

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELLA BORGES RIBEIRO

O PARADOXO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Goiânia - GO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Marcella Borges Ribeiro

Título do trabalho: O paradoxo da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 19/04/2022, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **MARCELLA BORGES RIBEIRO, Usuário Externo**, em 21/04/2022, às 08:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2809220** e o código CRC **4C966214**.

MARCELLA BORGES RIBEIRO

O PARADOXO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia - GO
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ribeiro, Marcella Borges
O Paradoxo da Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos
[manuscrito] / Marcella Borges Ribeiro. - 2022.
43 f.

Orientador: Prof. Cynthia Maria Jorge Viana.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, , Pedagogia, Goiânia, 2022.
Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Tecnologia. 3. Ferramenta
Pedagógica. 4. Ensino Técnico. I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient.
II. Título.

CDU 37:159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos seis dias do mês de abril do ano de dois mil e dois iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "O paradoxo da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos", de autoria de Marcella Borges Ribeiro, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana - orientadora (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof. Dr. Carlos Cardoso Silva (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,5 (nove e meio), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 20/05/2022, às 02:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Cardoso Silva, Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2022, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2918816** e o código CRC **24B2723B**.

Dedico este trabalho aos meus pais. Ao meu pai já falecido que se orgulharia de minha conquista, e à minha mãe que desde então me criou com todo amor e cuidado. Ela é meu exemplo de mulher.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar saúde e sabedoria para conseguir concluir a graduação em meio a pandemia da Covid-19.

A meu pai que esteve comigo em momentos importantes de minha formação, me ensinando a importância do saber falar, do aprender e do olhar crítico através do mundo. Um exemplo de determinação, pessoa que me ensinou a nunca desistir e a sempre sorrir.

A minha mãe por conseguir me criar e educar para ser uma pessoa de bem, mesmo com todos os desafios. Ela me ensinou a cobrar menos de mim e cuidar mais da minha felicidade. “Vai viver menina”, foi o que ela disse. Um exemplo de mulher que soube ser mãe e pai ao mesmo tempo, que nunca me deixou faltar nada, que sempre me amou, me apoiou e corrigiu.

E ao meu namorado que sempre esteve ao meu lado, nas horas boas e difíceis, me apoiando durante todos os quatro anos de faculdade.

Agradeço aos meus professores que com tantos ensinamentos marcaram significativamente minha formação acadêmica. Agradeço à professora Dra. Cynthia Maria Jorge Viana por toda atenção e cuidado, e por tornar o momento mais difícil da graduação em algo mais leve e reconfortante.

Agradeço ao professor Dr. Carlos Cardoso Silva por ter se disponibilizado a participar da Banca. Suas aulas foram minha inspiração para elaboração deste trabalho, e é um prazer tê-lo presente nesse momento tão importante da minha formação.

*Quando a educação não é libertadora, o
sonho do oprimido é ser o opressor.*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o paradoxo da tecnologia como ferramenta pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua contribuição para uma reflexão crítica e utilização consciente dos recursos digitais ou para um ensino tecnicista. A metodologia da pesquisa foi elaborada a partir de um estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, fundamentado em referências teóricas, fontes bibliográficas e digitais, livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais. As referências para esta produção perpassam autores do campo da EJA e, também, autores que vão contribuir para o entendimento da tecnologia nessa modalidade de ensino. Para melhor desenvolvimento e abordagem temática, o trabalho foi elaborado e dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo, apresentou-se um breve histórico sobre a EJA, partindo dos anos 1900, abordando os principais acontecimentos, avanços e movimentos que marcaram seu crescimento nesse período, especialmente, a partir dos anos 1920. No segundo capítulo, discutiu-se a aplicabilidade da tecnologia na EJA, abordando a sua inserção nessa modalidade de ensino, mais fortemente a partir dos anos 2000, e o paradoxo da tecnologia como ferramenta pedagógica. Entende-se que a tecnologia no ensino da EJA não se limita somente a ser mais uma ferramenta pedagógica que facilite o processo de ensino, mas um recurso que também pode potencializar o aprendizado do aluno e permitir sua atuação com maior discernimento no mundo digital.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologia. Ferramenta Pedagógica. Ensino tecnicista.

ABSTRACT

The present research aims to discuss the paradoxes of technology as a pedagogical tool in the Young and Adults Education (YAE-EJA) and its contribution to a critical reflection and conscious use of digital resources, or to a technicist teaching. The research methodology was elaborated from a bibliographic study, of qualitative character, based in theoretical references, bibliographical and digital sources, books, academic articles and official documents. The references for this production run through authors from the EJA field, as well as authors who will contribute to the understanding of technology in this teaching modality. For better development and thematic approach, the research was built and separated in two chapters. In the first chapter, a brief history about EJA was introduced, starting from the 1900s, approaching the main events, advancements and movements that marked its growth in this period, especially, from the 1940s. In the second chapter, the applicability of technology in EJA was discussed, approaching its insertion in that teaching modality, more strongly from the 2000s, and the paradox of technology as a pedagogical tool. It is understood that technology in EJA's teaching isn't limited to being just another tool, but a resource that can potentialize the student's learning and allow them to act with greater discernment in the digital world.

Keywords: Young-Adults and Adults Education. Technology. Pedagogical Tool. Technicist Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - PARADOXO RELACIONADO AO MOVIMENTO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
.....	16
CAPÍTULO 2 - A APLICABILIDADE DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
2.1 - A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	27
2.2 - PARADOXO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

A educação escolar se encontra sempre atrelada a outros objetivos que vão além de ensinar e aprender. Isso permite entender que ela não é necessária somente às crianças e para seu desenvolvimento e aprendizado, mas também para muitos trabalhadores que já na fase adulta precisam ser alfabetizados, entre outros motivos, para se qualificar para acompanhar os avanços do mercado de trabalho. Mesmo que seja garantido por Lei o direito à educação para todos, ainda assim, a Educação de Jovens e Adultos é um assunto que não possui um discurso abrangente e sistematizado na sociedade atual e, por vezes, não se encontram articulações entre as discussões sobre a EJA e a inserção e utilização de tecnologias nessa modalidade de ensino.

Com os avanços tecnológicos, a maioria das pessoas têm conhecimentos básicos sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), e o uso das TIC está em todos os lugares. Elas fazem parte do cotidiano de todos, seja em casa, no trabalho ou na escola e, independentemente da idade, todos são adeptos das TIC. Inclusive na EJA, pois a tecnologia como ferramenta pedagógica pode potencializar o processo de aprendizagem, além de permitir aos educandos atuarem com maior discernimento no mundo digital (GOIÂNIA, 2020).

Sabe-se que para as novas gerações a utilização da tecnologia é algo extremamente natural e essencial para suas vidas, mas quando se pensa nos adultos deve-se levar em consideração que muitos não são adeptos a ela, e que apresentam certa dificuldade ao utilizar a tecnologia. Existem de fato adultos e idosos que têm facilidade em trabalhar com a internet e manusear *smartphones*, *notebooks*, computadores e programas específicos como *word*, *powerpoint*, *excel*, dentre outros. Mas também existem muitas pessoas que mesmo fazendo uso de *smartphones*, sabendo trabalhar com *WhatsApp*, *e-mail* e *Google*, por exemplo, estão sujeitas a não fazer uso constante das tecnologias, especialmente, quando elas estão relacionadas à educação como ferramenta pedagógica.

É necessário que o aluno tenha pleno conhecimento sobre a ferramenta que está utilizando. O uso das TIC na EJA deve proporcionar experiências que permitam o conhecer e o saber fazer. Aulas expositivas com *slides*, vídeos e jogos no computador são importantes para o aprendizado, porém é preciso ir além. O aluno deveria ter a possibilidade de explorar as ferramentas de estudos de forma que não

se limite apenas ao que foi estudado em sala de aula, mas para que tenha conhecimento e liberdade suficiente para fazer uso das TIC de forma analítica e consciente.

