



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS GOIÂNIA



RAISSA REGIS DA SILVA SANTOS

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA NO IFG**

GOIÂNIA

2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Raissa Regis da Silva Santos

Matrícula: 20231011290031

Título do Trabalho: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA NO IFG

Autorização - Marque uma das opções

1. (X) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
() O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
() Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
RAISSA REGIS DA SILVA SANTOS
Data: 13/11/2025 08:45:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Goiânia, 13/11/2025
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Raissa Regis da Silva Santos

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA NO IFG**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação – Câmpus Goiânia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Trabalho, Políticas e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Mad Ana
Desirée Ribeiro de Castro

GOIÂNIA

2025

S237r Santos, Raissa Regis da Silva.

As políticas públicas de inclusão digital e a formação dos estudantes trabalhadores da EJA no IFG / Raissa Regis da Silva Santos. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2025.

123f.

Orientação: Profª. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Inclui apêndice.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Políticas educacionais. I. Castro, Mad'Ana Desirée Ribeiro de (orientação). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. III. Título.

CDD 374

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA EJA NO IFG**, sob orientação de Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro, apresentada pela aluna **Raíssa Regis da Silva (20231011290031)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **09:00** do dia **30/09/2025** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro** (Presidente)
- **Neri Emilio Soares Junior** (Examinador Interno)
- **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar** (917.072.501-20), em **03/10/2025 19:03:14** com chave **c2a69c7ca0a411f0bf10005056a537a4**.
- **Neri Emilio Soares Junior** (862.817.471-00), em **04/10/2025 12:33:51** com chave **872ecafaa13711f09762005056a537a4**.
- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro** (409.210.421-91), em **03/10/2025 18:02:47** com chave **509aa342a09c11f0876d005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 06/10/2025

Código de Autenticação: d935d2



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder forças e sabedoria ao longo desta caminhada, iluminando meus passos e sustentando minha perseverança nos momentos de dificuldade.

À minha família, pelo amor, incentivo e compreensão ao longo deste percurso, sempre me motivando a seguir em frente.

Ao meu marido, Wanderson Carlos Pereira dos Santos Regis, que esteve ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio incondicional, carinho e palavras de encorajamento, não permitindo que eu desistisse diante dos obstáculos.

Ao meu filho Calebe Regis dos Santos, que ainda em meu ventre me acompanhou na reta final dessa jornada, sendo fonte de força, inspiração e esperança.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro, pela paciência, carinho, dedicação e valiosa orientação, que foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico.

Ao Instituto Federal de Goiás e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação e pelo espaço de reflexão crítica que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma e amigos, pela troca de experiências, pela parceria e pelo apoio que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalaré pelo Prof. Dr. Néri Emílio Soares Júnior, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelo compromisso em colaborar para o aprimoramento desta dissertação.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa “Trabalho, Políticas e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG) e tem como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão digital e suas implicações na formação dos estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na instituição. Partindo do pressuposto de que a exclusão digital é expressão das desigualdades sociais, buscou-se compreender de que maneira o IFG tem desenvolvido ações voltadas ao acesso e à apropriação crítica das tecnologias digitais por esse público. Para tanto, adotou-se o método do materialismo histórico-dialético, orientado por uma abordagem qualitativa que combinou análise documental — de legislações, planos institucionais, programas e projetos voltados à inclusão digital — com pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com estudantes da EJA. O trabalho desenvolve uma discussão teórica sobre a relação entre Estado, políticas públicas e tecnologia, evidenciando como as políticas de inclusão digital surgem em um contexto de reestruturação produtiva e neoliberalismo. Constata-se que, embora os discursos oficiais apontem para a democratização do acesso às tecnologias, prevalece uma abordagem tecnicista, centrada em infraestrutura e conectividade, em detrimento de processos pedagógicos críticos e emancipatórios. Além disso, a pesquisa apresenta a EJA a partir de seus marcos históricos e legais, mostrando como essa modalidade se consolidou como espaço de direito educacional para trabalhadores historicamente marginalizados, mas também como cenário permeado por contradições. Discutem-se os limites da chamada inclusão excludente na EJA, indicando que, embora políticas e programas ampliem o acesso de jovens e adultos trabalhadores à escola, muitas vezes a permanência e a qualidade da formação ficam comprometidas. A pesquisa inclui ainda uma revisão da literatura sobre a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), na qual a inclusão digital aparece como eixo estratégico ainda pouco consolidado. Nesse contexto, analisa-se a realidade da EJA no IFG, ressaltando as especificidades do público atendido — trabalhadores jovens e adultos historicamente marginalizados — e as contradições entre as políticas institucionais de inclusão digital e as reais condições de acesso, permanência e apropriação das tecnologias pelos estudantes. Os resultados indicam que, embora o IFG tenha desenvolvido iniciativas relevantes, estas permanecem limitadas e fragmentadas, revelando a ausência de uma política pedagógica consistente e contínua. As falas dos estudantes evidenciam dificuldades persistentes no uso das tecnologias, desde o ingresso até a permanência nos cursos, o que reforça a necessidade de estratégias institucionais mais abrangentes. Conclui-se que a inclusão digital, para além do simples acesso a equipamentos e conectividade, deve ser compreendida como direito formativo, essencial à emancipação dos sujeitos e à efetivação de uma educação pública crítica e de qualidade para jovens e adultos trabalhadores.

Palavras-chave: Inclusão Excludente; Políticas Educacionais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de Goiás.

ABSTRACT

This dissertation is part of the "Work, Policies and Teacher Training" Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Federal Institute of Goiás (IFG) and aims to analyze public policies on digital inclusion and their implications for the training of working students in Youth and Adult Education (EJA) at the institution. Starting from the premise that digital exclusion is an expression of social inequalities, the study sought to understand how the IFG has developed actions aimed at access to and critical appropriation of digital technologies by this population. To this end, the historical-dialectical materialism method was adopted, guided by a qualitative approach that combined documentary analysis—of legislation, institutional plans, programs, and projects focused on digital inclusion—with bibliographic research and semi-structured interviews with EJA students. The work develops a theoretical discussion on the relationship between the State, public policies, and technology, highlighting how digital inclusion policies emerge in a context of productive restructuring and neoliberalism. It is observed that, although official discourses point to the democratization of access to technologies, a technocratic approach prevails, centered on infrastructure and connectivity, to the detriment of critical and emancipatory pedagogical processes. Furthermore, the research presents Adult and Youth Education (EJA) from its historical and legal framework, showing how this modality has consolidated itself as a space of educational rights for historically marginalized workers, but also as a scenario permeated by contradictions. The limits of so-called exclusionary inclusion in EJA are discussed, indicating that, although policies and programs broaden access to school for young and adult workers, the permanence and quality of education are often compromised. The research also includes a literature review on EJA integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), in which digital inclusion appears as a strategic axis that is still poorly consolidated. In this context, the reality of Youth and Adult Education (EJA) at IFG is analyzed, highlighting the specificities of the target audience—historically marginalized young and adult workers—and the contradictions between institutional policies of digital inclusion and the real conditions of access, permanence, and appropriation of technologies by students. The results indicate that, although IFG has developed relevant initiatives, these remain limited and fragmented, revealing the absence of a consistent and continuous pedagogical policy. The students' statements highlight persistent difficulties in the use of technologies, from entry to permanence in the courses, which reinforces the need for more comprehensive institutional strategies. It is concluded that digital inclusion, beyond simple access to equipment and connectivity, must be understood as a formative right, essential to the emancipation of individuals and the realization of a critical and quality public education for young and adult workers.

Keywords: Exclusionary Inclusion; Educational Policies; Youth and Adult Education; Professional and Technological Education; Federal Institute of Goiás.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas e Programas implementados para o uso das tecnologias na educação	48
Quadro 2 - Disciplinas relacionadas à área de informática nos cursos da modalidade EJA do IFG.....	84
Quadro 3 - Projetos de Ensino e Extensão com foco em Inclusão Digital (2019–2025)	90
Quadro 4 - Síntese da análise dos documentos institucionais e ações voltadas à inclusão digital no IFG.....	94
Quadro 5 - Perfil das participantes da pesquisa.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EDUCOM - Projeto Brasileiro de Informática na Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFG - Instituto Federal de Goiás

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDTI – Plano Diretor de Tecnologia da Informação

PIEC - Política de Inovação Educação Conectada

PNE – Plano Nacional de Educação

PNED - Política Nacional de Educação Digital

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPPI - Projeto Político Pedagógico Institucional

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego

PRONINFE - Plano Nacional de Informática na Educação

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL.....	16
2.1 Políticas, Estado e a disputa das políticas educacionais.....	16
2.1.1 O conceito de Estado	16
2.1.2 Reestruturação Produtiva: Globalização, Novas Tecnologias e o Terceiro Setor.....	20
2.1.3 As políticas públicas no contexto neoliberal	27
2.2 Inclusão digital e a relação entre educação e tecnologias	33
2.3 Políticas Educacionais de Inclusão Digital.....	39
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DIGITAL.....	51
3.1 Aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil	51
3.2 A inclusão excludente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores	70
3.3 A EJA na Educação Profissional e Tecnológica e a Inclusão Digital: uma revisão de literatura.....	74
4 A INCLUSÃO DIGITAL NA EJA NO IFG	80
4.1 Metodologia.....	80
4.2 Análise dos Documentos Institucionais	82
4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico Institucional e o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Modelagem do Vestuário.....	82
4.2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional	87
4.2.3 O Plano Diretor de Tecnologia da Informação.....	89
4.2.4 Projetos e Ações de Inclusão Digital (2019–2025)	90
4.3 A realidade das estudantes trabalhadoras frente à inclusão digital	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	112
Apêndice A – Roteiro das Entrevistas	124
Apêndice B – Transcrição das Entrevistas.....	126

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm tido um papel cada vez mais significativo em nossa sociedade, tornando-se elementos essenciais que permeiam e moldam diversos aspectos da vida diária, desde a maneira como nos comunicamos e interagimos até como trabalhamos, aprendemos, nos divertimos e até mesmo como entendemos o mundo ao nosso redor. O avanço tecnológico tem ampliado constantemente as capacidades e possibilidades das tecnologias, criando novas oportunidades e desafios para a sociedade.

Segundo Bonilla e Oliveira (2011), o acesso e uso das tecnologias digitais compõem o rol dos direitos humanos na sociedade contemporânea, pois, por meio das tecnologias, desenvolvem-se e interagem processos sociais, econômicos, políticos, culturais e subjetivos. O acesso equitativo às tecnologias e seu uso são essenciais para garantir direitos humanos, cidadania¹ e a formação de “novos direitos” na sociedade contemporânea. Assim, a inclusão digital é uma necessidade e um direito.

Porém, o acesso e a capacidade de utilizar as tecnologias digitais não são garantidos para todos na sociedade. Quando direcionamos nosso olhar para os estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fica evidente que a inclusão digital representa um desafio. Isso se deve ao fato de que este público é historicamente excluído pelo sistema educacional e muitas vezes pertencente a camadas socioeconômicas menos favorecidas, que enfrentam dificuldades para adquirir e utilizar efetivamente recursos tecnológicos.

As políticas públicas são fundamentais para a concretização de direitos sociais, como a inclusão digital porque representam a intervenção do Estado em questões que envolvem a garantia de igualdade e justiça social. Segundo Pereira (2008), as políticas públicas são ações do Estado que refletem a interação entre diversos atores, governamentais e não governamentais, em um cenário de disputas e conflitos de interesses. Elas englobam não apenas os resultados das atividades governamentais, mas também as demandas sociais, estratégias de implementação e seus impactos.

No caso da inclusão digital, essas políticas são essenciais para superar desigualdades estruturais que limitam o acesso às tecnologias. Por meio de programas e ações que assegurem infraestrutura, formação e acesso, as políticas públicas têm o potencial de democratizar o uso das tecnologias.

¹ Carvalho (2008) apresenta o conceito de cidadania como direito social (ações governamentais e da sociedade civil organizada em ofertar serviços ao cidadão, tais como: saúde, educação e assistência social), direito político (votar e ser votado, participar da vida política do país) e direito civil (direito de ir e vir, agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve, possuir seus próprios bens e livre organização religiosa ou mesmo ideológica).

A escola, nesse processo, desempenha um papel fundamental na formação para a inclusão digital, pois é nesse espaço que os sujeitos podem apropriar-se criticamente dos saberes científicos e tecnológicos. Saviani (2008) enfatiza que a função social da escola consiste em garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, condição indispensável para a formação integral e emancipação dos estudantes.

Para Bonilla (2010), a escola deve promover a crítica dos conhecimentos, valores e práticas da sociedade atual. Sendo assim, a inserção das tecnologias na escola tem o objetivo de ir além da capacitação para o mercado, através de cursos técnicos e de meras ferramentas pedagógicas para ensinar os mesmos conteúdos na escola. Isso porque as tecnologias contribuem para que os sujeitos possam gerar transformações necessárias às suas demandas sociais, culturais e políticas. O foco então não deve ser na tecnologia e sim na transformação.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo compreender a relação entre as políticas de inclusão digital e a formação dos estudantes da EJA no Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Aparecida de Goiânia. A questão central que norteia esta pesquisa é a seguinte: qual a relação entre as políticas de inclusão digital e a formação dos estudantes da EJA no IFG?

A presente pesquisa justifica-se pela relevância social, institucional e científica da temática da inclusão digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). No cenário brasileiro, persistem profundas desigualdades no acesso e no uso das tecnologias digitais, que impactam diretamente a formação de trabalhadores historicamente excluídos da cultura digital e do conhecimento científico-tecnológico. Do ponto de vista científico, observa-se que a produção acadêmica sobre políticas de inclusão digital no ensino técnico integrado à EJA ainda é incipiente, o que reforça a pertinência de investigar como tais políticas se materializam no IFG.

As pesquisas anteriores que abordam a inclusão digital na EJA integrada à EPT apontam avanços e desafios na efetivação de políticas públicas voltadas a esse público. Estudos realizados em diferentes Institutos Federais, como os de Nunes (2011), Leite (2012), Mendonça (2016), Springer (2019), Freitas (2022) e Magalhães (2023), revelam que, embora os cursos técnicos contribuam para ampliar as oportunidades de acesso às tecnologias e favorecer a inserção dos estudantes na cultura digital, persistem dificuldades relacionadas à infraestrutura, à formação docente e à articulação das políticas de inclusão digital com as práticas pedagógicas. Apesar das contribuições desses estudos, constata-se que não há pesquisas desenvolvidas no IFG que analisem as políticas públicas de inclusão digital e suas implicações na formação dos estudantes trabalhadores da EJA.

Além desses aspectos, soma-se a minha trajetória profissional como servidora técnica

em Tecnologia da Informação no IFG e minha formação em Pedagogia, que me possibilitaram acompanhar de perto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em relação às tecnologias, desde o processo de ingresso até a permanência e êxito nos cursos. Assim, esta pesquisa busca contribuir tanto para o avanço do debate acadêmico quanto para o aprimoramento das práticas institucionais, fortalecendo o papel da inclusão digital como direito formativo.

O interesse em realizar esta pesquisa no contexto da EJA integrada à educação profissional do IFG decorre da especificidade dessa modalidade de ensino, que busca não apenas preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também para o pleno exercício da cidadania e da vida em sociedade. Também espero contribuir para o aprimoramento das práticas institucionais, fortalecendo o papel da inclusão digital no âmbito da instituição.

A presente pesquisa utiliza o método materialismo histórico-dialético, pois é o método que possibilita uma compreensão mais profunda das estruturas econômicas, políticas e culturais com uma análise crítica e abrangente da sociedade e sua história. O método possibilita desvelar a realidade, não apenas olhando o objeto e descrevendo suas características superficiais, mas considerando sua totalidade, as relações sociais envolvidas, os processos históricos e as contradições subjacentes que moldam e influenciam essas características (Netto, 2011).

Ao analisar as políticas públicas sob a lente do materialismo histórico-dialético, é importante não apenas tratá-las como elementos isolados, mas sim compreendê-las como produtos e desdobramentos de um contexto. Elas não surgem de maneira isolada, mas são moldadas e influenciadas pelo contexto mais amplo em que surgem, respondendo às dinâmicas sociais, políticas e econômicas. Ao compreendê-las dentro dessa totalidade social, somos capazes de capturar sua essência e significado, além de reconhecer as interconexões e interdependências que permeiam sua formulação, implementação e impacto (Gomide; Jacomeli, 2016).

Esta dissertação busca responder ao problema de pesquisa a partir do objetivo geral de compreender a relação entre as políticas de inclusão digital e a formação dos estudantes da EJA no IFG, bem como os seguintes objetivos específicos:

- analisar as políticas públicas de inclusão digital e o acesso ao conhecimento das tecnologias digitais;
- analisar a formação dos estudantes da EJA no IFG em relação ao acesso, uso e apropriação das tecnologias digitais.

A metodologia adotada combina uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses, pesquisa documental em leis, decretos e

documentos institucionais do IFG, como o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Modelagem do Vestuário/EJA e ações institucionais realizadas entre 2019 e 2025. Serão também utilizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com os estudantes, com o objetivo de compreender suas experiências, perspectivas, necessidades e desafios relacionados ao acesso e uso das tecnologias digitais.

Sobre a estrutura textual, a dissertação apresenta-se em três capítulos: Educação, Tecnologias e Políticas de Inclusão Digital, que aborda as relações entre Estado, políticas educacionais e inclusão digital, discutindo as transformações decorrentes do neoliberalismo e sua influência nas políticas públicas de educação e tecnologia; e o capítulo, A Educação de Jovens e Adultos e a Inclusão Digital, que analisa os aspectos históricos e legais da EJA no Brasil, as contradições e desafios presentes na inserção dos trabalhadores em um contexto educacional, e uma revisão de literatura sobre a inclusão digital na EJA na Educação Profissional e Tecnológica.

No último capítulo, A Inclusão Digital na EJA no IFG, buscamos realizar uma análise nos documentos institucionais do IFG, a fim de compreendermos como a inclusão digital e o uso das tecnologias são tratadas nesses documentos, e realizar as entrevistas com os estudantes. A partir das entrevistas foi possível avaliar aspectos como o acesso dos estudantes a dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets e smartphones, bem como à internet, avaliar suas habilidades digitais, incluindo sua familiaridade com o uso de computadores, navegadores da internet, aplicativos e outras ferramentas digitais, se utilizam as tecnologias em seu processo de aprendizagem e em seu trabalho profissional.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar reflexões e práticas voltadas ao fortalecimento da inclusão digital como direito e elemento essencial da formação dos estudantes da EJA no IFG, contribuindo para que a instituição avance na formulação de políticas e ações que promovam o acesso equitativo às tecnologias digitais e sua apropriação crítica.

2 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Antes de explorarmos as Políticas de Inclusão Digital, é fundamental estabelecer o papel do Estado na formulação de políticas na sociedade contemporânea. Neste capítulo, relacionamos as políticas educacionais, o papel do Estado e a inclusão digital no contexto educacional. Inicialmente, analisaremos as disputas em torno das políticas educacionais e como essas são influenciadas pelas diferentes concepções de Estado. Em seguida, discutiremos a inclusão digital e as abordagens da relação tecnologia e educação. Por fim, a seção examinará as políticas públicas direcionadas à inclusão digital nas escolas, apresentando um histórico das iniciativas passadas e atuais.

2.1 Políticas, Estado e a disputa das políticas educacionais

Aqui será analisada a relação entre o conceito de Estado e a formulação de políticas educacionais, destacando como as diferentes concepções de Estado influenciam essas políticas ao longo do tempo. Inicialmente, o texto discute o conceito de Estado, abordando suas funções e responsabilidades na educação. Em seguida, examina a transição do liberalismo para o neoliberalismo, evidenciando como essa mudança ideológica impactou as políticas públicas, promovendo uma abordagem mais privatizada e competitiva na educação. A seção também considera a implementação de políticas públicas no contexto neoliberal, avaliando suas consequências e desafios. Por fim, aborda a importância da avaliação das políticas públicas.

2.1.1 O conceito de Estado

Para Marx (2008), a sociedade é composta por duas principais partes inter-relacionadas: a infraestrutura e a superestrutura. A infraestrutura é a base econômica, as relações de produção e as forças produtivas, as formas pelas quais os indivíduos se organizam para produzir bens e serviços, incluindo a propriedade dos meios de produção (como fábricas, terras, máquinas) e as relações de trabalho (como a divisão do trabalho e as relações entre empregadores e empregados).

Já a superestrutura é composta pelas instituições, ideologias e práticas que se levantam da base econômica e que servem para legitimar e reproduzir as relações de poder existentes. Isso inclui instituições políticas (como governo, leis), instituições culturais (como religião, educação, mídia) e ideologias (como religião, filosofia, moralidade) que condicionam a vida social e a consciência das pessoas (Marx, 2008).

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que

correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido (Marx, 2008, p. 47).

Para Marx (2008), o Estado faz parte da superestrutura, e tem servido aos interesses da classe dominante na sociedade, protegendo e justificando a ordem econômica existente. Para Marx e Engels (2010, p. 42), em uma sociedade capitalista, “o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Logo, o Estado não é neutro porque converge para atender aos interesses da classe dominante, que emergem das relações de produção, garantindo a estabilidade do sistema e perpetuando as condições de produção capitalista.

Para Marx e Engels (2010), a base da estrutura social de uma sociedade não é determinada pelo Estado, mas sim pelo modo como são organizadas as formas de produção e as relações de produção predominantes. São as relações entre as pessoas no processo produtivo que formam a estrutura básica da sociedade, influenciando profundamente a organização social, política e cultural (Montaño; Durigueto, 2010).

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos, não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade (Marx; Engels, 2010, p. 18).

De acordo com Coutinho (2007), na época de Marx e Engels, a ação política dos trabalhadores era exercida através de vanguardas combativas, porém, pouco numerosas e que atuavam na clandestinidade. Assim, o caráter repressivo do Estado se destacava, através da repressão, coerção e violência, buscando manter o controle sobre a ordem social e proteger os interesses da classe dominante. Para Marx e Engels (2010), a formação do Estado estava ligada à divisão da sociedade em classes, resultante das relações sociais de produção. A função do Estado seria então preservar e perpetuar essa divisão, garantindo que os interesses particulares de uma classe específica prevalecessem sobre o interesse geral da sociedade.

Nesse sentido, o Estado, ao invés de atender aos interesses universais, atende aos interesses particulares da classe dominante, sendo o Estado um componente integral do sistema

capitalista. O Estado intervém para regular as condições de trabalho, reprimir os movimentos trabalhistas e garantir a propriedade privada, tudo em favor da classe dominante (Tible, 2014).

No século XX, Gramsci trouxe novas determinações apreendidas do real e ampliou a teoria de Estado de Marx. Nesse século, ocorre uma intensificação dos processos de socialização da participação política, através da conquista do direito de voto e da presença de organizações de trabalhadores e do capital (partidos políticos e sindicatos), que levou Gramsci a perceber uma dimensão fortemente política da vida social: a sociedade civil (Coutinho, 2007). Ademais, emergiu uma nova dinâmica na relação entre esfera política e econômica, impulsionada pela necessidade do capital de superar suas crises. Isso se refletiu na intervenção estatal na economia como um meio de regular e estabilizar as condições econômicas (Liguori, 2003).

Para Gramsci (1999, p. 324), “Entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção, está a sociedade civil [...] o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica”. Portanto, para Gramsci, a economia é a estrutura fundamental sobre a qual se ergue a superestrutura composta pelo Estado e pela sociedade civil. Estes dois elementos da superestrutura estão em uma relação dialética, influenciando-se mutuamente e formando o que ele chama de Estado Ampliado (Liguori, 2003).

Para Gramsci (2017), essas novas determinações comportam duas esferas, a sociedade política e a sociedade civil. Para o autor, “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (Gramsci, 2017, p. 273). Isso porque o Estado inclui não apenas a sociedade política, o conjunto de mecanismos que a classe dominante utiliza e detém o monopólio da repressão e da violência, mas também a sociedade civil (escolas, igrejas, sindicatos, organizações culturais e meios de comunicação), que desempenham um papel crucial na formação da consciência coletiva, responsável por elaborar e difundir as ideologias.

De acordo com Coutinho (2007), Gramsci vê a sociedade civil como essencial para a formação e manutenção da hegemonia, funcionando como uma mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado. A hegemonia, então, é um processo de dominação que combina a coerção (força, segurança, polícia) com o consenso (cultura, educação, mídias) de um grupo social sobre outros. Tanto a sociedade civil quanto a sociedade política trabalham para reproduzir e manter a base econômica, de acordo com os interesses de uma classe.

A hegemonia é alcançada através do consentimento das classes subalternas às ideias e aos interesses da classe dominante. As ideias dominantes são internalizadas pela sociedade como senso comum, tornando-se parte da cultura e da vida cotidiana. No entanto, quando o

consenso não é suficiente, a sociedade política assegura a disciplina através da coerção, controlando os grupos que não consentem com a ordem estabelecida (Coutinho, 2007).

Para Gramsci, é possível ter momentos de contra-hegemonia como períodos de resistência e transformação social, que surgem durante crises de hegemonia, quando a classe dominante não consegue manter seu poder de forma estável. Esses momentos ocorrem com a emergência de novos sujeitos históricos que desafiam a ordem estabelecida, organizando-se política e intelectualmente (Liguori, 2003).

Para Poulantzas (2000), o papel do Estado é moldado pelos diferentes modos de produção ao longo da história e pelas várias fases do desenvolvimento capitalista. O autor traz que as relações político-ideológicas se materializam nas relações de produção onde a burguesia explora o proletariado, e na divisão social do trabalho (trabalho intelectual e trabalho manual). A ideologia dominante invade os aparelhos do Estado que elabora e dissemina ideias, valores, práticas, costumes, modos de vida. A ideologia é sempre uma ideologia de classe.

Uma dessas ideologias é a ideologia do Estado neutro, que cria uma visão de que o Estado atua de maneira imparcial, representando e atendendo aos interesses de toda a sociedade sem favorecer uma classe ou grupo específico (Poulantzas, 2000).

Porém, o Estado não é neutro porque está sendo disputado constantemente pela conquista da hegemonia. Nessa disputa, Poulantzas (2000) destaca as contradições internas do Estado capitalista, caracterizando-o como um campo dinâmico de luta onde se concentram e se manifestam as relações de forças entre as classes dominantes e suas diversas frações, bem como entre essas classes dominantes e as classes dominadas. O Estado não é um bloco monolítico, mas um terreno onde diferentes interesses e poderes estão em constante confronto e negociação.

Nesse contexto, o Estado atua como um mediador que tenta equilibrar as demandas conflitantes. As classes dominantes, compostas por diversas frações do capital (como a burguesia industrial, financeira e agrária), têm interesses que nem sempre são congruentes. Além disso, as classes dominadas, incluindo o proletariado e outras camadas populares, também exercem pressão sobre o Estado para a obtenção de direitos e melhorias em suas condições de vida (Poulantzas, 2000).

De acordo com Poulantzas (2000), devido a essa pressão de múltiplos lados, o Estado pode, em determinados momentos, fazer concessões às classes dominadas. Essas concessões são geralmente temporárias e estratégicas, visando à desmobilização de movimentos sociais e à manutenção da estabilidade social.

No entanto, essas concessões são acompanhadas por um movimento contínuo de realinhamento para atender aos interesses da classe dominante. Após períodos de concessão, o

Estado retoma uma postura mais alinhada aos interesses do capital, reforçando medidas que beneficiam os proprietários dos meios de produção e preservam a ordem econômica e social estabelecida (Poulantzas, 2000).

A análise do Estado e suas funções na sociedade capitalista, conforme explorado por Marx, Engels, Gramsci e Poulantzas, revelam que o Estado desempenha um papel crucial na reprodução das relações de poder e dos interesses das classes dominantes. Em vez de ser um ente neutro, o Estado atua como um mecanismo para manter a ordem econômica e social estabelecida, refletindo e reforçando as ideias políticas e econômicas das classes no poder. Sendo assim, compreender o papel do Estado é fundamental para o entendimento de como as ideologias dominantes moldam as práticas e políticas que afetam profundamente a organização social e econômica, dentre elas, a educação.

2.1.2 Reestruturação Produtiva: Globalização, Novas Tecnologias e o Terceiro Setor

O papel do Estado, conforme já discutido, está profundamente interligado às ideologias econômicas dominantes, que moldam suas práticas e políticas ao longo do tempo, impactando de modo significativo a organização econômica e as relações de poder na sociedade contemporânea. As ideologias econômicas, como o liberalismo e o neoliberalismo, determinam como o Estado deve interagir com o mercado e com a sociedade.

Desde a ascensão do capitalismo, as ideias liberais têm desempenhado um papel central na estruturação das economias e sociedades ao redor do mundo. Segundo Montañó e Duriguetto (2011), o liberalismo consiste na apreensão do papel limitado do Estado na economia e na sociedade, enfatizando a liberdade individual e a propriedade privada como pilares centrais. Defende que o Estado deve intervir minimamente em serviços públicos, deixando que o mercado regule a maior parte das atividades econômicas.

Na perspectiva histórica, as ideias liberais entraram em descrédito com a crise do capitalismo em 1929, também conhecida como a Grande Depressão. Nesse período, houve um rápido crescimento da produção industrial nos Estados Unidos, que levou a uma capacidade produtiva além do consumo. Enquanto a produção crescia, o consumo não conseguia acompanhar o mesmo ritmo. Parte disso estava relacionada à distribuição desigual de renda, em que a maior parte dos ganhos estava concentrada nas mãos de uma minoria (Montañó; Duriguetto, 2011).

Para tentar “salvar” o capitalismo, foram desenvolvidas as ideias keynesianas, propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes, como uma resposta à Grande Depressão. Propunham que o Estado desempenhasse um papel ativo na economia para

estimular o crescimento e superar as crises econômicas. Esse Estado ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social e o estado assumiu novas funções, utilizando os recursos públicos e expandindo o investimento social. Isso incluiu o fornecimento de crédito estatal para promover a produção em massa na indústria de grande escala, investimentos substanciais em tecnociência² para impulsionar a inovação e o desenvolvimento tecnológico, e a construção de infraestrutura essencial para apoiar tanto a produção quanto o consumo (Montaño; Duriguetto, 2011).

Ademais, o Estado implementou políticas públicas abrangentes que visavam não apenas fortalecer a economia, mas também melhorar as condições sociais e de trabalho, como a introdução de salários indiretos, os benefícios sociais e previdenciários, para melhorar o bem-estar dos trabalhadores e suas famílias. Houve também um foco significativo na formação da força de trabalho por meio de investimentos em educação e treinamento, visando aumentar a qualificação e a produtividade dos trabalhadores (Montaño; Duriguetto, 2011).

Em 1973, o capitalismo enfrentou uma nova crise desencadeada pelo aumento dos preços do petróleo. Com os preços do petróleo em alta, os custos de produção em diversas indústrias aumentaram drasticamente, criando pressão sobre as margens de lucro das empresas, que enfrentaram dificuldades para absorver os custos adicionais sem repassá-los aos consumidores através de aumentos de preços. Como resultado, muitas empresas viram suas margens de lucro reduzidas e enfrentaram dificuldades para expandir a produção ou contratar mais trabalhadores (Montaño; Duriguetto, 2011).

Conforme Frigotto (2010), o neoliberalismo se desenvolveu como uma estratégia para controlar essa crise, e vem exercendo sua influência até os dias atuais. O neoliberalismo defende, principalmente, o livre-mercado, com a mínima intervenção do estado na economia e uma redução dele, diminuindo seu papel e, conseqüentemente, seus investimentos em políticas sociais.

O neoliberalismo tem suas raízes no pensamento de Friedrich Hayek, que se destacou pela crítica ao intervencionismo estatal e pela defesa de um mercado desregulado como pilar da liberdade individual. Em sua obra *Caminho da Servidão*, Hayek argumenta que qualquer interferência do Estado na economia leva ao totalitarismo e à perda da liberdade, tornando-se, assim, uma ameaça à própria democracia. Em 1947, fundou a Sociedade Mont Pèlerin, um

² Segundo Montaño e Duriguetto (2011), a tecnociência, no capitalismo, é um processo planejado e orientado pelo grande capital, no qual ciência e tecnologia se desenvolvem de forma integrada dentro de um projeto de produção voltado à acumulação. A ciência se torna uma mercadoria, adquirida conforme os interesses do mercado, enquanto o Estado financia pesquisas que beneficiam grandes corporações, garantindo avanços tecnológicos alinhados à lógica do lucro.

espaço de debate e difusão do neoliberalismo, que buscava combater o modelo de Estado de Bem-Estar Social. Com a crise desse modelo, suas ideias ganharam aceitação e se tornaram hegemônicas nos países ocidentais (Montaño; Duriguetto, 2011).

Para Hayek, o desenvolvimento socioeconômico deveria ocorrer sem a intervenção estatal, sendo garantido pela livre concorrência, que valoriza diferenças individuais como aptidões, sorte e esforço. Qualquer tentativa do Estado de promover justiça social seria uma afronta à liberdade econômica e, conseqüentemente, à liberdade política (Montaño; Duriguetto, 2011).

Na visão de Hayek, a desigualdade social era essencial para estimular a concorrência e o progresso individual. O papel do governo deveria limitar-se a garantir a estrutura do mercado e prover apenas os serviços que este não conseguisse oferecer, enquanto a responsabilidade por ações sociais e redistributivas caberia a instituições privadas, como igrejas e ONGs. No entanto, esses serviços não deveriam ser universais porque a redução das desigualdades através da intervenção estatal desestimularia a competição e o desenvolvimento individual. Para Hayek, a seguridade social só seria aceitável para garantir a capacidade de trabalho, em circunstâncias específicas, como forma emergencial e transitória, desde que não comprometesse a liberdade individual, nem criasse um direito permanente (Montaño; Duriguetto, 2011).

Enquanto o liberalismo keynesiano se baseia no fortalecimento da capacidade de compra e consumo da população, promovendo o emprego pleno e bons salários, o neoliberalismo adota uma abordagem diferente, focada no fortalecimento da oferta, aumentando a capacidade das empresas de produzir bens e serviços de maneira mais eficiente e a um custo mais baixo. Isso é feito através da redução dos custos de produção, incluindo a diminuição do valor da força de trabalho e a precarização dos salários, redução dos direitos trabalhistas e serviços sociais (Montaño; Duriguetto, 2011).

Para superar a crise do capitalismo, foram adotadas novas estratégias que visavam impulsionar o crescimento econômico e restaurar a estabilidade financeira. Entre essas estratégias, destaca-se o aumento da exploração da força de trabalho como meio de reduzir custos e aumentar a competitividade das empresas, o que, muitas vezes, envolveu pressões por flexibilização das leis trabalhistas e redução dos direitos dos trabalhadores, visando melhorar a produtividade e os lucros (Montaño; Duriguetto, 2011).

Até então, antes da crise, o modelo de produção era o fordismo, que envolvia a padronização da produção em larga escala, a divisão do trabalho em tarefas especializadas e o uso de linhas de montagem para aumentar a eficiência e reduzir os custos de produção (Harvey, 1998).

Um novo modelo de produção, que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, se destaca para superar a crise. Harvey (1998) chama de regime de acumulação flexível, que enfatiza a produção flexível e adaptável. Esse modelo de produção inclui a adoção de tecnologias de produção mais flexíveis, como a automação flexível e a produção *just-in-time*, que permitem ajustes rápidos na produção de acordo com as flutuações da demanda e mudanças nas preferências do consumidor (Harvey, 1998).

Segundo Harvey (1998), há também a flexibilização do mercado de trabalho, com a adoção de contratos de trabalho temporários, subcontratação de serviços, trabalho temporário e redução dos custos laborais através da terceirização e da fragmentação do processo produtivo. No regime de acumulação flexível, há uma crescente importância do setor de serviços em relação ao setor manufatureiro, que inclui serviços financeiros, tecnologia da informação, entretenimento, turismo e outros serviços baseados no conhecimento, que se tornam motores econômicos importantes.

Outra estratégia foi a retirada de capitais para países com regulamentações mais favoráveis e custos mais baixos, buscando maximizar os retornos financeiros e evitar tributação mais alta ou regulamentações restritivas. Esse movimento de capitais muitas vezes contribuiu para a desindustrialização e a redução dos investimentos na atividade produtiva tradicional em determinadas regiões (Montaño; Duriguetto, 2011).

Ao mesmo tempo, houve um aumento significativo no reinvestimento na atividade financeira, com muitos recursos sendo alocados para especulação financeira e operações de mercado, em detrimento do investimento produtivo real. Isso refletiu numa mudança na alocação de recursos dentro do sistema econômico, priorizando ganhos de curto prazo e especulação sobre a criação de valor a longo prazo através da atividade econômica sustentável (Montaño; Duriguetto, 2011).

