar, pesquisar, e de existir nas sociedades urbanizadas, exige empreender mudanças nos processos educacionais formais, podendo gerar o estigma de que a cultura digital na educação se limita ao uso de aparelhos digitais.

De acordo com Mariana Cerigatto (2020), a consolidação da cultura midiática ressignificou o conceito de alfabetização. Hoje, ser alfabetizado, exige a compreensão das linguagens midiáticas e da cultura digital, constituindo um sujeito “multiliterato”, isto é, capaz de compreender e produzir uma linguagem imbuída na cultura digital.

⁵ A pesquisa iniciou-se a partir do curso de Especialização Docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecido pelo Instituto Federal Goiano.

Apropriar-se dessa lógica é fundamental para o exercício da cidadania e da inclusão social, especialmente para o público da EJA. A educação digital, contudo, não deve se limitar ao ensino técnico de como usar aparelhos, mas deve ter como objetivo principal a superação do uso meramente instrumental e desenvolver envolvimento crítico de modo que o aluno consigo perceber ideologias, interesses econômicos e políticos, propagação de estereótipos, preconceitos raciais, entre outros elementos que constituem um corpo enormes das mensagens propagadas digitalmente.

Conforme a mesma autora, a mídia-educação deve estar vinculada aos “4C”:
Cultura, Crítica, Criação e Cidadania. “A educação para a mídia é fundamental para garantir as necessidades de um novo letramento, e está de acordo com os anseios das multiliteracias” (p. 06). Compreender a cultura midiática e digital constitui-se como elemento fundamental no processo da educação midiática. A partir da compreensão de quatro conceitos fundamentais: *Linguagens midiáticas*, isto é, compreender como as mensagens são construídas através de diferentes códigos e convenções (imagem, som, texto impresso); *as instituições da mídia*, ou seja, elas são empresas que respondem a determinados interesses de seus proprietários e dos grupos com as quais constroem vínculos; *audiência*, demonstra como atingir o público alvo delinea o conteúdo e forma do que se propaga de modo que as empresas se empenham em públicos específicos; *representação*, como o uso estratégico da linguagem, a busca pela audiência e os interesses institucionais resultam em recortes, generalizações e estereótipos

A conformação da cultura digital na educação não se limita ao uso instrumental de aparelhos físicos; se refere às alterações profundas nas formas de comunicação, produção e circulação do conhecimento que passaram a ser mediados pelas tecnologias digitais. No contexto educacional geral significou uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas; o professor deixa de ser o transmissor e assume o papel de mediador, enquanto o estudante assume o protagonismo e uma posição ativa no seu processo de aprendizagem. Não que ele já não fizesse, mas na cultura digital a mediação é mais ampla e impositiva, uma vez que o saber, o conhecimento e o conteúdo estão cada vez mais digitalmente dispostos aos estudantes. Talvez na especificidade da EJA e da EPT, o desafio da mudança paradigmática tenha uma complexidade maior do que para os educandos já nativos digitais.

Diante deste novo cenário exige-se que a escola fomente letramento digital

crítico, possibilitando que os alunos compreendam as tecnologias também como meios de emancipação e não apenas como instrumentos para os interesses do mercado capitalista; ora como instrumento de controle, ora como treinamento para os ditames das *big techs*. Como argumentam Piva; Cardoso; Favero (2024, p.3), “assim sendo, as aulas de Cultura Digital devem transcender a simples instrução utilitarista das TDICs, abordando também uma reflexão crítica sobre seu impacto e uso”. Nessa perspectiva, a integração das TDICs ao processo educacional deve promover a autonomia mediante a interpretação a partir das múltiplas linguagens, uma vez que as mesmas tornaram-se essenciais como instrumentos para a flexibilização de tempo e espaço para estudantes da EJA e eventualmente da EPT; no processo de conciliação de trabalho e estudo.

Segundo Sousa *et al.* (2021), a plataforma MEC RED foi instituída pelo Ministério da Educação, em 2015, com o objetivo de agregar e disponibilizar Recursos Educacionais Digitais (RED) oriundos dos principais portais do país. A proposta visa integrar o potencial da cultura digital às políticas educacionais, promovendo a autonomia no uso, reuso e adaptação desses recursos, bem como valorizando a pluralidade e a diversidade no ambiente escolar. Além disso, visa a conexão de pessoas interessadas em educação, como professores, alunos e comunidade acadêmica. No portal, os usuários podem buscar, baixar, colecionar e publicar recursos. O portal conta com quase 40 mil recursos disponíveis e mais de 50 mil usuários cadastrados (BRASIL, MEC RED, 2026).