Uma pessoa que decide dar início ou continuar aos seus estudos merece muito mais que um ensino técnico e engessado que o possibilite apenas uma boa qualificação para o mercado de trabalho. Historicamente, isso se intensifica com as políticas públicas de educação no Brasil, como o Plano Nacional de Educação, 2004-2014, e o Programa de Inovação Educação Conectada, que devem garantir a utilização das tecnologias para melhor ensino e aprendizado dos alunos da EJA, mas, ao contrário do esperado, tendem a reforçar o conhecimento da técnica ao invés da compreensão do seu sentido. O fato é que, em pleno século XXI, o ensino ainda está ligado à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e, com isso, a tecnologia como ferramenta pedagógica acaba por assumir o papel de ferramenta técnica, contribuindo para o ensino tecnicista (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

A tecnologia é importante para a formação educacional de todo aluno, mas se inserida apenas como uma ferramenta técnica e instrumental pode contribuir significativamente para um ensino que limita o aluno ao aprender e reproduzir elementos práticos sem refletir sobre eles. Diferentemente disso, como ferramenta pedagógica, a tecnologia pode permitir ao aluno compreender sua função e fazer uso crítico e consciente dos recursos digitais, para potencializar a aprendizagem. Por isso, esse tema é importante e digno de investigação, pois a tecnologia, para além do que está nos documentos oficiais, contribui para o desenvolvimento de habilidades e pode fornecer ao aluno oportunidades de adquirir novos conhecimentos, além de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA; LIMA, 2015). Assim, a justificativa para o desenvolvimento deste trabalho se faz a partir da necessidade de refletir sobre o modo como a tecnologia é inserida na Educação de Jovens e Adultos. A questão fundamental é compreender que fazer uso de tecnologias vai muito além de possuir capacidade técnica e operacional.

Nesse sentido, o presente trabalho discute o paradoxo da tecnologia como ferramenta pedagógica na Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para uma reflexão crítica e utilização consciente dos recursos digitais nesta modalidade de ensino ou para um ensino tecnicista. Delimitando-se à área de Ciências Humanas, especificamente ao âmbito da educação, busca-se investigar a relação

entre a EJA e a tecnologia, abordando a importância da tecnologia como ferramenta pedagógica para formação dos alunos nesta modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que discute sua aplicabilidade como ferramenta técnica.

Os questionamentos acerca da utilização das TIC no ensino da EJA suscitaram a elaboração deste trabalho e, para desenvolvê-lo, fez-se necessário a investigação sobre o tema por meio de pesquisas em artigos científicos. Segundo Minayo et al. (2002), “A pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (p. 25). Ressalta-se que, no caso deste trabalho, a pesquisa se caracterizou como qualitativa, pois intenta responder questões muito particulares e aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, caracterizando-se também como pesquisa bibliográfica por ter se fundamentado no estudo de textos de autores do campo da EJA, e autores que vão tratar também da questão da tecnologia inserida nessa modalidade como ferramenta de ensino. Dito isso, o trabalho foi realizado por meio de pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica que recorreu a referências teóricas a partir de fontes bibliográficas e/ou digitais (além de documentos oficiais).

Antes de partir para a discussão sobre o paradoxo da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos é preciso entender o que é a EJA, como foi sua constituição, quais são seus objetivos e o modo como se desenvolveu ao longo dos anos e, para isso, foi necessário percorrer os principais caminhos que contam sua história, partindo dos importantes momentos, movimentos e ações que marcaram o seu desenvolvimento na educação brasileira, especialmente a partir dos anos 1940. Desenvolvido o contexto histórico, é o momento de entender a inserção da tecnologia na EJA, na condição de ferramenta pedagógica fundamental para o ensino e aprendizado dos alunos dessa modalidade.

Desse modo, o trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo trata especificamente da história da EJA, partindo dos anos 1900, traçando um caminho cronológico com os principais acontecimentos que marcaram o início e o desenvolvimento desta modalidade de ensino. O segundo capítulo apresenta-se como uma continuidade do primeiro quanto à história da EJA, a partir dos anos 2000. Neste capítulo, tem-se também a inserção da tecnologia no ensino da EJA e a discussão a respeito do paradoxo da utilização e aplicabilidade da tecnologia.

Por fim, considera-se que a tecnologia no ensino da EJA não se resume a uma simples ferramenta pedagógica que facilita o processo de ensino. A tecnologia é um recurso que além de proporcionar certa facilidade, também pode permitir ao aluno entendimento e conhecimento suficiente para fazer uso consciente desta ferramenta, o que contribuirá para sua emancipação como sujeito no mundo de forma histórica, crítica e humana.

CAPÍTULO 1: PARADOXO RELACIONADOS AO MOVIMENTO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é o ato de educar, instruir e transmitir valores e conhecimentos. Ela pode ser dividida em três tipos: a educação formal, a não formal e a informal. A educação escolar, a qual se refere no presente trabalho, está dentro da carteira da educação formal, e a modalidade da EJA se inclui nesse mesmo nível de educação. A educação sempre foi uma parte importante da sociedade e permeada de contradições. A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta a muitos anos, mesmo antes dos anos 1900. A movimentação mais expressiva dessa modalidade se intensificou a partir dos anos 1920 e 1930 com os avanços da sociedade brasileira, que caminhava rumo ao desenvolvimento industrial e as transformações no ramo político. Deste modo, aborda-se nesse capítulo a história da EJA a partir do século XX, trilhando um caminho pelos principais acontecimentos que marcaram seu desenvolvimento ao longo dos anos 1900.

A proibição do voto às pessoas que não sabiam ler e escrever e a necessidade de mão de obra especializada para acompanhar os avanços da industrialização por volta das décadas de 1920 e 1930 fizeram com que as discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos se intensificassem. Neste período, a nova Constituição republicana de 1891 já havia estabelecido a exclusão da participação pelo voto a adultos que ainda não eram alfabetizados, fazendo com que se movimentassem as discussões sobre a educação de jovens e adultos e, também, sobre possíveis reformas educacionais. Foi na década de 1920, que “[...] o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). As reformas educacionais da época beneficiaram não só a EJA, mas também a educação como um todo. E foi somente na primeira metade dos anos 1930 que se renovou o ensino voltado aos adultos.

A partir de 1930, a educação de adultos assume uma perspectiva diferente, o ensino passa a ser direcionado e determinado especificamente aos adultos, de forma a não se igualar a educação destinada a jovens e crianças que estariam frequentando a escola no determinado “período certo”. Com isso, é proposto pela nova Constituição de 1934 um Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria

incluir entre as normas a extensão do ensino primário destinado aos adultos (FRIEDRICH et al., 2010). No Art. 150 desta Constituição ressalta-se que é competência da União “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país; [...]” (BRASIL, 1934). Já no parágrafo único do mesmo artigo é apresentado como norma a ser seguida: “[...] o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). O Plano Nacional de Educação constante de lei federal é considerado um dos primeiros documentos que trata especificamente do ensino e educação voltados aos adultos. Com o PNE, reafirmou-se o direito de todos à educação e determinou-se como dever e responsabilidade do Estado a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Especialmente com as mudanças políticas e educacionais e com o processo de industrialização no Brasil, que se intensificaram na década de 1930, a EJA começa a marcar seu espaço na educação brasileira. É na década de 1940 que se pode perceber grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços na educação e, por consequência, na EJA, como: a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 (FRIEDRICH et al., 2010).