De acordo com Chesnais (1996), a expansão e a integração do capitalismo em escala global, intensificadas a partir da década de 1970, ficaram conhecidas como globalização. Esse processo carrega a ideologia de uma economia aberta e desregulamentada, acessível a todos. No entanto, esse processo de mundialização do capital ocorre de forma desigual, tornando o sistema mais dinâmico, mas reforçando a hegemonia de determinados países e aprofundando relações de domínio e dependência entre os Estados. Com a ascensão do neoliberalismo e a redução de barreiras protecionistas nos anos 1980, medidas de liberalização, privatização e desregulamentação favoreceram a expansão do investimento estrangeiro direto. Isso permitiu

que capitais fossem aplicados em outros países em busca de menores custos, salários reduzidos e baixa proteção social, sempre visando à maximização dos lucros.

A evolução das tecnologias da informação e a crescente integração entre grupos econômicos facilitaram ainda mais essa reestruturação produtiva, viabilizando a descentralização da produção para regiões mais atrativas. No entanto, a globalização não beneficia a todos de maneira equitativa: enquanto algumas localidades atraem investimentos, outras permanecem à margem desse processo. Ademais, a flexibilização das relações de trabalho e a terceirização intensificaram a precarização, criando um ambiente favorável às multinacionais (Chesnais, 1996).

A mundialização do capital resulta, portanto, da convergência entre um longo ciclo de acumulação e a implementação de políticas neoliberais, que desmantelaram conquistas sociais e democráticas em prol da liberalização dos mercados. Países em desenvolvimento são frequentemente pressionados a aderir a essa agenda por meio de ajustes estruturais impostos por instituições financeiras internacionais. Enquanto os defensores da globalização a apresentam como um processo de abertura e inclusão econômica, na prática, ela estabelece critérios de exclusão e beneficia majoritariamente as nações mais ricas, aprofundando as desigualdades globais (Chesnais, 1996).

Assim, os grupos industriais transnacionais se unem a instituições financeiras para exercer controle sobre o processo de acumulação de capital. Esse bloco é composto por diversos atores influentes: Estados-nação hegemônicos que detêm poder econômico e político significativo, grandes corporações globais que operam em múltiplos países e empresas transnacionais monopolistas e entidades intergovernamentais e privadas responsáveis pelo controle do fluxo global de capital, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Montaño; Duriguetto, 2011).

Conforme Bianchetti (2001) e Montaño e Duriguetto (2011), as ideias neoliberais foram amplamente difundidas por essas instituições financeiras internacionais, que pressionaram os países a seguirem modelos de ajustes econômicos para países devedores com o objetivo de garantir a recuperação dos empréstimos concedidos e como condição para receber os empresários e os investimentos produtivos dos capitais nacionais financeiros e multinacionais.

Esses ajustes econômicos impostos aos países devedores visam criar condições mais favoráveis para atrair investimentos estrangeiros. Essas condições variam entre os países centrais e periféricos e estão relacionadas a seguranças das instituições que envolvem controle do conflito social, a infraestrutura (subsídios e incentivos fiscais), privatização e

desnacionalização de empresas públicas, redução e restrição do gasto público-social, desregulamentação das relações de trabalho (Montaño; Duriguetto, 2011).

Frigotto (2010) expõe que o pagamento desses empréstimos e seus juros acaba por inviabilizar significativamente os investimentos necessários para o desenvolvimento interno do país. Essa situação cria um cenário onde se torna difícil, senão impossível, manter e expandir serviços essenciais que são direitos fundamentais dos cidadãos, como saúde, educação, seguro-desemprego, entre outros.

A orientação para o corte dos gastos sociais do Estado, para assim conter o déficit público e gerar o superávit primário, segue, na verdade, as recomendações contidas no ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, pelas quais as economias nacionais devem adaptar-se às novas condições da economia mundial. É nesse cenário que é preconizada a redução da intervenção estatal no financiamento e na operacionalização das políticas sociais. Assim, as necessidades de controlar o “déficit fiscal” e de gerar superávit primário (necessário para “honrar” os “compromissos” com a dívida externa e para ampliar a taxa de juros que remunera o capital financeiro) (Montaño; Duriguetto, 2011, p. 208).

Assim, os setores dominantes locais formam alianças com o capitalismo internacional, alinhando suas estratégias e objetivos. Essas alianças influenciam significativamente as políticas implementadas, refletindo os interesses dos setores hegemônicos e do capital internacional (Bianchetti, 2001).

No Brasil, Montaño e Duriguetto (2011) discutem também a questão do Terceiro Setor no contexto neoliberal. O primeiro setor seria o Estado, o segundo setor, o mercado, e o terceiro setor, a sociedade civil. O Terceiro Setor é o conjunto de organizações e atividades que se situam fora dos setores público e privado, como organizações não lucrativas e não governamentais (ONGs), movimentos sociais, organizações, associações comunitárias, instituições de caridade e religiosas, fundações empresariais, filantropia empresarial e empresa cidadã.

Conforme Montaño e Duriguetto (2011), a função do terceiro setor é realizar atividades públicas em respostas a demandas sociais, que seriam de responsabilidade do Estado a partir de valores de solidariedade, voluntariado, autorresponsabilização e individualização. Apesar de atuar fora do setor público e do setor privado lucrativo, pode ser cooptado por interesses econômicos dominantes, colaborando com agendas corporativas ou políticas que não necessariamente servem aos interesses da comunidade ou dos grupos que visam se beneficiar. Na visão dos autores, o terceiro setor contribui para instrumentalizar a sociedade civil, torná-la “dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável”.

Montaño e Duriguetto (2011) apresentam alguns exemplos de projetos do terceiro setor que são projetos sociais contemporâneos, como o voluntariado ou ação voluntária, o

empoderamento, a ideológica noção do capital social, a economia solidária, a responsabilidade social empresarial e a inclusão social. No entanto, é importante destacar que esses projetos, sob essa perspectiva, não estão necessariamente ancorados na emancipação dos trabalhadores, uma vez que não propõem uma reestruturação mais profunda das relações de trabalho e de poder econômico.

Um fator que impulsionou a reestruturação produtiva nas últimas décadas foi o avanço das tecnologias. A incorporação das tecnologias digitais transformou profundamente os processos produtivos e organizacionais das empresas. Essas tecnologias possibilitam flexibilizar a produção, automatizar processos, aumentar a produtividade e reduzir custos, permitindo às empresas responder rapidamente às demandas do mercado e às mudanças nas condições econômicas globais (Harvey, 1998).

Marx (2013), ao analisar as dinâmicas do capitalismo, destacou a importância da tecnologia na produção de mais-valia. A mais-valia é a diferença entre o valor produzido pelo trabalho dos trabalhadores e o valor pago a eles sob a forma de salários. Essa diferença é a fonte de lucro para os capitalistas e representa a exploração inerente ao sistema capitalista.

Na teoria marxista, a mais-valia absoluta busca aumentar os lucros, prolongando a jornada de trabalho dos trabalhadores além do necessário para produzir o valor equivalente aos seus salários. Por outro lado, a mais-valia relativa representa uma transformação no processo de exploração capitalista, em que os capitalistas buscam aumentar seus lucros através do aumento da eficiência e da produtividade do trabalho. Isso é alcançado pela introdução de tecnologias avançadas e métodos de gestão mais eficientes, que reduzem o tempo necessário para produzir mercadorias. Dessa forma, mesmo mantendo a duração da jornada de trabalho relativamente constante, os capitalistas conseguem extrair mais valor excedente dos trabalhadores em menos tempo, intensificando a exploração e aumentando a acumulação de capital (Marx, 2013).

O resultado deste processo de intensa acumulação, particularmente nos países capitalistas centrais, foi um profundo revolucionamento da base técnica do processo produtivo (Terceira Revolução Industrial), com impactos, positivos e negativos, sobre o trabalho humano. Configuram-se uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana (Frigotto, 2010, p. 64).

Todos os pontos discutidos sobre como o capital busca superar crises e maximizar lucros, levam à necessidade de uma força de trabalho adaptável e especializada. Essa demanda por habilidades específicas influencia diretamente a forma como a educação é concebida e implementada nas políticas educacionais contemporâneas, como veremos a seguir.

2.1.3 As políticas públicas no contexto neoliberal

As políticas públicas são ações e decisões do Estado, podendo ser uma linha de orientação para a ação pública ou uma concretização de direitos sociais, que se materializam nos programas, projetos e no serviço social (Pereira, 2008). As políticas guiam-se pelo princípio dos interesses comuns e devem satisfazer as necessidades sociais. Porém, podem ser também uma não ação intencional do Estado frente a um problema de sua responsabilidade.

Para uns, política pública é apenas o output (resultado) da atividade política dos governos, o que denota uma visão parcial e pragmática. Isso porque ela também contempla inputs (demandas externas, provenientes da sociedade), além de comportar correlação de forças, estratégias de implementação das decisões e a própria implementação com seus respectivos impactos. Logo, a política pública também está relacionada a conflito de interesses e é resultado de decisões que visam administrar esses conflitos (Pereira, 2008, p. 98).

As políticas públicas são o resultado da interação entre diversos atores, tanto governamentais quanto não governamentais, refletindo a complexidade do Estado. Essa abordagem se alinha ao conceito de Gramsci, que vê o Estado como a interseção entre sociedade civil e sociedade política. Assim, as políticas públicas são produtos de negociações que envolvem conflitos de interesses, em que diferentes grupos sociais disputam espaço e influência na formulação e implementação das decisões (Pereira, 2008).

Segundo Pereira (2008), houve um desenvolvimento dos direitos de cidadania ao longo da história. Os direitos civis e políticos surgiram contra o Estado Absolutista no século XVIII e XIX, florescendo do pensamento liberal burguês, visando à autonomia individual frente ao Estado, como direito à vida, liberdade, propriedade, liberdade de expressão e participação popular.

Com a Revolução Industrial, houve uma intensificação das demandas por melhores condições de trabalho e direitos sociais, impulsionadas pela exploração dos trabalhadores e pelos movimentos socialistas. Assim, no século XX, os direitos econômicos, sociais e culturais desafiaram o Estado Liberal, exigindo participação e garantias do Estado (Pereira, 2008).

Recentemente, ganharam visibilidade os direitos difusos ou coletivos, que são as extensões dos direitos sociais no mundo globalizado e tecnologicamente avançado. Eles vão de encontro aos princípios da solidariedade e fraternidade, como, por exemplo, os direitos ao meio ambiente sustentável e à paz (Pereira, 2008).

Para Pereira (2008), a concretização dos direitos econômicos, sociais e culturais no modo de produção capitalista é complexa e desafiadora devido à estrutura de classes sociais,

onde as desigualdades entre as classes sociais comprometem o acesso equitativo a direitos fundamentais. A dependência de recursos públicos para financiar e implementar políticas sociais torna a garantia desses direitos vulnerável a decisões orçamentárias e políticas, exacerbando desigualdades na alocação de recursos. Além disso, a lógica do mercado, que prioriza a maximização do lucro e a eficiência econômica, pode entrar em conflito com a necessidade de assegurar direitos sociais universais, resultando em serviços públicos oferecidos de forma desigual e inacessíveis para os grupos menos favorecidos.

Para o neoliberalismo, as políticas sociais são criticadas por, supostamente, causarem inchaço na máquina governamental, levando ao aumento de tributos e encargos que desincentivam a iniciativa privada e a eficiência econômica. Porém, reconhecem a importância do ensino básico, prioritariamente o nível fundamental, como uma política pública essencial, embora defendam que o poder público deve dividir essa responsabilidade com o setor privado para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino (Azevedo, 2001).

Frigotto (2010) destaca que, no capitalismo, a educação é estruturada para formar trabalhadores que possam adaptar-se rapidamente às mudanças e exigências do mercado. As habilidades priorizadas como abstração, flexibilidade, polivalência e criatividade não são meramente competências individuais, visto que representam respostas estratégicas às demandas de um sistema econômico que valoriza a capacidade de adaptação e inovação em um ambiente de trabalho em constante transformação. O currículo escolar e a organização das escolas são orientados pelos interesses de classes dominantes, refletindo e perpetuando as desigualdades sociais e econômicas. Assim, a educação funciona como um mecanismo de reprodução das relações de poder, preparando os indivíduos para se integrarem de maneira submissa à lógica econômica vigente, em que a formação escolar não é neutra, mas moldada por conflitos e interesses entre diferentes grupos sociais.

Com o intuito de instruir, treinar e capacitar trabalhadores para esse livre mercado, o pensamento neoliberal se pauta também pela Teoria do Capital Humano. Essa teoria considera que os profissionais formados são como mais um insumo na produção, ao lado das máquinas e das matérias-primas. Dessa forma, a educação é vista como potencializadora da capacidade de trabalho e de produção, visando desenvolver nos estudantes habilidades, conhecimentos e atitudes que aumentem sua eficiência. Portanto, os investimentos em educação são essenciais para o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade de uma sociedade (Frigotto, 2010).

A construção sistemática desta “teoria” deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, na década de 1950. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o “germe”, a “bactéria”, o

fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a "descoberta" do fator H, a partir da qual elabora um livro sintetizando a "teoria" do capital humano, que lhe valeu o prêmio Nobel de Economia em 1968 (Schultz, 1973). No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico. A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. (Frigotto, 2010, p. 44).

Nesse contexto, os organismos internacionais desempenham um papel fundamental como mentores na disseminação e implementação da Teoria do Capital Humano.

A disseminação da "teoria" do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, PMI, USAID, UNICEP) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 2010, p. 44).

Além desses organismos internacionais, é importante destacar também a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE foi criada em 1961 com o objetivo de realizar estudos e relatórios de temas que afetam o desenvolvimento econômico e social dos países ao redor do mundo. Desde 1990, tem ampliado sua influência na educação global, impactando políticas de Educação Básica. Suas tendências são disseminadas por meio de indicadores e relatórios, moldando discursos e legislações (Silva; Fernandes, 2019).

A OCDE tem utilizado recorrentemente o conceito de capital humano em seus documentos para atribuir um papel fundamental à educação para o crescimento econômico dos países:

A capacidade dos indivíduos e dos países em se beneficiar dessa economia do conhecimento emergente depende, em grande parte, do seu capital humano – sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. Disso resulta que o Governo está cada vez mais envolvido no aumento dos níveis do capital humano. Uma das mais importantes maneiras pelas quais o Governo pode fazer isto é através da educação e da formação, que hoje são vistos como fatores dos mais importantes na contribuição para o crescimento econômico (OCDE, 2007, p.1).

De acordo com Bianchetti (2001), a Teoria do Capital Humano molda as políticas educacionais ao considerar a escola como um mecanismo crucial na formação de recursos humanos direcionados à produção e ao mercado de trabalho. Essa perspectiva destaca a função da educação em fornecer habilidades e competências que atendam às demandas do sistema produtivo, estabelecendo uma estreita relação entre o sistema educativo e o sistema econômico. Assim, a educação, nesse modelo, reflete a lógica do mercado, incentivando a produtividade e a competitividade.

Saviani (2008) denomina esse fenômeno de pedagogia tecnicista, caracterizada pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Seu objetivo é reordenar o processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. Inspirada na lógica do trabalho fabril, essa abordagem educacional estrutura o ensino de maneira semelhante à organização da produção industrial, na qual o trabalhador deve adaptar-se ao processo de trabalho, e não o contrário. Dessa forma, a educação passa a ser planejada com uma organização racional que minimiza interferências subjetivas, assegurando um ensino padronizado e eficiente.

O foco recai sobre os meios e a estruturação detalhada de tarefas, definindo o que professores e alunos devem fazer, além de determinar quando e como devem agir no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo central dessa pedagogia é a formação de indivíduos produtivos e eficientes, priorizando o “aprender a fazer”, em detrimento de uma reflexão crítica sobre o conhecimento (Saviani, 2008).

Freitas (2012) destaca a crescente influência dos “reformadores empresariais” na formulação de políticas educacionais. Ele aponta que esses empresários introduzem na educação uma lógica de produção e de gestão tipicamente empresarial. Essa transferência da lógica empresarial para o contexto educacional tende a isolar a educação da sua ação social.

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37).

Para Rede (2021), no neoliberalismo, a formação na escola precisa seguir a lógica da concorrência, acumulando competências e habilidades para lidar com as demandas de um trabalho flexível. Uma das formas que o capitalismo vê de melhorar a educação é por meio do controle, cuja lógica é transferida para a educação na medida que as políticas públicas educacionais tendem a aumentar o controle do aluno, do professor e da relação professor-aluno. E esse controle é medido pelas avaliações de larga escala. A ideia é que, ao aplicar estratégias de gestão e avaliação semelhantes às utilizadas em ambientes corporativos, a qualidade e a eficácia do sistema educacional podem ser aprimoradas, garantindo uma formação mais alinhada às demandas do mercado e aos imperativos da competitividade global.

O tecnicismo se apresenta, nos dias atuais, como um neotecnicismo que se estrutura em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. A responsabilização se

manifesta através de testes padronizados para os estudantes, divulgação pública dos desempenhos das escolas e implementação de sistemas de recompensas e sanções baseados em resultados quantitativos. Este modelo busca criar uma prestação de contas rigorosa, tentando garantir maior eficiência e transparência no sistema educacional (Freitas, 2012).

A meritocracia se entrelaça com a responsabilização ao enfatizar que, dado o acesso às oportunidades educacionais, o mérito individual determina o sucesso ou fracasso dos alunos. Este princípio ignora as desigualdades iniciais entre os estudantes, colocando ênfase exclusiva no esforço e desempenho individual como critérios para a avaliação e recompensa (Freitas, 2012).

A interação entre responsabilização e meritocracia cria um terreno fértil para a privatização, que pode assumir várias formas, incluindo a gestão por concessão, na qual entidades privadas assumem a administração de escolas públicas mediante contrato. Outra via é através de “bolsas” como as oferecidas no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em que recursos públicos são direcionados para escolas e universidades privadas, transferindo financiamento que poderia fortalecer e expandir as instituições públicas (Freitas, 2012).

Uma estratégia adotada pelo neoliberalismo para influenciar a educação é o estreitamento curricular, que se caracteriza pelo foco predominante em um conjunto limitado de disciplinas consideradas essenciais, em detrimento de outras áreas de formação. Essa abordagem reflete uma visão utilitarista da educação, na qual as disciplinas priorizadas estão diretamente alinhadas com as necessidades percebidas do mercado de trabalho e da economia em geral (Freitas, 2012).

O estreitamento curricular ocorre em resposta às demandas por eficiência e competitividade, incentivando escolas e sistemas educacionais a concentrarem recursos e esforços em áreas que são vistas como mais imediatamente relevantes para a empregabilidade (capacidade de conseguir e manter um emprego, além de se adaptar às exigências do mercado de trabalho) e o sucesso econômico dos estudantes. Disciplinas como matemática, ciências e habilidades de linguagem são enfatizadas, enquanto áreas como artes, humanidades e estudos sociais podem ser negligenciadas ou reduzidas (Freitas, 2012).

Essa lógica descrita por Freitas (2012) pode ser observada, atualmente, nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), as quais reforçam a centralidade das competências e habilidades associadas à empregabilidade e às demandas do mercado de trabalho.

Para Pereira (2016), a lógica das habilidades e competências tem ganhado cada vez mais espaço no cenário educacional com a influência dos organismos internacionais. No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, no qual faziam parte da comissão representantes do Banco Mundial e da OCDE, foram definidos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares têm orientado “reformas nos sistemas educativos, dando centralidade à lógica de competências, oriunda do mercado, nos currículos escolares” (Pereira, 2016, p. 144).

Desde 1997, a OCDE propõe o projeto Definição e Seleção de Competências-Chave (DeSeCo). Em 2003, o projeto passa a focar com mais intensidade na responsabilização dos indivíduos na aquisição de suas competências individuais para se inserirem em um mundo “cada vez mais diverso e interconectado”. Desse modo, a partir de 2009, as competências socioemocionais (valores e estilos de vida) ganham lugar nas proposições.

No Relatório da OCDE, “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, a organização define competência socioemocional como:

Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. Assim, manifestam-se em várias situações do dia a dia [...] É claro que essas habilidades desempenham papéis ao longo da vida: enquanto às crianças é ensinado como se comportar adequadamente ao brincar com outras, os adultos precisam aprender as regras do trabalho em grupo em ambientes profissionais. Os indivíduos buscam metas desde muito cedo, e isso se torna ainda mais importante na vida adulta. Aprender as formas adequadas de demonstrar emoções positivas e negativas e administrar o estresse e a frustração é tarefa para toda a vida, especialmente ao lidar com mudanças como divórcios, desemprego e incapacidades de longo prazo (OCDE, 2015).

De acordo com Silva (2018), as competências socioemocionais podem ser utilizadas como instrumentos de controle social que visam à captura da subjetividade da classe trabalhadora. Em vez de promover a valorização das diferenças e a formação de cidadãos críticos, essa abordagem tende a reproduzir normas e valores do capitalismo, adaptando as individualidades para manter a ordem social existente. Ao enfatizar a gestão das emoções e o ajuste às exigências do mercado, a formação de competências socioemocionais muitas vezes resulta na alienação dos indivíduos, limitando seu potencial intelectual e afetivo e subordinando suas experiências a uma visão otimista, porém distorcida, da realidade.

Segundo Frigotto (2010), a partir de 1990, uma nova dimensão fundamental foi introduzida no debate sobre a relação entre trabalho e educação: a tecnologia. A ascensão das tecnologias de informação e comunicação na virada do século XX transformou radicalmente tanto o ambiente de trabalho quanto as expectativas educacionais. Essas tecnologias não apenas

redefiniram os processos produtivos e os modelos de negócios, mas também influenciaram profundamente as habilidades e competências exigidas dos trabalhadores modernos.

Freitas (2012) destaca que a forma que os empresários veem de melhorar a educação é por meio da inserção das tecnologias digitais, pois é dessa forma que acontece na produção, para melhorar a produtividade e os lucros. Assim, essa lógica é transferida para a educação e reflete sobre as políticas públicas educacionais, a relação ensino-aprendizagem e o currículo, como veremos nos próximos capítulos.

2.2 Inclusão digital e a relação entre educação e tecnologias

A inclusão digital desempenha um papel crucial nesse cenário ao ser promovida com o objetivo de preparar indivíduos para atender às exigências do mercado de trabalho digital, facilitando sua contribuição efetiva na economia globalizada (Cazeloto, 2007). O autor levanta questões críticas sobre quem se beneficia dessa necessidade de inclusão digital e quais interesses são atendidos.

Argumenta que a inclusão digital serve, principalmente, aos interesses da reprodução do capital, ao capacitar uma mão de obra padronizada e treinada especificamente para a produção, além de estimular o consumo contínuo de equipamentos, softwares e campanhas publicitárias (Cazeloto, 2007).

Conforme Bonilla e Oliveira (2011), a inclusão digital é promovida em diversos discursos como uma estratégia para capacitar indivíduos para o mercado de trabalho e auxiliar na superação do desemprego. Esse enfoque sugere que a inclusão digital pode abrir portas para oportunidades de emprego e melhorar a competitividade dos trabalhadores. No entanto, isso representa apenas uma parte de um todo, pois as questões relacionadas ao desemprego são muito mais complexas e profundas, enraizadas em uma totalidade social que abrange fatores econômicos, políticos e culturais amplos.

Assim, a capacitação digital não resolve os problemas estruturais subjacentes, como a automação, a precarização do trabalho, as desigualdades educacionais e a ausência de políticas públicas eficazes, fatores que contribuem para o desemprego. Portanto, é fundamental reconhecer que a inclusão digital, isoladamente, não é uma solução suficiente para enfrentar esses desafios complexos (Bonilla; Oliveira, 2011).

Echalar e Peixoto (2016) argumentam que a inclusão digital, muitas vezes, é apresentada nos programas educacionais como sinônimo de inclusão social, de forma a atender aos interesses neoliberais. Contudo, essa é uma visão tecnocêntrica da tecnologia, que acredita que ela, por si só, é capaz de transformar a realidade, sem considerar as condições mais amplas que

envolvem o indivíduo, seu contexto histórico e econômico.

Para Peixoto (2015), a abordagem tecnocêntrica se apresenta em duas vertentes: determinista e instrumental. A abordagem determinista sugere que as tecnologias têm uma influência substancial na sociedade e na cultura, muitas vezes moldando e determinando o curso do desenvolvimento social. Essa visão enfatiza que as tecnologias têm uma autonomia significativa, agindo como forças determinantes na transformação social.

A inclusão digital, por essa abordagem, acredita que a disponibilidade e o acesso às tecnologias digitais são os impulsionadores da inclusão social e econômica. Essa abordagem tende a enfatizar o papel das tecnologias como agentes transformadores por si só, atribuindo-lhes a capacidade de resolver problemas sociais complexos. Ela tende a desconsiderar as disparidades socioeconômicas, educacionais e culturais que influenciam o acesso e o uso das tecnologias.

Já na abordagem instrumental, a tecnologia é vista como uma ferramenta neutra ou meio flexível e adaptável para quem a utiliza. A tecnologia seria um meio para atingir determinado fim e a solução para problemas específicos (Peixoto, 2015).

A inclusão digital, na abordagem instrumental, se concentra na disponibilidade física dos dispositivos e na conectividade à internet como os principais determinantes da inclusão digital. Portanto, medidas como a distribuição de computadores, tablets e acesso à internet em comunidades desfavorecidas são consideradas essenciais para reduzir a exclusão digital. No entanto, a abordagem instrumental desconsidera as barreiras sociais, culturais e econômicas que podem dificultar o uso efetivo das tecnologias digitais, mesmo quando elas estiverem disponíveis.

Essas perspectivas tecnocêntricas se refletem sobre as políticas educacionais, que muitas vezes priorizam a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento da busca pela emancipação humana. Desse modo, a inclusão digital pode ser instrumentalizada para servir aos interesses econômicos dominantes, em vez de promover uma educação que capacite verdadeiramente os indivíduos a se tornarem agentes críticos e participativos na sociedade (Echalar; Peixoto, 2016).

Segundo Bonilla e Oliveira (2011), a discussão sobre inclusão digital não pode ser abordada sem considerar simultaneamente o conceito de exclusão digital. O processo de exclusão é produzido e perpetuado pelo próprio funcionamento do sistema capitalista, enquanto a exclusão é inerente ao sistema. A própria dinâmica dessas sociedades cria e perpetua desigualdades estruturais que deixam sempre alguém à margem de algum aspecto social, econômico ou cultural. A inclusão, nesse contexto, muitas vezes visa à adaptação dos

indivíduos à lógica hegemônica dominante.

Assim, os esforços de inclusão podem estar direcionados a conformar os excluídos aos padrões e normas do sistema capitalista, sem questionar ou alterar as estruturas que produzem a exclusão em primeiro lugar. Segundo Bonilla e Oliveira (2011), essa forma de inclusão não desafia as bases da desigualdade, mas pode, ao contrário, reforçar a lógica dominante que sustenta a exclusão.

O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. (Martins, 2003, p. 32).

Conforme Bonilla e Oliveira (2011), a exclusão digital tem sido avaliada por meio de indicadores e estatísticas que mensuram aspectos quantitativos, como o acesso à internet, a posse de dispositivos tecnológicos ou a frequência de uso. Contudo, essa abordagem se revela limitada porque desconsidera dimensões mais complexas e qualitativas, como os fatores culturais, políticos e econômicos que influenciam diretamente o acesso e a apropriação significativa das tecnologias. A exclusão digital vai além da simples ausência de equipamentos ou conexão: ela reflete desigualdades estruturais que restringem oportunidades de participação ativa na sociedade digital. Dessa forma, indicadores e estatísticas, embora úteis, não conseguem abarcar a verdadeira dinâmica da exclusão digital, que envolve processos mais profundos de exclusão social.

De acordo com Peixoto e Echalar (2016), a inclusão digital promovida no contexto neoliberal é uma inclusão excludente, pois inclui de forma precária, dificultando ou até impossibilitando que essas pessoas tenham acesso pleno aos seus direitos fundamentais. Além de identificar quem são os excluídos, é fundamental entender as razões dessa exclusão, abordando as raízes estruturais das desigualdades sociais.

Mattos e Chagas (2008) argumentam que, apesar da inclusão digital ser frequentemente vista como um meio para superar desigualdades sociais, na prática, ela pode ter o efeito oposto. A desigualdade de renda desempenha um papel crucial na capacidade das pessoas de se beneficiarem das tecnologias digitais. Em sociedades onde a desigualdade de renda for alta, indivíduos de camadas socioeconômicas mais baixas enfrentam dificuldades significativas para acessar e usar efetivamente essas tecnologias. Isso ocorre porque as tecnologias digitais muitas vezes são acessíveis de acordo com critérios econômicos, excluindo aqueles que não têm recursos financeiros para investir em equipamentos e acesso à internet de qualidade.

Para Silveira (2008), a inclusão digital pode ir além de ser simplesmente uma ferramenta para atender aos interesses do mercado, dos oligopólios ou dos vendedores de produtos. Ela precisa ser uma inclusão autônoma, que reconheça o direito à comunicação em rede como um componente essencial da cidadania na sociedade da informação. Nessa perspectiva, a inclusão digital transcende as limitações impostas pelas forças comerciais dominantes.

Silveira (2005) argumenta que é possível que a inclusão digital seja uma ferramenta para promover uma globalização contra-hegemônica, onde as comunidades e grupos socialmente excluídos podem apropriar-se da tecnologia da informação para ampliar sua cidadania.

Por isso, o aparente consenso sobre a necessidade de inclusão digital se desfaz quando discutimos seu modelo e a finalidade daqueles esforços. A inclusão digital não pode ser apartada da inclusão autônoma dos grupos sociais pauperizados, ou seja, da defesa de processos que assegurem a construção de suas identidades no ciberespaço, da ampliação do multiculturalismo e da diversidade a partir da criação de conteúdos próprios na internet, e pelo ato de cada vez mais assumir as novas tecnologias da informação e comunicação para ampliar sua cidadania. A mensagem central para a inclusão digital de caráter universalista foi dita por Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Silveira, 2005, p. 469).

A cidadania, presente em ações de inclusão digital, está associada à efetivação dos direitos sociais e humanos. Este conceito envolve a participação ativa dos cidadãos no espaço público, onde ocorre a interação, a discussão e a construção coletiva. Hannah Arendt destaca que o acesso a este espaço público é essencial para a cidadania, pois é através dele que os indivíduos afirmam seus direitos e contribuem para a convivência coletiva (Bonilla; Oliveira, 2011).

Pretto e Assis (2008, p. 81) complementam afirmando que a cidadania é “o espaço de enriquecimento da formação do ser, espaço de homens produtores de culturas, de conhecimentos e de bens, não se limitando, portanto, à preparação de um melhor consumidor”.

Bonilla e Oliveira (2011) reconhecem a importância da inclusão digital, pois entendem que a comunicação é um direito humano fundamental. Na sociedade contemporânea, o uso das tecnologias se tornou uma parte essencial da efetivação desse direito. A inclusão digital deve focar na transformação social, econômica, cultural e política.

Promover uma iniciação dos sujeitos no uso das tecnologias não deixa de ser uma ação social válida. No entanto, o que se discute é o quanto tais abordagens contribuem para que os sujeitos se articulem ativamente nessas novas dinâmicas sociais, através das tecnologias, para gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas (Bonilla; Oliveira, 2011, p. 32).

Segundo Bonilla e Oliveira (2011), o acesso às tecnologias compõem o rol dos direitos humanos na sociedade contemporânea porque, através delas, se desenvolvem e interagem

processos sociais, econômicos, políticos, culturais e subjetivos. Seu uso compõe os direitos humanos, a cidadania e a formação de “novos direitos” na sociedade contemporânea. Assim, a inclusão digital é uma necessidade e um direito.

Coelho (2010) reconhece que a inclusão digital é um direito e possibilita o acesso à informação, que é um bem público essencial. Para o autor, a tecnologia representa o conhecimento humano aplicado, uma ferramenta que deve ser direcionada para promover o desenvolvimento social. Logo, não basta apenas conectar pessoas à rede mundial, é fundamental garantir que todos tenham acesso às informações necessárias para participar ativamente na sociedade.

Dias (2011), por sua vez, argumenta que o objetivo da inclusão digital é promover a autonomia dos indivíduos, permitindo que as pessoas não apenas sejam incluídas no universo digital, mas também adquiram as ferramentas e habilidades necessárias para uma participação crítica e significativa. Isso implica não apenas aprender a operar os *softwares* das empresas, mas também desenvolver a capacidade de utilizar a internet de forma crítica, discernindo informações confiáveis e enganosas, e se tornando produtores ativos de conhecimento.

A partir de uma perspectiva crítico-dialética, Peixoto (2022; 2023) propõe a superação das concepções deterministas e instrumentais que reduzem a tecnologia à condição de ferramenta neutra ou de simples suporte pedagógico. Fundamentada no materialismo histórico, a autora compreende a tecnologia como uma expressão concreta das relações sociais de produção, marcada por múltiplas determinações, técnicas, políticas, econômicas e culturais que evidenciam suas contradições entre dominação e emancipação.

Assim, a tecnologia não pode ser analisada de forma isolada, pois resulta de processos históricos e sociais que a constituem e, ao mesmo tempo, influencia e é influenciada pelas práticas humanas. Desse modo, Peixoto (2022; 2023) propõe uma crítica dialética materialista, que parte do concreto, passa pela abstração e retorna ao concreto enriquecido, reconhecendo o caráter histórico, contraditório e socialmente situado da técnica e da tecnologia.

No contexto da inclusão digital, a perspectiva crítico-dialética destaca que a superação das desigualdades tecnológicas não se restringe ao acesso físico às ferramentas digitais, mas exige compreender as determinações históricas, sociais, econômicas e culturais que condicionam o modo como as tecnologias são produzidas, distribuídas e apropriadas. A inclusão digital, portanto, não pode ser entendida como um processo linear ou homogêneo, mas como um fenômeno contraditório, atravessado por relações de poder. Envolve não apenas infraestrutura e conectividade, mas também condições materiais de existência, formação crítica dos sujeitos, acessibilidade, linguagem, e pertinência social dos conteúdos.

Bonilla (2010) considera a escola como o *po* primeiro e natural para os processos de inclusão digital e a formação na cultura digital. Sendo assim, a escola deve promover a crítica dos conhecimentos, valores e práticas da sociedade atual. Porém, a realidade das escolas públicas revela um cenário marcado por limitações estruturais, pedagógicas e tecnológicas.

Poucos alunos têm acesso às tecnologias em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades de aprendizagem articuladas diretamente com as TIC. Quando acontece, elas são utilizadas numa perspectiva instrumental, com cursos básicos em torno de algum software, ou para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e largamente criticadas; também porque essas atividades, muitas vezes, são coordenadas pelos responsáveis pelos laboratórios e não pelos professores de sala de aula, ou então porque os professores não possuem formação para propor outras atividades, além das tradicionais pesquisas (Bonilla, 2010, p. 43).

Dessa forma, a inserção das tecnologias na escola tem o objetivo de ir além da capacitação para o mercado, através de cursos técnicos e de meras ferramentas pedagógicas para ensinar os mesmos conteúdos na escola. As tecnologias contribuem para que os sujeitos possam gerar transformações necessárias às suas demandas sociais, culturais e políticas. O foco então não deve ser na tecnologia e sim na transformação (Bonilla, 2010).

De acordo com Peixoto (2023), quando as tecnologias são levadas para a escola, é necessário refletir sobre as finalidades pedagógicas dessa inserção. A incorporação das tecnologias na educação tende a adotar uma abordagem tecnocêntrica, na qual o foco principal recai sobre as próprias tecnologias implementadas, em detrimento da reflexão sobre os objetivos e propósitos educacionais subjacentes. Nessa perspectiva, há uma ênfase desproporcional no aspecto instrumental e na adoção de soluções tecnológicas, muitas vezes sem uma análise crítica do impacto dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Echalar e Vann (2022), investimentos intensos em tecnologias não resultaram em melhorias imediatas na educação básica no Brasil. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da disponibilidade de tecnologia, focando em fundamentos didático-pedagógicos e na redução das desigualdades sociais.

Peixoto (2015, p. 320) destaca que “a relação das tecnologias com a educação é uma questão de ordem epistemológica, e não técnica ou instrumental”. A palavra “epistemologia” refere-se ao estudo do conhecimento, das crenças justificadas e dos métodos de investigação. Assim, a integração das tecnologias no contexto educacional vai além do simples uso de ferramentas ou recursos técnicos.