Figura 1 – Plataforma MEC RED em navegador de internet.

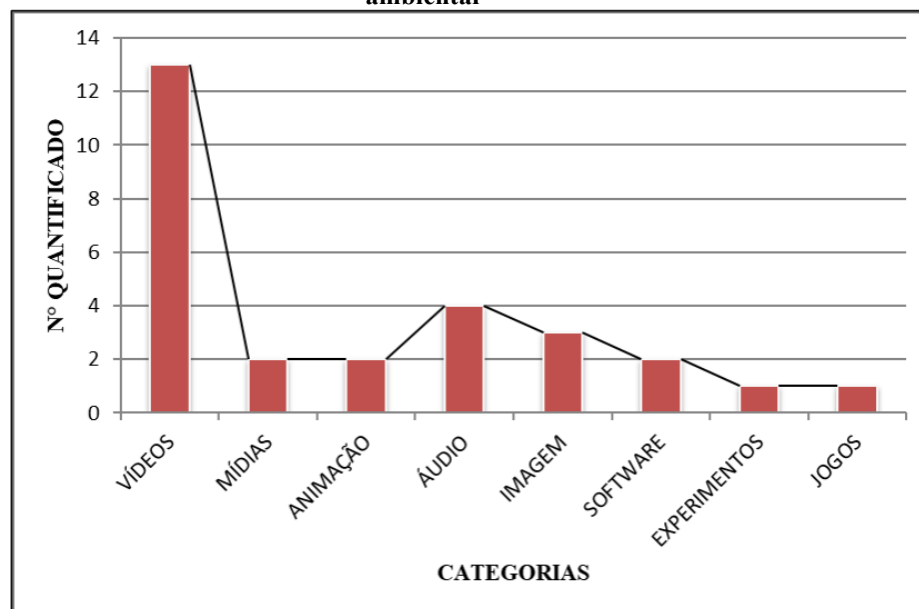


Fonte: BRASIL (MEC RED, 2026).

Em consonância com sua finalidade, a Plataforma MEC busca fortalecer a utilização dos Recursos Educacionais Digitais (RED) na educação básica. A organização dos conteúdos ocorre em três eixos principais. O primeiro refere-se às áreas de recursos educacionais digitais, que disponibilizam REDs de domínio público voltados ao ensino básico. O segundo contempla a área de materiais de formação, reunindo cursos e conteúdos elaborados por pesquisadores e educadores de referência na área. O terceiro eixo corresponde à coleção do usuário, espaço destinado aos recursos produzidos e organizados pelos próprios participantes da plataforma.

Entre os formatos disponibilizados, encontram-se áudios, imagens, softwares educacionais, vídeos, entre outros. Além disso, a plataforma conta com a parceria de importantes iniciativas, como o Portal do Professor, o Domínio Público, o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e a TV Escola . A figura 2 exibe um gráfico analisando a plataforma quanto a objetos e ferramentas digitais, especificamente para a educação ambiental, objeto do trabalho do autor (Sousa *et al.*, 2021).

Figura 2 – Tecnologias digitais disponíveis na plataforma MEC RED na área de educação ambiental



Fonte: SOUSA et al. (2021).

A proposta da sequência didática tem como objetivo principal a autonomia digital dos educandos. Ademais, a constituição da inserção no mundo digital de maneira crítica e consciente, entendo-o não como um espaço isento, mas também não como um espaço inacessível pela sua complexidade inerente, sobretudo como um espaço passível de ampliação de horizontes, de aprendizado e que deve ser acessível a todos.

Nesse sentido, a proposta visa: a) desmistificar a rede e seu acesso; b) o aluno como agente ativo no processo de construção do saber/conhecer/propor; c) a rede como espaço de colaboração/construção e não apenas de recepção passiva de conteúdos. Espera-se que ao final o aluno seja capaz de navegar na rede como autonomia, sendo capaz de identificar e construir conteúdos relevantes, perceber o que é real, verdadeiro ou *fake news* dentro da rede digital.