Regulamentado em 1940, o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado por Anísio Teixeira, tinha como objetivo garantir ao ensino primário recursos permanentes visando diminuir as desigualdades econômica e cultural que existiam entre os municípios, a fim de estabelecer uma formação que fosse igualitária para todos os alunos, independentemente de sua localidade (FRIEDRICH et al., 2010). Isso permitiria uma igualdade nacional, de forma que o ensino da EJA fosse o mesmo em todas as regiões do Brasil, e que garantisse aos alunos a mesma qualidade de formação.

Os avanços na formação de jovens e adultos e o desenvolvimento do próprio país levaram, também, à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Ambos buscavam oferecer preparo técnico ao trabalhador, visando formação de mão de obra qualificada que permitisse aos alunos trabalhadores acompanhar o

desenvolvimento industrial que estava em ascensão na época, e isso permite olhar para esses cursos como uma oportunidade que os alunos tinham de ter uma profissão. Mas o fato de a responsabilidade da formação do trabalhador também estar nas mãos dos empresários leva a pensar a respeito de como dar-se-á essa formação profissional. O aluno que ingressa em um curso no SENAI claramente busca por qualificação de mão de obra e, assim, almeja melhores oportunidades de emprego. Mas isso não deve ser determinante na formação do aluno, desconsiderando o fato de que ele possa estar interessado em aprender mais, e ir além do ensino técnico. Por isso, a indagação a respeito do tipo de educação que será oferecida, pois os empresários querem formar trabalhadores e não se preocuparão em formar um cidadão crítico. (MACHADO, 2011).

Em 1947, teve início um movimento denominado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que foi de significativa importância para educação de adultos por criar uma infraestrutura nos Estados e municípios que os permitisse atender à educação de jovens e adultos que, posteriormente, seria preservada pelas administrações locais. O movimento nasceu com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), que segundo Haddad e Di Pierro (2000), “[...] tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (p. 111).

Promovido pela UNESCO e pela OEA (Organização dos Estados Americanos) em 1947, o primeiro Congresso Nacional de Educação trouxe destaque para a realidade da educação de adultos no país. Ao iniciar a discussão sobre a necessidade de repensar as metodologias utilizadas pela EJA, os estudiosos e profissionais da educação buscavam não caracterizá-la somente como uma reprodução de conhecimentos e técnicas de leitura e escrita, mas também como formadora de cidadãos. Para Araújo (2015), o intuito era “[...] pensar o adulto como um todo, oferecendo-lhe condições de crescimento como pessoa, e não somente lhe oferecendo instrução morta, mas também algo capaz de modificar seu espaço e sua condição” (p. 90).

Nos anos 1950, em que havia uma crescente urbanização e industrialização marcando o processo de modernização do país e, também, o aumento das ações pela educação, inclusive para jovens e adultos, destacam-se as propostas de Paulo Freire, educador nordestino que tinha uma concepção pedagógica diferente da maioria dos educadores da época. Sua visão a respeito dos problemas sobre o

analfabetismo partia da noção de que a educação deveria seguir uma perspectiva libertadora, que levasse em consideração as vivências do aluno, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento crítico.

As discussões acerca da educação de adultos cresceram e, no ano de 1958, foi realizado o II Congresso de Educação de Adultos, em que foi discutida e criticada a forma com que o Estado mantinha seus programas de educação de adultos, retomando a ideia de que se deve pensar o adulto e suas potencialidades. Neste II Congresso, torna-se evidente a participação de um grupo de educadores pernambucanos, que tinha como líder o educador Paulo Freire e a proposta de uma educação que integralizasse o sujeito e que não se limitasse somente ao letramento (ARAÚJO, 2015).

Muitos foram os avanços e as mudanças acerca da educação de jovens e adultos e “Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111), mostrando que todas as movimentações, campanhas, congressos e criações geraram significativas melhorias para a EJA até os anos 1960.

Com o Regime Militar em 1964, a proposta de Paulo Freire por uma educação libertadora foi descartada e “[...] o novo governo, de caráter ditatorial, decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 197). Para os militares,

[...] o método por ele desenvolvido conscientizava a população acerca da realidade na qual estava inserida, o que não lhes convinha, pois desejavam que toda a população fosse alienada ao saber crítico e que se preocupassem somente com a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. (BELUZO; TONIOSSO, 2000, p. 199).

Deste modo, pode-se perceber a falta de interesse por parte do governo – naquele momento comandado pelos militares –, em proporcionar uma educação, em especial aos alunos da EJA, de qualidade e que não se resumisse ao ensino tecnicista. Levando em consideração que o Regime Militar ficou conhecido como um período de ditadura, não se faz difícil a compreensão do medo que o governo tinha em permitir que os alunos jovens e adultos tivessem uma formação crítica e libertadora, já que isso os poderia libertar da condição de oprimido e não abriria espaço para seu domínio e alienação.

Em 1967, após a criação da Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o surgimento do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) e da Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), tem-se a criação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. O MOBRAL foi um órgão de assistência financeira e técnica às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Entre seus objetivos, o órgão buscava prestar atendimento à população entre os 15 e os 35 anos, idade que representaria boa parte dos trabalhadores que buscavam por qualificação da mão de obra e, também, “[...] alfabetizar adolescentes e adultos e em um período tido como breve – dez anos – erradicar o analfabetismo do país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores” (SANTOS, 2014, p. 308).

Assim como outros programas que surgiram na época, o Movimento Brasileiro de Alfabetização tentava diminuir os índices de analfabetismo. Com o MOBRAL foram instaladas “[...] comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61). O MOBRAL recebeu muitas críticas por parte dos educadores da época. Eles criticavam as propostas e métodos de alfabetização adotados pelo movimento, argumentando que estes produziam males, pois o movimento era uma forma mecânica de alfabetização, diferentemente de Paulo Freire, que propunha uma alfabetização emancipatória. Esses males referem-se, entre outros elementos, à formação do aluno, pois em vez de ter por finalidade alfabetizá-lo e proporcionar-lhe o desenvolvimento de um pensamento analítico e questionador, caminhava rumo a uma educação pautada especificamente na erradicação do analfabetismo, não considerando o lugar de fala e existência do aluno e não se preocupando em proporcionar-lhe uma conscientização crítica. Além disso as críticas apontavam também a falta de vontade do governo em educar os indivíduos e a possibilidade do retorno de índices de analfabetismo.

Dito isso, Beluzo e Toniosso (2015) citam Horiguti (2009) para estabelecer um comparativo entre o método de Paulo Freire e o método utilizado pelo MOBRAL:

Acreditamos que o ‘método’ de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma

massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos. (HORIGUTI, 2009, p. 04 *apud* BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 201).

Deste modo, pode-se compreender de onde partem as críticas dos educadores aos métodos e propostas do MOBRAL, pois o movimento nasce com objetivos específicos, entre eles reduzir o analfabetismo, contudo, no curso da sua implementação e desenvolvimento, caminhos diferentes foram tomados, como por exemplo, ser visto como um movimento que alfabetizava buscando também proporcionar aos alunos uma alfabetização funcional. Esse método se voltava para uma educação mecânica e instrumental, em que a alfabetização visava a qualificação e formação do sujeito para o mercado de trabalho, indo em direção contrária ao método de educação freireano. No decorrer dos anos 1970, o MOBRAL “[...] diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência e, mais para o final do período, a responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava como resultado [...]” (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 5.692, é regulamentado, entre outras proposições, o Ensino Supletivo. A LDB teria por objetivo permitir àqueles que não puderem concluir seus estudos na época determinada, a chance de fazê-lo, e contribuir para o reconhecimento dos feitos do MOBRAL, que vinha ganhando força rapidamente, diminuindo o índice de analfabetismo no país. Também tinha por objetivo germinar “[...] a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Os fundamentos e as características do Ensino Supletivo estão mais bem desenvolvidos em outros dois documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 699, publicado em 28 de julho de 1972, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento Política para o Ensino Supletivo, publicado em 20 de setembro de 1972. Foram estabelecidos por esses documentos três princípios que correspondem às características do Ensino Supletivo. A primeira delas é a sua definição como um subsistema integrado que não depende do ensino regular; como segunda característica, tem-se o Ensino Supletivo voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “[...] ‘integrando pela alfabetização a mão de obra marginalizada’, seja formando a força de trabalho” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.