A emancipação digital ou inclusão digital autônoma, conforme proposta por Silveira (2008, p. 22), avança no sentido de uma de inclusão digital não subordinada aos interesses do

mercado, que propicia um uso autônomo das redes, baseando-se “no desenvolvimento da inteligência coletiva local e na sua integração não subordinada nas redes globais”.

2.3 Políticas Educacionais de Inclusão Digital

A partir de 1980, no Brasil, vemos o surgimento de políticas públicas e programas para incentivar o uso das tecnologias na educação. O primeiro resultado efetivo foi em 1983 com a criação do projeto Educação e Computadores (EDUCOM) com o objetivo de desenvolver pesquisas sobre o uso educacional da informática e aplicação desses resultados nas escolas públicas (Heinsfeld, 2018; Melo Neto, 2020).

Essas pesquisas serviram de base em 1989 para a construção do Plano Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), instituído pela Portaria Ministerial nº 549/MEC de 1989, que tinha como objetivo capacitar profissionais da educação, professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, em todos os níveis e modalidades de ensino. Funcionava através de centro de informática na educação que divulgava e analisava projetos educacionais que utilizavam as tecnologias na educação (Castro, 2016).

Do Proninfe veio o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) em 1997, criado pela Portaria nº 522/MEC, que tinha como finalidade promover o uso pedagógico das tecnologias na educação com foco na formação do professor e uso dos laboratórios de informática. O MEC tinha como responsabilidade distribuir laboratórios de informática para as escolas desde que essas apresentassem um projeto que deveria ser aprovado pelas secretarias estaduais de educação. A formação dos professores era realizada através de cursos de capacitação realizados nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), que foram implantados em cada estado (Castro, 2016; Heinsfeld, 2018; Melo Neto, 2020).

Em 2007, o Proinfo, a partir do Decreto nº 6.300/2007, passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional, mantendo a mesma sigla, e com seus objetivos expandidos. Articulado ao PROINFO, foi criado, em 2008, o Programa Banda Larga nas Escolas, resultado de uma associação entre MEC, Anatel e Ministério das Comunicações, que estabelece que os laboratórios de informática das escolas teriam acesso à rede internacional de computadores (Castro, 2016; Heinsfeld, 2018).

Instituído pela Lei nº 12.249, de 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) tinha como objetivo a inclusão digital, distribuindo e incorporando computadores nos processos educacionais, com o intuito de garantir que todas as crianças em idade escolar tivessem acesso a um computador portátil.

Outros programas também foram implementados, como o ProInfo Integrado, que visava à formação continuada dos professores para o uso das tecnologias nas práticas docentes, o Projeto Computador Portátil para Professores e o Projeto Educação Digital – Política para computadores interativos e tablets (Heinsfeld, 2018).

Em 2017, foi criado o Programa de Inovação Educação Conectada, pelo Ministério da Educação mediante o Decreto nº 9.2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Conforme o decreto, o programa surge para atender a uma das estratégias da Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A Meta 7 é esta:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014).

Temos, na Estratégia 7.15:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (Brasil, 2014).

Heinsfeld (2018) analisa as percepções de tecnologia no PNE 2014-2024, evidenciando que o documento trata as tecnologias como ferramentas estratégicas para atingir metas educacionais, com uma visão predominantemente técnica e instrumental. Essa abordagem revela uma lacuna quanto à reflexão crítica sobre o papel das tecnologias no contexto escolar. A formação e a atualização de docentes para integrar tecnologias ao cotidiano escolar, embora desejável sob uma perspectiva sociocultural, são restringidas no PNE à alfabetização, focando na erradicação do analfabetismo. Essa visão reducionista sugere que a solução dos problemas educacionais depende unicamente da formação técnica dos professores para operar tecnologias específicas, sem considerar a complexidade das relações entre tecnologia, educação e sociedade.

A implementação do Programa de Inovação Educação Conectada passou por três fases, em cada uma delas aumentando o alcance do programa, até que, em 2021, foi transformado em Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) pela Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021 (Brasil, 2021).

O PIEC emerge como uma resposta estratégica para impulsionar as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que avalia a qualidade da educação brasileira. O Ideb é calculado considerando os dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Alves Filho, Oliveira e Echalar (2024) demonstram que o PIEC associa o conceito de qualidade educacional ao uso de tecnologias digitais, reproduzindo uma crença determinista e tecnicista de que a simples inserção de recursos tecnológicos garantiria a melhoria da aprendizagem e a superação das desigualdades. Essa concepção fetichizada e instrumental desconsidera a dimensão social e política da educação e desloca o foco do processo pedagógico para a mera operacionalização de recursos.

Dessa forma, duas lógicas predominam nos documentos do PIEC: uma determinista, que atribui à tecnologia o papel de motor da transformação educacional, e uma instrumental, que a reduz a ferramenta neutra moldável à vontade do usuário. Ambas convergem para a culpabilização de docentes e discentes, uma vez que o fracasso na implementação ou no alcance das metas é atribuído à sua “incompetência” técnica, e não às limitações estruturais das escolas públicas ou à lógica mercadológica que orienta o programa (Alves Filho, Oliveira e Echalar, 2024).

Peixoto (2012) destaca que o uso das tecnologias na educação carregam esse paradigma, que sugere uma crença de que a inclusão de tecnologias irá automaticamente levar a melhorias na educação, superando os baixos índices e facilitando o trabalho do professor.

Ademais, a política conta com a parceria público-privada que fundamenta o programa, através do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), que é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como parceiros o Instituto Natura, a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo e Itaú Social.

Para Brito e Marins (2020), a Fundação Lemann, mesmo se declarando como uma instituição sem fins lucrativos, sua ação nas políticas públicas educacionais tem como estratégia a publicização da lógica empresarial e o empresariamento do espaço público, que visa à formação de sujeitos para a hegemonia e consenso, para atuarem em uma sociedade flexível.

De acordo com Costa e Machado (2017), as entidades privadas buscam acesso ao setor público com o intuito de ampliar seus lucros, inserindo-se numa lógica capitalista que prioriza a maximização de ganhos financeiros. Nesse contexto, elas questionam a eficiência e a qualidade dos serviços públicos, argumentando que a intervenção do setor privado é necessária para melhorar esses serviços. Essa crítica pode ser uma estratégia para justificar a liberação de recursos públicos em favor de iniciativas privadas, promovendo a privatização de bens e serviços que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

Heinsfeld (2018) aponta que o empresariamento das políticas educacionais influencia as percepções de tecnologia encontradas nas políticas e aponta para uma disputa de poder ideológico do papel da tecnologia na educação. Nesse sentido, o controle exercido por grandes

corporações sobre as políticas educacionais visa não apenas promover determinadas tecnologias, mas também reforçar relações de poder que perpetuam a lógica de acumulação de capital.

Alves Filho, Oliveira e Echalar (2024) apontam que o PIEC se estrutura sob uma racionalidade neoliberal, na qual o setor privado assume papel central na oferta de soluções tecnológicas e formativas, convertendo a escola pública em consumidora de serviços e produtos. Com isso, o Programa reforça a dependência das políticas educacionais em relação ao mercado e contribui para a reprodução do status quo, ao invés de promover a emancipação e a apropriação crítica das tecnologias.

Em síntese, o Programa de Inovação Educação Conectada expressa a contradição entre o discurso de democratização tecnológica e a prática de mercantilização da educação, pois ao mesmo tempo em que promete inclusão digital e inovação pedagógica, reforça a dependência da escola pública em relação ao mercado de tecnologias e reproduz uma concepção tecnicista e neoliberal de qualidade educacional (Alves Filho, Oliveira e Echalar, 2024).

Para participação das ações do programa, foram emitidas, de 2019 a 2022, portarias estabelecendo critérios para apoio técnico e financeiro às escolas das redes públicas de educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios.

Em 2023, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital (PNED), pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que tem como objetivo:

[...] articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

A política possui quatro eixos estruturantes: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O eixo Inclusão Digital propõe a promoção de competências digitais entre os cidadãos, especialmente os mais vulneráveis, através de iniciativas como treinamentos, certificações e melhorias na infraestrutura de conectividade escolar. Paralelamente, o eixo Educação Digital Escolar visa integrar a educação digital em todos os níveis e modalidades educacionais, enfatizando desde o pensamento computacional até os direitos digitais, proporcionando um ambiente seguro e inclusivo para aprendizagem (Brasil, 2023).

O eixo Capacitação e Especialização Digital é direcionado à formação de competências digitais necessárias para o mercado de trabalho, o que inclui identificar demandas específicas, promover cursos certificados e fortalecer programas educacionais profissionais e de ensino

superior em áreas de tecnologia da informação e comunicação (TICs). O eixo de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em TICs estimula a inovação e o avanço científico no campo das tecnologias digitais, buscando impulsionar a competitividade e a sustentabilidade tecnológica do país (Brasil, 2023).

Lima e Peixoto (2025) analisam a PNED demonstram que sua formulação está alinhada à agenda globalmente estruturada da educação, expressão do movimento de reforma educacional global que subordina a educação às diretrizes da racionalidade neoliberal. Segundo as autoras, a PNED reproduz a lógica da padronização, responsabilização e competição, características típicas das políticas inspiradas em uma nova gestão pública, e apresenta a tecnologia como instrumento privilegiado para elevar a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais. Essa concepção tecnocêntrica, de natureza determinista e instrumental, atribui à tecnologia um papel autônomo e transformador, desconsiderando as contradições sociais e econômicas que estruturam o campo educacional brasileiro.

Segundo Seki e Venco (2023), a PNED teve sua origem no Projeto de Lei nº 4.513, apresentado por uma deputada federal em setembro de 2020. Essa deputada, conforme os autores, possui vínculos de longa data com instituições privadas e particulares, o que suscita preocupações sobre os interesses que podem ter influenciado a formulação da política.

A tramitação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) no Congresso Nacional ocorreu de forma rápida, o que impediu a realização de audiências públicas abrangentes e limitou o debate pela sociedade civil. Ao longo de um período de apenas 2 anos e 4 meses, desde a leitura inicial do projeto até sua sanção pelo presidente Lula, o processo foi conduzido em regime de urgência. Esse mecanismo, por sua natureza, é reservado para situações em que o poder público enfrenta problemas sociais que exigem respostas rápidas e eficazes, como calamidades públicas.

É importante destacar que, apesar da tramitação acelerada, houve apenas uma audiência pública, que, segundo Seki e Venco (2023), contou com a participação dos aparelhos privados de hegemonia, entidades sindicais e científicas, o que levanta questões sobre a representatividade e a diversidade de vozes no processo de construção PNED. A predominância de atores com interesses já alinhados às diretrizes do projeto pode comprometer a legitimidade da política, uma vez que perspectivas críticas e alternativas, que poderiam enriquecer o debate, foram em grande parte excluídas.

A PNED, conforme analisado por Seki e Venco (2023), surge como um reflexo das demandas do capital, propondo uma adaptação constante da educação às necessidades do mercado. Essa abordagem reforça os fundamentos da Teoria do Capital Humano, que considera

a força de trabalho como um elemento essencial nos fatores de produção. Além disso, para os autores, a PNED exemplifica uma tendência em que políticas públicas servem como pretextos para a transferência de recursos públicos para interesses privados.

Lima e Peixoto (2025) destacam que a PNED aprofundou os processos de financeirização e privatização da educação pública, ao abrir espaço para parcerias e convênios com grandes corporações tecnológicas, o que consolida a dependência do setor educacional em relação ao mercado e legitima a mercantilização da política educacional sob o discurso de inovação e inclusão digital.

Realizando uma análise do texto da política, além das palavras “educação”, “digitais” e “digital”, a palavra usada com mais frequência é “competências” e está relacionada a alguma competência que a política visa promover nos estudantes.

A BNCC define 10 competências gerais que devem ser oferecidas aos estudantes em todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica. A competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017).

As competências são: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania e cultura digital.

A competência cultura digital tem como objetivo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

Ademais, desde 2022, a BNCC conta com um complemento, a BNCC Computação. O documento segue o modelo da própria BNCC, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica para viver em um mundo digital, além de trazer também exemplos práticos.

A BNCC Computação organiza seus conteúdos em três eixos principais: Pensamento Computacional, que enfoca o raciocínio lógico e a solução de problemas, incluindo habilidades como descrição de processos e sistematização de informações; Mundo Digital, que aborda a compreensão do ambiente digital e as habilidades relacionadas ao funcionamento da internet, redes e computação em nuvem; e Cultura Digital, que explora discussões políticas, éticas e sociais sobre o uso das tecnologias.

Conforme analisam Lima e Peixoto (2025), essa estrutura curricular baseada em competências e centrada nos eixos Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital é incorporada pela PNED) de forma tecnocêntrica. As autoras demonstram que as estratégias I, III, IV, VI e IX da PNED retomam diretamente esses três eixos, ao propor o desenvolvimento de “competências digitais” que abrangem justamente o pensamento computacional, o mundo digital, a cultura digital e os direitos digitais (Brasil, 2023). A legislação define, por exemplo, o pensamento computacional como a capacidade de “criar e adaptar algoritmos para a resolução de problemas e aplicar fundamentos da computação para aprimorar o pensamento criativo e crítico” (Brasil, 2023, p. 2).

Esse conceito, entretanto, revela o predomínio de uma lógica formal e instrumental, pautada na eficiência, na clareza e na ausência de contradição, princípios adequados à resolução de problemas práticos, mas limitados para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão sobre processos sociais complexos. Como observam as autoras, o uso de algoritmos e de raciocínios formalizados, embora útil para certos campos técnicos, tende a restringir o espaço da dúvida, da ambiguidade e da criação, dimensões fundamentais à formação humana e científica.

Além disso, Lima e Peixoto (2025) chamam atenção para o caráter ideológico das expressões “mundo digital” e “cultura digital”, que aparecem tanto na BNCC Computação quanto na PNED. Ao tratar o “digital” como um campo homogêneo e universal, o discurso oficial ignora as desigualdades materiais que configuram o acesso e o uso das tecnologias no Brasil. O chamado “mundo digital” das camadas médias urbanas não é o mesmo das populações periféricas, rurais ou ribeirinhas. Assim, as autoras propõem falar em “culturas digitais” (no plural) para evidenciar que há distintas formas de apropriação tecnológica, condicionadas por fatores econômicos, geográficos e de classe.

A BNCC Computação e a PNED compartilham uma mesma racionalidade tecnocêntrica, que atribui às tecnologias digitais o papel de mediadoras privilegiadas do processo educativo, enquanto esvaziam o sentido político e formativo da educação pública. Nessa perspectiva, o pensamento computacional e o desenvolvimento de competências digitais não aparecem como meios de emancipação, mas como estratégias de adaptação às exigências do mercado e de incorporação da cultura tecnológica dominante, reforçando o empresariamento da educação e a subordinação das políticas educacionais à lógica do capital.

Conforme Tartuce (2004), a mudança do paradigma da qualificação para o das competências teve origem na sociologia do trabalho na França. O conceito de qualificação, antes utilizado como parâmetro para organizar carreiras e postos de trabalho, foi gradualmente

substituído pelas competências, que passaram a definir os critérios de empregabilidade e desempenho no cenário econômico atual. Essa mudança está relacionada às transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelo regime de acumulação flexível, pela automação e pelas inovações tecnológicas que desencadearam uma reorganização estrutural nas empresas e alteraram as exigências sobre os trabalhadores, que passaram a ser avaliados não apenas pelo domínio de conhecimentos formais, mas também por suas habilidades cognitivas e comportamentais.

A qualificação estava associada a uma carreira e ocupação específica, sendo determinada por métodos de análise ocupacional que identificavam as características do posto de trabalho e, com base nelas, definia-se o perfil do trabalhador ideal. Esse modelo era adequado a um mercado de trabalho mais estável, onde as funções eram relativamente fixas e a progressão profissional seguia um caminho linear (Tartuce, 2004).

No entanto, com a reestruturação produtiva, as empresas passaram a demandar trabalhadores com características subjetivas, abrangendo saberes e atitudes que permitem ao trabalhador resolver de forma autônoma problemas em situações específicas. Entre as competências mais valorizadas nesse novo cenário, estão iniciativa, liderança, responsabilidade, autonomia, flexibilidade, criatividade e cooperação, atributos essenciais para lidar com tarefas cada vez mais abstratas e complexas (Tartuce, 2004).

Essa mudança também acarretou a substituição do modelo tradicional de postos de trabalho, que antes exigiam trabalhadores altamente especializados, por um perfil de trabalhador polivalente, que seja capaz de atuar em diversas frentes, assumindo iniciativas e respondendo de maneira eficiente às situações inesperadas que possam surgir durante o processo produtivo. Dessa forma, o que se destaca não é mais a simples bagagem de conhecimentos acumulada pelo trabalhador, mas sim sua capacidade de manifestar autonomia e domínio sobre as situações, demonstrando competência para enfrentar desafios e contribuir para a dinamicidade do ambiente produtivo (Tartuce, 2004).

Segundo Ramos (2006), no contexto educacional, manifesta-se a Pedagogia das Competências, profundamente influenciada por essas relações sociais de produção. Logo, a escola desempenha um papel crucial como ponto de encontro entre formação educacional e preparação para o emprego, pois é vista como uma instituição que deve contribuir significativamente para a formação de trabalhadores capazes de lidar com a instabilidade da vida moderna. Isso implica não apenas desenvolver competências gerais e técnicas, mas também promover a internalização de condutas e valores alinhados com as exigências do regime de produção vigente.

Ramos (2006) argumenta que as competências exercem uma influência direta sobre os conteúdos de formação, orientando políticas e ações educacionais que visam ajustar o comportamento dos indivíduos às necessidades operacionais e organizacionais de um determinado sistema produtivo. Nesse sentido, o currículo escolar não é apenas um conjunto de disciplinas, mas um campo de disputa onde o poder é distribuído e onde certos grupos sociais têm o poder de impor seus valores e interesses dominantes.

Para Seki e Venco (2023), os conteúdos e competências estabelecidos pela PNED direcionam os estudantes para o uso das plataformas digitais, apresentando essa abordagem como a única via aceitável para a inclusão digital. Tal perspectiva ignora a necessidade de um desenvolvimento autônomo e criativo em ciência e tecnologia, que poderia contribuir para um verdadeiro avanço educacional.

Os autores destacam também que a PNED se fundamenta em diagnósticos, princípios e conceitos oriundos de diretrizes estabelecidas pela Comissão Europeia, particularmente no âmbito do quadro de referência DigComp, e na iniciativa portuguesa INCoDe.2030. Essas abordagens visam definir um conjunto de competências digitais que os indivíduos devem adquirir e demonstrar ao longo de sua formação (Seki; Venco, 2023).

Essa orientação para a formação de competências digitais não ocorre de forma isolada, visto que se insere em um contexto mais amplo que está intimamente relacionado à agenda de moldar a educação nacional à divisão internacional do trabalho. Esse fenômeno implica uma subordinação técnica dos países da periferia em relação aos países do capitalismo central, perpetuando uma estrutura desigual nas relações econômicas e sociais. Essa subordinação técnica pode limitar as possibilidades de desenvolvimento de uma educação que seja verdadeiramente adaptada às realidades locais e que promova a criação de soluções em ciência e tecnologia (Seki; Venco, 2023).

Além da Política Nacional de Educação Digital, em 26 de setembro de 2023, foi assinado o Decreto nº 11.713, que Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, “com a finalidade de articular ações para universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica”. O decreto estabelece a formação de um Comitê Executivo responsável por articular políticas, estabelecer metas e garantir a implementação eficaz da estratégia, envolvendo órgãos governamentais, setor empresarial e sociedade civil (Brasil, 2023).

A Estratégia Nacional de Educação Conectada (ENEC) considera as dimensões de infraestrutura e equipamentos previstos na PIECe na PNED e na Meta 7.20 do PNE:

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização

pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet.

Também, em 2023, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), houve a inserção de mais uma garantia do Estado com relação à educação brasileira, a educação digital, por meio do inciso XII do Artigo 4º:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (Brasil, 2023).

O quadro a seguir apresenta um panorama dos programas e políticas relacionadas ao uso das tecnologias na educação, destacando seus objetivos e os períodos em que foram implementados:

Quadro 1 - Políticas e Programas implementados para o uso das tecnologias na educação

Ano/Política ou Programa	Objetivos
1983 EDUCOM (Educação e Computadores)	Desenvolver pesquisas sobre o uso educacional da informática e aplicação desses resultados nas escolas públicas.
Portaria nº 549/MEC de 1989 PRONINFE (Plano Nacional de Informática na Educação)	Capacitar profissionais da educação, professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa.
Portaria nº 522/MEC de 1997 PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação)	Promover o uso pedagógico das tecnologias na educação com foco na formação do professor e uso dos laboratórios de informática.
Lei nº 12.249 de 2010 PROUCA (Programa Um Computador Por Aluno)	Promover a inclusão digital distribuindo um computador portátil por aluno e incorporando computadores nos processos educacionais.
Decreto nº 9.2014 de 2017 e PIEC (Programa de Inovação Educação)	Apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso

Conectada) Lei nº 14.180 de 2021 PIEC (Política de Inovação Educação Conectada)	pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.
Lei nº 14.533 de 2023 Política Nacional de Educação Digital	Articular projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Segundo Peixoto (2023), as políticas e programas educacionais que direcionam a incorporação das tecnologias tendem a adotar uma abordagem tecnocêntrica, na qual o foco principal recai sobre as próprias tecnologias implementadas, em detrimento da reflexão sobre os objetivos e propósitos educacionais subjacentes. Nessa perspectiva, há uma ênfase desproporcional no aspecto instrumental e na adoção de soluções tecnológicas, muitas vezes sem uma análise crítica do impacto dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Echalar (2015), as políticas públicas e as reformas educacionais, influenciadas pela lógica neoliberal e globalizada, incorporam a ideia de inclusão digital como um mecanismo de modernização e desenvolvimento econômico. Contudo, essa inclusão, muitas vezes, revela-se excludente, pois se restringe ao acesso técnico às tecnologias, desconsiderando as condições materiais, sociais e pedagógicas necessárias à sua apropriação crítica. A autora argumenta que políticas de inclusão tecnológica baseadas unicamente na distribuição de equipamentos acabam por reproduzir desigualdades e sustentar uma ideologia tecnicista, que associa automaticamente o uso das tecnologias à melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Seki e Venco (2023), em um movimento similar ao das políticas dos governos passados, a PNED valoriza estratégias oriundas do setor privado, como habilidades, competências e avaliações em larga escala, que acabam por priorizar a certificação em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Ademais, para os autores, a proposta para educação digital parece ignorar as condições reais das escolas públicas, que carecem de equipamentos básicos e conexão adequada à internet. O pesquisador prevê que a implementação da nova política educacional digital enfrentará desafios significativos sem um financiamento adequado e uma mudança substancial nas condições de trabalho dos professores.

Assim como o PIEC, as ações da Estratégia Nacional de Educação Conectada são voltadas para as redes de educação municipal, estadual e Distrito Federal. As instituições federais de ensino que ofertam a educação básica como os Institutos Federais não foram incluídos. Já a Política Nacional de Educação Digital engloba todos os níveis e modalidades do ensino, porém, como é uma política recente não foi possível analisar seus impactos para esta pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO DIGITAL

Neste capítulo, serão explorados os aspectos históricos e legais da EJA no Brasil, com ênfase na trajetória de políticas públicas que regulam essa modalidade de ensino. Será discutido o perfil dos estudantes da EJA, com destaque para as contradições e desafios enfrentados na inserção de trabalhadores em um contexto educacional que, embora busque garantir o acesso, não consegue assegurar a permanência e o êxito dos estudantes por meio de medidas que promovam a igualdade de condições ao longo do processo educacional. Por fim, será realizada uma revisão de literatura sobre a inclusão digital na EJA na Educação Profissional e Tecnológica, destacando pesquisas que investigam os desafios enfrentados na inserção das tecnologias na formação desse público e propondo avanços para que a inclusão digital seja abordada de forma efetiva, em uma perspectiva emancipatória nas instituições.

3.1 Aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil

A EJA, uma modalidade da Educação Básica, prevista no artigo 37 da LDB, Lei nº 9.394/1996, é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Conforme Arroyo (2005), a EJA não deve ser vista apenas como uma forma de suprir a carência escolar, mas como um instrumento para garantir os direitos dos sujeitos que vivenciam essa realidade. No entanto, ao longo de sua história, o Brasil, enquanto país capitalista, tem sido profundamente marcado pelos processos desse sistema, o que se reflete diretamente nas decisões do Estado sobre os direitos sociais, incluindo o direito à educação. O desenvolvimento educacional foi caracterizado por exclusões e desigualdades, assim, a educação continua sendo tratada como um privilégio de poucos, em vez de um direito universal, o que tem comprometido a efetivação de políticas públicas voltadas à democratização do acesso e permanência na escola.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), os primeiros registros da EJA³ no Brasil remontam ao período colonial, com a chegada dos padres jesuítas em 1549. Nesse contexto, a educação estava diretamente vinculada ao processo de catequização e à imposição da religião católica, sendo direcionada prioritariamente aos povos indígenas e, posteriormente, aos escravizados.

Após a expulsão dos jesuítas, na segunda metade do século XVIII, a educação no Brasil entrou em um período de abandono que perdurou até o século XIX. Nesse período, a educação

³O termo EJA, utilizado aqui para se referir à modalidade de ensino, substitui o termo “Educação de Adultos”, que era empregado anteriormente. Foi com a LDB de 1996 que o termo EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi oficialmente consolidado como uma modalidade educacional específica.

não era considerada uma prioridade, especialmente em uma sociedade colonial predominantemente rural, marcada pela presença de camponeses e pela exploração da mão de obra escravizada, ambos voltados para a produção agrícola e para atender às demandas do sistema escravagista. A escassez de escolas e a ausência de professores agravaram o desinteresse e a falta de estímulo para a educação formal, especialmente entre as classes mais desfavorecidas (Marquez; Godoy, 2020).

Durante o período imperial, a primeira Constituição Brasileira, de 1824, assegurou a educação básica gratuita a todos os cidadãos. Contudo, a cidadania à época era restrita a uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica, excluindo indígenas, negros e mulheres. A responsabilidade pela educação era dividida: cabia ao Governo Imperial cuidar da formação da elite, enquanto às províncias, com recursos mais escassos, era atribuída a educação das camadas mais pobres da população (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em meados de 1870, surgiram as primeiras escolas noturnas voltadas para a alfabetização de trabalhadores analfabetos, com o objetivo de “civilizar as camadas populares”. Nesse período, a educação tinha um caráter predominantemente filantrópico, e os analfabetos eram vistos como inferiores e incapazes, reforçando uma visão excludente. Essa visão foi agravada pela Constituição de 1891, durante o Brasil República, que, além de não reconhecer o direito à educação nem assegurar o acesso livre e gratuito ao ensino, negou o direito de voto aos adultos analfabetos, uma contradição marcante, considerando que a maioria da população adulta brasileira era iletrada. Enquanto a educação básica era responsabilidade das províncias, sujeita à fragilidade financeira e aos interesses das oligarquias regionais, à União cabia o ensino secundário e superior (Haddad; Di Pierro, 2000).

Conforme Marquez e Godoy (2020) nas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivenciou um processo de urbanização acelerada, com a migração em massa da população do campo para as cidades. Esse movimento foi impulsionado por mudanças econômicas e sociais, como o crescimento das indústrias e a expansão do capitalismo, que exigiram uma maior quantidade de trabalhadores qualificados. A crescente demanda por mão de obra nas cidades e a necessidade de adaptação ao novo modelo econômico levaram à criação de novas exigências educacionais, principalmente voltadas para a qualificação da força de trabalho.

Segundo Ventura (2015), a partir de 1930, com a ascensão do presidente Getúlio Vargas e do Estado Novo, houve uma transformação significativa no modelo de desenvolvimento do Brasil, com maior foco na industrialização. Nesse contexto, a educação começou a ser percebida como uma ferramenta essencial para o progresso do país, e o governo passou a implementar políticas voltadas para a formação de uma mão de obra mais qualificada, atendendo às

demandas do setor industrial em expansão. O Estado Novo utilizou a educação como um instrumento para moldar os trabalhadores de acordo com os interesses do regime autoritário.

Como reflexo desse cenário, ainda no mesmo ano, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, conforme Saviani (2019), a educação passou a ser então uma questão de interesse nacional.

Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (Saviani, 2019, p. 56).

A educação de adultos foi mencionada oficialmente pela primeira vez na Constituição de 1934, que consolidou o dever do Estado em garantir o ensino primário, gratuito, integral e de frequência obrigatória, estendendo-o também aos adultos. Essa Constituição determinou, pela primeira vez também, a destinação de recursos provenientes de impostos para a manutenção do sistema educacional (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Constituição de 1937 marcou o início da ditadura do Estado Novo, estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. No entanto, foi permitido cobrar uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar daqueles considerados menos necessitados, sob o argumento de promover solidariedade. Além disso, a Constituição definiu como prioridade do Estado em matéria de educação o ensino pré-vocacional e profissional, direcionado especialmente aos menos favorecidos.

Após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, surgiram campanhas de alfabetização de adultos, incentivadas pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas iniciativas estavam, em parte, alinhadas a propostas internacionais de combate ao analfabetismo, mas também vinculadas a estratégias ideológicas de enfrentamento ao comunismo, que era visto como uma ameaça pelos regimes ocidentais (Ventura, 2015).

Em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com o objetivo de oferecer uma formação mínima aos operários da indústria. Quatro anos depois, em 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), estruturado de forma semelhante ao Senai, mas voltado para o setor comercial, sendo dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. Na mesma linha, foi estabelecido o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), destinado à formação no setor rural. O Sistema S, como é denominado esse conjunto de entidades, é mantido por meio de contribuições obrigatórias dos estabelecimentos industriais filiados à Confederação Nacional da Indústria, sendo o governo

responsável pelo recolhimento dessas contribuições. Elas são calculadas com base na folha de pagamento das empresas, conforme estabelecido pela legislação federal (Ventura, 2015).

Até esse período, a educação para o trabalho, que era atribuição do sistema federal, passou a ser complementada por um sistema privado paralelo, com entidades como o Senai e o Senac, que ofereciam formação profissional voltada para a indústria e o comércio. O empresariado brasileiro, utilizando esse sistema, assumiu a tarefa de formar a classe operária não apenas no aspecto técnico, mas também politicamente, alinhando os trabalhadores às necessidades do mercado. Dessa forma, a educação para o trabalho passou a ser compartilhada entre o sistema público e o privado, com forte influência das entidades privadas na formação dos trabalhadores (Ventura, 2015).

Também, em 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que destinava 25% de seus recursos à implementação de um plano geral de Ensino Supletivo voltado para adolescentes e adultos analfabetos. Essa iniciativa marcou o início da institucionalização da educação de adultos, atribuindo à União a responsabilidade de regulamentar e implementar políticas específicas para esse público (Ventura, 2015).

As eleições de 1945 resultaram na formação de uma Assembleia Nacional Constituinte composta por representantes de diversos partidos, que elaboraram a Constituição de 1946. No âmbito educacional, destacou-se a obrigatoriedade de vincular parte do orçamento público à manutenção e desenvolvimento do ensino, com a União destinando no mínimo 10% e os estados, municípios e o Distrito Federal 20% da receita proveniente de impostos.

Porém, segundo Ventura (2015), para os excluídos do sistema educacional regular e das iniciativas paralelas, restavam as campanhas de alfabetização em massa. Em 1947, com recursos provenientes do FNEP, foi criada a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). O programa propunha uma alfabetização acelerada, com duração de três meses, e a conclusão do curso primário em dois períodos de sete meses. No ciclo seguinte, as ações foram direcionadas ao desenvolvimento comunitário e ao treinamento profissional, buscando, além da alfabetização, a capacitação para o mercado de trabalho.

De acordo com Ventura (2015), a década de 1950 marcou um novo cenário político e econômico no Brasil, caracterizado pelo aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento e pelo início da maior participação política das massas populares. Esse período foi marcado pela ampliação das demandas por reformas sociais, destacando-se a exigência de maior investimento estatal na expansão da rede pública de ensino. Como resultado, houve um aumento significativo das matrículas escolares em todos os níveis de ensino.

Em 1952, ocorreu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que trouxe o slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. Esse evento destacou a importância da alfabetização de adultos para a consolidação da democracia e para o exercício pleno da cidadania, conectando a educação ao direito de voto e à participação política. Esse momento histórico coincidiu com o retorno das eleições diretas, reforçando a relação entre educação e cidadania (Ventura, 2015).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve um maior destaque ao papel da educação no desenvolvimento econômico e na formação de recursos humanos para atender às demandas do crescimento industrial. No Plano de Metas de seu governo, a meta 30 era especificamente voltada para a formação de técnicos, evidenciando a relação direta entre educação e desenvolvimento nacional (Ventura, 2015).

O 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, representou um marco no pensamento pedagógico da educação de jovens e adultos. Até então, predominava a visão de que esses alunos eram “matutos” ou “ignorantes”, e as práticas pedagógicas aplicadas seguiam o modelo da educação infantil, sem considerar suas especificidades. Foi nesse contexto que educadores como Paulo Freire começaram a propor uma nova abordagem pedagógica para a educação de adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Esse congresso culminou no Programa Nacional de Alfabetização, lançado em 1964, que adotou o Método Paulo Freire como referência. A partir daí, consolidou-se uma visão da EJA com características próprias, valorizando os saberes dos alunos, a cultura popular e o diálogo como eixo central do processo educativo. Além disso, a EJA passou a ser compreendida como um instrumento de luta política, ao ensinar os estudantes a refletirem criticamente sobre sua realidade e a atuarem de forma transformadora na sociedade (Haddad; Di Pierro, 2000).

O Método Paulo Freire baseia-se no diálogo, na valorização dos saberes prévios dos educandos e na conscientização, com o objetivo de promover não apenas a aprendizagem da leitura e escrita, mas também a reflexão crítica sobre a realidade social e sua transformação. Freire criticava a “educação bancária”, em que o professor apenas transmite conhecimento, e propõe uma educação problematizadora, onde educandos e educadores aprendem mutuamente. O método utiliza temas geradores e palavras do cotidiano dos alunos para estimular debates e reflexões que conectam a alfabetização com a transformação social (Freire, 1996, 2019).

De acordo com Ventura (2015), ao longo das décadas de 1960 e 1970, a educação no Brasil passou a ser fortemente influenciada pela teoria do capital humano, que considerava a educação um investimento capaz de melhorar a produtividade econômica e preparadora de recursos humanos para as tarefas de industrialização e modernização da agropecuária e ampliação dos serviços. Em contraponto a essa visão funcionalista, a concepção de educação popular com um

caráter emancipador, inspirada em práticas pedagógicas como as desenvolvidas por Paulo Freire, iam se expandindo.

A primeira LDB, Lei nº 4.024, promulgada em 1961, foi considerada demasiadamente humanista pelo empresariado nacional, pois não atendia às exigências do desenvolvimento do país (Ventura, 2015). Além disso, a LDB de 1961 não abordava explicitamente a educação de adultos nem estruturava o ensino supletivo, deixando lacunas no atendimento à população que não teve acesso à escolarização na idade adequada

Em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido pelo Golpe Militar, que se opunha aos movimentos de educação e cultura populares. Seus dirigentes foram presos, e os materiais apreendidos. No entanto, devido ao elevado índice de analfabetismo no país e à necessidade de manter um canal de comunicação com a sociedade, em 1967, foi criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Embora apresentasse uma resposta às demandas sociais, o Mobral também atendia a interesses políticos dos governos militares para controle das massas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo Marquez e Godoy (2020), o Mobral tinha como objetivo reduzir o analfabetismo no Brasil, mas sua abordagem priorizava as necessidades econômicas do país, em detrimento de uma educação de qualidade e da formação integral dos sujeitos. A alfabetização, no contexto do Mobral, era tratada como uma ferramenta funcional, limitada à capacidade de ler, escrever e realizar operações básicas. Os anúncios públicos do programa incentivam os empresários a financiar as ações, reforçando a ideia de que a alfabetização estava diretamente ligada ao aumento da produtividade e ao crescimento econômico. Assim, mais do que educar para a cidadania, o Mobral buscava formar trabalhadores ajustados às demandas do mercado e consumidores aptos a interagir com a economia capitalista.

O Mobral foi amplamente criticado pela curta duração de seus programas de alfabetização e pela falta de iniciativas que garantissem a continuidade dos estudos. Em resposta a essas críticas e com o objetivo de complementar suas ações, a LDB de 1971 regulamentou, no capítulo IV, o Ensino Supletivo. Esse modelo de ensino buscava possibilitar o retorno à escola para aqueles que desejavam se atualizar e se aperfeiçoar, além de oferecer cursos voltados para a qualificação profissional. O Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções principais: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação (Haddad; Di Pierro, 2000).