A proposta parte do acesso a plataforma MEC RED\ <https://mecred.mec.gov.br/>, que é uma plataforma de recursos educacionais digitais do Ministério da Educação que funciona em duas dimensões: um repositório de conteúdos - textos, vídeos, jogos, por exemplo - e uma rede social de compartilhamento de temas educacionais voltados para a educação básica.

Sequência didática:

Navegando e produzindo saberes: formando uma rede de conhecimento

Público-alvo: EJA

Duração: 4 encontros

Recurso Principal: [Plataforma MAC RED](#)

Objetivos de Aprendizagem

- a) Letramento digital: Aprender a navegar, pesquisar e filtrar informações em uma rede social educativa.
- b) Autonomia: Realizar a organização de materiais que façam sentido para sua realidade de vida/trabalho.
- c) Colaboração: Construir coleções coletivas e compartilhar experiências de uso dos recursos.

Contextualização: Relacionar temas de interesse (educação, saúde, direitos do trabalhador, tecnologias digitais, etc.) a partir dos recursos educacionais digitais.

Primeiro encontro:

Desmistificando a Rede

- a) Primeiro momento: Roda de conversa sobre o que os alunos já usam na internet (WhatsApp, Facebook, Youtube, Instagram, TikTok). Apresentação da

plataforma MEC RED como a "Rede Social da Educação".

b) Acessando a plataforma: Criação do perfil na plataforma.

Dica: Trabalhe a criação de senhas seguras e a escolha de uma imagem de perfil, discutindo identidade digital e privacidade.

c) Compreendendo a autonomia: Explorar a aba "Sobre" e entender que aquele espaço também pertence a eles no sentido que interação na plataforma.

Segundo encontro:

O Aluno como Curador (Pesquisa e Contexto):

- a) Desafio: "O que eu quero aprender hoje?". Cada aluno deve buscar na plataforma um recurso (vídeo, infográfico ou texto) que se relacione com sua profissão ou um interesse pessoal (ex: horta comunitária, mecânica, direitos sociais).
- b) Letramento Crítico: Ensinar o uso dos filtros (nível de ensino, tipo de recurso). Discutir por que usar uma fonte oficial como o MEC RED é mais seguro do que buscas aleatórias para fins de estudo.
- c) Ação: "Curtir" e "Coletionar" o primeiro recurso encontrado

Terceiro encontro:

Construindo Pontes (Colaboração e Coletividade)

- a) Trabalho em Grupo: Os alunos serão divididos por afinidade de temas. Juntos, eles devem criar uma "Coleção" na plataforma (Direitos sociais, direitos trabalhistas, matemática financeira, por exemplo).
- b) Engajamento: Escrever um breve comentário no recurso escolhido explicando por que ele é útil.
- c) Produção: O grupo deve pensar em como aquele recurso digital poderia ser usado para resolver um problema real específico.

Quarto encontro:

Socializando:

- a) Momento de Partilha: Cada grupo apresenta sua coleção para a turma usando o projetor ou os computadores.
- b) Avaliação Dialógica: Refletir sobre como a tecnologia facilitou o acesso a um saber que antes parecia distante.
- c) Permanência: Mostrar que a conta no MEC RED é permanente; eles podem continuar acessando e estudando de casa, pelo celular, reforçando que a educação não termina na sala de aula.
- d) Continua: propor que seja assistido dentro da plataforma o vídeo [Letramento Digital na EJA: Formação de Cidadãos Críticos](#)
- e) A proposta do vídeo é discutir a importância da educação digital para que não sejamos apenas consumidores passivos, mas criadores críticos de conteúdo tecnológico

Para fortalecer a cultura digital no contexto da EJA-EPT, encontra-se ferramentas e recursos disponíveis na plataforma MEC RED que podem ser articuladas como instrumentos pedagógicos que promovem a autonomia e o letramento digital. Pensando a plataforma como uma rede social voltada para a questão educacional, propomos que concomitantemente sejam utilizadas outras plataformas e/ou ferramentas digitais que possam enriquecer as trocas dentro da MEC RED. A perspectiva é de que essas plataformas e/ou ferramentas possam auxiliar o professor e o aluno no processo de letramento digital ativo, e também como ferramentas no processo ensino/aprendizagem.