117). A terceira e última característica é de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas para essa escolarização. Estes documentos deixam claro seu objetivo em constituir uma nova concepção de escola em uma nova linha de escolarização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para Haddad e Di Pierro (2000), no intuito de realizar os objetivos de repor a escolarização regular, formar mão de obra e proporcionar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. A suplência tinha por objetivo proporcionar aos adultos e adolescentes que não concluíram seus estudos, a possibilidade de dar continuidade e finalizá-los. Quanto ao Ensino Supletivo como suprimento, tinha-se por finalidade proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização, como uma complementação para aqueles que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Já a função de aprendizagem correspondia a formação técnico-profissional, que ficou principalmente sob responsabilidade do SENAI e do SENAC. E a última função atribuída é a de qualificação, que ficou encarregada da profissionalização, com o objetivo prioritário de formação qualificada para o mercado de trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Ensino Supletivo, não tão diferente dos demais movimentos, “[...] se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117). Mesmo com certas semelhanças quando comparado aos demais movimentos de formação e alfabetização fundados na época, o Ensino Supletivo assumiu claramente o papel de formador para o mercado de trabalho. Aos demais movimentos também se atribuía essa condição de formação, mas não de maneira específica. O Ensino Supletivo proporcionava ao aluno a possibilidade de concluir seus estudos e complementá-los com uma formação técnica ou também com uma formação profissional.

Cabe ressaltar que o MOBREAL, que se firmou nos moldes do Ensino Supletivo, foi extinto em 1985, no bojo da redemocratização do país e por estar desacreditado nos meios políticos e educacionais. A Fundação EDUCAR que compartilha das mesmas características assume seu lugar pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro. Lima e Andrade (2019) citando Brasil (1985) destacam que a Fundação tinha por objetivos:

I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica; II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas; III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais; IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas. (BRASIL, 1985 *apud* LIMA; ANDRADE, 2019, p. 03).

Também vale ressaltar como um dos objetivos da Fundação, apoiar e promover a realização de programas de alfabetização e de Educação Básica não-formais, privilegiando as regiões não cobertas pelos órgãos públicos estaduais e municipais e, ainda, a contribuição na elaboração de materiais didáticos para serem distribuídos nas escolas públicas de todo o país. Com isso, ficou sob responsabilidade da Fundação articular o subsistema de Ensino Supletivo, a Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, estimular o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, a supervisão e a avaliação das atividades e, também, a produção de material didático (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Contudo, na década de 1990, com as iniciativas do governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello em retirar os subsídios estatais, a Fundação EDUCAR também é extinta, e ocorre a descentralização política da EJA, que transfere a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Seu fim surpreende instituições conveniadas que não mais teriam apoio da Fundação e precisaram, a partir de então, assumir sozinhas a responsabilidade pelas atividades educativas. A década de 1990 também foi marcada, em certa medida, pelo reconhecimento dos direitos culturais, jurídicos e políticos das pessoas jovens e adultas, bem como pela substituição da denominação de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos (FRIEDRICH et al., 2010).

A partir da Lei nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada uma modalidade de ensino e “[...] esta concepção se fortalece com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer n. 11/2000 e da Resolução n. 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos” (MACHADO, 2011, p. 404). Ainda assim, mesmo com o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino e as leis que amparam e garantem o direito à educação para jovens e adultos, a volta destes à sala de aula ainda ocorre de maneira lenta e despreocupada. Isso se deve à cultura brasileira

que ainda pensa que existe idade certa para estudar, e que a educação para a pessoa pobre não fará sentido e nem mesmo diferença em sua vida. Além do mais, não foi possível verificar uma mudança significativa na realidade das escolas da EJA, que ainda permaneceram com a compreensão de educação fundamentada em uma formação rápida e consideravelmente insatisfatória. Para Machado (2011), a educação de jovens e adultos, naquele momento histórico, estava “[...] pautada na experiência da suplência, ou seja, na oferta de escolarização aligeirada e compensatória” (p. 404).

Conforme exposto até o momento, a EJA, desde as décadas de 1920 e 1930, vem passando por diversos desdobramentos. Contudo, foi possível entender que seu principal objetivo não seria, necessariamente, promover a formação de um trabalhador, mas dar a chance de concluir os estudos àqueles que não conseguiram prosseguir ou, até mesmo, àqueles que nunca tiveram a oportunidade de começá-los. No final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, a educação passou a ser um direito de todos, restrita não somente às crianças, mas também para jovens e adultos. Diante disso, vale ressaltar que antes mesmo da educação ser reconhecida como um direito de todos, e garantida por meio da Constituição de 1988, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em 1942, conforme mencionado anteriormente. Este órgão abriu espaços para jovens e adultos no âmbito educacional, contudo, seus objetivos visavam também a formação para atuação no mercado de trabalho, especificamente, para o ramo industrial. Deste modo, com a criação do SENAI, tem-se a instituição da qualificação profissional na EJA. Segundo Friedrich et al. (2010) é nesse momento que:

A educação profissional passa a ser vislumbrada como importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como instrumento de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (p. 393).

Ainda que não seja seu objetivo principal é possível relacionar a EJA à formação de mão de obra qualificada e caminhando em sentido contrário ao tipo de educação como prática da liberdade, que tem por objetivo libertar os seres humanos das condições de opressão, o que permite considerar que a educação é importante para todo e qualquer ser humano (FREIRE, 1987). Como mencionado

anteriormente, a princípio, os interesses em diminuir os índices de analfabetismo não estavam relacionados, necessariamente, com a educação da população, mas com os prejuízos que tais índices poderiam trazer para a economia e a política. Dito isso, pode-se perceber que desde a criação de programas e movimentos que buscam o fim do analfabetismo, como por exemplo o MOBRAL, existe uma contradição com relação aos métodos e propostas de uma educação libertadora, estabelecidos por Paulo Freire.

É importante ressaltar que diminuir os níveis de analfabetismo se encontra como objetivo principal de todas as ações, mas que essa busca pela alfabetização não se limitou ao simples alfabetizar. Junto à alfabetização estava a formação de um trabalhador. Nesse contexto de alfabetização, dificilmente se tem a intenção em promover uma educação em prol da liberdade e, os métodos e propostas de Paulo Freire, aparecem de modo contrário: o aluno é tido como tábula rasa e suas experiências de vida são tidas como irrelevantes. A educação, mesmo que tenha como objetivo a formação do trabalhador, não deve desconsiderar tais experiências, e precisa, acima de tudo, promover a liberdade dos educandos, emancipando-os da condição de oprimido e levando-os a condição de cidadãos críticos (FREIRE, 1987).