Após a queda do regime militar, o Mobral foi substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Com a extinção do Mobral, muitas atividades da EJA foram suspensas devido à precariedade de recursos, à falta de incentivos e ao limitado apoio técnico. Nesse período, manteve-se a perspectiva de uma educação para a

classe trabalhadora focada principalmente na alfabetização e/ou em uma rápida preparação para o trabalho (Ventura, 2015).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), nos anos seguintes à redemocratização de 1985, o Brasil vivenciou um período de expansão dos direitos sociais e democratização das instituições políticas. Esse momento histórico foi marcado pelo fortalecimento e surgimento de novos movimentos sociais e atores da sociedade civil. A sociedade civil organizada desempenhou um papel importante ao direcionar e legitimar publicamente as demandas educacionais, influenciando as instituições políticas e resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição de 1988 garante o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, e estabelecia, na época, um prazo de dez anos para o governo e a sociedade concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo.

Para Cury (2002), garantir a educação como um direito na legislação é um instrumento de luta. Ao reconhecê-la como direito universal, é possível criar as condições para não apenas democratizar o acesso ao saber, mas também promover a socialização de gerações mais igualitárias e menos marcadas pelas desigualdades estruturais. A educação torna-se, assim, um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, capaz de oferecer aos seus cidadãos as ferramentas para a emancipação e participação ativa nas decisões políticas e sociais.

Nos países que sofreram os efeitos da colonização, o reconhecimento da educação como direito foi um processo lento e gradual, muitas vezes convivendo com profundas disparidades sociais. Diferentemente dos países europeus, que passaram por processos de industrialização precoces e estruturaram suas classes operárias, os países colonizados enfrentaram — e ainda enfrentam, devido à sua condição de países dependentes — longos períodos de subdesenvolvimento, o que retardou e continua retardando a implementação de políticas educacionais mais inclusivas (Cury, 2002).

A declaração do direito à educação e sua garantia legal são de extrema importância, especialmente no Brasil, onde o reconhecimento formal desse direito serve como um lembrete constante para a sociedade sobre a necessidade de sua efetivação. Quando o direito à educação é proclamado, ele deixa de ser uma promessa vaga e passa a ser um compromisso que deve ser cobrado de forma concreta. O não cumprimento desse direito gera uma pressão legítima para que o Estado cumpra suas obrigações, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem ou classe social (Cury, 2002).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), logo no início do governo Fernando Collor de Mello, uma das primeiras medidas adotadas foi a extinção da Fundação Educar, com o objetivo

de promover o “enxugamento” da máquina administrativa. Em seu lugar, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, que tinha como proposta a transferência de recursos federais para instituições públicas, privadas e comunitárias, visando à promoção da alfabetização e à elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Contudo, o programa não obteve sucesso devido à falta de apoio político e financeiro.

Segundo Ventura (2015), o terceiro Ministro da Educação do governo Collor, José Goldemberg, em entrevista ao *Jornal do Comércio*, em 1991, afirmou: “O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade (...) Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem.” Nesse período, ocorreram cortes nos recursos orçamentários destinados à educação de jovens e adultos reduzindo sua importância dentro do Ministério da Educação.

Em 1993, o governo federal abriu um período de consulta pública para a formulação de um plano de Política Educacional. Esse plano era um requisito para que o Brasil pudesse ter acesso a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, o Plano Decenal de Educação estabeleceu metas para prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental para analfabetos e jovens adultos pouco escolarizados (Haddad; Di Pierro, 2000).

Durante a década de 1990, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentou um período de esvaziamento no âmbito do Ministério da Educação (MEC), refletindo as diretrizes neoliberais que priorizavam o ajuste fiscal e a redução do papel do Estado em políticas sociais. As políticas educacionais voltadas à EJA eram implementadas por diferentes órgãos, como o Ministério da Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério do Trabalho. Esses programas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tinham caráter fragmentado, compensatório e muitas vezes eram realizados como campanhas pontuais, sem continuidade pedagógica ou compromisso com a transformação estrutural das condições educacionais. Essa fragmentação impedia a criação de políticas consistentes e articuladas, refletindo uma visão imediatista e limitada sobre a educação para jovens e adultos (Ventura, 2015).

Em 1996, foi aprovada uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996. Na seção dedicada à Educação de Jovens e Adultos, a lei reafirmou o direito dos jovens e adultos trabalhadores à Educação Básica (que inclui o ensino fundamental e médio), com a devida adequação às suas condições peculiares de estudo. Também estabeleceu o dever do poder público de oferecê-la gratuitamente e de viabilizar e estimular o acesso e a permanência desses trabalhadores na escola por meio de ações integradas e complementares. A partir desse momento, a Educação de

Jovens e Adultos passou a integrar a Educação Básica, deixando de ser tratada como supletivo. Foi criado, ainda, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um fundo contábil que distribuía recursos entre as esferas estadual e municipal, proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino (Haddad; Di Pierro, 2000).

Porém, o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a contagem das matrículas da EJA na redistribuição dos recursos do fundo, contrariando a garantia do direito explicitado no artigo 4º da LDB, sob a alegação de dificuldades no recenseamento e na disponibilidade de dados (Ventura, 2015).

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a educação profissional no Brasil, estabelecendo novas diretrizes para sua organização e desenvolvimento. Esse decreto teve impactos no campo da EJA, especialmente ao ampliar o atendimento às demandas educacionais da população adulta. A educação profissional, em sua modalidade básica, passou a ser destinada à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia (Ventura, 2015).

Contudo, a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 legalizou e aprofundou a separação entre formação geral e técnica ao proibir a oferta integrada dessas modalidades, tornando o currículo do ensino profissionalizante parte diversa do ensino médio e podendo ser ofertado somente na modalidade subsequente ou concomitante. A justificativa do governo era a contenção de gastos e a crítica de que os cursos integrados eram longos demais e pouco responsivos às demandas do mercado de trabalho (Lima; Souza; Oliveira, 2019).

De acordo com Ramos (2014), o decreto institucionalizou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, moldadas pelas exigências imediatas do capital, centrada nas necessidades do mercado de trabalho. Foi somente em 2004 que esse decreto foi revogado, pelo Decreto 5.154/2004, instituindo a forma integrada da educação profissional com o ensino médio.

Segundo Marquez e Godoy (2020), a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, resultado da 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, foi um marco importante no reconhecimento da EJA como um direito humano fundamental e um exercício de cidadania. A declaração enfatizou que a EJA não deve ser vista apenas como um mecanismo de combate ao analfabetismo, mas como um **meio** para a transformação social, promovendo a inclusão, a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Esse documento destacou a necessidade de políticas públicas integradas que superassem o

modelo simplificado e compensatório tradicionalmente adotado na EJA, o qual responsabilizava os sujeitos por suas condições de exclusão educacional.

Outras iniciativas do governo Fernando Henrique Cardoso incluem o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), lançado em 1997, com a prioridade de levar a alfabetização aos municípios com os maiores índices de analfabetismo, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. O Conselho da Comunidade Solidária, um órgão federal, mediava a parceria entre os setores público e privado. Em 1998, o PAS deixou de ser uma ação exclusiva do Conselho da Comunidade Solidária para se constituir como uma ONG: a Associação de Apoio ao Programa de Alfabetização Solidária (AAPAS), que passou a canalizar quase todos os recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos. No entanto, surgiram inquietações por parte das universidades parceiras, que questionaram o conceito de alfabetização adotado, a falta de continuidade nos estudos, o curto período destinado à alfabetização e os conflitos com a gestão local (Costa; Machado, 2017).

No Brasil, a Declaração influenciou diretamente a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, publicadas em 2000, que reafirmaram a EJA como um direito de jovens e adultos trabalhadores, reconhecendo suas trajetórias de exclusão e as especificidades de seus processos de aprendizagem (Marquez; Godoy, 2020).

Segundo Costa e Machado (2017), o Parecer CNE/CEB 11/2000, de autoria do professor Carlos Jamil Cury, foi um importante marco para a consolidação da EJA no Brasil, pois resultou de uma demanda dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA, que buscavam maior clareza sobre o sentido e os objetivos dessa modalidade educacional. Este parecer também orientou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que foram oficialmente estabelecidas em 2000 e proporcionaram uma base mais sólida para a organização da EJA em todo o país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA definem três funções essenciais para essa modalidade educacional: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora visa corrigir as desigualdades históricas no acesso ao conhecimento, garantindo a igualdade de direitos e o direito a uma educação de qualidade. A função equalizadora da EJA busca promover melhores condições de acesso, permanência e êxito escolar para os estudantes dessa modalidade, de modo a garantir que a EJA ofereça oportunidades educacionais semelhantes às oferecidas às demais modalidades de ensino. Já a função qualificadora tem como objetivo proporcionar a atualização contínua de conhecimentos ao longo da vida (Brasil, 2000).

Em resposta às reivindicações relacionadas ao veto da inclusão das matrículas da EJA no Fundef, foi criado, em 2001, o programa Recomeço, que destinou recursos para estados e

municípios, com foco quase exclusivo nas regiões Norte e Nordeste. Esse programa funcionava como uma suplementação para evitar o fechamento das turmas. Foram definidos dois grupos de estados e municípios: aqueles que já possuíam matrículas na EJA, mas não se enquadravam no programa, e aqueles que dependiam desses recursos para manter as turmas abertas. O que inicialmente seria um apoio para ampliar a oferta de EJA acabou se tornando uma condição para garantir a continuidade das turmas (Costa; Machado, 2017).

Em 2001, foi aprovado o PNE (2001-2010), que estabeleceu 26 metas dedicadas à EJA, focando na ampliação de matrículas, no apoio a programas governamentais com atendimentos diferenciados, no levantamento e avaliação das ações de alfabetização, na integração curricular e formação profissional no Ensino Fundamental, na formação de professores, nas parcerias com a sociedade civil (com destaque para as Instituições de Educação Superior) e no apoio federal aos sistemas estaduais e municipais. No entanto, essas metas foram prejudicadas, pois, na aprovação final da lei, o então presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a ampliação dos recursos da União destinados aos investimentos em educação. Esses vetos não foram revogados pelo presidente Lula após sua posse em 2003 (Costa; Machado, 2017).

De acordo com Ventura e Oliveira (2020), em 2002, para atender aos interesses econômicos e políticos de setores organizados do empresariado brasileiro e em conformidade com o Artigo 38 da LDB, que determina: “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O Encceja é voltado para pessoas com, no mínimo, 15 anos, sem o ensino fundamental completo, e para aquelas com 18 anos ou mais, sem o ensino médio concluído, que desejam obter a certificação em um desses níveis.

O objetivo inicial para a criação do Encceja seria para ser uma alternativa técnica e pedagógica aos exames supletivos estaduais e combater fraudes na certificação, além de atender brasileiros no exterior. Entretanto, segundo Ventura e Oliveira (2020), o exame prioriza uma lógica tecnicista de competências e habilidades, desconsiderando a singularidade cultural dos estudantes da EJA e enfraquecendo processos pedagógicos mais participativos. Ao estimular jovens e adultos a abandonar cursos presenciais, o exame contribui para a desescolarização da EJA e alivia as responsabilidades dos entes federados em garantir o direito à educação.

Para Ventura e Oliveira (2020), o modelo, alinhado a interesses neoliberais, visa elevar indicadores estatísticos de escolaridade, mas contribui para o apagamento da EJA nos sistemas públicos e para o crescimento de um mercado educacional lucrativo, que trata a educação como

mercadoria. Assim, há o risco de a modalidade ser diluída em iniciativas de educação não formal voltadas mais para o lucro do que para a emancipação social.

O Encceja continua sendo aplicado nos dias de hoje e, segundo Soriano, Farias e Fernandes (2023), adota estratégias de consenso e ampla divulgação, com campanhas em meios de comunicação e redes sociais, o que contrasta com a pouca visibilidade dada aos cursos presenciais de EJA, previstos no PNE. Essa disparidade reforça a ênfase no modelo de certificação rápida em detrimento do incentivo à escolarização formal e contínua.

No início do governo Lula, em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de repassar recursos às instituições parceiras para o pagamento de bolsas a alfabetizadores e coordenadores de turma, formação continuada para os alfabetizadores, além de ajuda de custo para material escolar, transporte e alimentação dos alfabetizandos, e aquisição de material didático. Inicialmente, os recursos eram repassados para as Secretarias de Educação estaduais e municipais, ONGs (incluindo o setor empresarial) e Instituições de Ensino Superior. No entanto, em 2010, o repasse passou a ser destinado exclusivamente às Secretarias de Educação estaduais e municipais como uma tentativa do governo de garantir o cumprimento do preceito constitucional que estabelece a obrigatoriedade do Estado na implementação da política educacional (Costa; Machado, 2017).

O PBA enfrentou a dificuldade de garantir a continuidade dos estudos, já que muitos estudantes buscavam apenas habilidades básicas de leitura e escrita para fins pessoais, enquanto outros não viam perspectivas claras de melhores oportunidades de emprego. Para os mais jovens, com idades entre 29 e 45 anos, os principais obstáculos eram as necessidades de trabalho e a mobilidade (Costa; Machado, 2017).

Segundo as autoras Costa e Machado (2017), para que as ações de alfabetização sejam eficazes, é necessário que haja políticas intersetoriais, envolvendo programas de saúde, geração de renda, fixação de moradia, segurança para o acesso à escola e transporte.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) como uma resposta às pressões de diversos segmentos historicamente excluídos da estrutura governamental. A Secad foi concebida para formular e implementar políticas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, bem como para promover a diversidade e a inclusão no sistema educacional brasileiro (Costa; Machado, 2017).

O Programa Recomeço do governo Fernando Henrique Cardoso foi substituído pelo Programa Fazendo Escola, criado em 2005. O programa ampliou sua atuação para todos os estados, e os recursos destinados ao programa eram voltados para diversas áreas, incluindo a formação continuada de professores, aquisição de livros e materiais escolares, ampliação do

quadro de profissionais para a remuneração de docentes, e a compra de gêneros alimentícios para a alimentação escolar (Costa; Machado, 2017).

Em 2005, foi criado um importante programa para a EJA, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa, juntamente com o Decreto nº 5.154/2004, que estabelece diretrizes para a organização da educação profissional e técnica de nível médio, busca articular a educação básica e a educação profissional de maneira mais integrada.

A partir do Decreto nº 5.840, de 2006, a EJA passou a ser ofertada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, determinando que as instituições federais oferecessem no mínimo 10% de suas vagas de ingresso para cursos Proeja. Esse decreto instituiu também que os cursos deveriam ter a carga horária de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral e carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica (Brasil, 2006).

Outro fator que fortaleceu a EJA dentro das instituições federais foi a Lei de Criação dos Institutos Federais, a Lei nº 11.892/2008, que define como uma das finalidades dos institutos federais a oferta da educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Ao analisar a implantação do Proeja no Instituto Federal de Goiás, em 2006, Castro (2016) destaca que a entrada desse público na instituição produziu contradições e tensões em relação a uma cultura institucional hegemônica, marcada por priorizar a graduação e pós-graduação e lidar com um público com melhores condições socioeconômicas e trajetórias formativas regulares.

O programa enfrentou limitações significativas, pois, inicialmente, não garantia condições estruturais essenciais para sua implementação, como a contratação de professores e a modernização da infraestrutura, o que enfraqueceu uma política que surgiu a partir de reivindicações sociais pela efetivação do direito à educação. Embora tenha promovido um aumento quantitativo na oferta pública, essa expansão não foi acompanhada de uma melhoria na qualidade do ensino nem de investimentos adequados para garantir a permanência dos alunos nas instituições públicas (Castro, 2016).

Com o tempo, foram introduzidos mecanismos como o Auxílio Estudantil, que visavam apoiar a permanência dos estudantes e combater a evasão. Além disso, recursos foram direcionados para a compra de computadores, equipamentos para os laboratórios e contratação de professores. A consolidação do programa foi viabilizada por um trabalho e ação política desenvolvidos pelos professores e da ação política desses junto aos gestores educacionais e do

da equipe de acompanhamento do Proeja no MEC (Castro, 2016).

Para Castro (2016), a tensão em torno do Programa reflete contradições da sociedade e da educação brasileira, especialmente na EJA e na Educação Profissional e Tecnológica. O Estado, ao sustentar a ordem capitalista, utiliza políticas educacionais para atender às demandas do mercado e da produção flexível em um país dependente, enquanto setores da sociedade civil, dentre elas os que atuam no interior dos institutos, defendem uma abordagem de educação emancipadora, democrática e transformadora, voltada para a formação integral.

Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef e incorporando as matrículas da EJA. Inicialmente, o peso de cada matrícula da EJA era de 0,7, aumentando para 0,8, com entradas escalonadas em três anos. Assim, somente em 2010, as matrículas da EJA foram consideradas totalmente. Foi também estabelecido que as matrículas da EJA não poderiam ultrapassar 15% do total dos recursos do fundo. Apesar dessa inclusão, houve uma redução nas matrículas da modalidade, pois muitos gestores não enxergavam vantagens financeiras em ampliar as matrículas da EJA, tornando desafiadora a mobilização para aumentar as inscrições (Costa; Machado, 2017).

Outras iniciativas importantes voltadas para a EJA durante o governo Lula foram: a promulgação da Lei nº 11.947/2009, que, ao regulamentar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), estendeu seus benefícios à EJA, a Resolução nº 18/2007, que criou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), garantindo materiais pedagógicos específicos, enquanto o PNLD EJA/2010 expandiu a distribuição de livros para atender às particularidades dessa modalidade. Além disso, o Decreto nº 7.084/2010 incluiu a EJA no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), assegurando acesso a acervos adequados.

Um momento significativo para a EJA ocorreu durante a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. A EJA foi amplamente abordada no documento final da conferência, sendo destacada como uma política pública de Estado, contemplando tanto a alfabetização quanto as demais etapas de escolarização. O documento ressaltou um conjunto de estratégias de ação, indicando que: “As políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao serem implementadas, deverão ainda considerar as seguintes dimensões: intersectorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores/as, aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA” (Brasil, 2010, p. 150).

No ano de 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi criado o Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pela Lei nº 12.513, que tem

como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O Pronatec não estabelece vínculo obrigatório entre a elevação da escolaridade e a formação dos alunos, permitindo a matrícula exclusiva em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga-horária mínima de 160 horas ou de formação técnica, com carga-horária mínima de 800 horas. A Bolsa-Formação, parte do programa, oferece vagas gratuitas em cursos com duas modalidades: Bolsa-Formação Estudante, para alunos do ensino médio de escolas públicas em cursos técnicos concomitantes, e Bolsa-Formação Trabalhador, voltada para trabalhadores em cursos FIC.

Segundo Machado e Rodrigues (2013), o Pronatec promove parcerias público-privadas, com grande parte dos recursos executados pelo Sistema S (um conjunto de nove empresas brasileiras de natureza privada voltadas para treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica) seja em parceria com redes estaduais no técnico concomitante, seja pela oferta de cursos FIC. No entanto, sua ênfase em cursos concomitantes e desvinculados da elevação da escolaridade não atende às necessidades dos trabalhadores da EJA, cuja realidade laboral dificulta a frequência regular. Assim, o Pronatec reforça uma lógica de formação aligeirada, limitada ao treinamento para funções básicas do mercado, em detrimento da formação integral desses sujeitos.

Em 2014, foi elaborado um novo PNE (2014-2024), que apresenta 20 metas, das quais apenas três são voltadas para a EJA. A meta 8 busca elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, visando alcançar, até 2024, 12 anos de estudo, especialmente entre populações do campo, regiões de menor escolaridade, os 25% mais pobres e promover igualdade de escolaridade entre negros e não negros. A meta 9 propõe elevar a taxa de alfabetização para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo até 2024, além de reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Já a meta 10 objetiva que 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio sejam oferecidas de forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

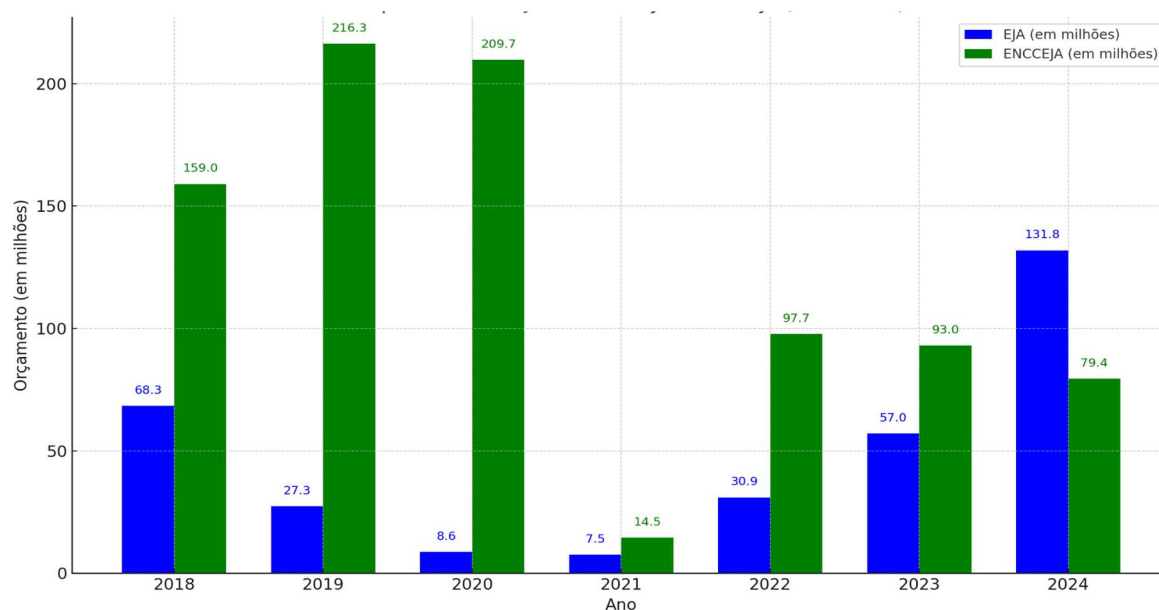
Em 2016, o Brasil vivenciou mudanças significativas no governo do país, com o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer como presidente. Nesse contexto político, ocorreram mudanças profundas e controversas na política educacional brasileira. O ministro da Educação, Mendonça Filho, administrador de formação e consultor para assuntos educacionais da Fundação Lemann (2019-2022), representando os interesses empresariais e desconectado da participação popular e de entidades de classe, promoveu contrarreformas que atingiram todos os níveis e modalidades de ensino (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Destacam-se assim a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que limitou os investimentos públicos em saúde e educação por 20 anos, e a Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio, introduzindo itinerários formativos, redução da carga horária de disciplinas gerais, uso do notório saber para docência, ensino a distância e obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira. Essas mudanças consolidaram o avanço do neoliberalismo na educação, priorizando interesses mercadológicos em detrimento do fortalecimento da educação pública e estatal (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na promoção de competências e habilidades entre os estudantes. Entretanto, a EJA é mencionada de forma periférica, apenas na introdução do documento. Segundo Soriano, Farias e Fernandes (2023), esse tratamento superficial traz implicações significativas para o desenvolvimento do currículo dessa modalidade, pois as competências e habilidades estabelecidas não levam em consideração as especificidades dos sujeitos da EJA, que, em sua maioria, são jovens e adultos com trajetórias de vida e experiências educacionais diversas.

Vale destacar também que, desde 2018, a EJA tem recebido menos recursos do que o ENCCEJA, conforme Figura 1. Essa priorização demonstra que o governo federal tem apostado mais na oferta de exames como política pública do que na indução e fortalecimento da EJA em estados e municípios. Somente em 2024, após seis anos, o orçamento da EJA foi superior ao do ENCCEJA.

Figura 1 - Comparativo do orçamento destinado à EJA e ao ENCCEJA de 2018 a 2024

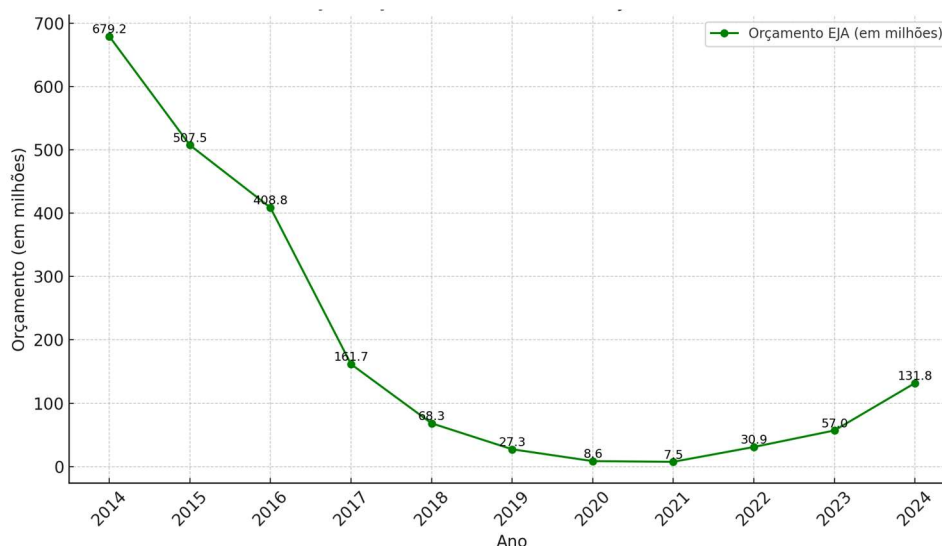


Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (2024).

De acordo com Soriano, Farias e Fernandes (2023), com a ascensão de Jair Bolsonaro ao governo em 2019, a agenda conservadora e neoliberal ganhou força, promovendo um ataque sistemático às políticas educacionais já consolidadas. O governo se aliou a grupos empresariais para reformular a educação brasileira, adequando-a aos interesses do mercado. Desse modo, a Política Nacional de Alfabetização, implementada pelo Decreto nº 9.765/2019, tem seu enfoque no esvaziamento e na homogeneização dos conteúdos voltados para a alfabetização. A política propõe a aplicação do mesmo método utilizado para a alfabetização infantil no contexto da EJA, privilegiando a ênfase na aprendizagem fônica. No entanto, essa abordagem carece de estratégias específicas para a EJA, ignorando as particularidades dos sujeitos dessa modalidade.

Ao longo do governo Bolsonaro, intensificaram-se medidas que restringiram a participação popular e desmantelaram órgãos e programas educativos voltados para a inclusão, como o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (Soriano; Farias; Fernandes, 2023). Também houve uma queda significativa de recursos destinados à EJA nesse período, sendo o menor dos últimos anos, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Evolução dos recursos destinados à EJA de 2014 a 2024



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (2024).

Em meio a esse processo de desestruturação, a homologação da Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021 instituiu as novas Diretrizes Operacionais para a EJA. As diretrizes revelam a atuação orgânica do empresariado no processo de idealização, discussão e elaboração das normativas, o que resulta em um enfraquecimento das reivindicações populares. Ao longo desse processo, muitos interesses da sociedade civil, que buscam uma educação pública de

qualidade e que atenda às especificidades dos jovens e adultos, foram suprimidos em favor dos interesses empresariais, os quais passaram a ser apresentados como se fossem de interesse público (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Ademais, as diretrizes demonstram o propósito de flexibilizar, ou seja, precarizar, a oferta da EJA, reduzindo seu caráter integral e adequado às especificidades dessa modalidade. Ao invés de garantir uma formação completa e de qualidade, que considere o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões social, cultural, profissional e cidadã, as diretrizes priorizam uma formação superficial e fragmentada, centrada na obtenção de uma mera certificação. Isso resulta numa educação aligeirada, com conteúdos diluídos e com uma lógica de ensino que não consegue atender à complexidade das realidades dos jovens e adultos, muitas vezes marcada por trajetórias de exclusão social e educacional (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Outro ponto crítico abordado nas diretrizes é a oferta da EJA por meio de parcerias com instituições que se apresentam como “sem fins lucrativos”, mas que muitas vezes estão diretamente ligadas ao setor privado. Essa prática implica uma grave omissão estatal, pois o Estado, em vez de garantir a oferta pública e universal de uma educação de qualidade, delega essa responsabilidade a instituições que, embora se autodenominem “sem fins lucrativos”, operam dentro de uma lógica de mercado e com objetivos nem sempre alinhados com a real necessidade de educação para os jovens e adultos. Tal modelo fragiliza a educação pública e reforça o caráter privatizante das políticas educacionais (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Com o início do governo Lula, em 2023, observa-se, no Gráfico 2, um aumento significativo no orçamento destinado à EJA. Outra conquista importante foi o retorno da Secadi à estrutura do MEC, após ter sido descontinuada no governo anterior. Em 2024, foi lançado o Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, com os objetivos de superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos; elevar a escolaridade de jovens e adultos e idosos; ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional. Uma das ações do pacto é ampliar o fator de ponderação da matrícula da EJA no Fundeb, passando de 0.8 para 1 e criar novas Diretrizes Operacionais para a EJA (Brasil, 2024).

Segundo Machado e Rodrigues (2013), para que uma política pública educacional se concretize, são necessários três elementos fundamentais: um arcabouço legal que oriente sua implantação e implementação, aporte financeiro adequado e uma ação compartilhada entre a sociedade civil e a sociedade política.

Costa e Machado (2017) apontam que a relação entre Estado e sociedade civil na EJA tem sido estruturada em três espaços: a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), criada nos anos 1980, que desempenhou um papel consultivo e, a partir de 2004, foi reconstituída pela Secadi para discutir políticas de alfabetização e EJA; as Coordenações Estaduais de EJA, inicialmente ligadas ao Departamento de Ensino Supletivo, que ganharam força com a Secad em 2004, abordando temas como o Programa Brasil Alfabetizado, financiamento, diretrizes operacionais e matrículas no Fundeb; os Fóruns de EJA, formados durante a preparação para a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em 1997, que se consolidaram como espaços de mobilização de diferentes segmentos sociais, resultando em propostas significativas para o fortalecimento da modalidade.

Costa e Machado (2017), ao analisarem as políticas da EJA no contexto histórico da educação brasileira, identificam a persistência de diversas fragilidades que comprometem a efetividade desse tipo de educação. Entre os principais problemas, destacam-se a baixa qualidade dos cursos e programas oferecidos, que não conseguem atender adequadamente às necessidades dos estudantes, e o isolamento da EJA em relação a outras políticas sociais, o que dificulta uma abordagem integrada e mais eficaz.

Outro ponto crítico é a adoção de políticas públicas descontínuas, fragmentadas e muitas vezes secundárias, que resultam em programas pulverizados e sem uma articulação clara entre si. Isso faz com que a EJA se torne um campo marcado por iniciativas esparsas e, muitas vezes, sem continuidade, prejudicando a consolidação de uma política educacional consistente e duradoura para esse público (Costa; Machado, 2017).

Além disso, a limitada institucionalização das políticas de EJA é um obstáculo significativo. A falta de uma estrutura robusta e de um compromisso efetivo por parte dos gestores públicos em garantir que a EJA seja tratada como uma prioridade educacional contribui para a fragilidade do sistema. Muitos gestores, em diferentes níveis, demonstram pouco cuidado com a educação de jovens e adultos, o que se reflete na falta de planejamento e execução de políticas públicas adequadas. O frágil compromisso do Governo Federal com a construção de políticas mais efetivas também é um fator determinante para a continuidade das dificuldades enfrentadas pela EJA no Brasil (Costa; Machado, 2017).

Embora a falta de recursos financeiros seja uma das dificuldades mais evidentes, Costa e Machado (2017) apontam que as fragilidades da EJA vão além dessa questão. A ausência de uma visão integrada, a falta de continuidade nas políticas e o desprezo de muitos gestores pela educação de jovens e adultos revelam problemas estruturais que exigem não apenas recursos, mas uma mudança de abordagem no tratamento da EJA como um direito fundamental e uma

prioridade nas políticas educacionais nacionais. A superação dessas fragilidades exige um compromisso mais forte e uma articulação mais eficaz entre as diversas esferas do governo e a sociedade.

3.2 A inclusão excludente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores

As relações sociais e produtivas são estruturadas para educar o trabalhador conforme as exigências do mercado, alinhando-o à divisão do trabalho e à lógica da produção capitalista (Kuenzer, 2005). Nesse modelo, o desenvolvimento da ciência e do conhecimento não serve aos interesses do trabalhador, mas ao capital, o qual usa esses conhecimentos para aumentar a força produtiva, em detrimento dos direitos e da autonomia do trabalhador.

O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos de maneira desigual, contribuindo para a alienação do trabalhador, que, ao ser educado para um tipo de produção segmentada e especializada, acaba sendo afastado da compreensão integral do processo produtivo (Kuenzer, 2005).

Kuenzer (2005) traz o conceito de “inclusão excludente”, que se refere à educação que, embora ofereça acesso formal a diferentes níveis de ensino, não garante a qualidade que permitiria ao indivíduo desenvolver uma identidade autônoma e capaz de superar as demandas do capitalismo. Cursos rápidos, provas supletivas e formações profissionais superficiais são exemplos desse tipo de “inclusão”, que não resulta numa verdadeira emancipação social e intelectual, mas sim em uma certificação vazia que apenas legitima a exclusão do trabalhador do mercado de trabalho de qualidade e da plena cidadania.

Os estudantes da EJA, ao retornarem aos estudos, buscam melhorar suas condições de vida, conquistar melhores empregos e salários, ou ampliar sua qualificação profissional. Nesse sentido, Costa (2013) destaca que, ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental reconhecer que seus sujeitos são, ao mesmo tempo, trabalhadores e alunos, que são moldados pelas relações sociais de produção e carregam em suas trajetórias históricas a marca da exclusão e marginalização que atinge grande parte da população.

De acordo com Arroyo (2005), as trajetórias desses estudantes, além de serem marcadas pela falta de acesso a uma educação de qualidade, que resulta em reprovações e evasões, são também caracterizadas pela exclusão social e pela desigualdade racial, de gênero e pela negação de direitos básicos, como o direito à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Dessa forma, a EJA desvela as profundas desigualdades sociais que permeiam a estrutura do Brasil, funcionando como um reflexo de um sistema social e econômico

excludente.

Marquez e Godoy (2020) destacam que a EJA reflete uma heterogeneidade dos estudantes, que possuem idades diversas, experiências de vida distintas e uma significativa participação no mundo do trabalho, o que, muitas vezes, gera dificuldades em conciliar os estudos com as responsabilidades profissionais. Ademais, seus tempos de interrupção educacional variam, assim como os momentos de iniciação tardia aos estudos, fatores que impactam seu processo de aprendizagem. A baixa autoestima, frequentemente resultante de experiências escolares anteriores negativas e das condições sociais precárias, é também uma característica comum entre esses estudantes.

O público da EJA geralmente são alunos que tiveram seus estudos interrompidos por diversos motivos, como moradia longe da escola, falta de transporte escolar, doenças, dificuldades no estudo, necessidade de ajudar os pais em casa ou trabalhar, falta de interesse, dentre outros. Esse público, ao retornar aos estudos, tem como expectativa obter qualificação profissional para alcançar melhores posições no mercado de trabalho (Castro, 2016).

Segundo Silva (2015), muitas vezes, os estudantes da EJA são estigmatizados e vistos como alunos reprovados, incapazes ou com distúrbios de aprendizagem. Esse olhar reducionista tende a culpabilizá-los pelo abandono escolar, responsabilizando-os pela interrupção de seus estudos. Em alguns casos, a culpa é atribuída também à família ou aos professores, como se esses fatores fossem os principais responsáveis pela situação educacional desses indivíduos. No entanto, essa visão ignora o contexto social e histórico em que esses estudantes estão inseridos, desconsiderando as origens estruturais das dificuldades que enfrentam.

O abandono escolar e a baixa escolaridade não são fenômenos isolados ou meramente individuais, mas sim reflexos de um processo social mais amplo. A desigualdade social, a falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, as exigências do mercado de trabalho e a necessidade de contribuir com o sustento familiar são apenas alguns dos fatores que explicam as trajetórias de muitos estudantes da EJA. Pensar que esses problemas são individuais é não reconhecer que a educação está diretamente ligada às condições materiais de vida e ao contexto social e econômico em que os sujeitos estão inseridos (Silva, 2015).

A desigualdade social é uma característica estrutural da sociedade capitalista, conforme apontado por Silva (2012), que a descreve como uma consequência da exploração do homem pelo próprio homem e da apropriação privada dos meios de produção. Esse sistema mantém a concentração de riqueza e poder nas mãos de uma elite, enquanto a maioria da população, especialmente as classes trabalhadoras, é excluída dos direitos e bens essenciais, como a educação de qualidade.