O Canva trata-se de uma plataforma de design gráfico intuitiva que permite a criação de conteúdos visuais diversos. Nele os alunos podem organizar informações técnicas complexas de sua área de atuação em infográficos ou portfólios profissionais, facilitando a sistematização de saberes práticos que podem ser então compartilhados dentro da MEC RED. Nessa perspectiva, é uma ferramenta que extrapola a sala de aula estritamente, pois pode ser eventualmente útil na divulgação de trabalhos profissionais ou uma forma de divulgação das coisas cotidianas de forma dinâmica e chamativa; ele permite, como exemplos, a organização de fotos, imagens, textos, painéis digitais para divulgação de prestação de serviço, de eventos profissionais, sociais, religiosos, culturais, entre outros. De qualquer forma, é uma ferramenta que permite não apenas o letramento digital no sentido de aprender como funciona, mas pode-se transformar-se em ferramenta de uso cotidiano para o educando para fins além da sala de aula.

Para a verificação da aprendizagem de forma lúdica, o Kahoot ou o Quizizz introduzem a gamificação, rompendo com modelos tradicionais e rígidos de ensino através de questionários interativos e dinâmicas de jogo. Pode ser utilizado para revisões de normas técnicas de forma lúdica, por exemplo, reduzindo assim o peso das avaliações tradicionais.

Outra importante ferramenta é o Google Classroom, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para organização de materiais e atividades. Pode melhor viabilizar a gestão da aprendizagem e a flexibilidade necessária ao estudante da EJA.

Por fim, na mesma plataforma existe o YouTube, plataforma de compartilhamento de vídeos; o Google Docs, editor de textos e documentos em nuvem, com ferramentas de edição simultânea que permite a escrita colaborativa.

A proposta de uma sequência didática que pode ser adaptada não se configura como uma ferramenta didático pedagógica fechada em si mesma e acabada. Visa, contudo, ser uma referência de partida por onde o professor possa iniciar uma perspectiva educacional de letramento digital.

Verifica-se portanto uma abrangência de conteúdos tecnológicos, tais como apresentações, documentos, planos de aula, jogos interativos, entre outros, que bem aplicados podem se tornar importantes ferramentas no campo da educação de jovens e adultos. Dessa forma também, possibilitam uma maior interação educativa entre professor e aluno, podendo se desenvolver a criatividade, autonomia, domínio das ferramentas tecnológicas e competência para resolução de problemas do cotidiano escolar, auxiliando a inovação metodológica em sala de aula, e fora dela, nos ambientes virtuais. Boa parte dos conteúdos também visa a formação continuada do professor, relacionando a formação do âmbito escolar e as tecnologias de fácil acesso, proporcionando uma educação tecnológica efetiva(Sousa et al., 2021).

5 - Considerações finais

Buscamos no decorrer do trabalho demonstrar como a emergência da cultura digital e das TDICs transformaram não apenas as relações sociais, mas impactaram significativamente os processos educacionais, especialmente a EPT e EJA. Os usos educativos no contexto dessas modalidades educacionais devem considerar ambas as dimensões: a formação para o mercado de trabalho e também a emancipação humana a partir da perspectiva do ser humano integral, omnilateral como preconiza Ramos

(2012). Nesse sentido, buscou-se investigar como as ferramentas pedagógicas digitais podem contribuir para esse processo, superando a visão da tecnologia como mero instrumento técnico.

A consolidação da cultura digital mudou o paradigma do professor como detentor único do conhecimento e tem assumido cada vez mais o papel de mediador, impulsionando os alunos para o protagonismo e autonomia no processo, considerando, contudo, o papel essencial do professor no processo ensino/aprendizagem. Ao considerar o aluno como protagonista, não quisemos romantizar o processo que é constituído de percalços e impossibilidades, inclusive técnicas. O professor continua central, no entanto precisa conviver e até mesmo disputar a atenção com as novas formas de propagação do conhecimento. Ao considerar o contexto da EJA, normalmente compostas por sujeitos cuja trajetórias são marcadas pela exclusão, o uso de recursos digitais recursos como a Plataforma MEC RED, o Canva e o Google Docs podem promover a autonomia, a colaboração e a valorização de seus saberes prévios.