Muitas pessoas que retomam seus estudos, buscam por “mais”, mais coisas novas, mais conhecimentos, mais leitura e escrita, mais e melhores condições de vida. Um fato importante a ser destacado é a questão da substituição do estudo pelo trabalho. Os alunos da EJA são homens e mulheres que, comumente, precisaram abandonar seus estudos para poder trabalhar e ajudar no sustento de sua família. O trabalho, nesse contexto, não aparece como uma opção de escolha, mas como uma condição na vida do jovem ou adolescente que precisa abdicar de seus estudos para sobreviver. Logo cedo, o trabalho ganha força em sua vida, fazendo com que se junte aos pais para “pôr” comida na mesa. Para muitos, a escola é na zona rural ou na “roça”, onde aprendem com a enxada ao invés do lápis. O aprendizado é sobre a vida, que se encarrega de os ensinar o trabalho duro e braçal que é exigido para garantir as poucas oportunidades que lhes aparecem.

Parte significativa dos alunos matriculados na EJA têm histórias relacionadas à entrada precoce no mercado de trabalho, seja de modo formal ou informal, na “cidade grande” ou no campo. A preocupação em sustentar a família e manter as contas em dia fez, e ainda faz, com que muitos jovens interrompam seus estudos para se dedicarem ao trabalho e ao sustento da família (COSTA; ARAUJO; ALVES,

2016). Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), “A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta” (p. 64). Uma análise mais apurada, algo que não é o cerne desta pesquisa, possivelmente indicaria que existe algo em comum entre a maioria dos alunos da EJA: o abandono da escola devido às exigências do trabalho e da própria sobrevivência.

Anos atrás, por volta de 1930, a preocupação em se “encaixar” melhor aos requisitos do mercado de trabalho consumia em sua maioria homens, adultos e pais de família, que buscavam por melhores condições de vida. Com o passar dos anos, ainda existe grande evasão escolar por parte dos jovens, também por questões econômicas. O fato é que os jovens que antes abandonavam a escola e retornavam, mais de 20 anos depois, passaram a buscar pela escola um tanto mais cedo que o de costume. Os jovens também se encontram inseridos no mercado de trabalho e com dificuldades de se sobressair, buscando por soluções por meio do estudo. Dito isso, é possível compreender o porquê da inserção dos jovens também como público-alvo da EJA como modalidade de ensino (COSTA; ARAUJO; ALVES, 2016).

A EJA tem o intuito de oferecer aos jovens e adultos a possibilidade de concluir seus estudos e, com isso, pode trazer a chance de melhorar suas condições de vida, já que a conclusão do ensino tem significativa importância para o aluno e seu desenvolvimento no trabalho e fora dele. Com essa perspectiva, de que o ensino da EJA também se encontra atrelado aos interesses do capital, faz-se necessário entender essa modalidade de ensino, que carrega contradições e informações preconcebidas. A falta de conhecimento específico sobre a modalidade faz com que se crie um senso comum em torno do que é a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 2: A APLICABILIDADE DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 - A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No decorrer dos anos 1900, especificamente a partir dos anos 1920, momento em que o Brasil enfrentava mudanças políticas, econômicas e passava pelo processo de industrialização, assistiu-se a todo um processo de crescimento e desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, em aspectos diversos, como em campanhas, movimentos, ações e leis que surgiram no decorrer de sua história. Dentre esses, um ponto importante a ser ressaltado é a aprovação da Lei nº 9.394/96, que reafirma o direito à educação e traz aspectos fundamentais a respeito da educação para jovens e adultos, conforme mencionado no capítulo anterior. Até este momento, o principal objetivo da EJA era diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil, utilizando por argumento até mesmo as causas políticas e econômicas. A intenção era de que a alfabetização ganhasse espaço na sociedade da época e que se tivesse, de fato, uma educação voltada para o fim do analfabetismo. Contudo, até os anos 2000, a EJA se preocupa não só com a alfabetização dos alunos, mas também com aperfeiçoamento de competências e habilidades que lhes proporcionem mais possibilidade de empregabilidade (FRIEDRICH et al., 2010).

Partindo para os anos 2000, a questão do analfabetismo ainda se fazia presente na educação brasileira. A baixa escolaridade encontrava-se como um problema que vinha afetando a educação brasileira há muitos anos. A questão é que esse problema está nas raízes da formação do país, marcado por um crescimento desigual, que resultou em uma grande riqueza concentrada nas mãos de poucos, deixando de lado dessa partilha aqueles que de fato contribuíram para esse crescimento. Por tratar-se de mão de obra, não seria ruim que o jovem e o adulto trabalhador fossem analfabetos ou tivessem baixa escolaridade, pois o país crescería e os lucros também, sem que fosse necessário incluir o público trabalhador no processo de divisão das riquezas e do poder (MACHADO, 2011). Essa despreocupação com a educação como prática de liberdade já faz parte do contexto histórico da EJA desde o período do regime militar, em que o governo se apresentava indiferente para com a educação oferecida aos alunos trabalhadores. Portanto, a baixa escolaridade nos anos 2000, por mais que fosse um grande

problema na época, ainda representava um ponto “positivo” para aqueles que controlavam o capital.

De toda forma, o objetivo da EJA ainda estava em possibilitar a jovens e adultos a conclusão de seus estudos e, dito isso, tem-se a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2000. No parágrafo único do Art. 5, tem-se a afirmação de que a identidade própria da EJA como modalidade de ensino, considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará por três princípios específicos, na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (CNE/CEB, 2000).

Depois de anos promovendo campanhas, programas e movimentações em prol da alfabetização e, implicitamente, em prol da qualificação do trabalhador, em 13 de julho de 2006, tem-se o Decreto nº 5.840 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Esse programa tinha como objetivo integrar a formação geral à formação profissional, de modo que os alunos que estavam finalizando o Ensino Médio pudessem concluir seus estudos e, também, ao mesmo tempo, qualificar-se para o mercado de trabalho. Pode-se dizer, então, que esse é um dos primeiros programas a tratarem especificamente da alfabetização e profissionalização de modo explícito. Isso evidencia o fato de que há tempos o ensino na EJA vem se “preocupando” com a qualificação profissional, posto que foi instituído um programa específico para isso à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (SILVA; JORGE, 2018).

Todos os programas, campanhas e leis reafirmam a importância da continuidade de estudos dos jovens e adultos que tiveram que desistir da escola.

Deste modo, vale ressaltar que além da LDB 9.394/96, Lei que reafirma a necessidade da educação para jovens e adultos, de forma gratuita e que garante o acesso e permanência em escolas públicas, existe outra legislação que reafirma a concepção da EJA como uma modalidade da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014). Este Plano determina diretrizes, metas e estratégias para política educacional com a vigência de 10 (dez) anos, de 2014 a 2024, e, conta com 26 (vinte e seis) metas que são destinadas a EJA. Destas, 15 (quinze) estão direcionadas a integração curricular entre a formação geral e a formação profissional no Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

O PNE tem por objetivo o cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que postula:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2014).

Deste modo, entende-se que o objetivo atribuído a esse Plano é o de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis, etapas e modalidades, e isso inclui a EJA, fazendo com que essa modalidade tenha o aparato de um plano nacional que compartilha de objetivos semelhantes aos seus e que contribui, significativamente, para uma melhor formação de seus alunos.

Mesmo que a educação profissional seja de significativa importância na vida de muitos alunos da EJA vale ressaltar que a finalidade da educação não deve se restringir somente a formação profissional, pois mesmo que essa educação profissionalizante contemple todos os temas e assuntos essenciais da Educação Básica, ela não deixará de estar ligada a uma formação mais ampla. Quando se relaciona a educação profissional, as metodologias e ferramentas de ensino também estão vinculadas a esse mesmo objetivo. Um exemplo a ser citado é a utilização da tecnologia nesse contexto. A respeito da utilização de tecnologias para estimular a qualidade da Educação Básica de todas as etapas e modalidades de ensino, visando melhor fluxo escolar e aprendizagem, pode-se destacar a estratégia nº 7.15, do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, que busca:

[...] 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).