A EJA emerge, nesse contexto, como uma tentativa de enfrentar as injustiças causadas por esse sistema desigual, buscando minimizar as barreiras que impedem uma parte significativa da população de acessar os bens historicamente produzidos, como a leitura, a escrita e os conhecimentos científicos (Silva, 2012).

Os estudantes trabalhadores da EJA, ao retornarem aos estudos, se deparam novamente com um sistema onde não há o objetivo de formar cidadãos iguais; ao contrário, o objetivo é manter e até reforçar as desigualdades existentes. A educação, nesse contexto, muitas vezes chega à grande parte da população de forma superficial, sem oferecer um conhecimento profundo que permita transformar as condições sociais. No processo de exploração da classe trabalhadora, o sistema educacional forma indivíduos cada vez mais unilaterais e limitados, negando as potencialidades humanas ao restringir a formação a um tipo de conhecimento que serve aos interesses do capital e do mercado de trabalho.

Para Silva (2012), o analfabetismo e a precarização do aprendizado de conteúdos científicos são manifestações de um processo mais amplo de alienação, que caracteriza a educação nas sociedades capitalistas. A falta de acesso a uma educação plena é uma consequência direta das condições materiais de existência dos indivíduos, que sobrevivem em um sistema que não lhes oferece as condições necessárias para uma formação de qualidade. Jovens e adultos com escolarização precária não são um desvio ou anomalia, mas sim produtos normais de uma sociedade que estrutura suas políticas educacionais de maneira a perpetuar as desigualdades. As políticas educacionais, como visto no capítulo anterior, na sociedade capitalista marcada pelas desigualdades sociais e econômicas, são construídas para atender aos interesses das classes dominantes e manter o sistema de produção.

Na aparência, as criações humanas, tanto no campo material quanto no cultural, estão acessíveis a todos, já que são fruto do desenvolvimento coletivo da humanidade ao longo do tempo. Entretanto, na sociedade capitalista, essa ideia de acesso universal é ilusória. O sistema capitalista, alicerçado nas relações de propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho humano, organiza e distribui os bens materiais e culturais de maneira desigual. Nesse contexto, a apropriação de tais bens não ocorre de forma coletiva, mas sim de maneira privada, ou seja, controlada por aqueles que detêm o poder econômico e os recursos produtivos (Silva, 2015).

A propriedade privada, característica fundamental do capitalismo, não se limita aos bens materiais, mas também se estende ao conhecimento, à cultura, às tecnologias e aos avanços científicos. Nesse modelo, o acesso a essas conquistas não é garantido a todos os indivíduos da sociedade, mas sim restrito a uma minoria que possui os meios necessários para se apropriar e

se beneficiar desses recursos (Silva, 2015).

A escola tem a responsabilidade de promover a apropriação dos conhecimentos científicos, não apenas para transmitir informações, mas para elevar e aprofundar os saberes espontâneos dos estudantes, oriundos de suas vivências e experiências cotidianas. É fundamental que a educação vá além das discussões superficiais do cotidiano e do senso comum, ampliando a capacidade dos estudantes de entender as causas e dinâmicas mais amplas que afetam suas vidas. O senso comum oferece explicações simplificadas dos fenômenos sociais, sem uma análise crítica das estruturas subjacentes. Ao promover a apropriação dos conteúdos científicos, a escola permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica, questionando as realidades sociais, econômicas e culturais que os cercam (Silva, 2015).

Segundo Saviani (2011, p. 13) a “educação diz respeito à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e por outro lado concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.”. Assim, o papel da escola não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas de encontrar metodologias e estratégias que considerem as necessidades e as especificidades dos indivíduos e de suas realidades. A educação deve ser sensível ao contexto social e cultural dos estudantes, e as formas de ensino devem ser ajustadas para que todos os sujeitos possam acessar os conhecimentos de maneira eficaz (Saviani, 2011).

O acesso aos conteúdos científicos historicamente produzidos pelo ser humano é uma ferramenta que o trabalhador precisa dispor para a transformação da realidade. Se o trabalhador não se apropriar desses conteúdos culturais, a classe dominante, por meio da apropriação do conhecimento científico e cultural, utilizará essas ferramentas para consolidar e legitimar seu poder e dominação (Saviani, 2011).

Ao pensar em uma prática educativa emancipatória na EJA, segundo Arroyo (2005), deve-se partir de uma visão realista e respeitosa das trajetórias dos jovens-adultos. Esses sujeitos carregam, ao longo de suas vidas, saberes e experiências adquiridos nas mais diversas circunstâncias. O saber popular, acumulado durante suas jornadas, é um conjunto de questionamentos, significados e conhecimentos que devem ser reconhecidos e valorizados no processo educativo. Assim, uma proposta pedagógica eficaz precisa dialogar com esses saberes, iniciando a partir das experiências vividas pelos estudantes. O ponto de partida para essa pedagogia é o reconhecimento dos saberes, interrogações e significados que esses indivíduos adquiriram ao longo de suas trajetórias de vida, em um movimento de integração entre os saberes escolares e os saberes sociais.

Esses estudantes, com suas trajetórias marcadas por dificuldades, exigem respostas que

vão além do plano puramente educacional, trazendo à tona discussões sobre ética, dignidade, e os desafios da vida cotidiana. As interrogações que surgem a partir das vivências desses estudantes podem ser um ponto de partida para repensar os conhecimentos escolares. Essas questões não se limitam ao conteúdo acadêmico, mas abrangem reflexões profundas sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem social, a identidade, a cultura, a história e a memória. São interrogações que emergem de trajetórias de opressão, exclusão e rejeição, e que revelam as grandes questões do conhecimento. Não se trata de trajetórias lineares e sem significado político; pelo contrário, essas vivências nos interpõem questões essenciais sobre a miséria, a fome, a dor, a morte, a luta pela terra, pela identidade e pela dignidade (Arroyo, 2005).

Segundo Arroyo (2017), o reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos do direito ao conhecimento é fundamental para romper com a visão de que a falta de escolarização formal os exclui da condição de “sujeitos de conhecimento”. A EJA deve transcender a ideia de ser apenas uma alternativa emergencial, posicionando-se como um espaço de produção e transformação do conhecimento. Reconhecer os trabalhadores como produtores de conhecimento significa transformar a educação em uma ferramenta capaz de alterar positivamente suas vidas e suas relações com o mundo.

Dessa forma, ao se pensar a inclusão digital na educação de jovens e adultos, é necessário considerar que a apropriação das tecnologias digitais não deve ser vista apenas como um processo de adaptação ao mundo contemporâneo, mas também como uma ferramenta de transformação social e de ampliação do acesso ao conhecimento. A inclusão digital, nesse contexto, deve ser entendida como um meio de garantir que os estudantes da EJA não sejam excluídos do que a tecnologia pode oferecer, proporcionando aos alunos a capacidade de utilizar as ferramentas digitais de maneira crítica e consciente, para que possam, de fato, interagir com o mundo de forma ativa e informada.

3.3 A EJA na Educação Profissional e Tecnológica e a Inclusão Digital: uma revisão de literatura

Neste item, serão apresentadas teses e dissertações relacionadas à inclusão digital na EJA ofertada na educação profissional e tecnológica. As pesquisas foram encontradas através de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações - Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Inicialmente, foram utilizados os descritores: “Políticas and Proeja and Inclusão Digital” e “Políticas and EJA and Educação Profissional and Inclusão Digital” que retornaram uma dissertação, a de Mendonça (2016). Mas utilizando os seguintes descritores: “PROEJA and

Inclusão Digital” e “Educação Profissional and EJA and Inclusão Digital”, foram encontradas as teses e dissertações relacionadas abaixo. Estas pesquisas abordam estratégias para a inclusão digital dos alunos da EJA, porém, não fazem uma relação das políticas de inclusão digital e a formação dos estudantes trabalhadores da EJA, que é o objetivo da presente pesquisa. No entanto, seus resultados foram incluídos neste estudo para que pudéssemos analisar como a inclusão digital tem sido trabalhada nos institutos federais. Além disso, suas conclusões indicam a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas à inclusão digital desses estudantes.

Nunes (2011) conduziu uma pesquisa no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, campus Charqueadas, com alunos do curso de Técnico em Informática do Proeja. O objetivo principal foi analisar os impactos da formação técnica na inserção profissional e na inclusão digital de jovens e adultos. A pesquisa investigou a inclusão digital nas trajetórias dos egressos e alunos integralizados, além de explorar as relações entre a formação recebida e as demandas do mercado de trabalho. Foram realizadas visitas à instituição, entrevistas com a coordenadora do curso e com quatro egressos, além de aplicação de questionários e coleta de narrativas individuais.

Para a autora, mesmo os participantes tendo iniciado um processo de inclusão digital através do curso técnico, eles não alcançaram uma inclusão plena, já que muitos ainda careciam de acesso regular à internet e de imersão na cultura digital. Antes do curso, os sujeitos eram majoritariamente excluídos digitais, sem acesso a tecnologias no ambiente de trabalho ou em casa. O curso técnico em informática representou um marco importante, fornecendo conhecimentos técnicos que podem ser usados para a inclusão digital (Nunes, 2011).

A inserção profissional dos egressos foi influenciada pela falta de experiência prévia em informática, evidenciando a relevância do estágio como momento de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. No entanto, destacou-se que a qualificação recebida, apesar de relevante, não é suficiente por si só para garantir o acesso ao mercado de trabalho, que envolve múltiplas relações sociais, econômicas e culturais (Nunes, 2011).

A pesquisa conclui que o Proeja, por si só, não é suficiente para combater as exclusões econômicas, sociais e digitais, sendo necessárias outras ações governamentais e programas complementares. O estudo sugere uma visão mais ampla da inclusão, que vá além do acesso à tecnologia, considerando também as condições sociais e econômicas que perpetuam a exclusão (Nunes, 2011).

A pesquisadora levanta novas questões, como a adequação dos currículos do Proeja às necessidades dos alunos trabalhadores, o acompanhamento de egressos e a promoção da

inclusão digital de forma emancipatória, independentemente da área técnica do curso. Ela aponta para a necessidade de novos estudos e debates sobre inclusão digital e profissional no contexto do Proeja.

Leite (2012) focou na relação dos estudantes do Proeja do Instituto Federal Fluminense - Campus Macaé dos cursos Técnico em Caldeiraria e Técnico em Eletrotécnica com as tecnologias, com ênfase na informática como ferramenta educativa e no impacto da cultura digital no aprendizado e na vida cotidiana dos alunos. O estudo foi dividido em duas fases: a primeira consistiu na observação dos alunos durante as aulas de informática e outras disciplinas, além da análise dos materiais produzidos e questionários aplicados; a segunda fase envolveu entrevistas para avaliar o uso da informática no cotidiano dos estudantes. A pesquisa buscou identificar os procedimentos dos alunos para se familiarizarem com as tecnologias e como isso se refletiu em sua inserção na cultura digital.

Os resultados indicaram que os alunos se dividiram entre aqueles com domínio prévio de informática, os que não sabiam, mas estavam motivados para aprender, e os que mostraram resistência ao uso das tecnologias. Após a transposição didática, alguns alunos passaram a aplicar as ferramentas digitais em suas rotinas, embora a pesquisa tenha destacado que, para uma verdadeira inclusão digital, seria necessário um acompanhamento contínuo e mais aprofundado (Leite, 2012).

Ademais, a pesquisa discutiu as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao uso das tecnologias, como problemas de acesso e resistência cultural, e analisou a importância de um ensino que vá além da simples mecânica, buscando integrar o conhecimento digital de forma significativa no cotidiano e na vida profissional dos alunos. O estudo destaca a transformação das tecnologias de instrumentos escolares em meios aplicáveis à vida prática, refletindo a importância da educação digital no contexto profissional e social (Leite, 2012).

Mendonça (2016) analisou a implementação das políticas estaduais de inclusão digital promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc-MT) nas escolas estaduais de Cuiabá, oferecendo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e o Proeja. A pesquisa investigou o alinhamento entre as políticas de inclusão digital e sua execução nas escolas para entender como as tecnologias são incorporadas no contexto educacional dessas instituições. Foram realizadas entrevistas com gestores de escolas, técnicos e representantes da Seduc-MT, e análise dos sistemas Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec) e Sistema de Gestão da Tecnologia da Informação (Sigeti).

A autora revisita projetos e programas de inclusão digital no Brasil até 2016 e discute as fragilidades e desarticulações decorrentes de trocas de mandatos governamentais, da

distribuição das iniciativas entre diferentes secretarias e ministérios, e da falta de informações atualizadas nos respectivos *sites*. Esses fatores dificultam a continuidade e a coordenação dos projetos, comprometendo sua consistência e impacto duradouro (Mendonça, 2016).

Os resultados evidenciaram problemas na distribuição de recursos tecnológicos, divergências entre dados de sistemas, falta de manutenção de equipamentos, infraestrutura inadequada e ausência de capacitação docente efetiva. Foi constatada a inexistência de articulação entre os responsáveis pelo planejamento e execução das políticas de inclusão digital e os gestores escolares. Ademais, o fornecimento de equipamentos é tratado como suficiente para inclusão digital, ignorando ações pedagógicas e a preparação de professores. A pesquisa reforça que a inclusão digital deve ir além do acesso a equipamentos, envolvendo formação docente e estratégias pedagógicas para garantir uma verdadeira inserção digital e social (Mendonça, 2016).

Por fim, Mendonça (2016) destaca a necessidade de aprimorar o alinhamento entre planejamento e execução de políticas, realizar estudos mais aprofundados sobre a evasão escolar no Proeja e EMIEP e promover formações docentes mais eficazes. O estudo ainda sugere investigações futuras sobre os impactos econômicos e cognitivos dessas políticas e enfatiza a importância de divulgar os achados para subsidiar melhorias na gestão pública.

Springer (2019) investigou as dificuldades dos estudantes do Proeja do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre, no uso de ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem, com foco no uso de computadores e programas educativos. O estudo identificou dificuldades no uso de computadores e programas entre os estudantes, apontando a necessidade de intervenções pedagógicas para superar barreiras tecnológicas que dificultam a aprendizagem. A pesquisa evidenciou que a falta de habilidades computacionais contribui para a exclusão educacional, sobretudo em um público-alvo já marcado por experiências de exclusão social e escolar.

Com base nos resultados, foi desenvolvido o Manual de Inclusão Digital (MIA), um material pedagógico em formato de histórias em quadrinhos, que visava ensinar os alunos a usar recursos tecnológicos essenciais. A pesquisa mostrou que, após a utilização do MIA, os alunos avançaram significativamente nas habilidades de informática, como a capacidade de usar o editor de texto e realizar tarefas básicas de informática de forma autônoma (Springer, 2019).

O estudo reforça a importância de soluções pedagógicas que considerem o perfil dos estudantes e ofereçam suporte técnico prévio às demandas acadêmicas, como a criação de componentes curriculares voltados à ambientação digital e a disponibilização de profissionais

de apoio nos laboratórios de informática. Além disso, propõe a ampliação do acesso ao MIA, tanto em formato impresso quanto digital, com adaptações para pessoas com deficiência (Springer, 2019).

Springer (2019) conclui que a inclusão digital é essencial para a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA, contribuindo para o resgate de direitos negados e a esperança de melhores condições de vida. A inclusão digital deve ser vista como um meio para o desenvolvimento crítico dos indivíduos, permitindo-lhes transformar informações em conhecimento aplicável ao seu contexto social. A inclusão digital, nesse sentido, tem o poder de capacitar os cidadãos a melhorar suas realidades com autonomia e responsabilidade social, facilitando a participação ativa e consciente na sociedade. Entretanto, é necessário que a inclusão digital seja acompanhada de políticas públicas mais amplas, que abordem questões estruturais como desigualdade, pobreza e violência, para que a transformação social seja efetiva.

Freitas (2022) analisou o uso de tecnologias no Curso Técnico de Refrigeração e Climatização (PROEJA) no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife. A pesquisa abordou como as tecnologias influenciam o cotidiano social e educacional dos estudantes, além de identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos tanto na formação quanto na busca pela inserção profissional. A pesquisa revelou falhas na implementação da Política de Tecnologias Educacionais do IFPE, como a desarticulação entre os planos estabelecidos e a realidade dos campi, com dificuldades no acesso às tecnologias e na capacitação dos docentes. Para que a inclusão digital seja eficaz, a pesquisa propõe a criação de um minicurso autoinstrucional para a formação continuada dos docentes na integração das tecnologias em suas práticas pedagógicas (Freitas, 2022).

Problemas de gestão, como a carência de infraestrutura adequada e a falta de investimentos, também impactam a inclusão digital. A pesquisa sugere a necessidade de repensar a organização dos cursos, incluindo estratégias que garantam equidade no acesso às tecnologias e à educação de qualidade (Freitas, 2022).

Por fim, Freitas (2022) defende que os Institutos Federais possuem um grande potencial para se tornarem espaços privilegiados na promoção da inclusão digital, especialmente para os estudantes trabalhadores inseridos na EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Contudo, para que isso aconteça, é imprescindível que os IFs ofereçam condições adequadas para que esses alunos, historicamente marginalizados, tenham acesso a uma educação de qualidade, não apenas em termos de acesso às tecnologias, mas também em termos de uma formação crítica e transformadora. A inclusão digital, nesse sentido, deve estar alinhada

à formação profissional e à preparação dos estudantes para exercerem sua cidadania de maneira consciente e autônoma (Freitas, 2022).

Magalhães (2023) analisou a inclusão digital no curso de Técnico em Redes de Computadores do Proeja no Instituto Federal do Maranhão. O estudo evidenciou que as dificuldades dos estudantes com ferramentas digitais afetam diretamente seu aprendizado. A pesquisa identificou limitações no domínio de tecnologias básicas, como plataformas educacionais e sistemas administrativos, o que demanda dos docentes adaptações constantes nos planejamentos pedagógicos.

Como proposta, foi desenvolvido o e-book *Introdução às tecnologias digitais educativas*, destinado a auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências tecnológicas de forma interativa e didática, promovendo maior autonomia e inclusão. Embora essa iniciativa seja um passo importante, o domínio das tecnologias não resolve todos os desafios educacionais, mas pode ser uma porta de entrada para ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer o protagonismo dos estudantes (Magalhães, 2023).

Magalhães (2023) reforça que a utilização crítica da tecnologia na EJA exige processos formativos que alinhem a aprendizagem à realidade dos estudantes, tornando a educação mais democrática e significativa, com base nas funções de reparação, equalização e qualificação definidas no Parecer CEB nº 11/2000. A inclusão digital, portanto, deve ser vista como um meio para garantir o acesso aos direitos fundamentais, como a educação e a tecnologia, promovendo a participação ativa e transformadora dos alunos na sociedade (Magalhães, 2023).

A inclusão digital na EJA integrada à EPT no Brasil enfrenta desafios significativos, conforme evidenciado pelas teses e dissertações. Apesar de os cursos técnicos proporcionarem oportunidades para a inclusão digital, muitos alunos ainda carecem de acesso regular à internet e enfrentam dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Essas limitações são decorrentes da falta de infraestrutura adequada, ausência de capacitação docente efetiva e desarticulação entre políticas de inclusão digital e sua execução nas escolas. Há ainda a resistência cultural ao uso de tecnologias e a falta de habilidades computacionais básicas entre os estudantes dificultam a plena inserção na cultura digital.

Assim, é importante que as ações como criação de materiais pedagógicos específicos, a oferta de minicursos para docentes, sejam acompanhadas de políticas públicas abrangentes que abordem as desigualdades sociais e econômicas, garantindo não apenas o acesso às tecnologias, mas também a formação docente, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem alinhada a uma formação crítica e emancipatória para os estudantes da EJA integrada à EPT.

4 A INCLUSÃO DIGITAL NA EJA NO IFG

O presente capítulo tem como objetivo analisar as políticas institucionais e as práticas de inclusão digital no IFG, com ênfase no curso Técnico em Modelagem do Vestuário integrado à EJA, ofertado no Campus Aparecida de Goiânia. A análise abrange o período de 2019 a 2025, correspondente ao último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, e busca compreender de que modo os documentos institucionais, projetos pedagógicos, programas e ações concretas expressam concepções de tecnologia e inclusão digital, bem como os limites e potencialidades dessas iniciativas para a formação dos estudantes trabalhadores. Ao articular a análise documental com as entrevistas realizadas com alunas da EJA, procuram-se evidenciar as contradições que atravessam o processo formativo.

4.1 Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão das políticas institucionais de inclusão digital e da apropriação crítica das tecnologias por estudantes da EJA. Para tanto, foram utilizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas, permitindo a triangulação dos dados e uma análise mais consistente.

A interpretação foi conduzida à luz do materialismo histórico-dialético, que possibilita compreender as relações sociais e as contradições próprias da sociedade capitalista. Para essa compreensão mais profunda, segundo Netto (2011), o pesquisador, ao utilizar o método, parte da aparência fenomênica, imediata e empírica do objeto, mas pretende alcançar sua essência, capturando a sua estrutura e dinâmica.

Ao identificar as determinações que configuram a manifestação do objeto, o sujeito reconhece que as coisas não existem de forma isolada, mas estão interconectadas e influenciadas pelas relações sociais, econômicas, culturais e históricas. Essas determinações moldam a natureza do objeto e suas transformações ao longo do tempo (Netto, 2011).

O locus da pesquisa é o Instituto Federal de Goiás (IFG). Os Institutos Federais, criados pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são instituições públicas de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Atualmente são 38 institutos federais, espalhados pelo Brasil que somam o total de 682 campi. Têm como finalidade ministrar educação profissional técnica de nível médio, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos superiores de licenciatura e bacharelado e cursos de pós-graduação lato sensu de especialização e aperfeiçoamento e stricto sensu de mestrado e doutorado (IFG, 2016a).

O IFG possui atualmente possui 14 campus em funcionamento: Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso (IFG, 2016a).

A instituição na qual será realizada a etapa de entrevistas é o Campus Aparecida de Goiânia. O campus foi inaugurado no dia 23 de abril de 2012, no projeto de expansão da rede federal. Em sua página eletrônica, justifica que o município de Aparecida de Goiânia foi escolhido “por ser o segundo maior do Estado em número de habitantes, com expressivo potencial econômico e cultural e demandas sociais” (IFG, s.d).

O campus está em uma área de 93,8 mil metros quadrados, sendo 12,5 metros quadrados de área construída e 20 mil metros quadrados de proteção ambiental. A estrutura física é composta por um prédio administrativo (Bloco A), dois prédios que contemplam salas de aulas, mini-auditórios e laboratórios (blocos de B e C), Restaurante Estudantil, o Complexo Tecnológico de Engenharia Civil e uma quadra de esportes (IFG, s.d).

O Câmpus oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em tempo integral (Alimentos, Edificações e Química) e nas modalidades Educação para Jovens e Adultos – EJA (Alimentos e Modelagem do Vestuário), cursos superiores de licenciatura (Dança e Pedagogia Bilíngue) e bacharelado (Engenharia Civil) e um curso de pós graduação, o Mestrado Profissional em Artes pelo PROF-ARTES (IFG, s.d).

O foco recaiu sobre o Curso Técnico em Modelagem do Vestuário integrado à EJA, criado em 2012, com oferta de 30 vagas noturnas. O curso busca a formação integral do educando, contemplando conteúdos de planejamento, modelagem, prototipagem, gradação, enfeito, encaixe, corte, costura e arremate, com carga horária total de 2.406 horas, distribuídas em seis semestres (IFG, 2017).

A escolha do curso como campo empírico desta pesquisa fundamenta-se em diferentes aspectos. Em primeiro lugar, trata-se de um curso que articula formação geral e formação profissional, característica essencial para compreender como a inclusão digital se concretiza na EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, o curso se destaca pela utilização de ferramentas digitais específicas do setor produtivo, como o software Audaces 360, o que o torna um espaço privilegiado para observar as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e os desafios de apropriação desses recursos pelos estudantes. Por fim, o curso é composto majoritariamente por mulheres trabalhadoras, muitas com trajetórias escolares interrompidas e inserções precárias no mundo do trabalho, o que evidencia as contradições entre gênero, trabalho e acesso às tecnologias.

A análise documental contemplou: o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Modelagem do Vestuário/EJA, além de editais e projetos de ensino e extensão desenvolvidos entre 2019 e 2025, período correspondente ao último PDI vigente da instituição. Também foram analisados a Instrução Normativa nº 07/2020 (que instituiu o Sistema de Ensino Emergencial), editais de assistência estudantil (Programa Permanência Conectividade e Projeto Alunos Conectados), a Chamada Pública para Doação de Celulares (2025), e o projeto Horizonte EJA, incluindo seus editais.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco estudantes do curso, buscando compreender suas condições de vida, trajetórias escolares, formas de acesso a dispositivos e à internet, bem como suas percepções sobre a formação tecnológica oferecida. Nessas entrevistas, as estudantes também relataram dificuldades no uso das tecnologias, além de sugerirem melhorias para o processo de ensino e aprendizagem. O roteiro completo das perguntas encontra-se no Apêndice A.

4.2 Análise dos Documentos Institucionais

O IFG não dispõe atualmente de uma política institucional específica voltada à inclusão digital. Diante disso, serão analisados documentos institucionais que orientam a ação pedagógica e administrativa da instituição, tais como: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI) e Projeto Político-Pedagógico (PPC) do curso técnico em Modelagem do Vestuário, ofertado na modalidade EJA. Ademais, serão examinados editais de Projetos de Ensino e Extensão, bem como ações e projetos desenvolvidos no período de 2019 a 2025, correspondente à vigência do último PDI da instituição.

4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico Institucional e o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Modelagem do Vestuário

O PPPI do IFG é o documento orientador que expressa a concepção de educação assumida pela instituição e organiza seus princípios, objetivos e práticas. Defende a formação humana omnilateral (integral), que articula teoria e prática, conhecimentos gerais e específicos, ciência, arte, cultura e tecnologia. Fundamenta-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e tem o trabalho como princípio educativo central. Busca superar a fragmentação do saber, formando cidadãos autônomos, críticos e emancipados, preparados para o mundo do

trabalho e para a vida social (IFG, 2018b).

O PPPI do IFG, ao tratar da EJA, reforça o compromisso institucional de oferecer educação profissional técnica de nível médio integrado à EJA, conforme previsto na Lei nº 11.892/2008. Nesse contexto, a EJA é entendida como um espaço privilegiado para garantir a formação integral e emancipadora de jovens e adultos trabalhadores. O documento ressalta a importância de integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um currículo que supere a fragmentação do conhecimento, valorizando o estudante da EJA como sujeito histórico e social (IFG, 2018b).

No que se refere à tecnologia, o documento afirma que a instituição “deve, portanto, promover um conceito mais abrangente de tecnologia, relacionando-o com todos os aspectos culturais contextualizados, o que interessa diretamente à Educação Profissional Técnica e Tecnológica” (IFG, 2018b, p.5). Também destaca que:

A tecnologia pode ser perversa, se não estiver aliada à dimensão humana e social, pois não é neutra, modifica os modos de fazer do ser humano e apresenta forte impacto sobre o seu modo viver, transformando a organização social, a consciência humana e social, pois não é neutra, nem mesmo na sua concepção (IFG, 2018b, p.5).

Esse trecho do PPPI dialoga com a perspectiva crítico-dialética da tecnologia discutida por Peixoto (2023). O documento aproxima-se da compreensão de que a tecnologia não deve ser vista apenas como uma ferramenta neutra subordinada a objetivos previamente definidos (instrumentalismo), mas como uma expressão concreta das relações sociais de produção, dotada de contradições e valores historicamente construídos. Nessa direção, o PPPI rompe parcialmente com o determinismo tecnocrático ao reconhecer a necessidade de mediações humanas, sociais e culturais na relação entre sujeitos e tecnologias. Tal concepção permite compreender a ambivalência técnica, isto é, a possibilidade de os sistemas tecnológicos tanto reproduzirem desigualdades e valores hegemônicos quanto se tornarem instrumentos de emancipação e transformação social, a depender de suas condições de apropriação e ressignificação.

O documento menciona a necessidade da apropriação de tecnologias digitais nos cursos técnicos:

[...] criação de mecanismos para a apropriação de tecnologias digitais como recursos mediadores de práticas pedagógicas nos cursos técnicos de nível médio, inclusive utilizando plataformas virtuais de aprendizagem como complemento e aprofundamento metodológico, o que deverá ser previsto nos projetos pedagógicos dos cursos (IFG, 2018b).

Entretanto, embora o PPPI do IFG reconheça a relevância das tecnologias na formação dos estudantes e adote uma concepção crítica acerca delas, as políticas institucionais voltadas à

inclusão digital ainda se mostram limitadas. Um dos poucos desdobramentos práticos é a inserção da disciplina de informática nos currículos, de modo que a “criação de mecanismos para a apropriação de tecnologias digitais como recursos mediadores de práticas pedagógicas”, mencionada no documento, acaba se materializando sobretudo nessa oferta.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos 18 cursos da modalidade EJA atualmente ofertados pelo IFG evidencia que todos contemplam ao menos uma disciplina vinculada à área da informática ou das tecnologias digitais. De modo geral, as disciplinas mais recorrentes são Informática Básica, Introdução à Informática e Informática Aplicada.

O Quadro 2 apresenta a relação detalhada das disciplinas identificadas em cada curso e câmpus, demonstrando a abrangência institucional desse componente formativo.

Quadro 2 - Disciplinas relacionadas à área de informática nos cursos da modalidade EJA do IFG

Câmpus	Curso	Disciplina(s) Relacionadas à Área de Informática
Águas Lindas	Enfermagem	Informática Básica I; Informática Básica II; Informática em Saúde
Anápolis	Secretariado Escolar	Informática Básica; Sistemas Escolares Informatizados
	Transporte de Cargas	Informática Básica; Tecnologias da Informação Aplicadas ao Transporte de Cargas; Mundo Digital I, II, III e IV
Aparecida de Goiânia	Alimentos	Informática Básica; Informática Aplicada
	Modelagem do Vestuário	Informática Básica
Formosa	Edificações	Informática Básica
	Manutenção e Suporte em Informática	Informática Básica
Goiânia	Desenvolvimento de Sistemas	Introdução à Informática
	Gastronomia	Informática; Ambientação à Plataforma Moodle; Informática Básica
	Transporte de Cargas	Informática Básica I; Informática Básica II; Tecnologia da Informação em Transportes
Goiânia Oeste	Enfermagem	Informática

Câmpus	Curso	Disciplina(s) Relacionadas à Área de Informática
Inhumas	Panificação	Informática Aplicada
Itumbiara	Agroindústria	Informática Básica; Informática Aplicada
Jataí	Secretariado	Informática Básica; Informática Aplicada I; Informática Aplicada II; Informação e Automação de Escritório
Luziânia	Manutenção e Suporte em Informática	Informática Básica
Senador Canedo	Refrigeração e Climatização	Informática Básica
Uruaçu	Comércio	Informática Básica; Informática Aplicada à Administração
Valparaíso	Eletrotécnica	Projeto Integrador I (conteúdos de tecnologia e automação)

Fonte: Elaboração própria (2025), com base nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos EJA do Instituto Federal de Goiás.

O Câmpus Anápolis é o que apresenta a maior diversidade de componentes curriculares voltados à tecnologia, abrangendo desde Introdução à Informática, Tecnologias da Informação Aplicadas ao Transporte de Cargas e Mundo Digital I, II, III e IV.

O PPC do curso de Modelagem do Vestuário, *locus* desta pesquisa, também reconhece o estudante da EJA como um sujeito histórico, social e trabalhador, valorizando seus saberes prévios, sua trajetória e suas demandas formativas. A proposta articula o ensino técnico com a formação geral, assumindo o trabalho como princípio educativo e a politecnia como base para superar o dualismo entre formação intelectual e manual (IFG, 2017).

A matriz curricular do curso contempla disciplinas como Informática Básica, Desenho Computadorizado, Modelagem Computadorizada, entre outras, que pressupõem o uso de tecnologias digitais aplicadas ao setor de vestuário. Tais componentes representam avanços na direção de uma formação que reconhece a importância da apropriação tecnológica pelos estudantes da EJA, especialmente aqueles inseridos no mundo do trabalho e em contextos de vulnerabilidade social. Ademais, o PPC prevê o desenvolvimento de projetos integradores interdisciplinares, com temáticas que envolvem “Trabalho, Cultura e Tecnologias”, buscando promover uma formação que articule saberes técnico-científicos e experiências vividas pelos estudantes (IFG, 2017).

Quanto ao laboratório de informática, o PPC descreve dois laboratórios, com 16 computadores cada, e com licenças de software para modelagem computadorizada que são utilizados nas disciplinas destes laboratórios, sendo Desenho de Moda, Gestão de Processos Produtivos, Modelagem Computadorizada, Planejamento de Coleção, Projeto Integrador e Tecnologia Têxtil (IFG, 2017).

Porém, o PPC não explicita ações institucionais concretas de inclusão digital, pois há limitações na proposição de condições materiais que garantam o acesso efetivo às tecnologias pelos estudantes.

A disciplina de Informática Básica é ofertada no 4º período com carga horária de 27 horas, ou seja, uma aula de uma hora e trinta minutos por semana. O objetivo e a ementa da disciplina de Informática são:

Objetivo: Capacitar o aluno a realizar tarefas de edição de textos, manipular planilhas e utilizar as ferramentas de Internet, utilizando microcomputador e os principais softwares existentes no mercado.

Ementa: Conceitos básicos. Arquitetura do computador. Dispositivos de E/S. Conceitos de Softwares, Sistema operacional, Softwares básicos, Softwares aplicativos para Edição de Texto, Planilha Eletrônica e Internet. Conceitos de Segurança da Informação. Objetivo: Capacitar o aluno a realizar tarefas de edição de textos, manipular planilhas e utilizar as ferramentas de Internet, utilizando microcomputador e os principais softwares existentes no mercado (IFG, 2017).

A disciplina de Informática Básica apresenta um currículo voltado, majoritariamente, para a capacitação técnica dos estudantes, restringindo-se ao domínio de softwares de edição de texto, planilhas eletrônicas e navegação na internet. Essa estrutura, mesmo relevante para garantir o acesso a conhecimentos básicos, tende a reproduzir uma concepção instrumentalista da tecnologia, na qual o computador aparece como um artefato neutro, reduzido à função de ferramenta para execução de tarefas. Com uma carga horária de apenas 27 horas, sua ênfase recai predominantemente sobre a transmissão de conteúdos instrumentais, vinculados ao domínio de softwares e ferramentas de mercado.

Entretanto, ao promover essa forma restrita de “inclusão digital”, a disciplina acaba por negar direitos e dimensões mais amplas da formação tecnológica. Ou seja, inclui-se o estudante como usuário, mas exclui-se sua possibilidade de compreender criticamente os fundamentos científicos, sociais e políticos das tecnologias. Nega-se, portanto, o direito de participar da produção, da criação e do questionamento dos sistemas digitais, reproduzindo a lógica de dependência técnica e de subordinação ao mercado.

Nesse sentido, a disciplina de Informática pode ser compreendida, em grande medida, sob a ótica da concepção instrumental da tecnologia descrita por Peixoto (2015), segundo a qual

os objetos técnicos são tomados como meios neutros e flexíveis, cuja eficácia depende do uso pedagógico que lhes é atribuído, especialmente pelo professor. Ao se restringir ao ensino de ferramentas técnicas, a disciplina reforça a ideia de que a tecnologia é apenas um recurso a serviço do docente e do aluno, sem considerar as condições históricas, sociais e econômicas que permeiam sua apropriação.

Como observa Peixoto (2015), tal visão, ao enfatizar a neutralidade dos meios, tende a responsabilizar o professor pela efetividade do uso das TIC, ao mesmo tempo em que ignora os vínculos estruturais entre projetos educativos e processos de exclusão social. Dessa forma, apesar de a disciplina contribuir para a alfabetização técnica, sua fundamentação ainda se aproxima de uma abordagem tecnocêntrica e funcional, distante de uma perspectiva crítica e emancipadora da inclusão digital, essencial para a formação dos estudantes trabalhadores da EJA.

Quando o conceito de tecnologia ganha autonomia em relação aos objetos e dispositivos reais concretos, é possível falar da tecnologia como facilitadora do processo de aprendizagem, de forma genérica e abstrata, sem que seja necessário inquirir: De que tecnologia se fala? Qual é o tipo de aprendizagem? Em qual contexto e entre quais sujeitos esse processo se dá? Seria entre ribeirinhos que nem sempre têm acesso à energia elétrica, e menos ainda à internet? Está se falando de celulares, por exemplo? A qual geração se aplica a mencionada tecnologia? Permanecemos na abstração quando defendemos que, em uma sociedade hiperconectada, não há distinções entre o universo digital online e o mundo analógico desconectado. O que é denominado sociedade hiperconectada é a realidade na qual uma parcela da população tem acesso a meios tecnológicos digitais em rede (Peixoto, 2022, p. 6).