A proposição de um letramento digital crítico, que entenda as tecnologias digitais, tanto as plataformas, as big techs, os mecanismos digitais hodiernamente propagados não isentos, mas constituem parte das formas da acumulação capitalista. Contudo, as tecnologias sejam quais forem constituem elementos inerentes ao ser humano como ser social. Desta maneira, propor um letramento crítico é também propor o uso das tecnologias digitais como parte do projeto de emancipação humana. O letramento digital exige concomitantemente as inovações tecnológicas, a formação continuada de professores e fornecimento permanente de infraestrutura tecnológica.

O estudo contribui, em suma, para demonstrar que as TDICs quando integradas pedagogicamente à educação de forma crítica e dialógica - que considera o contexto do educando - tornam-se ferramentas de inclusão e democratização permitindo que a EPT, especialmente na EJA, cumpra seu papel descrito na LDBEN como instrumento de transformação social. Ademais, ao tornar-se elemento constitutivo, as TDCIs possam diminuir a evasão escolar, visto que podem configurar uma forma educativa mais interessante, proporcionando uma aprendizagem diferenciada, lúdica e prazerosa; como também possibilitem uma readequação da posição do professor em frente aos recursos digitais educacionais, em que esse possa construir conhecimento e aprimorar suas competências pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. Percurso histórico do ensino profissional no Brasil – da Colônia ao início do século XXI. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 228, maio/jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56256>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/documento-base-da-ept>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Proeja: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, ago. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Práticas educativas na EJA-EPT: teorias e didáticas**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: Núcleo específico Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma de Recursos Educacionais Digitais (MEC RED)**. Brasília, DF: MEC, [2026]. Disponível em: <https://mecred.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2026.

CARVALHO, Daniel Bramo Nascimento de; LINHARES, Ronaldo Nunes. **Multiletramentos com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**: por uma educação inclusiva e autônoma. *Revista Teias*, v. 24, n. 74, p. 181-194, 2023.

CASTRO, Sara Ferreira Alves. **Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica**: implicações para prática pedagógica. 194 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar: São Carlos, 2023.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Educação, mídia e cultura digital na educação de jovens e adultos. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1-16, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.939>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/939>. Acesso em: 2 mar. 2024.

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). **Documento Base para a promoção da formação integral, ensino médio integrado e currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

<https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretorias/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FARJON, Daan; SMITS, Anneke; VOOGT, Joke. **Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience**. *Computers & Education*, v. 130, March 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518303130>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

Jovens e Adultos, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 122–135, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5235>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MEDRADO, Jackelyne de Souza; NARDI, Roberto; DIAS, Marisa da Silva. Sentidos atribuídos à Educação de Jovens e Adultos por licenciandos em Matemática. *Zetetiké*, Campinas, v. 27, p. 1–19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/zet.v27i0.8655005>.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008.

PIVA, Júlia Dal Castel; CARDOSO, Raíssa Gabriella Wasem; FAVERO, Rute Vera Maria. *Cultura Digital na EJA: uma experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS. Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 37, 2024. DOI: 10.22456/2595-4377.142253. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/142253>. Acesso em: 21 fev. 2026

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e integração**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15–29, jun. 2014. DOI: 10.22535/cpe.v0i39.10243. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANTOS, J. S. dos; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de**

SELWYN, Neil. **Is Technology Good for Education?** Cambridge: Polity Press, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XLtQDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=selwyn+2016&ots=Fp2f2CwmrJ&sig=2RbvqFpSLbhaK_ODkzwojvcApzQ#v=onepage&q=selwyn%202016&f=false. Acessado em: 22 abr. 2025

SOUSA, Damiao Sampaio *et al.* Plataforma MEC RED e portal do professor: Facilitadores metodológicos para o ensino de educação ambiental. **Educação Ambiental (Brasil)**, v. 2, n. 2, 2021.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Docência na EPT: contingências históricas e práticas inspiradoras**. Florianópolis: LANTEC/PROSA-UFSC, 2024. Material didático do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Docência na EPT.

WIJNEN, Frances; DER MOLEN, Juliette Walma van; VOOGT, Joke. **Primary teachers' attitudes towards using new technology and stimulating higher-order thinking in students: A profile analysis**. *Education and Information Technologies*, v. 28 (6), p. 6347-6372, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11413-w>
Acessado em: 22 abr. 2025.