Com base no PNE é possível perceber a preocupação acerca da acessibilidade dos alunos a computadores em banda larga e a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas. Apesar desta proposta, ou seja, que a tecnologia seja utilizada como ferramenta pedagógica, o documento não salienta o modo como isso será feito na prática. Somente atribuir o caráter de ferramenta pedagógica não garante que o aluno que as utiliza tenha pleno conhecimento da ferramenta e de sua funcionalidade, do mesmo modo em que não garante que o aluno esteja fazendo uso consciente e com olhar crítico acerca de tais ferramentas. Dito isso, fica evidente que só proporcionar a acessibilidade de tecnologias aos alunos não se faz totalmente eficaz, já que esse aluno precisa ter contato direto com a tecnologia, mas também deve saber como utilizá-la.

Dubet (1996) citado por Silva e Jorge (2018) afirma que a preocupação do sujeito – nesse caso o aluno da EJA – em se inserir no mercado de trabalho de maneira rápida se faz pela “[...] lógica de integração, ou seja, a necessidade de sentir-se integrado gera um falso sentido de ‘pertença’ que conduz a uma subordinação consentida e aceita” (p. 64). O sujeito que está fora do mercado de trabalho busca por melhorias e qualificações para que consiga fazer parte da sociedade trabalhadora e bem-sucedida, e isso é inteiramente compreensível. Mas o fato dele se encontrar em uma realidade diferente dos demais dificulta sua incursão e isso pode fazer com ele compre todas as ideias e soluções que lhe são apresentadas, pois deseja o quanto antes se integrar ao mundo do trabalho. Com isso, esse sujeito pode depositar uma grande cobrança em se superar e qualificar suas habilidades, para que possa se “encaixar” e manter-se em um padrão específico para o mercado de trabalho, e isso inclui não somente a formação escolar, mas o conhecimento prévio e a capacitação para utilização e manuseio de ferramentas tecnológicas, pois tudo que faz parte e contribui para a ascensão do trabalhador é “tido” como prioridade a ser desenvolvida.

Cabe ressaltar que em um documento recente que direciona os rumos da educação, a Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC, 2017), por exemplo, a

¹ A Base Nacional Comum Curricular foi abordada no presente trabalho a título de exemplo, a fim de ressaltar a inclusão da tecnologia no ensino das modalidades e etapas da Educação Básica.

tecnologia aparece em diferentes contextos, seja na análise do uso de tecnologias no cotidiano ou como ferramenta pedagógica. Mesmo que a Base não traga, especificamente, a inserção da tecnologia no ensino da EJA, é importante ressaltar essa inclusão da tecnologia ao tratar das habilidades propostas pela BNCC, pois o aluno independentemente de seu nível de escolaridade seja na educação infantil, Ensino Médio ou EJA, utiliza essa ferramenta para alcançar conhecimentos específicos que complementam o aprendizado das diferentes disciplinas. Contudo, vale salientar que o desenvolvimento dessas atividades amparadas, pela tecnologia, conta significativamente com o conhecimento prévio do aluno acerca das ferramentas e, muitas vezes, seu conhecimento sobre tecnologia pode não ser o suficiente (BRASIL, 2017).

A preocupação ao inserir as tecnologias como ferramenta pedagógica no contexto de aprendizagem do aluno está em, de fato, conseguir inseri-la no cotidiano da escola, e não necessariamente em proporcionar o acesso e a utilização consciente dessa ferramenta. Machado (2009) afirma que “[...] a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos” (p. 18). Isso inclui também o conhecimento e a aprendizagem a respeito das ferramentas pedagógicas utilizadas, especificamente, as ferramentas tecnológicas, que estão presentes na vida e no dia a dia dos alunos. O direito à educação, como evidencia Machado (2009), está não só ligado a alfabetização e ao ensino e aprendizado de Português e Matemática: a educação também está relacionada ao aprendizado e conhecimento do mundo, das culturas e de tudo que existe em torno do sujeito.

2.2 - O PARADOXO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No decorrer dos anos a sociedade brasileira foi se modificando em seu aspecto político, econômico, social e educacional. Consideravelmente, foram mudanças que contribuíram para o crescimento e desenvolvimento do país. Dentre essas mudanças e inovações é importante lembrar que as tecnologias também fazem parte desse processo, e que foram cada vez mais inseridas no cotidiano das pessoas. A princípio, a tecnologia estava ligada ao ramo industrial, com o manuseio

de complexas máquinas que exigiam trabalhadores qualificados. Restringindo-se ao maquinário fabril e, até então, utilizadas como ferramentas de trabalho, as tecnologias foram se desenvolvendo cada vez mais ao longo do tempo e ganhando mais espaço, até chegar ao momento atual, em que está presente inclusive em momentos de lazer daqueles trabalhadores que viam a tecnologia somente como ferramenta de trabalho (PRETTO; SOUZA; ROCHA, 2011).

Com o desenvolvimento da tecnologia, sua inserção na vida dos indivíduos foi aumentando, e está presente em todos os âmbitos. Deste modo, como a tecnologia passa a fazer parte do cotidiano e está presente em tudo, torna-se importante uma qualificação para as pessoas que as utilizam. Relacionada à qualificação, a questão não é definir quem é qualificado ou não, mas compreender como as pessoas que têm conhecimento a seu respeito se relacionam com ela de modo que não fiquem restritas ao que aprenderam a reproduzir. Esse processo de aprendizado em que o indivíduo toma conhecimento da tecnologia e de como ela é utilizada pode acontecer facilmente no âmbito familiar de maneira informal e descontraída ou no ambiente escolar, de modo mais completo e determinado (PEREIRA; LIMA, 2015).

A BNCC trata da alfabetização midiática e informacional, afirmando que compete ao ensino da Educação Básica fazer com que o aluno possa:

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).

Com isso, entende-se que desde a Educação infantil até a EJA, a tecnologia é uma ferramenta que está inserida no processo de ensino e aprendizagem, pois não age somente como um instrumento para realização de determinada atividade proposta ao aluno, mas também como ferramenta que lhe permita conhecer, aprimorar-se e se desenvolver cada vez mais, proporcionando-lhe um fazer crítico, significativo e reflexivo. A BNCC (2017) em sua estrutura se volta para as competências da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; não há espaço específico para tratar da EJA, mas o documento ressalta que as decisões propostas devem ser consideradas igualmente na organização de currículos e propostas adequando-se às diferentes modalidades de ensino, e isso diz respeito a Educação Especial, a Educação no Campo, a EJA, entre outros. Portanto, no que

competete ao ensino da Educação Básica na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio também cabe ao ensino na EJA, pois trata-se do ensino voltado para as mesmas etapas, mas abordado de modo diferente.

A tecnologia aparece como grande aliada no processo de alfabetização, pois pode potencializar o processo de aprendizagem, além de permitir ao aluno maior conhecimento acerca do mundo digital. No Documento Oficial da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por exemplo, no que diz respeito a alfabetização na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), as Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) aparecem como ferramenta pedagógica importante, que requerem uma utilização ampla e consciente, contemplando as tecnologias em todos os aspectos, mídias, jogos, aplicativos e demais conteúdos digitais. Estas tecnologias contribuem para o aprendizado do aluno que, além de ter acesso a elas, pode aprender também a utilizá-las com criatividade e autonomia suficientes para não fazer um uso despreocupado e aligeirado (GOIÂNIA, 2020).

Entende-se por Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC):

[...] todas as tecnologias que interferem e permeiam os processos informacionais e comunicativos da sociedade. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2021, p. 14).