De acordo com Peixoto (2022), há uma tendência a tratar “a tecnologia” de forma abstrata, sem especificar quais dispositivos, em quais contextos e para quais sujeitos ela se aplica. Ao reduzir o ensino de informática a conceitos genéricos de hardware, software e internet, a disciplina pode desconsiderar as condições reais de acesso e uso vivenciadas pelos estudantes, muitos deles trabalhadores que enfrentam limitações de tempo, renda e acesso a dispositivos atualizados. Como destaca a autora, pensar a tecnologia de maneira descontextualizada leva a ocultar as relações sociais e históricas que a constituem.

Nesse mesmo sentido, Bonilla (2010, p. 43), ao analisarem a implementação das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, destacam que, “quando acontece, elas são utilizadas numa perspectiva instrumental, com cursos básicos em torno de algum software, ou para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e largamente criticadas”.

4.2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional

O PDI do IFG orienta o planejamento da instituição no período de 2019 a 2025, definindo as ações e atividades a serem realizadas nos âmbitos acadêmico e administrativo, apresentando diretrizes amplas para o desenvolvimento da instituição nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão e infraestrutura (IFG, 2018c).

O plano apresenta a Educação a Distância (EaD) como uma modalidade educacional que utiliza as tecnologias da informação e da comunicação para possibilitar a mediação didático-pedagógica entre professores e estudantes, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em tempos e espaços distintos. Nesse sentido, a EaD é compreendida como instrumento de democratização e expansão do acesso à educação. A mediação pedagógica é destacada como elemento central para a promoção de uma aprendizagem significativa, cabendo ao professor elaborar, orientar e problematizar atividades, auxiliando os estudantes na sistematização e assimilação dos conteúdos (IFG, 2018c).

O PDI prevê, ainda, a oferta parcial de disciplinas a distância por meio de práticas centradas na autoaprendizagem, apoiadas em recursos didáticos organizados em diferentes suportes digitais, articulando metodologias síncronas e assíncronas no âmbito dos Projetos Pedagógicos de Curso e respeitando as especificidades dos cursos técnicos integrados e dos cursos superiores (IFG, 2018c).

O documento também aponta para a necessidade de garantir infraestrutura física, tecnológica e pedagógica, bem como carga horária docente e administrativa adequadas à EaD. Entre as ações institucionais previstas, destacam-se a atualização contínua dos recursos de informática, a criação de acervo acadêmico digital, o aprimoramento das salas de informática nas bibliotecas e os investimentos em acessibilidade para estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas (IFG, 2018c).

Segundo Peixoto (2015) em suas pesquisas que têm a EaD como tema, ainda predomina a concepção dos ambientes virtuais de aprendizagem como instrumentos neutros, cujo impacto depende do modo como são utilizados. Se empregados em práticas transmissíveis, reproduzem pedagogias centradas na mera exposição de conteúdos; quando inseridos em dinâmicas colaborativas, podem favorecer uma educação em rede, mais interativa e participativa.

Nesse sentido, embora o PDI do IFG valorize os ambientes virtuais como espaços de colaboração e a organização híbrida das disciplinas (combinando práticas síncronas e assíncronas), a análise de Peixoto (2015, 2016) indica que a efetividade da EaD não pode ser reduzida à adoção de ferramentas digitais. É preciso compreender o que os estudantes, como sujeitos sócio-históricos, fazem com essas tecnologias na superação de conhecimentos

imediatos rumo à apropriação de saberes mais sistematizados, bem como considerar como esse processo repercute em seu desenvolvimento intelectual.

O PDI do IFG explicita um direcionamento para a EaD e para a consolidação da infraestrutura institucional, apresentando intenções relevantes como a garantia de acessibilidade, o suporte técnico e a disponibilização de recursos voltados a estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, nota-se que o documento coloca em segundo plano aspectos relacionados às práticas pedagógicas com tecnologias, à formação digital crítica e à elaboração de projetos específicos para a EJA.

Observa-se também a ausência de propostas consistentes de formação continuada para os docentes, voltadas ao uso pedagógico e reflexivo das tecnologias, bem como de ações efetivas que promovam a inclusão digital dos estudantes trabalhadores da EJA.

4.2.3 O Plano Diretor de Tecnologia da Informação

O PDTI do IFG é o documento que orienta o diagnóstico, o planejamento e a gestão dos recursos e processos de Tecnologia da Informação da instituição. Concentra-se na governança digital, detalhando aquisição de equipamentos, melhorias de rede e infraestrutura interna, cujo foco é voltado à gestão (IFG, 2021). Apesar de sua importância no suporte institucional e de explicitar que está alinhado aos objetivos institucionais, o documento não estabelece vínculo direto com práticas pedagógicas.

Em todos os 14 campi do IFG há disponibilidade de rede de internet para estudantes, servidores e comunidade externa, viabilizada por convênio com a Rede Nacional de Pesquisa (RNP). O acesso à rede sem fio é individualizado, com autenticação por matrícula, o que assegura conectividade a todos os usuários da instituição. Os campi também estão equipados com ao menos um laboratório de informática, com computadores disponíveis para uso dos estudantes nas aulas. A manutenção e o suporte técnico são garantidos por profissionais Técnicos em Tecnologia da Informação e Técnicos de Laboratório de Informática. Esses itens são, de fato, condições objetivas importantes para o acesso às tecnologias, o que não deve ser desconsiderado na análise institucional (IFG, 2021).

Contudo, como já apontava a análise de Arbex (2020) sobre o PDTI do IFG, tais planos reforçam um caráter tecnocêntrico e instrumentalista, centrado em soluções técnicas e no controle dos especialistas de TI, sem integrar de forma orgânica as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, observa-se que, apesar dos esforços de infraestrutura, persiste a dificuldade de transformar a tecnologia em meio efetivo de democratização e de

formação crítica, prevalecendo um uso fragmentado e administrativo em detrimento de práticas pedagógicas mais consistentes. Essa concepção, conforme alertam Bonilla e Oliveira (2011), é insuficiente, pois a mera oferta de conexão e cursos básicos de informática não assegura a construção de uma cultura digital nem a apropriação crítica das tecnologias pelos sujeitos.

A crítica se alinha também à análise de Peixoto (2023), ao indicar que as políticas educacionais no Brasil frequentemente operam sob uma lógica tecnocêntrica, marcada pela substituição constante de equipamentos e programas em nome da “atualização tecnológica”, sem que tais mudanças estejam vinculadas às necessidades formativas de estudantes e docentes ou a princípios pedagógico-didáticos.

Em ambos os casos, evidencia-se que a inclusão digital não se efetiva pela simples atualização de infraestrutura, mas requer práticas pedagógicas que possibilitem a articulação crítica dos sujeitos com as tecnologias, permitindo-lhes intervir em suas realidades sociais, culturais e econômicas.

4.2.4 Projetos e Ações de Inclusão Digital (2019–2025)

Quanto aos projetos de ensino e extensão, foram analisados os editais de iniciativas contempladas com bolsa entre os anos de 2019 a 2025, período de vigência do último PDI da instituição. Observa-se a presença de algumas propostas voltadas à inclusão digital e ao uso pedagógico das tecnologias nos diferentes campi do IFG. A maioria dos projetos está relacionada a ações envolvendo algoritmos de programação, especialmente em campi que ofertam cursos técnicos na área de informática (IFG, 2016b, c). Em menor número, encontram-se projetos voltados à informática básica e à inclusão sociodigital, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Projetos de Ensino e Extensão com foco em Inclusão Digital (2019–2025)

Ano	Tipo de Projeto	Título	Campus
2019	Extensão	Curso de Inclusão Digital e de Comunicação e Redação	Goiânia
2019	Extensão	Mulheres na Informática: Informática Básica e Iniciação à Criação de Sites	Inhumas
2019	Extensão	Tecnologias para Promoção de Oportunidades e Desenvolvimento Social	Jataí

2020	Ensino	Introdução à Inteligência Artificial	Goiânia
2021	Extensão	Tecnologias para Promoção de Oportunidades e Desenvolvimento Social	Jataí
2021	Extensão	Tecnologias para Geração de Renda de Trabalhadores Informais	Jataí
2021	Ensino	Como utilizar as ferramentas de EaD no ensino remoto emergencial	Valparaíso
2022	Extensão	Projeto de Inclusão Digital	Jataí
2022	Extensão	Inclusão Sociodigital	Formosa
2023	Extensão	EJA em EaD: Novos desafios na formação de professores	Aparecida de Goiânia

Fonte: IFG (2016b, c).

Como foram analisados apenas os nomes dos projetos, verificou-se que apenas um menciona diretamente a modalidade EJA, ainda assim com foco na formação docente. Não há garantias, entretanto, de que os demais tenham contado com a participação de estudantes da EJA. Além disso, os projetos de extensão podem atender, no máximo, 20% da comunidade interna. De modo geral, essas ações carecem de maior articulação com as necessidades concretas dos estudantes da EJA, que enfrentam desafios históricos relacionados ao acesso, à conectividade e à apropriação crítica das tecnologias.

Em sua pesquisa, Arbex (2020) analisou os projetos de Ensino e Extensão do IFG entre 2017 e 2018. Para a autora, nos projetos de ensino, prevaleceu uma compreensão instrumentalista da tecnologia, reduzida a recurso pedagógico. Na Extensão, entretanto, os discursos apresentaram maior ambiguidade, ora apontando para uma centralidade no pensamento crítico e no diálogo com a sociedade, ora reproduzindo concepções construtivistas e deterministas de caráter tecnocêntrico, que atribuem à tecnologia autonomia para responder às demandas sociais.

Durante a pandemia de Covid-19, o IFG instituiu o Sistema de Ensino Emergencial (SEE), regulamentado pela Instrução Normativa nº 07, de 17 de agosto de 2020, como estratégia

institucional para assegurar a continuidade das atividades acadêmicas. O documento previu duas formas de organização e de retomada gradual do trabalho pedagógico: em um primeiro momento, apoiado na forma remota, e, posteriormente, quando fosse recomendado e seguro, na forma presencial. A retomada do trabalho pedagógico se deu na forma do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (IFG, 2020).

O SEE estruturou o processo de ensino em formatos síncronos (interações em tempo real entre docentes e estudantes por meio de aulas on-line) e assíncronos (conteúdos disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem para serem acessados em tempos distintos com uso ou não das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Os artigos 13 e 14 da Instrução Normativa 07/2020 definiram o Moodle como Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) oficial do IFG, sem, contudo, restringir a utilização de outras ferramentas digitais, desde que priorizados os softwares livres (IFG, 2020).

Como condição necessária antes do início das atividades no formato de ERE, a Instrução Normativa orientou ações de permanência e êxito, incluindo a oferta de equipamentos compatíveis e acesso à internet aos discentes (IFG, 2020). Nesse sentido, foram implementados programas específicos voltados a viabilizar a participação dos estudantes nas atividades remotas. Em 2020, foi criado o Programa Permanência Conectividade, que consistia na concessão de um auxílio financeiro mensal de R\$ 100,00 destinado ao custeio de internet domiciliar pelos estudantes (IFG, 2018a).

No ano seguinte, esse programa foi substituído pelo Projeto Alunos Conectados, por meio do qual os discentes passaram a receber chips de dados móveis para acesso à rede (IFG, 2018a). Ainda em 2020, foi instituído o Programa de Apoio Didático Conectividade, voltado ao empréstimo e, em alguns casos, à doação de equipamentos de informática, como notebooks e tablets, a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Tais iniciativas buscaram mitigar os efeitos das desigualdades de acesso e viabilizar a permanência estudantil durante o ensino remoto. Contudo, com o retorno das aulas presenciais em 2022, esses programas foram encerrados (IFG, 2018a).

Apesar de serem fornecidos equipamentos e acesso à internet aos estudantes durante o período da pandemia, tais medidas, mesmo relevantes, não foram suficientes para garantir a efetiva inclusão digital. Isso porque não vieram acompanhadas de processos formativos consistentes nem de mediação pedagógica que possibilitasse o uso crítico e emancipador das tecnologias. Nesse sentido, verifica-se o que Araújo, Oliveira e Echalar (2020) chamam de “intensificação da inclusão excludente”, na medida em que o acesso às tecnologias não foi acompanhado de mediação pedagógica nem de condições objetivas de apropriação crítica.

O artigo de Witeze Junior, Borges e Araújo (2024) aprofunda essa análise ao demonstrar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no IFG foi uma solução improvisada, uma “gambiarra”, implantada sem planejamento e sem aproveitamento da experiência acumulada pela própria EaD do instituto. Essa improvisação se traduziu na simples transposição do modelo presencial para o virtual, sem clareza conceitual e sem formação pedagógica adequada, revelando uma visão tecnicista e instrumental das tecnologias. Como apontam os autores, houve adesão acrítica às ferramentas das *big techs* (grandes empresas globais de tecnologia que exercem forte influência econômica, política, social e cultural no mundo contemporâneo), ausência de suporte pedagógico efetivo e intensificação da precarização docente, especialmente em relação à sobrecarga de trabalho e às desigualdades de gênero.

Conforme analisa Arbex (2020, p. 186), esse tipo de apropriação das tecnologias pelo IFG revela uma lógica tecnocêntrica e instrumentalista, tendo em vista que a instituição “ofertou a formação para uso do Moodle aos servidores e discentes, estabelecendo um processo educativo baseado em correntes pedagógicas contemporâneas como o *learning by doing* (aprender fazendo)”.

No caso específico da EJA, os impactos foram ainda mais agudos. Como destaca Borges (2024), os estudantes trabalhadores dessa modalidade enfrentaram dificuldades de acesso à internet, falta de dispositivos adequados e, sobretudo, ausência de conhecimentos práticos sobre o uso das plataformas digitais, o que dificultou a aprendizagem e agravou as desigualdades. Para Peixoto (2016), isso evidencia que a tecnologia, sem mediação pedagógica, não é capaz de garantir processos formativos significativos, uma vez que se reduz a mero artefato técnico.

Apesar da relevância dessas ações no contexto de excepcionalidade da pandemia, é importante destacar que elas apresentaram caráter pontual e emergencial, não sendo incorporadas como parte de uma política permanente e estruturante de inclusão digital.

Uma ação importante ocorreu em 2024 e 2025, no Campus Goiânia do IFG, que promoveu uma ação específica de inclusão digital por meio da Chamada Pública para Doação de Telefones Celulares. A iniciativa foi formalizada pelos editais nº 1/2025/GEPEX/Campus Goiânia/IFG com o objetivo de eliminar barreiras pedagógicas e comunicacionais enfrentadas por estudantes em situação de desigualdade socioeconômica e/ou com necessidades educacionais específicas. A ação previa a doação de smartphones, recebidos da Receita Federal, a estudantes que não possuíam aparelhos ou que utilizavam equipamentos tecnologicamente defasados, de modo a viabilizar sua participação nas atividades escolares e garantir maior acesso às tecnologias da informação e comunicação no processo educativo (IFG, 2018a). Apesar de representar uma ação concreta de enfrentamento às desigualdades tecnológicas

vividas por parte do corpo discente, a iniciativa do Campus Goiânia se caracteriza como uma ação isolada e localizada, não vinculada a uma política institucional mais ampla e contínua de inclusão digital.

Recentemente, em 2025, foi criado no IFG o projeto “Horizonte EJA”. O projeto é financiado com recursos do MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), no âmbito da Linha de Fomento da Bolsa-Formação (EJA-EPT), via Termo de Execução Descentralizada (TED) pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O projeto tem como objetivo principal ampliar o número de vagas e matrículas presenciais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), bem como assegurar acesso, permanência e êxito dos estudantes até a conclusão do curso. A execução do projeto compreende um processo contínuo e sistemático de acompanhamento administrativo e didático-pedagógico, implementado ao longo de três anos (2024–2026), com o suporte de equipes pedagógico-sociais (IFG, 2025).

Ademais, foram lançados editais para a seleção de bolsistas para atuação nos laboratórios de informática, com foco na mediação pedagógica em aulas da EJA. Esses bolsistas são responsáveis por planejar e conduzir atividades de informática básica, adaptadas ao perfil dos estudantes da EJA, considerando seus diferentes níveis de letramento, trajetórias de vida e ritmos de aprendizagem. Entre as atribuições, destacam-se: organização de materiais didáticos acessíveis, atendimento individualizado, colaboração com a equipe pedagógico-social, participação em reuniões de planejamento e avaliação, elaboração de relatórios mensais e atuação com empatia, paciência e sensibilidade às especificidades dos estudantes (IFG, 2025).

O Horizonte EJA representa uma iniciativa relevante no IFG ao direcionar recursos humanos e pedagógicos e especificamente para o público da EJA, evidenciando um esforço institucional concreto para enfrentar as desigualdades educacionais históricas e qualificar a formação dos sujeitos trabalhadores. Ainda em fase de implementação, o projeto sinaliza a possibilidade de construção de uma política mais estruturada e sensível às mediações necessárias entre trabalho, educação e tecnologia na EJA.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das análises realizadas sobre os documentos institucionais e as ações voltadas à inclusão digital no âmbito do IFG, conforme descrito anteriormente.

Quadro 4 - Síntese da análise dos documentos institucionais e ações voltadas à inclusão digital no IFG

Documento	Objetivos e menções à tecnologia	Limites e contradições observadas
PPPI	Defende a formação integral articulando ciência, trabalho e tecnologia. Reconhece que a tecnologia não é neutra e deve estar vinculada à dimensão humana e social.	Apesar do discurso crítico, a inclusão digital se limita à oferta pontual da disciplina de Informática, sem políticas institucionais consolidadas.
PPC (Modelagem do Vestuário – EJA)	Valoriza os saberes do estudante trabalhador e articula formação técnica e geral, incluindo disciplinas com uso de tecnologias digitais.	A disciplina de Informática Básica adota abordagem instrumental, centrada no domínio técnico de softwares, sem promover apropriação crítica das tecnologias.
PDI (2019–2025)	Define diretrizes amplas de desenvolvimento institucional, com foco em infraestrutura tecnológica e acessibilidade.	Prioriza recursos e equipamentos, mas trata de forma secundária a formação docente e o uso pedagógico das tecnologias, especialmente na EJA.
PDTI (2021)	Planeja e gerencia recursos de TI, garantindo conectividade e laboratórios em todos os campi.	Mantém foco tecnicista e administrativo, sem integração efetiva entre tecnologia e práticas pedagógicas.
Projetos e Ações (2019–2025)	Reúne iniciativas pontuais de ensino e extensão, como o Projeto Horizonte EJA, voltadas à inclusão digital.	As ações são esporádicas e descontinuadas, sem participação efetiva da EJA e com pouco impacto pedagógico.

Fonte: Elaboração própria a partir de IFG (2016b, 2016c, 2017, 2018b, 2018c, 2021)

Diante da análise dos documentos institucionais e das ações desenvolvidas pelo IFG entre 2019 e 2025, é possível afirmar que a instituição ainda trata as tecnologias digitais de forma predominantemente instrumental e desarticulada dos processos formativos mais amplos, especialmente no que se refere à EJA. As políticas e programas analisados priorizam a dimensão técnica e o acesso à infraestrutura, como laboratórios, rede sem fio e equipamentos, mas não articulam tais recursos a uma política pedagógica crítica, contínua e efetivamente voltada à formação dos sujeitos.

Como destacam Bonilla (2010, p. 51), “as políticas públicas precisam estar integradas (políticas para conexão, infraestrutura, equipamentos, formação dos professores), para que efetivamente possamos falar em inclusão digital nas escolas”. Nesse contexto, ainda que o IFG desenvolva ações pontuais e inicie experiências, falta uma política institucional contínua, estruturada e sensível às especificidades da EJA, que compreenda a inclusão digital não como um fim em si, mas como um direito formativo e condição necessária à emancipação dos sujeitos historicamente excluídos da cultura digital e do conhecimento científico-tecnológico.

Como alertam Bonilla e Oliveira (2011, p. 32), “promover uma iniciação dos sujeitos no uso das tecnologias não deixa de ser uma ação social válida. No entanto, o que se discute é o quanto tais abordagens contribuem para que os sujeitos se articulem ativamente nessas novas dinâmicas sociais, através das tecnologias, para gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, econômicas, culturais e políticas.”

4.3 A realidade das estudantes trabalhadoras frente à inclusão digital

Foram realizadas entrevistas com cinco estudantes do curso Técnico em Modelagem do Vestuário na modalidade EJA, mulheres entre 43 e 55 anos, matriculadas no sexto e último período do curso. As entrevistas foram transcritas integralmente e para fins de preservação da identidade, as participantes foram identificadas por códigos alfanuméricos (Aluna 1, Aluna 2, Aluna 3, Aluna 4, Aluna 5). Os excertos das falas que aparecem ao longo deste capítulo foram selecionados por sua relevância analítica. As transcrições completas encontram-se nos Apêndices A a B.

O Quadro 5 apresenta o perfil das cinco participantes da pesquisa, evidenciando aspectos relacionados à faixa etária, situação funcional, trajetória escolar e uso das tecnologias digitais.

Quadro 5 - Perfil das participantes da pesquisa

Identificação	Faixa etária	Situação Funcional	Trajetória escolar	Uso de tecnologias digitais
Aluna 1	43 anos	Costureira com carteira assinada (ex-estagiária do IFG)	Concluiu o ensino médio, mas relata percurso fragmentado, com mudanças de escola e dependências; retomou os estudos na EJA buscando uma formação mais sólida e contínua.	Utiliza celular para comunicação, redes sociais, vídeos e tarefas acadêmicas; já usou Canva, PowerPoint e Audaces; demonstra curiosidade e disposição para aprender novas ferramentas.

Identificação	Faixa etária	Situação Funcional	Trajetória escolar	Uso de tecnologias digitais
Aluna 2	43 anos	Desempregada	Concluiu o ensino médio e cursou um técnico, mas não exerceu a profissão; retornou à EJA em busca de atualização e nova qualificação.	Utiliza smartphone para comunicação, redes sociais, pesquisas e elaboração de trabalhos; usa Canva e ferramentas gratuitas do Google.
Aluna 3	54 anos	Desempregada	Parou de estudar na juventude e retornou após longo período; concluiu o supletivo rapidamente e ingressou na EJA para cursar o técnico.	Usa o celular para comunicação e pesquisas básicas no Google; tem dificuldades com o computador e dependência de familiares para tarefas digitais; realiza apenas operações simples em aplicativos.
Aluna 4	46 anos	Desempregada	Interrompeu os estudos devido ao trabalho e à maternidade; não concluiu o ensino médio regular, retornando pela EJA.	Usa celular para comunicação, vídeos, tutoriais de costura e pesquisas; acessa sites para apresentações, mas utiliza pouco e-mail e aplicativos bancários.
Aluna 5	55 anos	Trabalha com carteira assinada em dois empregos	Concluiu o magistério há muitos anos; retornou aos estudos após criar o filho e estabilizar-se profissionalmente.	Utiliza o celular para comunicação, e-mail, pesquisas e divulgação de produtos; usa Instagram e Facebook para vendas e serviços bancários on-line; demonstra domínio funcional das ferramentas digitais.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas com estudantes do Curso Técnico em Modelagem do Vestuário na modalidade EJA – IFG Campus Aparecida de Goiânia.

Observa-se que as trajetórias dessas estudantes são marcadas por profundas contradições do sistema capitalista. Suas histórias são expressões concretas de como a classe trabalhadora, especialmente as mulheres, é afetada pela precarização do trabalho e trajetórias escolares interrompidas ou descontinuadas.

A começar pela situação funcional, observamos um cenário de instabilidade e precariedade. Duas alunas estavam desempregadas no momento da entrevista, enquanto outra sobrevive com o seguro-desemprego do marido – situação que revela a vulnerabilidade econômica das famílias trabalhadoras. Apenas duas possuem carteira assinada, sendo que uma delas, Aluna 1, só conseguiu a efetivação após passar por um estágio intermediado pelo próprio

IFG. Sua fala – *"eu entrei como autônoma, trabalhava com ajuste e aí fiz o estágio pelo IF"* – expõe a realidade de que a educação profissional a auxiliou a sair da informalidade.

Já Aluna 5, com dois empregos formais das 7h30 às 17h30, trabalha como pilotista e das 19h à 00h40 trabalha em um *call center*, totalizando 18 horas de jornada de trabalho, personifica a superexploração da trabalhadora, que estuda nos dias de folga, como ela mesma relata: *"eu tô na escola no dia da minha folga... passei o dia na máquina quebrando a cabeça pra montar a peça"*.

A renda mensal declarada pelas estudantes varia entre nenhum rendimento próprio e até dois salários-mínimos, frequentemente composta pela renda familiar, como no caso de maridos que são os provedores. Essa realidade evidencia o lugar social que essas mulheres ocupam: trata-se de sujeitos cuja inserção econômica é vulnerável, e cujas possibilidades de acesso à formação estão diretamente condicionadas a essa precariedade.

Das cinco entrevistadas, apenas uma não havia concluído o ensino médio: a Aluna 4. O motivo do abandono dos estudos foi relatado pela aluna:

Casei, engravidei e aí eu não tinha com quem deixar meu menino aí eu tive que parar de estudar. Eu parei bem antes, na verdade, porque eu parei bem antes de casar, porque eu tinha que trabalhar e o horário de trabalho não conseguia chegar na escola, eu tinha que passar pra trabalhar durante o dia e estudar à noite. Aí quando eu saía de lá às 18h00 pra me chegar no colégio, 7h00 de ônibus, não dava tempo. (...). Aí eu achei melhor parar assim (Aluna 4).

Mesmo as alunas que haviam concluído o ensino médio tiveram suas trajetórias escolares precárias. A Aluna 1 descreve sua trajetória como *"conturbada"* devido a mudanças de Estado e escolas, mostrando como a mobilidade geográfica imposta pelas condições de vida interfere na educação. A Aluna 2 concluiu o Ensino Médio através do supletivo que ela mesmo diz que foi bem rápido. A Aluna 5, mãe solo, precisou priorizar a construção da casa e a criação do filho antes de retomar os estudos décadas depois.

Eu vim pra Goiânia pra fazer psicologia, né? Na faculdade. Mas aí, como eu sou só em mãe solo, eu tive que comprar um terreno, construir e cuidar do filho, formar meu filho pra depois que eu resolvi voltar a estudar. (Aluna 5).

A realidade revelada pelas estudantes explicita, de forma concreta, a articulação entre as carências escolares e as carências sociais. Como aponta Arroyo (2005), as carências escolares se entrelaçam com as carências sociais: desemprego e a falta de horizontes, vítimas de violência e do extermínio e das múltiplas facetas de opressão e exclusão social. As histórias dessas mulheres evidenciam essa sobreposição de negações: o abandono escolar por necessidade de trabalhar, a maternidade precoce sem rede de apoio, a migração entre estados

em busca de melhores condições de vida, a informalidade e o desemprego como condições estruturais de sobrevivência.

Quando questionadas sobre o motivo de fazerem o curso Técnico em Modelagem do Vestuário no IFG, apareceram respostas relacionadas à afinidade com a área de modelagem, término do ensino médio e busca por uma qualificação profissional. A busca por qualificação profissional é urgente: A Aluna 1 vê no curso técnico a chance de *"ter uma profissão específica"*, enquanto a Aluna 5 afirma que *"Eu resolvi voltar porque eu senti necessidade, né? Devido o mercado, se você não estuda, você fica pra trás, né? "*.

O curso técnico da EJA no IFG representa, para essas mulheres, não apenas um espaço de formação, mas uma possibilidade concreta de reconfiguração de suas trajetórias pessoais e profissionais, interrompidas ou desviadas pelas contradições de classe, gênero e trabalho.

O perfil dessas alunas sintetiza, assim, a contradição central da educação de jovens e adultos no capitalismo: embora o IFG lhes ofereça uma porta de reentrada no sistema educacional, suas condições materiais, desemprego, dupla jornada, responsabilidades familiares continuam a tensionar sua permanência e aproveitamento. São mulheres que carregam as cicatrizes de um sistema que as obrigou a abandonar os estudos para trabalhar ou cuidar dos filhos, e que agora buscam, na educação técnica, não apenas um diploma, mas um lugar menos precário no mundo do trabalho. Suas histórias não são acidentes, mas resultados de uma ordem social vigente.

Essa realidade dialoga diretamente com a análise de Silva (2012), para quem os jovens e adultos precariamente escolarizados não constituem um desvio ou anomalia social, mas são produtos normais das condições materiais de existência no capitalismo. A simples descrição das trajetórias das alunas evidencia apenas a aparência fenomênica do problema, mas, como aponta o autor, é necessário submeter esses dados a uma análise crítica capaz de revelar as bases materiais e as contradições sociais que os produzem. A desigualdade social, longe de ser um acaso, é constitutiva da sociedade capitalista, fundada na exploração do trabalho e na apropriação privada dos meios de produção. Assim, a precariedade das condições de estudo e trabalho que marcam as vidas dessas mulheres não pode ser entendida apenas como uma questão individual, mas como expressão das determinações históricas do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o retorno desses sujeitos à EJA não deve ser lido apenas como uma demanda individual, mas como resultado das exigências do mundo do trabalho e da busca por nele se inserir e permanecer. Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o regresso dos estudantes à EJA, em várias ocasiões, ocorre em razão dos desafios do mundo do trabalho e da

necessidade de nele se inserirem e permanecerem. Nesse sentido, a EJA integrada à EPT pode ser uma alternativa concreta para futuras mudanças nas condições de vida desses trabalhadores, apontando caminhos de transformação social e consolidação desse direito.

Dessa forma, a EJA se apresenta como uma política tensionada pelas contradições do capital: ao mesmo tempo em que se constitui como mecanismo de enfrentamento das injustiças sociais e de ampliação do acesso aos bens culturais historicamente produzidos, sua efetivação permanece limitada pelas determinações de um sistema que necessita estruturalmente da desigualdade para se reproduzir.

Logo, é importante se pensar a apropriação da tecnologia e a inclusão digital pelas alunas da EJA como parte da formação humana integral. A inclusão digital deve ser entendida como direito formativo, superando o uso meramente técnico e enfrentando as contradições do modelo educacional voltado à adaptação ao mercado.

Nas entrevistas realizadas com as alunas, observou-se que, em sua maioria, as alunas chegaram ao curso com um nível básico de familiaridade com as tecnologias, limitado ao uso de celular e redes sociais. Apenas duas relataram um conhecimento intermediário, derivado de experiências profissionais anteriores.

No que se refere aos dispositivos disponíveis, verifica-se que todas as alunas possuem celular, apenas uma dispõe de notebook próprio, enquanto duas compartilham o equipamento com filhos ou cônjuges e uma delas depende do computador do local de trabalho. Ressalta-se ainda que uma das estudantes não possui computador. Quanto ao acesso à internet, todas contam com conexão em casa, além do acesso na instituição. Somente uma não dispõe de plano de dados móveis. As alunas relatam utilizar as tecnologias principalmente para comunicação, pesquisa acadêmica, entretenimento, realização de serviços básicos, como transações bancárias, e, em alguns casos, para atividades profissionais.

Ao serem questionadas sobre o acesso a computadores e internet no IFG, se existem equipamentos e suporte suficientes para os estudantes da EJA, elas reconheceram que há equipamentos e internet em boas condições. Porém, elas apontam outros fatores que as limitam de ter um acesso e apropriação melhor das tecnologias, como: baixa carga horária da disciplina de Informática, problemas com o software utilizado em algumas disciplinas, falta de monitores e maior acesso aos laboratórios de informática.

Uma das questões levantadas é quanto ao uso do software Audaces, que, em diversas aulas, não estava funcionando. O Audaces é uma plataforma de soluções tecnológicas voltada para a indústria da moda, reunida no sistema Audaces360, que integra desde a criação até a produção de peças de vestuário. Entre seus módulos, estão ferramentas para elaboração de

fichas técnicas, modelagem digital, simulação em 3D e otimização do uso de tecidos, possibilitando maior eficiência e redução de custos no processo produtivo (Audaces, 2025).

Por exemplo, agora esse período, quando nós começamos o sexto período, o Audaces não estava funcionando. Nós ficamos vários meses. O professor teve que passar a matéria do final para o início do início para o final (Aluna 1).

O Audaces mesmo, a gente quase não teve contato com ele porque tava sem conexão com ele. E aí a gente ficou em falta com ele (Aluna 2).

Precisa melhorar um pouco, porque agora a gente estava fazendo aula de Audaces e todas as vezes que a gente ia para a sala, muitas vezes o aplicativo não tava funcionando. A última mesmo.... Agora a gente não teve aula porque não teve o aplicativo não está funcionando, mas tirando isso, para mim é perfeito (Aluna 4).

Não. Nossa, minha dificuldade ali mesmo foi só mesmo o trabalho de manusear o sistema do Audaces, que é o que a gente já usa. Então esse assim pra mim. Mas não é a internet, é o sistema que eu achei difícil, entendeu? Não é a internet, é o sistema que é meio complicado pra gente estudando isso aqui, pra nós que estamos terminando o curso, nós temos que treinar mais, praticar mais, usar mais o sistema programa do Audaces (Aluna 5).

Uma outra questão levantada sobre o software Audaces é que, como é um software proprietário, as aulas não conseguem treinar sua utilização em casa ou em outros horários a não ser o da aula, conforme relato da Aluna 5: “Ainda tenho muita dificuldade. O problema é que eu não tenho tempo e eu também não tenho esse programa meu na minha casa para treinar”.

A dificuldade com esse software é relatada na pesquisa de Santos (2024), que analisou universidades públicas (UDESC, UEG, UEL, UEM, UFC, UFCA, UFJF, UFMG e UFPI) que oferecem cursos de Design de Moda. O problema central identificado é a ausência dessa disciplina em muitas matrizes curriculares, principalmente devido a uma série de dificuldades que comprometem a efetividade de sua adoção pedagógica. O primeiro entrave está relacionado ao fato de se tratar de um software proprietário, que exige a aquisição de licenças com custo elevado e renovação periódica, o que representa um peso significativo para os orçamentos institucionais. Além disso, a instalação e a manutenção do programa dependem da assinatura de contratos formais com a empresa, um processo burocrático que muitas vezes retarda a implantação das disciplinas de modelagem computadorizada. Outro problema recorrente refere-se às exigências técnicas do Audaces: o software demanda computadores com configurações atualizadas, o que não corresponde à realidade de muitos laboratórios de universidades públicas, frequentemente equipados com máquinas defasadas.

A análise do contrato firmado com a empresa Audaces evidencia que o IFG desembolsa o valor de R\$ 12.579,00 pela licença de uso do Pacote de Software Audaces 360 Educacional,

destinada a 21 estações de trabalho (Brasil, 2025). Para o funcionamento adequado do programa, são exigidas configurações mínimas de hardware relativamente elevadas, a saber: sistema operacional Windows 10 Pro 64 bits; processador Intel Core i7 de 8ª geração ou superior, com 2.5 GHz; pelo menos 5 GB de espaço em disco rígido; 8 GB de memória RAM; placa de vídeo NVIDIA GTX 750; além de monitor de 17 polegadas, teclado e mouse com scroll. No próprio *site* da Audaces, observa-se que o valor de uma licença individual, no plano para estudante, é comercializado por 12 parcelas de R\$ 89,00 no modelo mensal ou R\$ 899,00 no plano anual (Audaces, 2025).

Santos (2024) analisou o software Valentina como uma possibilidade de utilização de software livre para as disciplinas de Modelagem Computadorizada. Os resultados mostraram que o Valentina apresenta vantagens relevantes: é gratuito, não exige contrato de licenciamento, funciona em diferentes sistemas operacionais (Linux, MacOS, Windows), permite uso ilimitado de licenças, disponibiliza atualizações gratuitas e pode ser utilizado tanto em sala de aula quanto em computadores pessoais de professores e alunos. Como desvantagens, foram apontadas a limitação do material didático em idiomas estrangeiros e a necessidade de suporte técnico pago quando realizado pelo desenvolvedor.

A Aluna 2 relata a dificuldade com softwares pagos que gerou uma discussão em sala:

Então hoje a gente usa bastante o Canva para apresentar trabalho na escola. E é isso. Os gratuitos, né, que a gente consegue isso (...). Então, ontem a gente teve uma discussão em sala por causa disso, né? Porque é.. manda pra gente aí...hoje o Word é pago, né? Então se, conseguir... Aí ele tava mostrando pra gente que tinha algumas coisas que a gente conseguia o Word, o Google planilha, né? E também... que tinha um que é tipo power point que você conseguia também pelo Google gratuito. (Aluna 2).

O depoimento da estudante revela um dos principais problemas apontados por diferentes autores: a exclusão causada pelo alto custo dos softwares proprietários, que restringe o acesso e aprofunda desigualdades sociais. Para Silveira (2004), a adoção do software livre representa uma alternativa estratégica, capaz de reduzir gastos com licenciamento e evitar a dependência tecnológica das grandes corporações, fortalecendo a autonomia nacional e permitindo redirecionar recursos para formação e infraestrutura. Rodrigues e Figueiredo (2021) reforçam que o software livre deve ser entendido não apenas como opção técnica, mas como um bem público, fundamental para garantir inclusão digital justa e democrática, uma vez que possibilita liberdade de uso, cópia, modificação e redistribuição.

Nessa mesma linha, Elias (2006) destaca que a adoção de soluções abertas amplia a circulação do conhecimento, fortalece a inteligência coletiva e oferece alternativas sustentáveis frente à exclusão digital, configurando-se também como uma escolha política e social.

Essa discussão sobre o predomínio de softwares proprietários nas instituições públicas de ensino relaciona-se diretamente ao debate sobre soberania digital, conceito desenvolvido por Silveira e Xiong (2025) para descrever a capacidade de um país controlar suas próprias tecnologias, dados e infraestruturas digitais. Embora o Audaces seja um software nacional, o fato de ser proprietário e comercial revela uma forma interna de dependência tecnológica, pois a lógica de licenciamento restrito, de altos custos e de acesso limitado reproduz, em escala local, o mesmo modelo de colonialismo digital denunciado pelos autores.

O colonialismo digital, segundo Silveira (2020) e Silveira e Xiong (2025), designa a nova etapa de dominação econômica e tecnológica em que grandes corporações transnacionais, como Google, Meta, Amazon, Microsoft e Apple, controlam infraestruturas digitais, extraem e monetizam dados, e impõem padrões tecnológicos globais. Assim como no colonialismo clássico, ocorre a exploração de recursos — agora imateriais, como os dados e o conhecimento — e a subordinação de países periféricos às potências tecnológicas. Essa dominação também se manifesta de forma interna, quando instituições nacionais adotam modelos proprietários e dependentes, reproduzindo a lógica de concentração de poder técnico e informacional. No campo educacional, isso se expressa na limitação do acesso dos estudantes a ferramentas de estudo e prática, transformando-os em usuários passivos de tecnologias que não dominam.

No caso do IFG, a necessidade de aquisição de licenças onerosas e a impossibilidade de uso do programa fora do espaço escolar refletem, em escala micro, o processo que compromete a autonomia tecnológica nacional em escala macro. A ausência de investimento em infraestrutura e softwares públicos, aliados à falta de estímulo à formação crítica em tecnologia, limita o potencial emancipador da Educação Profissional e Tecnológica. Como defendem Silveira e Xiong (2025), a soberania digital exige não apenas acesso às tecnologias, mas também controle público, domínio técnico e produção científica própria.

No campo da educação, Bonilla (2014) observa que a implantação do software livre nas escolas brasileiras ocorreu, em muitos casos, de forma instrumentalizada e com formações superficiais, o que limitou sua apropriação crítica pelos docentes. Entretanto, experiências mais consistentes demonstram que tais ferramentas podem fomentar práticas colaborativas, estimular a produção de conhecimento e fortalecer a cidadania.

Quando questionadas sobre a disciplina de Informática Básica, as críticas centram-se na carga horária reduzida (uma aula de 1h30 por semana), aulas alocadas em horários desfavoráveis (sexta-feira à noite), e falta de motivação da professora pelo horário. A fala da Aluna 1 ilustra bem essa situação:

No meu ponto de vista, achei que foi fraco. Poderia ter explorado mais, sabe? Mas junto as questões, junto a questão de ser sexta a noite, junto a questão da professora não estar satisfeita com o horário dela da sexta a noite. Então isso eu acho que contribui. É uma turma também com dificuldades, né? Porque o EJA tem suas dificuldades, né? Vezes a pessoa nunca mexeu no computador. A gente tem aluno na turma que nunca tinha mexido num computador, então as vezes é complicado também, né?

As alunas sugerem que a disciplina de Informática seja mais vezes na semana e mais no início do curso.

Ter mais professor de informática e ter mais aulas. Precisaria ter mais, porque tem muitos que fazem EJA que já é mais de idade e tem dificuldade, então tendo uma vez só na semana a aula ele perde. Se tivesse assim um horário, sem se ser o horário de aula. Mas se tivesse um professor disponível para dar uma aula de informática seria muito bom (Aluna 4).

Porque a gente desde o início a gente tem o projeto integrado, então todo, todo semestre tem essa, essa correria, essa preocupação de você estar no computador mexendo com essas coisas. Então, se tivesse mais, se a aula fosse logo de início, seria melhor. Para quem tem dificuldade de mexer com computador, seria melhor porque já ia aprendendo algumas coisinhas, né? A gente já vai ter. Eu acho que foi no quarto período, se eu não estou enganado, foi no quinto (Aluna 3).

Essas falas reforçam o caráter instrumental da disciplina de Informática Básica, já identificado na análise do PPC, que reduz a tecnologia a um conjunto de habilidades técnicas e operacionais desarticuladas do projeto pedagógico mais amplo da EJA. Peixoto (2022) adverte que tratar a tecnologia de maneira abstrata ou descontextualizada, sem considerar as condições concretas de acesso e apropriação dos sujeitos, contribui para ocultar as desigualdades sociais que permeiam o processo educativo.

Barcelos (2021), em sua pesquisa sobre os discursos docentes a respeito das tecnologias nas práticas educativas da EJA integrada à EPT no IFG, evidenciou que prevalece uma compreensão instrumental e determinista das tecnologias, vistas majoritariamente como recursos auxiliares ao processo de ensino, com o objetivo de atender as inovações do mercado de trabalho. A autora aponta, entretanto, que também emergem discursos que reconhecem o potencial crítico e emancipatório do uso das tecnologias quando articulado a uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva histórico-crítica e na formação integral. Sua investigação revelou, ainda, que a apropriação das tecnologias na EJA/EPT é atravessada por condições estruturais e institucionais limitantes, como a precarização do trabalho docente e a carência de formação específica. Assim, conclui que a inclusão digital na EJA só pode ser efetiva se compreendida como dimensão pedagógica e política, demandando a integração entre infraestrutura, formação docente e um projeto educativo voltado à emancipação dos sujeitos.

Outra sugestão dada pelas alunas é a presença de um monitor e um horário fora do horário de aula para que elas possam utilizar os laboratórios de informática.

Só que a nossa professora, a gente tinha uma única aula na sexta-feira, então assim era muito cansativo aí. E aí, gente, como é mais inocente na internet, né? A gente sentia muita falta assim do monitor pra orientar a gente, porque por mais que a professora tentasse, parece que aí a gente ficava meio defasado.

Eu acredito assim que tinha de ter. Que não te falei tinha que ter um monitor pra acompanhar a gente porque a professora geralmente não consegue sanar as nossas dificuldades. Que nem te falei. Ela vai uma vez só por semana. Dá um passo a passo desse desses caminhos mesmo pra fazer a planilha pra fazer um documento, sabe? Porque é muito difícil. Às vezes a gente fica meio aéreo assim. Aí o professor tem que chegar e falar vai em qual site, sentar com a gente mostrar, porque muitas vezes não tem quem faça isso. (Aluna 2).

Eu acho que uma das coisas é ter uma pessoa, um monitor. (...). Eu acho que um monitor ele contribui muito. Numa turma eu acho que. (...). É talvez deixar claro o cronograma, turma. Esse é o cronograma que nós vamos aprender. Vocês vão ser beneficiados após esse curso. Vocês vão ser beneficiados, nisso e nisso. Tenha um monitor para auxiliar. Porque às vezes um professor só para ensinar a pessoa mexer no mouse, porque às vezes acontece, não acontece muito. Isso a pessoa não sabe nem manusear o mouse direito, então é complicado as vezes professor é difícil pra ele (Aluna 1).

Tal demanda encontra respaldo direto no Regulamento do Programa de Monitoria de Ensino do IFG (Resolução nº 014/2014), que define a monitoria como “instrumento da política de fortalecimento do processo ensino-aprendizagem” e parte das ações institucionais voltadas à permanência e êxito dos estudantes. Entre os objetivos do programa, estão: fortalecer as ações de ensino; promover a integração entre docentes e discentes; contribuir para a permanência e êxito acadêmico; ampliar o vínculo do estudante com a instituição; e fomentar a autonomia na aprendizagem (IFG, 2014). Esses objetivos dialogam com as necessidades relatadas pelas alunas da EJA, que identificaram, na ausência de monitoria, uma barreira para sua inclusão digital.

Frison (2016) demonstra que a monitoria favorece a aprendizagem colaborativa e autorregulada, permitindo que os estudantes desenvolvam estratégias cognitivas, motivacionais e comportamentais para superar dificuldades. Esse achado pode ser transposto ao contexto da EJA, pois a presença de monitores em laboratórios de informática criaria um espaço de estudo ampliado, onde os alunos poderiam praticar em seu próprio ritmo, apoiados por pares mais experientes. Complementarmente, Diniz (2021) reforça que a monitoria na EJA atua como mediadora entre os estudantes-aprendizes e suas metas formativas, especialmente quando utiliza recursos digitais. O estudo ressalta que a monitoria favorece a motivação e aproxima o

saber da realidade dos alunos trabalhadores, condição essencial para que não se sintam excluídos das dinâmicas escolares.

Como mencionado anteriormente, o Projeto Horizonte EJA, recentemente aderido pelo IFG, prevê a atuação de bolsistas/monitores nos laboratórios de informática, com o objetivo de oferecer mediação pedagógica aos estudantes. No entanto, por se tratar de uma iniciativa ainda em fase inicial, esta pesquisa não dispõe de elementos suficientes para avaliar seus resultados. Resta, portanto, a expectativa de que tal ação não se restrinja a um programa pontual, mas se consolide como política institucional permanente, capaz de assegurar a continuidade do apoio pedagógico e da inclusão digital na EJA.

A Aluna 3 tocou em um ponto bem atual que estamos vivenciando na educação: o uso da inteligência artificial:

Eu sempre buscava ajuda com as colegas, com os professores e com minha filha em casa, né? Eu tenho muita dificuldade de mexer no computador e com meu esposo. Sempre eu tinha. Aí eu, devido ter entrado no IF, eu tenho aquela necessidade de você estar fazendo isso aí que você me perguntou, né? Isso aí eu aprendi a mexer em algumas coisinhas, mas é o básico mesmo. E muita dificuldade em aprender. E quando eu aprendo, logo eu esqueço também. E para pesquisa acadêmica no Google, a senhora faz. S2: Faço no Google e naquele GPP. A prova, né? (Aluna 3).

A menção feita pela aluna ao uso do “GPP” (provavelmente referindo-se ao ChatGPT⁴, com erro de pronúncia) para realizar uma prova revela como sujeitos historicamente marginalizados estão se relacionando com tecnologias digitais de ponta, mesmo em contextos de exclusão. O uso do ChatGPT evidencia os riscos de uma relação instrumental e acrítica com o conhecimento, em que a tecnologia pode se transformar em substituta do esforço reflexivo, da mediação pedagógica e da construção coletiva do saber. Nas palavras de Saviani (2008), a educação escolar deve permitir a apropriação crítica e sistemática do saber elaborado historicamente. Quando essa mediação não se realiza, abre-se espaço para que tecnologias como o ChatGPT ocupem o lugar do educador ou da reflexão, oferecendo respostas prontas sem promover o desenvolvimento da consciência crítica.

Rodrigues, K. e Rodrigues, O. (2023), ao analisarem os desafios do ChatGPT na educação, argumentam que a inteligência artificial provoca tensões entre a necessidade de restrição, diante de riscos como plágio, e a perda de criticidade. As autoras destacam que a IA não é neutra, pois reflete interesses sociais, econômicos e políticos, e, portanto, deve ser apropriada de forma crítica pelas instituições de ensino. Concluem que as instituições de ensino

⁴ ChatGPT é uma inteligência artificial (IA) capaz de compreender e gerar textos em linguagem natural a partir de comandos escritos pelo usuário.

têm o papel central de promover debates e práticas reguladas, capazes de transformar a IA em recurso emancipatório, evitando tanto a rejeição absoluta quanto a adoção ingênua.

A *Carta de Recomendação para o Uso da Inteligência Artificial na Educação: Desafios e Potencialidades* (Almeida *et al.*, 2025) chama a atenção para três desafios centrais que dialogam diretamente com o contexto da EJA: a limitação de habilidades e competências (Desafio 2), o uso indiscriminado da tecnologia (Desafio 6) e a geração de desinformação (Desafio 9). Em relação ao primeiro ponto, os autores ressaltam que a dependência excessiva de ferramentas de IA para a realização de atividades escolares pode inibir o desenvolvimento de competências essenciais, como análise crítica, produção de textos autorais, criatividade e organização de ideias. Em vez de promover autonomia intelectual, o uso acrítico tende a reforçar práticas de reprodução de informações já disponíveis, comprometendo a formação dos estudantes em termos acadêmicos, profissionais e cidadania.

No que se refere ao uso indiscriminado da tecnologia, o documento aponta que o hiperfoco em telas e plataformas digitais pode acarretar dependência, ansiedade, prejuízos ao sono e dificuldades de socialização, enfraquecendo vínculos humanos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a IA deve ser compreendida como ferramenta complementar, jamais como substituta das relações pedagógicas. A mediação docente e os laços afetivos entre professores e estudantes permanecem insubstituíveis, sobretudo em contextos formativos marcados por desigualdades, nos quais a interação social é condição para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Almeida *et al.*, 2025).

Por fim, a Carta evidencia os riscos da desinformação ampliada pela IA generativa (Desafio 9). Ferramentas capazes de produzir textos, imagens e vídeos realistas intensificam a circulação de *fake news* e *deepfakes*, criando bolhas informacionais que restringem o contato com perspectivas diversas e fragilizam o pensamento crítico. No campo educacional, isso representa um risco duplo: de um lado, estudantes podem consumir e reproduzir informações falsas; de outro, professores enfrentam o desafio de incorporar estratégias de checagem e alfabetização midiática para promover um letramento digital crítico. A ausência dessas competências pode comprometer tanto a qualidade da formação quanto a própria vivência democrática, já que a desinformação mina a confiança em instituições e dificulta o exercício pleno da cidadania. Assim, ao problematizar os desafios relacionados à limitação de competências, ao uso indiscriminado da tecnologia e à disseminação de desinformação, o documento reafirma a necessidade de políticas públicas, de formação docente continuada e de uma abordagem crítica do uso da IA na educação. Mais do que adotar ou rejeitar a tecnologia,

trata-se de integrá-la de forma ética e consciente, fortalecendo a autonomia dos estudantes e a função emancipatória da escola.

Cada um desses pontos é discutido a partir de evidências do contexto brasileiro e internacional, ressaltando que a ausência de regulação e de políticas públicas pode aprofundar desigualdades históricas e comprometer os processos formativos.

Quando questionadas sobre os desafios que enfrentam no uso das tecnologias, há um evidente contraste entre estudantes que demonstram iniciativa e motivação frente às tecnologias e aquelas que expressam medo e insegurança. Assim:

Ela ensinou o básico, ensinou os atalhos e, como eu já sabia, não tive muita dificuldade. Algumas companheiras não tinha noção de nada. Então, assim, ela foi muito importante. Sim, foi muito bom (Aluna 5).

A minha maior dificuldade é... Eu fico receosa de fazer alguma coisa que pode... Como eu posso dizer? Ah... eu mesmo. Eu tenho medo de mexer e causar alguma coisa assim, abaixar alguma coisa errada, sabe? E como eu tenho dificuldade em aprender? Aí é que eu... é ruim para mim... Tenho muita dificuldade de aprender, porque é muita informação, né? (Aluna 3).

A fala da Aluna 3, que relata receio de “mexer” no computador e medo de “abaixar alguma coisa errada”, encontra eco em diversas pesquisas sobre inclusão digital na EJA. No relato de estágio de Silva (2024), observa-se que os estudantes também expressavam medo de danificar os equipamentos, sentimento diretamente ligado ao fato de nunca terem tido contato com computadores. A autora reforça que esse medo evidencia a necessidade de mediação pedagógica qualificada, capaz de transformar a insegurança inicial em experiência formativa. Situação semelhante aparece no trabalho de Queiroz e Silva (2012), quando os estudantes confessam o medo de “estragar” as máquinas, mas, com apoio e paciência dos professores, foram adquirindo autoconfiança para manipular os dispositivos.

A pesquisa de Freitas (2022) amplia essa percepção ao mostrar que, diante da falta de habilidade no uso das TDICs, os estudantes manifestam sentimentos de inutilidade, insegurança e incompletude. O medo e a dependência de terceiros para realizar tarefas simples, como usar um caixa eletrônico ou acessar a internet, revelam que a exclusão digital produz não apenas barreiras técnicas, mas também emocionais, impactando diretamente a autonomia dos sujeitos. Na mesma direção, Springer (2019) identificou que muitos estudantes tinham “medo de mexer” no computador e dependiam de longos processos de familiarização para se sentirem confortáveis nos ambientes digitais.

Para Bonilla e Oliveira (2011), a superação desse medo exige processos formativos contínuos e contextualizados.

Alguns, frente ao desconhecido, a um ambiente inexistente em sua cultura de origem, podem sentir estranhamento e medo, necessitando de um longo processo de familiarização e compreensão do contexto, ou seja, de um processo formativo para sentir-se confortável nos ambientes e na cultura digitais. Consideramos que existem diversas possibilidades em jogo na construção dinâmica da cultura na contemporaneidade, e não um caminho único. (Bonilla; Oliveira, 2011, p. 39)

Em síntese, a análise revelou que, embora o IFG reconheça, em seus documentos institucionais, a importância das tecnologias digitais para a formação dos estudantes da EJA, as ações efetivas permanecem pontuais, fragmentadas e predominantemente instrumentais. As falas das alunas confirmam essa percepção, ao evidenciarem a carga horária insuficiente da disciplina de Informática, a ausência de monitoria e o uso restrito a softwares proprietários de difícil acesso fora do espaço escolar. Esse cenário expressa a contradição entre a promessa de inclusão digital e a realidade marcada por desigualdades estruturais, que reproduzem a exclusão ao invés de superá-la. Apesar de iniciativas recentes, como o Projeto Horizonte EJA, abrirem possibilidades de uma política mais permanente e articulada, ainda persiste o desafio de consolidar a inclusão digital como direito formativo, condição de permanência e fator de emancipação dos sujeitos trabalhadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas de inclusão digital e sua relação com a formação dos estudantes trabalhadores da EJA no IFG. A investigação partiu do reconhecimento de que o acesso às tecnologias digitais, embora fundamental no mundo contemporâneo, não se constitui, por si só, como garantia de inclusão social e emancipação dos sujeitos, exigindo mediações pedagógicas, políticas institucionais consistentes e condições concretas de apropriação crítica.

No Capítulo 2, discutiu-se a relação entre Estado, políticas públicas e tecnologias, revelando que o Estado, longe de ser neutro, serve aos interesses da classe dominante, moldando as políticas educacionais de acordo com as ideologias econômicas predominantes, como o neoliberalismo. Nesse contexto, o neoliberalismo defende a mínima intervenção estatal, a redução de investimentos em políticas sociais e a precarização do trabalho, impulsionando um modelo de acumulação flexível. A educação, sob essa ótica, é direcionada para a formação de trabalhadores adaptáveis e especializados, alinhada à Teoria do Capital Humano e à Pedagogia das Competências, que priorizam habilidades e competências para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e crítica.

A inclusão digital, nesse cenário, é frequentemente apresentada em sua dimensão instrumental, reduzida à mera disponibilização de infraestrutura e capacitação técnica, com o objetivo de preparar indivíduos para as exigências do mercado de trabalho digital. Essa visão tecnocêntrica acredita que a tecnologia, por si só, é capaz de transformar a realidade, desconsiderando as condições sociais, econômicas e culturais que permeiam o acesso e o uso efetivo.

O Capítulo 3 delineou a trajetória histórica e legal da EJA no Brasil, revelando um campo marcado por lutas sociais e um histórico de marginalização nas políticas públicas. A EJA, mesmo reconhecida como direito, frequentemente se depara com a “inclusão excludente”, onde o acesso formal à educação não garante qualidade ou emancipação. O perfil dos estudantes da EJA é heterogêneo, caracterizado por idades diversas, experiências de vida distintas, participação no mundo do trabalho, e trajetórias educacionais interrompidas por carências sociais como desemprego, necessidade de trabalhar, maternidade precoce e desigualdades de renda, gênero e raça. O retorno desses sujeitos aos estudos é motivado pela busca de qualificação profissional e melhores condições de vida, mas suas condições materiais de existência continuam a tensionar sua permanência e aproveitamento.

A revisão de literatura sobre a inclusão digital na EJA integrada à Educação Profissional

e Tecnológica (EPT) em Institutos Federais (IFs) evidenciou que, apesar das oportunidades oferecidas pelos cursos técnicos, a inclusão plena é dificultada pela falta de infraestrutura adequada, ausência de capacitação docente efetiva e desarticulação entre planejamento e execução das políticas. As pesquisas apontaram para a necessidade de ir além do acesso a equipamentos, incluindo formação docente, estratégias pedagógicas e uma abordagem crítica e emancipatória.

No Capítulo 4, a análise dos documentos institucionais do IFG (PPPI, PDI, PDTI e PPC do curso de Modelagem do Vestuário) e das ações desenvolvidas entre 2019 e 2025 revelou que, embora a instituição reconheça em seu discurso a importância das tecnologias digitais para a formação dos estudantes da EJA, as ações efetivas permanecem pontuais, fragmentadas e predominantemente instrumentais. Os documentos priorizam a infraestrutura (laboratórios, rede sem fio e equipamentos), mas não articulam esses recursos a uma política pedagógica crítica e contínua. A disciplina de Informática Básica, com apenas 27 horas de carga horária, exemplifica essa abordagem instrumental, focada no domínio técnico de softwares e desarticulada de uma perspectiva crítica e emancipatória.

As entrevistas com cinco alunas do curso de Modelagem do Vestuário no Campus Aparecida de Goiânia corroboraram esses achados. Suas trajetórias de vida são marcadas pela precarização do trabalho (desemprego, subemprego, dupla jornada) e interrupções escolares, buscando no IFG uma qualificação para reconfigurar suas vidas. Elas reconheceram a boa infraestrutura de equipamentos e internet no IFG, mas apontaram dificuldades significativas com a baixa carga horária da disciplina de Informática, problemas com softwares proprietários como o Audaces (caro, frequentemente inoperante, sem possibilidade de treino em casa), e a ausência de monitores nos laboratórios e de maior acesso a esses espaços em horários alternativos. Algumas estudantes expressaram medo e insegurança ao lidar com computadores, um sentimento que exige mediação pedagógica qualificada e contextualizada.

Em síntese, a pesquisa evidencia a contradição entre o discurso de valorização da tecnologia e a promessa de inclusão digital, e a realidade marcada por desigualdades estruturais e políticas institucionais fragmentadas no IFG. A instituição ainda trata as tecnologias digitais de forma predominantemente instrumental e desarticulada dos processos formativos mais amplos, especialmente no que se refere à EJA. Sendo assim, para que o IFG cumpra seu papel social e promova uma inclusão digital efetiva, é imprescindível que suas ações e políticas não se restrinjam à mera disponibilização de infraestrutura, mas que estejam integradas a dimensões pedagógicas, formativas e sociais. É preciso compreender a inclusão digital não como um fim em si, mas como um direito formativo e uma condição necessária à emancipação dos sujeitos

trabalhadores, historicamente excluídos da cultura digital e do conhecimento científico-tecnológico. A inclusão digital na EJA, de fato, deve ser uma ferramenta de transformação social e de ampliação do acesso ao conhecimento, garantindo que os estudantes utilizem as ferramentas digitais de maneira crítica e consciente para interagir com o mundo de forma ativa e informada.

A pesquisa apresenta limitações, como o foco na análise documental e nas falas de estudantes, sem contemplar em profundidade a visão docente ou o acompanhamento das trajetórias de egressos. Esses aspectos podem e devem ser explorados em futuras investigações, a fim de ampliar a compreensão sobre as políticas de inclusão digital na EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

Apesar dessas limitações, acredita-se que este estudo contribui ao evidenciar a necessidade de o IFG consolidar uma política institucional contínua, estruturada e articulada, que vá além da mera disponibilização de infraestrutura tecnológica. É preciso integrar dimensões pedagógicas, formativas e sociais, reconhecendo a inclusão digital como direito educacional e como condição para a emancipação dos sujeitos trabalhadores da EJA.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa abre caminhos para estudos futuros que explorem, entre outros aspectos, a perspectiva dos docentes, o impacto das políticas de inclusão digital sobre a permanência e êxito dos estudantes, bem como a relação dessas políticas com as trajetórias profissionais e de vida dos egressos. Tais investigações poderão fortalecer a compreensão crítica da inclusão digital na EJA e subsidiar a formulação de políticas públicas mais consistentes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; FERRARO, Danielle Soares e Silva Bicudo; VIEIRA, Livia Carolina; CASTRO, Karolina Batista; COELHO, Márcia Azevedo; QUADROS, Paulo da Silva. **Carta de Recomendação para o Uso da Inteligência Artificial na Educação: Desafios e Potencialidades**. Brasília, DF: EduCAPES, 2025. E-book. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972722>. Acesso em: 31 ago. 2025.

ALVES FILHO, Marcos Antônio; OLIVEIRA, Júlia Cavasin; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. **Programa de Inovação Educação Conectada: Política de ampliação do capital**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 54, p. e10079, 2024.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Educação e tecnologias: intensificação da inclusão excludente em tempos de pandemia. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis, GO, v. 10, n. 2, p. 136-153,

maio/ago. 2020.

ARBEX, Quêren dos Passos Freire. **Tecnologias na tríade ensino, pesquisa e extensão no ensino médio integrado do Instituto Federal de Goiás**. 2020. 360 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2020.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: Do Trabalho para a EJA**: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

AUDACES. **Quem somos**. Florianópolis: Audaces, [2025]. Disponível em: <https://audaces.com/pt-br/quem-somos>. Acesso em: 30 ago. 2025.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARCELOS, Lenir de Jesus Coelho. **Discursos sobre as tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás**. 2021. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) –Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1121>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

BONILLA, Maria Helena Silveira. Software Livre e Educação: uma relação em construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205–234, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n1p205. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Sousa de. Inclusão Digital: Ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão Digital**: polêmica contemporânea. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-21.

BORGES, Kamylla Pereira. Vivências no ensino remoto: desafios e apontamentos para o uso das tecnologias na EJA/EPT. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 11, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1064> . Acesso em: 29 ago. 2025.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*:

CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, DF: CFESS, ABEPSS, 2009. p. 01-19.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Portal da Transparência. **Contrato nº 699566778**. Brasília, DF: CGU, Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/contratos/699566778?ordenarPor=descricao&direcao=asc>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Diretrizes. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_criterios_programa_inovacao_educacao_conectada.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Educação Conectada**. Brasília, DF: MEC 2017c. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 1º de Julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77558, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás: contradições, limites e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2016.

CASTRO, Márcia Corrêa e. **Correlações entre uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação e desempenho escolar** – Análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAZELOTO, Edilson. **A Inclusão Digital e a Reprodução do Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo, 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Comunicação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Franklin Dias. **A cidade digital e a apropriação social da inovação tecnológica**. In: SILVEIRA, S. A.(Org.). *Cidadania e redes digitais*. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá -Educação e Tecnologias, 2010. p. 185-207.

COSTA, Cláudia Borges. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 10, n. 15, p. 59-83, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403>. Acesso em: 10 set. 2024.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 2017.

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 245-262, n. 116, jul. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 17 set. 2024.

DIAS, Lia Ribeiro. Inclusão digital como fator de inclusão social. In: PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 61-90.

DINIZ, Glaucia Severo Castro. Breve reflexão prática sobre a importância da monitoria na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 30 (dossiê “Educação para o pensar: 100 anos de Paulo Freire”), 2021. Disponível em: <https://mail.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2091>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. **Formação Docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Dos excluídos às razões da exclusão digital. *Revista Científica de Educação*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41–54, 2016. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/5>. Acesso em: 10 out. 2024.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 507-526, set./dez. 2017.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 393-413, abr./jun. 2017.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; VANN, Júlio. Inclusão Digital via ambiente escolar? *In*: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo *et al.* (orgs.). **Matutando: diálogos formativos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2022. p. 37-44.

ELIAS, Paulo César. **O papel do software livre na inclusão digital**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/14711>. Acesso em: 30 ago. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Tatiana Lira de. **As percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (PROEJA) sobre a inclusão digital ao longo da formação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, PE, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto Educação integral de trabalhadores**. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. Contagem, MG. 2005. p. 64-78.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pró-Posições**, Campinas v. 27, n.1, p.133-153, jan./abr. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Volume 3**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HEINSFELD, Bruna. **Conhecimento e tecnologia: uma análise do discurso das políticas públicas em educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Apresentação**. Goiânia: IFG, 2016a. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao?showall=&limitstart=>. Acesso em: 11 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Editais**. Goiânia: IFG, 2016b. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/editais-ensino?showall=&start=1>. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Editais da PROEX**. Goiânia, GO: IFG, 2016c. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/editais-extensao>. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Editais de Assistência Estudantil - Câmpus Goiânia**. Goiânia: IFG, 2018a. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/component/content/article/252-ifg/campus/goiania/setores/gepex/7294-editais-de-assistencia-estudantil?showall=&start=1>. Acesso em: 21 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Guia de Cursos**. Goiânia: IFG, [s.d.]. Disponível em: <https://ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao>. Acesso em: 19 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Instrução Normativa nº 7, de 17 de agosto de 2020**. Goiânia, 2020. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/INSTRU%C3%87%C3%83O%207_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Goiânia: IFG, 2018b. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação 2021-2023**. Goiânia: IFG, 2021. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/395/Resolucao_173-Setembro_2023.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **Regulamento do Programa de Monitoria de Ensino**. Goiânia: IFG, 2014. Disponível em: <https://ifg.edu.br/comunicados-campus-cidade-de-goias/61-ifg/pro-reitorias/ensino/1569-regulamento-do-programa-de-monitoria-de-ensino>. Acesso em: 31 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Projeto Pedagógico (PP) Curso Técnico em Modelagem do Vestuário, Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Aparecida de Goiânia: IFG, 2017. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint-eja/eja-modelagem-do-vestuario/CP-APA>. Acesso em: 21 mar. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Goiânia: IFG, 2018c. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf Acesso em: 18 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Projeto Horizonte EJA realiza aula magna**. Goiânia: IFG, 2025. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/concursos/selecao-bolsistas-formacao-eja-ept>. Acesso em: 21 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Seleção de Bolsistas - Bolsa Formação EJA/EPT - em andamento**. Goiânia: IFG, 2025. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/38847-projeto-horizonte-eja-realiza-aula-magna>. Acesso em: 21 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Serviços de TI**. Goiânia: IFG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/dti/servicos-de-ti>. Acesso em: 19 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Campus Aparecida de Goiânia – Apresentação**. Aparecida de Goiânia: IFG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/aparecida/apresentacao?showall=&limitstart=>. Acesso em: 11 nov. 2025.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: Lombardi, José Claudinei, Saviani, Demerval, Sanfelice, José Luiz, (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados. 2005. p. 77-96.

LEITE, Maria Letícia Felicori Tonelli e Teixeira. **PROEJA: a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital**. 2012. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Pádua. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.p. 173-188.

LIMA, Ana Paula Marinho de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; OLIVEIRA, Leonor de Araújo Bezerra de. A legalização da dualidade no ensino técnico brasileiro: um estado do

conhecimento sobre o Decreto nº 2.208/1997. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 1, n. 47, p. 172–180, 2019. DOI: 10.18265/1517-03062015v1n47p172-180.

LIMA, Marivan dos Santos; PEIXOTO, Joana. **O tecnocentrismo na Política Nacional de Educação Digital: algumas reflexões**. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (2238-3565), v. 14, n. 2, p. 224-235, 2025.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **Educação de jovens e adultos - relação educação e trabalho**. Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312> Acesso em 04 jun. 2024.

MAGALHÃES, Ivesmary Loureiro Ribeiro Magalhães. **A Inclusão Digital na Educação Profissional: Processo Formativo no Proeja**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>. Acesso em: 24 set. 2024

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003. (Coleção Temas de Atualidade).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **A produção do mais-valor absoluto**. In: MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **A produção do mais-valor relativo**. In: MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**: Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução: Osvaldo Coggiola e tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. **Desafios para a inclusão digital no Brasil**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 67-94, 2008.

MELO NETO, José Augusto de. **O mito de Sísifo e o contexto de influência na formulação de políticas nacionais para o uso das tecnologias digitais no sistema público educacional e suas consequências no Amazonas: 2014-2019**. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2020.

MENDONÇA, Patricia Graziely Antunes de. **Inclusão Digital Induzida em Escolas Estaduais com Ensino Médio Integrado do Município de Cuiabá**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Patrícia dos Santos. **Em busca do tesouro: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática PROEJA**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>

PEIXOTO, Joana. **Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas**. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (org). Educação e pesquisa no centro-oeste: políticas públicas e desafios na formação humana. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, p. 283- 294.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016.
DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v25i59/1.3681>

PEIXOTO, Joana. Contribuições à crítica ao tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-15, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.13374>

PEIXOTO, Joana. Notas para compreender relações contemporâneas entre tecnologia e educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 29, p. 1-19, 2023.
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348540>

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-106.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUEIROZ, N. M.; SILVA, Andréia Maressa da. **O uso da tecnologia como ferramenta para otimização do aprendizado na Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens, Experiência e Formação: Rio Claro 2012 . Disponível em:

https://ib.rc.unesp.br/Home/Departamentos47/educacao/grupodeestudosepesquisaslinguagens/experienciaeformacao/1p-andreia_silva_n._queiroz.pdf . Acesso em: 31 ago. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REDE DE DIÁLOGO: A EDUCAÇÃO EM DEBATE. **Live com o professor Luiz Carlos de Freitas**. YouTube, 28 de abr. de 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3njoWhP0bYM>. Acesso em: 1 fev. 2025.

RODRIGUES, Emilly; FIGUEIREDO, Fernando da Costa. A Colaboração do Software livre para a inclusão digital . *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, 2021. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://ueadsl.textolivre.pro.br/index.php/UEADSL/article/view/662>. Acesso em: 30 ago. 2025.

RODRIGUES, Karoline Santos; RODRIGUES, Olira Saraiva. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. e45997, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.45997>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SANTOS, Márcia Qualio Baptista dos. **Software Livre Valentina como ferramenta pedagógica para criação de disciplinas de Modelagem Computadorizada**. 2024.

Dissertação (Mestrado em Têxtil e Moda) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. 13. ed., Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: SAWAIA, Bader (Eds.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-13.

SEKI, Allan Kenji.; VENCO, Selma Borghi. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 448–471, 2023.

DOI: 10.9771/gmed.v15i2.54144. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144>. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Aline de Araujo. **Inclusão digital na EJA: um relato de experiência de estágio**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação e Informática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba,, Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/3896> . Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, Graziela Lucchesi da. Contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista: desnaturalização da precária formação escolar de jovens e adultos trabalhadores. **Dialectus**, Fortaleza, ano 1, n. 1., p. 129-142, jul./dez. 2012. Disponível em:
<http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/5151>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, Graziela Lucchesi da. Escolarização de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da aprendizagem que promove a humanização. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1718>. Acesso em: 8 out. 2024.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. **O PROJETO EDUCAÇÃO 2030 DA OCDE: uma bússola para a aprendizagem**. Rev. Exitus, Santarém , v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, SP, 2018.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 43-66.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Parcerias Estratégicas: seminário temático para a 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação**, n. 20, p. 459–484, 2005.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; XIONG, Jeff. **Índice de soberania digital: o caso do Brasil**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1–24, 2025.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, mar. 2023. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/89353/49520>. Acesso em: 24 set. 2024.

SPRINGER, Ana Rosaura Moraes. **A Inclusão Digital na Educação Profissional: Processo Formativo no Proeja**. 2023. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TARTUCE, Gisela Lobo. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004.

TIBLE, Jean. Marx contra o Estado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 13, p. 53-87, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522014000100003>

UEG TV. Neoliberalismo e educação no Brasil: reforma empresarial e desmonte das políticas educacionais. **YouTube**, 21 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZqEgyKH8s-g&>. Acesso em: 16 fev. 2024.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. 34 págs., 2015. Acesso em: 19 nov. 2024.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **RIEJA-Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427/6273>. Acesso em: 24 nov. 2024.