Portanto, as TIC são todos os recursos tecnológicos relacionados à informação e comunicação. Alguns exemplos são o celular, o computador, o *notebook*, a impressora, *pendrives*, a internet, *e-mails*, *sites*, o *YouTube*, dentre outros. Todas essas tecnologias estão presentes no dia a dia das pessoas, seja uma criança, um jovem ou um adulto, estudante ou não, trabalhador ou não. Deste modo, vale ressaltar que mesmo fazendo parte do cotidiano de todos e sendo de significativa importância para o ensino e aprendizado na EJA,

A adesão à inserção das TIC na educação não pode ser decorrente de modismo ou da necessidade de acompanhar as inovações tecnológicas. Tal postura pode gerar um processo de ensino-aprendizagem mecânico, que não valoriza a construção de conhecimentos [...] as TIC podem oferecer pouco benefício para o desenvolvimento intelectual caso o objetivo pedagógico não esteja claro, ou se apresente de forma muito tecnicista. (PEREIRA; LIMA, 2015, p. 653).

Na Educação de Jovens e Adultos, a utilização das TIC está voltada para o desempenho de funções específicas. Os alunos aprendem a utilizar estas ferramentas com a finalidade de alcançar objetivos já determinados, não levando em

consideração, necessariamente, a devida importância de um aprofundamento crítico e reflexivo sobre o papel dessas tecnologias no âmbito escolar (GOIÂNIA, 2020). Com isso, é possível pensar que as TIC podem não ser utilizadas somente como ferramentas pedagógicas, mas como ferramentas técnicas que contribuem para um ensino tecnicista. Utilizar uma ferramenta com finalidade pedagógica é ter por objetivo o desenvolvimento do aluno, levando em consideração não só o aprendizado acerca do conteúdo proposto, mas também sobre a própria ferramenta que está utilizando (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2010).

Quando o aluno é apresentado a uma nova ferramenta pedagógica, uma TIC, sua aplicabilidade não deve ficar restrita ao pleno desenvolvimento da atividade; é preciso que o aluno saiba utilizar e manusear essa ferramenta de todas as formas possíveis, para que não fique à mercê dos ensinamentos limitados à pura técnica. A utilização das TIC como ferramenta pedagógica não consiste somente em ajudar no processo de ensino e aprendizado do aluno, mas também em sua formação, proporcionando a ele a “[...] oportunidade de construir novos conhecimentos dentro de um ambiente dinâmico que o desafia e o motiva para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias, gerando descobertas” (PEREIRA; LIMA, 2015, p. 652).

Com o desenvolvimento tecnológico ao longo do século XXI, tornou-se imprescindível não deixar as tecnologias de fora das políticas públicas educacionais. Em 23 de novembro de 2017, por meio do Decreto nº 9.204, foi instituído o Programa de Inovação Educação Conectada, em busca de realizar a estratégia 7.15 do PNE, citada anteriormente. Dado o objetivo de universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga e reforçar a relação entre o aluno e o computador, pode-se entender que o Programa veio para diminuir os problemas de acesso à rede de computadores em banda larga. Acredita-se que ele resolverá isso com o simples acesso e que só pelo fato de os alunos estarem utilizando um computador já dá por finalizada a questão da inclusão da tecnologia na rede pública de ensino, desconsiderando o fato de que essa inserção deve contar não só com a disponibilização do material (computadores e internet), mas também com a utilização consciente por parte do aluno.

A garantia do acesso pelo acesso e do fazer pelo fazer intensificam a ideia de que o aluno só precisa de um computador conectado à internet para usufruir dos benefícios das tecnologias. Não está equivocado afirmar que somente o acesso

permitirá isso, mas o fato é que ao utilizar as tecnologias como ferramentas pedagógicas é preciso, a princípio, propor ao menos uma apresentação dessas ferramentas aos alunos. Isso lhes daria a oportunidade de conhecê-las antes de manuseá-las, adquirindo conhecimento acerca de suas funcionalidades, para que na prática não façam uso de modo automático e despreocupado, simplesmente reproduzindo inconscientemente o que lhes foi ensinado (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

Sobre a inclusão digital, Bonilla e Souza (2011) afirmam que, muitas vezes, “[...] o foco não está na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, e sim no manuseio de máquinas e softwares, numa perspectiva tecnicista, visando um possível acesso ao mercado de trabalho” (p. 92). A iniciativa de oferecer cursos e oficinas de informática para promover a inclusão digital assemelha-se à utilização das TIC no processo de aprendizagem dos alunos da EJA. A princípio parece ser uma boa ideia, pois permite a eles maior contato com as ferramentas digitais. Porém, esse contato pode acontecer de modo restrito e ter a intenção, mascarada, de alfabetizar um aluno que saiba lidar com as tecnologias para que assim se sobressaia nas buscas por um emprego. A utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica acaba potencializando sua utilização tecnicista.

O aluno que chega na EJA muitas vezes só tem acesso contínuo a um tipo de TIC, que em sua maioria é o próprio celular, que em determinadas circunstâncias pode não ser um *smartphone*. Trabalhar com esse aluno requer um planejamento específico, pois devem ser consideradas suas vivências e experiências. Sabendo que o uso de tecnologias pode ser algo não tão presente no cotidiano desse aluno, cabe a escola pensar um modelo novo de ensino-aprendizagem, e ao professor inserir em suas aulas a tecnologia a fim de não só utilizá-la como ferramenta pedagógica, mas também proporcionar ao aluno um novo conhecimento e aprendizado. A integração das TIC no ambiente escolar “[...] pressupõe mudanças, não só no ensinar, mas também na compreensão do processo de aprender” (PEREIRA; LIMA, 2015, p. 651).

Por outro lado, as mudanças em relação ao processo de ensino e aprendizagem devem estar atreladas ao tipo de conhecimento e formação que se quer oferecer ao aluno. Segundo Santos e Bonfim (2017), para os alunos da EJA é importante aprender a utilizar as tecnologias para que “[...] crie a conscientização de que estar alinhado com as novas tecnologias se trata de questão de sobrevivência;

estar alheio a esse conhecimento é perder oportunidade, é estagnação, é optar pelo não desenvolvimento social, intelectual, financeiro” (p. 3). Compreende-se, aqui, que a tecnologia neste contexto está presente não somente como uma ferramenta pedagógica, mas como uma “salvação” para os alunos da EJA. Atribuir à utilização das TIC a ideia de libertação, permitindo ao sujeito deixar a posição de submissão no processo social não está totalmente equivocada. Evidentemente, a tecnologia permite a quem a utiliza descobrir novos caminhos, conhecer novas coisas e aprender mais sobre o mundo à sua volta, e isso de fato é libertador. Mas a partir do momento em que o aluno se encontra na condição de que sua única chance de ter uma vida melhor se baseia no seu conhecimento sobre a tecnologia, o “ideal” de liberdade se desfaz, pois esse aprendizado não deve restringir-se somente aos ganhos no ramo profissional. Vale ressaltar que as condições de vida objetivas desse sujeito o levam a se manter à mercê dos padrões e exigências do mercado de trabalho, que quase sempre dependem do acesso, do contato e da utilização das TIC (BONILLA E SOUZA, 2011).

Mesmo que a escola adote a utilização das TIC como ferramenta pedagógica, a posição econômica em que o aluno se encontra, pode, de certo modo, interferir em seu processo de aprendizagem. Ainda assim, a tecnologia pode aparecer como uma ferramenta tecnicista, que visa a formação de mão de obra qualificada ao aluno trabalhador que busca por melhores oportunidades. Como citado anteriormente, o aluno que procura a EJA, em sua maioria, busca por qualificação para que assim possa oferecer melhores condições de vida para sua família. Quando citada a questão da situação econômica do aluno trabalhador é para ressaltar que ele se mostra disposto a fazer o possível para sair da posição em que se encontra, seja de desemprego, de desvalorização ou de extrema exploração. É significativamente importante esse aluno enxergar na educação uma chance de melhorias e, até mesmo, a possibilidade de “salvação”, pois em muitos casos a educação é uma opção que facilmente é descartada. Mas o modo como a educação para o aluno trabalhador é apresentado faz questionar se de fato essa educação se faz como heroína ou vilã na vida do aluno da EJA (COSTA; ARAÚJO; ALVES, 2016).