WITEZE JUNIOR, Geraldo; BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos. Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. e290069, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290069>

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas

Identificação da Estudante

1. Qual sua idade?
2. Qual sua situação funcional? (Trabalho com carteira assinada/ Trabalho sem carteira assinada/ Autônomo/ Desempregado/ Estagiário)
3. Qual sua renda mensal? (Menos de 1 salário mínimo/ 1 salário mínimo/ 2 salários mínimos/ 3 salários mínimos/ Mais de 3 salários mínimos)
4. Por que e quando você parou de estudar?
5. Por que escolheu retornar aos estudos e cursar o curso técnico no IFG?

Acesso às tecnologias

6. Antes do curso, qual era o seu nível de familiaridade com tecnologias digitais? (Nenhuma experiência/ Conhecimento básico (uso de celular, redes sociais/ Conhecimento intermediário (uso de computador, aplicativos básicos)/ Conhecimento avançado (uso profissional de softwares e ferramentas digitais))
7. Quais tecnologias digitais você possui em sua residência e como é seu acesso a essas tecnologias na sua residência (próprio ou compartilhado)?
8. Você acessa a internet de qual forma? (Internet móvel/ Internet residencial/ Internet do IFG/ Internet do trabalho)
9. Para quais finalidades você utiliza as tecnologias digitais? (Comunicação (redes sociais, mensagens) / Entretenimento (vídeos, jogos, música) / E-mail / Criação de arquivos de texto, planilhas e apresentações/ Pesquisa acadêmica/ Trabalho profissional / Serviços bancários ou compras online / Outros).
10. Como você avalia o acesso a computadores e internet no IFG? Você sente que há equipamentos e suporte suficientes para os estudantes da EJA?
11. A sua formação tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades em informática (como o uso de computadores, programas e internet) que você utiliza no seu dia a dia, nos estudos e no trabalho? Se sim, pode dar alguns exemplos?
12. Quais dificuldades você já enfrentou ao utilizar computadores e internet para acessar materiais do curso, realizar atividades acadêmicas ou acompanhar as aulas? Como lidou com essas dificuldades?
13. O que você sugere para melhorar a formação dos estudantes da EJA no IFG em relação ao uso da informática?
14. Como você avalia a disciplina de Informática Básica? Ela contribuiu para sua formação?

15. Teria mais alguma coisa para acrescentar sobre esse assunto?

Apêndice B – Transcrição das Entrevistas

Pesquisadora: Qual sua idade?

Aluna 1: 43

Aluna 2: 43

Aluna 3: 54

Aluna 4: 46

Aluna 5: 55

Pesquisadora: Qual sua situação funcional?

Aluna 1: Trabalho com carteira assinada, "Aluna: hoje estou de carteira assinada tem dois meses, estava como estagiária e vi quando eu entrei no IF. Eu entrei como autônoma né? Eu trabalhava com ajuste e aí fiz o estágio pelo IF e agora tô lá no estágio contratada. Também, né? Pela indicação do IF."

Aluna 2: Desempregado

Aluna 3: Desempregado

Aluna 4: Desempregado

Aluna 5: Trabalho com carteira assinada. Tem dois empregos

Pesquisadora: Qual sua renda mensal?

Aluna 1: 2 salários mínimos

Aluna 2: No momento...Quase nada, né? Não estou trabalhando assim. Se for da família, aí pode colocar um salário e meio.

Aluna3: Esposo pegando seguro desemprego

Aluna4: Marido ganha 2 salários mínimos

Aluna 5: 2 salários mínimos, "Uma e na área de modelagem, né? Que é pilotista aqui na sala, das 07h30 às 17h30. E eu trabalho no atendimento do call center da Polícia Militar do 190 e das 19h00 à meia noite e 40. Pesquisadora: Nossa! E aí, como é que a senhora estuda? Aluna: Uai, como eu tô no final do semestre, eu tô na escola, ali na faculdade, no dia da minha folga, lá do do do atendimento, né? Eu vou na minha folga e tô fazendo um trabalho por lá pra poder terminar. E o trabalhos desses últimos agora, O projeto de finalização, e aí a modelagem por conta da gente. Professora ajudou nos dias de sábado que teve aula, teve dois, sábado aula e hoje é igual eu te falei, passei o dia na máquina quebrando a cabeça aqui pra montar a peça."

Pesquisadora: Por que e quando você parou de estudar?

Aluna 1: 99 pra 2000. Pesquisadora: E você estava no ensino médio? Aluna 1: Isso aí. Eu tinha feito o ensino médio. Pesquisadora: Mas você concluiu? Aluna 1: Concluí. Pesquisadora: Ah, sim. Aluna 1: E assim foi uma conclusão, porque eu mudei três vezes de escola do meu segundo grau. Então, todo ano eu tive um probleminha. Então eu não considero que eu fiz um segundo grau, pensei. Aluna 1: Sabe, para mim, o fato de entrar na EJA também foi um dos, um dos critérios assim de eu consegui fazer um segundo grau numa sequência, sabe? Aluna 1: Porque eu comecei com o técnico de contabilidade. Assim comecei com técnico, depois fui para o para o normal e aí fiz o terceiro técnico de contabilidade, fiquei em dependências e aí as dependências, porque eu mudei de Estado. Foi conturbado. Aluna 1: O segundo grau por necessidade, mas foi conturbado. E não foi: você tem que fazer ... basta fazer, mas você tem que concluir. "

Aluna2: Eu parei de estudar. (..) Por que eu parei? Na verdade, eu tinha terminado o terceiro ano, né? E aí eu parei. Pesquisadora: Ah, então você concluiu, né? Aluna 2: Eu cheguei a concluir isso. Aluna 2: Eu fiz um curso técnico depois. Mas eu não cheguei a exercer a profissão do técnico que eu fiz.

Aluna 3: Eu parei de estudar. O um ano exatamente. Eu não lembro, mas acredito que 2000 e.. Exatamente na casa de 2006, vamos dizer por aí. Mas eu não tenho certeza, né não? Quer dizer, na verdade eu parei de estudar quando eu era solteiro, nao eh? 91... Aí eu voltei, eu fiz o

supletivo, passei muito rápido, mas como eu queria fazer um curso técnico, aí eu entrei aqui no IFG, mas por conta do curso técnico eu não queria fazer o EJA Pesquisadora: Ah, sim. Então você já tinha ensino médio, né? Aluna 3: Sim.

Aluna 4: "Eu parei porque eu engravidei, né? Casei, engravidei e aí eu não tinha com quem deixar meu menino aí eu tive que parar de estudar. Eu parei bem antes, na verdade, porque eu parei bem antes de casar, porque eu tinha que trabalhar e o horário de trabalho não conseguia chegar na escola, eu tinha que passar pra trabalhar durante o dia e estudar à noite. Aí quando eu saía de lá às 18h00 pra me chegar no colégio, 7h00 de ônibus, não dava tempo. (..) Aí eu achei melhor parar assim. Pesquisadora: E aí a senhora então parou no ensino médio mesmo, né? Não concluiu? Aluna 4: Não, não, conclui"

Aluna 5: Você fala que que eu voltei pra fazer? Pesquisadora: É porque assim a senhora já tinha o ensino médio antes de entrar no IFG. Aluna 5: Sim, mas eu fiz a muito tempo né? Acho que terminei ele em Rondônia quando morava em Rondônia. Eu tinha feito magistério lá. Aluna5: Eu vim pra Goiânia pra fazer psicologia, né? Na faculdade. Mas aí, como eu sou só em mãe solo, eu tive que comprar um terreno, construir e cuidar do filho, formar meu filho pra depois que eu resolvi voltar a estudar.

Pesquisadora: Por que escolheu retornar aos estudos e cursar o curso técnico no IFG?

Aluna 1: Boa pergunta. E são tantas coisas que a gente fica que.... Assim o é.... E assim.. Foi porque tinha pessoas que trabalhavam no IF. E aí me motivaram, né? E retomar o estudo foi porque eu sempre gostei de estudar. Só que não foi...Não foi bem conduzido. Só que eu percebi isso depois de muitos anos que eu gostava de estudar. Eu gostava de aprender porque eu gostava de aprender, eu acho. Eu acho que esse é o fator principal, porque eu gostava de aprender. É o aprender. Eu sabia que ia me gerar uma profissão. Alguma coisa específica, porque eu não tinha oportunidade de ter uma profissão. E o técnico eu imaginei. Agora eu vou ter uma profissão específica assim, mesmo que amanhã ou depois eu não trabalho nessa profissão. Eu vou. Vou ser técnica em alguma coisa... por assim dizer, né..."

Aluna 2: Eu escolhi porque eu fiz um curso de três meses de modelagem e gostei muito. Aí eu descobri que aí tinha o curso técnico de modelagem. Aí eu resolvi fazer porque tinha disciplina de Audaces que é justamente a modelagem computadorizada tem que fazer por isso. Aí eu fiquei sabendo que assim que eu entrei, né, que era o EJA. Era um curso complementar do EJA. Aí eu perguntei se tinha como fazer, mesmo estando tendo ensino médio. Aí falou que podia.

Aluna 3: Ah, eu sempre tive vontade de aprender a modelar, né? E aí eu entrei exatamente por conta da modelagem.

Aluna 4: Porque eu queria terminar meu ensino médio, né? E também porque eu queria ter um curso técnico. Eu sempre tive vontade de aprender a mexer com roupa, costurar coisas assim. E aí eu achei que eu ia unir o útil ao agradável, porque também eu moro perto do IFG aqui de Aparecida.

Aluna 5: Hum. Eu resolvi voltar porque eu senti necessidade, né? Devido o mercado, se você não estuda, você fica pra trás, né? E é uma modelagem porque minha mãe já costurava e eu sempre tive vontade de fazer. E você sente uma dificuldade muito grande. Então assim, o IFG foi, foi e é uma porta para todos que estão ali estudando, que não é fácil realmente estudar ali. Não é fácil para gente assim, que já tem família, que o seu tempo é corrido, né? Hoje você quer administrar seu tempo e não dá mais. As pessoas falam você faz o tempo Não, a gente não dá conta de fazer o tempo, né? Você tenta, faz. Eu mesmo tenho que fazer muita coisa no tempo e acaba que às vezes não sai com eficiência O que precisa ser feito devido ao tempo, a falta de tempo. Então foi isso. Minha mãe faleceu na época e eu senti. Comecei a trabalhar na área. Em algumas profissões e senti muita dificuldade, então hoje eu tenho outro leque, depois que eu estudei aqui na IF.

Pesquisadora: Antes do curso, qual era o seu nível de familiaridade com tecnologias digitais?

Aluna 1: Conhecimento básico (uso de celular, redes sociais), Aluna: Eu usava alguns

aplicativos, mas tudo por curiosidade, Nada, porque eu tinha feito um curso me especializado em algo, não tanto por curiosidade.

Aluna 2: Conhecimento básico (uso de celular, redes sociais), Bem básico mesmo. Não sei. O celular mesmo que eu conseguia mexer

Aluna 3: Conhecimento básico (uso de celular, redes sociais), Não só no celular mesmo, sem mexer no computador. Mas não, não sei mexer no computador.

Aluna 4: Conhecimento intermediário (uso de computador, aplicativos básicos), Não, eu já sim. Eu já trabalhei com computador, mas na época eu trabalhava, não tinha tanto aplicativo, né? Mas mesmo a gente mexia mais com o word para fazer ofício essas coisas assim. Mas foi muito pouco tempo. Aí depois disso eu parei. Eu fiquei mais só com o celular mesmo.

Aluna 5: Conhecimento intermediário (uso de computador, aplicativos básicos), Eu creio que seja um intermediário para esse outro, porque eu já trabalhava com vendas no call center, então você precisava do Word, do Excel, né? dessas ferramentas para você poder trabalhar, porque senão você não consegue nem fazer uma carta de apresentação, um panfleto de oferta. Sim, assim, desse intermediário já tinha, já tinha um conhecimento, já não tive essa dificuldade.

Pesquisadora: Quais tecnologias digitais você possui em sua residência e como é seu acesso a essas tecnologias na sua residência (próprio ou compartilhado)?

Aluna 1: Tem notebook, somente dela

Aluna 2: Notebook do filho, usa quando precisa

Aluna 3: Computador compartilhado com o esposo

Aluna 4: celular

Aluna 5: Não. Eu tinha um computador bicho tão velho que estragou ali. Fui levar ali. O rapaz falou Não, dona Maria. Meu era de 2000, 2004, pensa... E eu mandei. Aí eu falei não vou deixar isso aqui que eu tenho uns arquivos guardados. Quando eu trabalhava com ferragem, vender ferragens e eu vou deixar aqui, vou comprar outro. Então eu tô sem. Tô usando só do meu trabalho lá do COPOM, Mas eu vou comprar outro mês que vem, porque não dá pra você ficar sem computador pra trabalhar. Celular não. Hoje, rede social entretenimento é bom, mas assim eu procuro usar as plataformas digitais, as plataformas digitais pra conhecimento mesmo. Porque você perder seu tempo que eu quero lá saber da vida dos outros. Não quero saber da vida de ninguém não. Nem de ator, nem atriz, nem de influencer. Eu quero é informação que vai me edificar o dia a dia, né? Se não for pra edificar, não vou perder meu tempo com isso não.

Pesquisadora: Você acessa a internet de qual forma?

Aluna 1: Internet móvel, Internet residencial, Internet do IFG

Aluna 2: Internet residencial, Internet do IFG, Da rua. Se tiver wi-fi gratuito.

Aluna 3: Internet residencial, Internet do IFG, esqueci de perguntar a internet movel.

Aluna 4: Internet móvel, Internet residencial, Internet do IFG, A gente tem por causa dos meninos que precisa, né? Fazer tarefa de escola, essas coisas. Aí veio a pandemia também, né? A gente tem a internet em casa. Tem. Hoje eu tenho meu marido que paga pra mim por causa da... eu saí da rua, minha mãe tá meio adoentada se precisar de falar com ele?

Aluna 5: Internet móvel, Internet residencial, Internet do IFG, Internet do trabalho, "Não tem como ficar sem". No IFG usar para economizar os dados moveis

Pesquisadora: Para quais finalidades você utiliza as tecnologias digitais?

Aluna1: Comunicação (redes sociais, mensagens), Entretenimento (vídeos, jogos, música), E-mail, Criação de arquivos de texto, planilhas e apresentações, Pesquisa acadêmica, Trabalho profissional, Serviços bancários ou compras online, Aluna: Depois que eu entrei no IF... inteligência artificial. Eu até tenho um canal acredita, mas eu. (...) Mas eu não tenho movimentação por não ter conhecimentos, mas assim tem essa vontade. Sim, eu prefiro trabalhar com canvas, mas com o PowerPoint eu quase não tenho muita familiaridade.

Pesquisadora: No trabalho você não utiliza tecnologia. Aluna 1: Então a gente vai. Eu vou começar porque, como eu estou no processo ainda de adaptação, então tem algumas coisas que

eu que eu ainda não faço, mas o IF me proporcionou, o AUDACES né? E uma das coisas que eu quero até depois da gente colocar uma observação. E lá tem o AUDACES. E aí eu vou trabalhar com ele lá.

Aluna 2: Comunicação (redes sociais, mensagens), Entretenimento (vídeos, jogos, música), E-mail, Criação de arquivos de texto, planilhas e apresentações, Pesquisa acadêmica, Serviços bancários ou compras online, Audaces. Então hoje a gente usa bastante o Canva para apresentar trabalho na escola. E é isso. Os gratuitos, né, que a gente consegue isso. Meu e-mail enche bastante, porque tudo que você vai fazer hoje é de e-mail, né? Aham, então. Então vive cheio assim, pedindo pra trás, adiar e esvazia. Mas parece que nunca vai ser suficiente. Mas. (..) Tirando isso, uso, né? Porque tudo que você vai fazer login você precisa no e-mail, então" Então, ontem a gente teve uma discussão em sala por causa disso, né? Porque é, manda pra gente aí. Hoje o Word é pago, né? Então se, conseguir... Aí ele tava mostrando pra gente que tinha algumas coisas que a gente conseguia o Word, o Google planilha, né? E também... que tinha um que é tipo power point que você conseguia também pelo Google gratuito. Mas você costuma usar ou não é mais o Canva? Não é mais o Canva mesmo. Pesquisadora: E compras online? poucas, quando tem dinheiro. Bem poucas

Aluna 3: Comunicação (redes sociais, mensagens), Entretenimento (vídeos, jogos, música), Não há como não estar no IF. Eu sempre buscava ajuda com as colegas, com os professores e com minha filha em casa, né? Eu tenho muita dificuldade de mexer no computador e com meu esposo. Sempre eu tinha. Aí eu, devido ter entrado no IF, eu tenho aquela necessidade de você estar fazendo isso aí que você me perguntou, né? Isso aí eu aprendi a mexer em algumas coisinhas, mas é o básico mesmo. E muita dificuldade em aprender. E quando eu aprendo, logo eu esqueço também. Pesquisadora: E para pesquisa acadêmica no Google, a senhora faz. Aluna 3: Faço no Google e naquele GPP. A prova, né? Pesquisadora: E serviços bancários. Compras online? Aluna 3: Não. Quando preciso meu esposo que faz para mim. Eu mexo no aplicativo. O básico também.

Aluna 4: Comunicação (redes sociais, mensagens), Entretenimento (vídeos, jogos, música), Criação de arquivos de texto, planilhas e apresentações, Pesquisa acadêmica, Vídeos para costura e moldes, para receitas. Quase não usa e-mail. As contas online que eu comecei tem pouco tempo, mas é muito raro. Um aplicativo bancário eu também utilizo. Apresentação. Eu uso mais o site, né? Para fazer slides essas coisas eu uso um aplicativo.

Aluna 5: Comunicação (redes sociais, mensagens), Entretenimento (vídeos, jogos, música), E-mail, Pesquisa acadêmica, Trabalho profissional, Serviços bancários ou compras online, Instagram para vendas. Eu uso assim. Uso o Instagram pra divulgação de algum produto pra vendas. Eu acho que hoje a tecnologia te deu um avanço muito grande para quem trabalha no comércio. Então assim, tem muito golpista, né? Existe muito Brasil, tem muita gente malandra. Vamos colocar assim. Mas tem muita Abriu depois da pandemia, né? O índice, o de vendas online, aumentou muito, 80%. Hoje as pessoas já estão evitando sair de casa porque você recebe tudo na sua casa. Então eu uso a plataforma do Instagram do Facebook pra essa finalidade. Vamos colocar as vendas de negócios. Hoje é igual como eu te falei, fazer um panfleto. Você vai usar o planilha, o Word, o Excel, o Excel, planilhas, Word pra outras finalidades. Tudo pela internet hoje, né? Sim, não vai mais ao banco?

Pesquisadora: Como você avalia o acesso a computadores e internet no IFG? Você sente que há equipamentos e suporte suficientes para os estudantes da EJA?

Aluna 1: Sim. Porém, eu acho que, por exemplo, no sistema, nós temos uma matéria no quarto no quinto período, que é sobre desenho computadorizado, e nós temos agora AUDACES no sexto período. Então, eu acho que essas duas assim. Eu não sei se é em virtude da turma ter dificuldade, porque eu percebo que também tem isso. Quando a turma ela tem muita dificuldade, algumas pessoas acabam sendo prejudicadas em função de uma dificuldade que

alguns tem, que o professor precisa retardar para que a turma acompanhe. Então eu não sei se é independente disso, mas eu acho fraco. Eu achei fraco. Eu achei que eu ia aprender muito mais, sabe? Por exemplo, quando eu entrei, eu lembro que eu vi uma turma tendo aula de Canvas e eu não sei qual que é a turma que tava tendo aula de Canvas e eu achei que eu ia ter essa aula com muita propriedade. E eu só fui descobrir isso já no quinto período que nós temos acesso ao Canvas de forma gratuita, pra gente ter o tipo a função Pro, né? Então, eu acho que esses detalhezinhos deixaram a desejar. Por exemplo, agora esse período, quando nós começamos o sexto período, o AUDACES não estava funcionando. Nós ficamos vários meses. O professor teve que passar a matéria do final para o início do início para o final. Aí, agora, no final, nós somos prejudicadas, porque vários imprevistos e várias situações que. (..) Entendeu que deixou a desejar. Eu acho assim. Eu acredito que é pelo meu anseio, a minha ansiedade de aprender, de querer, né? Talvez não seja de forma geral, mas no meu ponto de vista, eu acho que faltou um pouquinho, sabe?

Aluna 2: Sim. Equipamentos? Sim. Agora, orientadores, que é meio difícil porque que nem a gente começou a ter aula no. Acho que no terceiro período, né, de informática. Só que a nossa professora, a gente tinha uma única aula na sexta feira, então assim era muito cansativo aí. E aí, gente, como é mais inocente na internet, né? A gente sentia muita falta assim do monitor pra orientar a gente, porque por mais que a professora tentasse, parece que aí a gente ficava meio defasado. Quer dizer, a gente ficou defasado bastante que nem nesse último também período que foi modelagem, né, Que a gente tá no último período. O Audaces mesmo, a gente quase não teve contato com ele porque tava sem conexão com ele. E aí a gente ficou em falta com ele.

Aluna 3: Não. Não é o suficiente. Assim não tem... Porque... Na nossa turma era pequena, né? E na verdade nós estamos terminando, mas para uma uma turma grande. Fica muito difícil, né? Porque eu, eu, eu, eu tiro por mim. Tem outras pessoas que também têm dificuldade, né? Aí então o suporte é pouco, tipo professor, às vezes não e não tem. (..) É Muito aluno pra ele, entendeu? Aí às vezes a gente não sabe nada e aí eu mesmo eu tiro por mim, eu mexo aqui no computador, por exemplo. Aí eu fico com medo de fazer algo que pode, tipo assim, ou baixar um vírus ou alguma coisa assim. Aí então a gente tem essa dificuldade aí. Então às vezes nós fica parada por conta do suporte insuficiente.

Aluna 4: Olha, no meu ponto de vista, eu acho sim que tem. Precisa melhorar um pouco, porque agora a gente estava fazendo aula de Audaces e todas as vezes que a gente ia para a sala, muitas vezes o aplicativo não tava funcionando. A última mesmo.... Agora a gente não teve aula porque não teve o aplicativo não está funcionando, mas tirando isso, para mim é perfeito.

Aluna 5: Eu não usei o computador lá deles pra fazer pesquisa, né? Como nossas aulas e presencial, a gente utilizou pouco o laboratório de informática lá, só pra usar mais o Audaces, fazer alguma pesquisa na área, né, da modelagem, decoração, desfile. Mas assim, pra mim foi normal. Foram poucas, muito poucas aulas disso, né? E ali embaixo, quase a internet não pega direito, mas a gente acessa. Acho que tem uma localidade lá que é mais...

Pesquisadora: A sua formação tem contribuído para o desenvolvimento de habilidades em informática (como o uso de computadores, programas e internet) que você utiliza no seu dia a dia, nos estudos e no trabalho? Se sim, pode dar alguns exemplos?

Aluna 1: Sem dúvida. E você contribuiu muito, muito mesmo. Eu acho que poderia ter sido mais explorado, mais contribuiu muito, me deu mais ânimo, me deu mais entusiasmo de procurar, de saber. Sabe, eu acho que sim. Pesquisadora: Você pode dar algum exemplo de alguma coisa que contribuiu. Aluna 1: Alguma coisa para mudar isso? Eu não sabia nada. Eu não sabia nem que existia esse programa. E aí, vindo para o IF e sabendo que as empresas trabalham, as empresas, as grandes empresas que trabalham com Audaces, para mim, hoje eu consigo estar lá na empresa. A minha gestora falou, você não vai precisar de treinamento de

curso especializado em Audaces. Pegue o que você consegue lá na escola que eu vou te mostrando aqui o restante. Então, eu acredito que por conta do ir assim, porque se eu não tivesse, quisesse que ela chegasse lá crua falava Não, eu não sei nem pra onde que vai o Audaces. Eu tenho certeza que eu acho que eu não teria essa oportunidade. (..)

Aluna 2: Sim. É assim que nem todo projeto integrador a gente tem que apresentar o no Canva, né? A gente tem que ter contato pra fazer o texto, entregar para o professor. Então a gente acaba habituando a mexer na ferramenta que a gente quase não tinha contato, né? Pesquisadora: E quando você vai fazer esses textos, vocês fazem no Word ou no LibreOffice? Você sabe qual que é o aplicativo? Aluna: No Word, né, quando a gente consegue gratuito"

Aluna 3: Sim. Devido à necessidade que a gente precisa de mexer. Aí você vai mexendo e vai desenvolvendo. Contribuiu um pouco. Mas foi pouco, né? Mas contribuiu um mínimo. Mínimo... Mas já foi. Por exemplo, se tivesse mais, aí a gente aprenderia mais, né?

Aluna 4: Olha... tem... é assim a gente estuda hoje, antigamente a gente não tinha acesso à internet, então era mais difícil. Hoje já tem muitos aplicativos que ajudam, então tem um grande valor.

Aluna 5: Sim, muito hoje. Daqui pra frente tudo vai ser tecnologia, tudo vai ser informática. Tudo hoje é tudo à base da informática. Igual aquele Ellon Musk daqui um tempo vai ser tudo robô.

Pesquisadora: Quais dificuldades você já enfrentou ao utilizar computadores e internet para acessar materiais do curso, realizar atividades acadêmicas ou acompanhar as aulas? Como lidou com essas dificuldades?

Aluna 1: Eu acho que a dificuldade é só de aprendizado mesmo de... Não sei se é porque eu sempre gostei. Eu nunca fui tão familiarizada, mas eu sempre gostei. Então pra mim isso não foi uma dificuldade, não foi? Ai eu vou morrer, eu vou. Sabe, Não. Eu sempre me dispus a não vamos aprender, Eu quero aprender. Eu acho que não teve não. Eu acho que não, se teve, eu consegui acompanhar o processo, sabe?

Aluna 2: Não. Não porque as nossas aulas pessoais, né? Assim não são. Então, não, não senti nenhuma dificuldade.

Aluna 3: A minha maior dificuldade é... Eu fico receosa de fazer alguma coisa que pode... Como eu posso dizer? Ah... eu mesmo. Eu tenho medo de mexer e causar alguma coisa assim, abaixar alguma coisa errada, sabe? E como eu tenho dificuldade em aprender? Aí é que eu... é ruim para mim... Tenho muita dificuldade de aprender, porque é muita informação, né?

Pesquisadora: E como que você lida com essas dificuldades? Pedindo ajuda pros colegas, professor, pros filhos? Aluna 3: Pedindo ajuda. E aí é onde está o problema, porque é a vida nossa, tá muito corrida e nem sempre as pessoas tem tempo porque também tem os problemas dele, né? Aí então isso me deixa mais... Me dá até um pensamento de não querer mais nada, sabe? Só saber ali o que eu sei. Pra mim não ter que estar incomodando os outros. Mas se tivesse, por exemplo, mais suporte. Se, por exemplo, eu não tivesse aquela preocupação de estar incomodando as pessoas? Mesmo sendo da minha família, eu acharia melhor, aprenderia mais, né? "

Aluna 4: Olha, eu até hoje eu tenho dificuldade de entrar para justificar as faltas no SUAP.

Aluna 5: Não. Nossa, minha dificuldade ali mesmo foi só mesmo o trabalho de manusear o sistema do Audaces, que é o que a gente já usa. Então esse assim pra mim. Mas não é a internet, é o sistema que eu achei difícil, entendeu? Não é a internet, é o sistema que é meio complicado pra gente estudando isso aqui, pra nós que estamos terminando o curso, nós temos que treinar mais, praticar mais, usar mais o sistema programa do Audaces. Pesquisadora: E essas dificuldades que a senhora enfrentou com o Audaces? Como é que a senhora lidou com essa situação, com essas dificuldades? Aluna 5: Quase matando o professor (rs) Toda hora. Não entendo. Deixava com ar de nervosa. Não quer fazer e vai mexer ainda. Ainda não terminei. Ainda tenho muita dificuldade. O problema é que eu não tenho tempo e eu também não tenho

esse programa meu na minha casa para treinar.

Pesquisadora: O que você sugere para melhorar a formação dos estudantes da EJA no IFG em relação ao uso da informática?

Aluna 1: Eu acho que uma das coisas é ter uma pessoa, um monitor. (..) Eu acho que um monitor ele contribui muito. Numa turma eu acho que. (..) É talvez deixar claro o cronograma, turma. Esse é o cronograma que nós vamos aprender. Vocês vão ser beneficiados após esse curso. Vocês vão ser beneficiados, nisso e nisso. Tenha um monitor para auxiliar. Porque às vezes um professor só para ensinar a pessoa mexer no mouse, porque às vezes acontece, não acontece muito. Isso a pessoa não sabe nem manusear o mouse direito, então é complicado as vezes professor é difícil pra ele. Eu acho que essa seria a sugestão.

Aluna 2: Eu acredito assim que tinha de ter. Que não te falei tinha que ter um monitor pra acompanhar a gente porque a professora geralmente não consegue sanar as nossas dificuldades. Que nem te falei. Ela vai uma vez só por semana. Dá um passo a passo desse desses caminhos mesmo pra fazer a planilha pra fazer um documento, sabe? Porque é muito difícil. Às vezes a gente fica meio aéreo assim. Aí o professor tem que chegar e falar vai em qual site, sentar com a gente mostrar, porque muitas vezes não tem quem faça isso."

Aluna 3: Eu acho que tinha que ter igual. Você falou que eu falei que tinha que ter mais, mais aula a respeito disso, mais acompanhamento aí, principalmente no início, sabe? Porque a gente desde o início a gente tem o projeto integrado, então todo, todo semestre tem essa, essa correria, essa preocupação de você estar no computador mexendo com essas coisas. Então, se tivesse mais, se a aula fosse logo de início, seria melhor. Para quem tem dificuldade de mexer com computador, seria melhor porque já ia aprendendo algumas coisinhas, né? A gente já vai ter. Eu acho que foi no quarto período, se eu não estou enganado, foi no quinto. Pesquisadora: E a disciplina de Projeto Integrador sempre tem alguma coisa relacionada que vocês utilizam o computador? Aluna: Tem. Tem bastante. Tudo no computador. "

Aluna 4: Ter mais professor de informática e ter mais aulas. Precisaria ter mais, porque tem muitos que fazem EJA que já é mais de idade e tem dificuldade, então tendo uma vez só na semana a aula ele perde. Se tivesse assim um horário, sem se ser o horário de aula. Mas se tivesse um professor disponível para dar uma aula de informática seria muito bom.

Aluna 5: Eu acredito que poderia ter mais acesso, né? Que é muito pouco mesmo o laboratório lá, né? Poderia ter mais acesso. Poderia também ser algumas aulas que foram feitas agora nessa última aula de gestão Gestão de Negócio. Mesmo que a professora (..) , ela usou muito o notebook dela e com as matérias que ela acabou pegando de pesquisa, foi muito bom. Uhum. Por quê? Porque ela já tem algumas pesquisa pronta e em cima delas ela trabalhou com a gente. Então foi bem aproveitado o tempo e a explicação, porque ela ganhou tempo. Do que só escrevê-la no quadro e explicar? Consegue entender? Seria sim, você pegar de 100%. 90% se aproveita usando uma internet dentro da sala de aula e quando é só explicado e escrito, no quadro, tira só 30% de aproveitamento da matéria e consegue entender o que eu falo. Mas isso já vai acontecer mais agora no último semestre.

Pesquisadora: Como você avalia a disciplina de Informática Básica? Ela contribuiu para sua formação?

Aluna 1: "Olha. (..) Eu acho que foi fraco. Eu acho que foi fraco. E assim, uma característica que eu acho que deixou a desejar. Por exemplo, as nossas aulas eram uma sexta feira no último horário. Informática numa sexta feira, no último horário. Nossa! Uma professora que às vezes não tá muito, 100%, que tá insatisfeita. Por exemplo, a nossa professora. Ela tava muito insatisfeita de dar aula na sexta a noite, então isso ela transferiu pra gente. Então eu acredito que a turma teve um. Eu vou falar em nome da turma agora. Teve uma dificuldade e eu achei que foi fraco. No meu. No meu ponto de vista, achei que foi fraco. Poderia ter explorado mais,

sabe? Mas junto as questões, junto a questão de ser sexta a noite, junto a questão da professora não estar satisfeita com o horário dela da sexta a noite. Então isso eu acho que contribui. É uma turma também com dificuldades né? Porque o EJA tem suas dificuldades, né? Vezes a pessoa nunca mexeu no computador. A gente tem aluno na turma que nunca tinha mexido num computador, então as vezes é complicado também, né? Para o professor ter alguém um pouquinho que gosta mais de uma pessoa que nunca nem acessou, né? Uhum. Mas eu acho que assim, resumidamente, eu acho que foi fraco no meu ponto de vista."

Aluna 2: Bem pouco. Pesquisadora: Então foi nas outras disciplinas que deram essa formação?

Aluna: Foi mais os outros professores que nos ajudam mais.

Aluna 3: Ah, foi um. Foi mais ou menos, porque, claro, ela foi pouquíssima aula. Eu acho que tinha que ter mais. Mais. Mais aula, mais tempo, sei lá, para um, mais acompanhamento. Então não foi muito bom assim? Não, Mas. (..) É aquela coisa balanceada, né?

Aluna 4: Eu gostei, achei muito bom. A professora foi bem atenciosa, explicou muito bem as formas de utilizar o teclado... As as... A aula da disciplina dela foi muito boa. Gostei.

Aluna 5: Nós tivemos. Nós tivemos uma aula. Eu esqueci o nome da professora, mas foi muito bom. Ela ensinou o básico, ensinou os atalhos e, como eu já sabia, não tive muita dificuldade. Algumas companheiras não tinha noção de nada. Então assim, ela foi muito importante. Sim, foi muito bom. É bom. Precisa.

Pesquisadora: Alguma coisa para acrescentar sobre esse assunto?

Aluna 1: Eu acho que... o EJA... Ele muda a vida de muitas mulheres, principalmente. Eu vejo a minha. Eu nem posso falar muita coisa que. (..) Eu vejo que a nossa turma são só uma turma de mulheres que vieram fragilizadas e poucas conseguem concluir ou conseguem enfrentar essa fragilidade que elas vêm. Porque são muitas questões aí no meio do caminho, né? (..) E. (...) Eu acho que é isso sim. Eu acho que o IF ele tem, tirando um ou outro, mas 95% dos professores do IF tem uma sensibilidade muito grande. Tem. (...) Uma visão de quem tem um acolhimento muito diferenciado. Eu acho isso. Eu falo que eu sempre senti esse acolhimento no IF, sabe? E isso não é só educacionalmente falando, mas emocionalmente também falando. E é questão de trabalho também. Eu acho que por mais que eu não consiga, talvez manter nesse trabalho ou não mantenha nesse trabalho, ele me proporcionará portas para outros caminhos. Eu tenho certeza disso, não tenho dúvidas, tá? E eu tô numa fase cheia de emoções.

Aluna 2:

Aluna 3: Está terminando. Mas tudo é aprendizado pra gente, né? Então, foi muito bom que esse EJA possa melhorar mais nessa área da informática, né? Para os alunos que estão e os que vão vir, né?

Aluna 4: Sim, pelo pelo IFG em geral que a gente sente que tem muita dificuldade e que a gente até já questionou várias vezes que precisaria de ter um professor de modelagem no decorrer do dia para acompanhar a gente na sala de costura. Sala de modelagem para tirar algumas dúvidas ou quando a gente precisa fazer alguma coisa na sala de costura, a gente não tem acompanhamento durante o dia e aí é só o acompanhamento durante a noite e geralmente a gente tem que ficar pedindo os professores nas aulas para tirar nossas dúvidas. Mas na. Ter mais aula do lado de modelagem, né? Tem mais aula do lado do ensino médio mesmo do que do curso técnico. Mas no meu modo de pensar, curso técnico é só a abertura de um leque. Ele abre um leque pra você, pra você seguir um caminho, ou uma modelagem, ou pro alimentos, ou pra edificações.

Aluna 5: Eles podem melhorar? Uhum, né, Do sistema de implantação, por exemplo, de cada professor e das matérias mais mais dentro da sala do que você ir para o laboratório. Todo mundo. Eu creio que seria mais mais aproveitado para os alunos. Pesquisadora: Então seria melhor ir mais para os laboratórios, né? Aluna: E assim teria mais. Onde todos têm acesso, né? Porque quando você. Quando você tá lá na frente explicando que você tem acesso para explicar, não tira a atenção dos outros e ao mesmo tempo todos acompanham. Eu penso assim, né, que falta um pouco isso. Mas também, assim como as aulas de lá de informática, que é pouca, né? Como já é no último semestre. Mas se fosse quase todas as aulas? Não todo mundo todos os dias no laboratório, Mas eles, os professores, usam mais, né?