A EJA proporcionará aos alunos a conclusão de seus estudos, a possibilidade de qualificação e aperfeiçoamento de sua mão de obra e, possivelmente, a oportunidade de profissionalização. Mas o fato é que todos esses feitos estão ligados ao uso de tecnologias. As ferramentas tecnológicas contribuem

para o processo de ensino e aprendizagem e, até mesmo, para a formação do sujeito, mas o modo como a tecnologia é abordada na EJA é o que costumeiramente define o caráter da educação para os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

O aluno que se forma na EJA e possui conhecimentos acerca das TIC possivelmente terá um lugar no mercado de trabalho, a questão é saber se esse sujeito dominará criticamente ou será dominado pela tecnologia. Existem políticas públicas que garantem o acesso e o incentivo à utilização da tecnologia, o fato é que essas políticas públicas voltadas para a EJA não dão conta da formação e preparação do aluno, que assegure ao jovem e ao adulto a formação básica necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que discutir o paradoxo da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos conta com a compreensão da tecnologia como ferramenta de ensino, levando em consideração que, ao mesmo tempo, em que possibilita melhor ensino e aprendizado ao aluno, pode estar levando-o rumo a um ensino engessado e mecânico.

É possível perceber que desde a década de 1920 e 1930 no Brasil, a tecnologia vem ganhando espaço na sociedade, e essa apropriação da tecnologia começa a refletir também na educação. Os primeiros movimentos buscando o fim do analfabetismo se devem, entre outros elementos, à preocupação com a questão da mão de obra, que não era qualificada o suficiente para lidar com as novas tecnologias e enfrentar os desafios de um país rumo ao desenvolvimento e à industrialização. Dito isso, facilmente entende-se o porquê de a tecnologia ser tão presente nas salas de aula, seja como ferramenta ou como um coadjuvante da alfabetização. A tecnologia tomou conta do campo educacional e do campo privado.

Se preocupar com a forma como a tecnologia está sendo utilizada no ensino da EJA não diz respeito à pressuposição de um analfabetismo tecnológico por parte dos alunos, de modo algum, até porque, tem-se pleno conhecimento de que as TIC estão presentes em toda parte e no cotidiano de todas as pessoas, inclusive dos alunos da EJA. O problema não está na falta de instruções para utilização e manuseio das tecnologias, pois a maioria dos alunos realiza algumas operações digitais básicas, como por exemplo, ligar e desligar um computador, atender e fazer chamadas em um *smartphone*, fazer alguma pesquisa no *Google* ou utilizar o *e-mail*. O questionamento está no modo como se dá esse contato com a tecnologia na educação, sua finalidade e manuseio, e se o aluno de fato aprende a lidar com as tecnologias ou se está apenas reproduzindo de modo acrítico o que lhe foi ensinado.

O simples acesso a um computador com internet ou a qualquer outra TIC não faz com que a tecnologia esteja inteiramente incluída na escola e no processo de ensino, pois incluir a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem vai além do manuseio livre, das pesquisas despreocupadas, do fácil acesso à internet e do ensino direcionado e qualificado ao mercado de trabalho. A utilização da tecnologia deve ser formativa, a ponto de fazer o aluno da EJA entender que ele não deve permanecer na condição de oprimido e que apenas reproduzir e copiar digitalmente

algo não garantirá a ele o lugar na sociedade e/ou no mercado de trabalho.

Portanto, é essencial que o aluno da EJA ao utilizar diretamente as tecnologias tenha aparato suficiente que lhe permita entendimento e conhecimento para fazer uso crítico e consciente desta ferramenta, para que não fique à mercê dos ensinamentos engessados e determinados, e nem mesmo da ilusória proposta de que a tecnologia como ferramenta somente técnica é o melhor caminho para a EJA.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adálcio Carvalho. Educação Supletiva e Ensino Supletivo como Política Nacional: nas trilhas da história da Educação de Adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 69-100. jun/dez. 2015. Acesso em 22 Janeiro 2022. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/1018>

BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Acesso em 22 Janeiro 2022. Disponível em:

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 91-107. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>.

PRETTO, Nelson De Luca; SOUZA, Joseilda Sampaio de; ROCHA, Telma Brito. Tabuleiro Digital: uma experiência de inclusão digital em ambiente educacional. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 163-181. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, jul. 2000. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: CEB012000.doc (mec.gov.br).

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Acesso em 31 Outubro 2021. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

COSTA, Cláudia Borges; ARAUJO, Nayara Cristina Carneiro; ALVES, Miriam Fábila. O Retorno dos Jovens à Escola: A Centralidade do Trabalho. **Revista Contemporânea de educação**, v. 11, n. 21, jan/jul. 2016. Acesso em 22 Janeiro 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2000>

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Acesso em 22 Janeiro 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2010, v. 18, n. 67 [Acesso 17 Outubro 2021], pp. 389-410. Epub 18 Jan 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VcPqG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt>

GOIÂNIA. Secretária Municipal de Educação. **Documento Alfabetização na EAJA - Orientações pedagógicas para a 1ª e 2ª séries - Versão final**, 2020. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em:

<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/24-eaja>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14 [Acesso 31 Outubro 2021], pp. 108-130. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 4, 2019. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: SciELO - Brasil - O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação.

LIMA, Adriana Gomes de; ANDRADE, Sanduel Oliveira de. **Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Anais IV CONAPESC. Campina Grande, Realize Editora, 2019. Acesso 06 Janeiro 2022. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD4_SA14_ID1255_31072019125335.pdf

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Século XXI - da alfabetização ao ensino profissional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16713. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: Vista do A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI – DA ALFABETIZAÇÃO AO ENSINO PROFISSIONAL (ufg.br).

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: Repositório da Universidade Federal de Goiás: A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei no 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública (ufg.br).

MINAYO, Maria Cecília et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

PEREIRA, Daniela Costa Britto; LIMA, Kelly Cristina Silva Ruas. Tecnologias da informação e comunicação na educação básica e na prática pedagógica: uma relação possível. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.1. n.3, p. 647-655, set/dez. 2015. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: Vista do Tecnologias da informação e comunicação na educação básica e na prática pedagógica: uma relação possível (ufs.br).

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBREAL: A Representação Ideológica do Regime Militar Nas Entrelinhas da Alfabetização de Adultos. **Revista Crítica Histórica**. Ano V, n.10, p. 304 -317, dez. 2014. Acesso 13 Novembro 2021. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBRAL%20A%20REPRESENTA%C3%87%C3%83O%20IDEOL%C3%93GICA%20DO%20REGIME%20MILITAR%20NAS%20ENTRELINHAS%20DA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20ADULTOS.pdf>

SANTOS, Nelídia Francisca; BONFIM, Evandro Luiz Soares. Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos. **Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 9, 201. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170605113519.pdf

SILVA, Monica Ribeiro; JORGE, Ceuli Mariano. O Reencontro dos Sujeitos Adultos com a Escola: Significados e Tensões no Âmbito do PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 39, nº. 142, p.55-71, jan.-mar., 2018. Acesso em: 19 fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/m8NhN9WRPs7xKQPhQ5XNQXy/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, Jadilson Marinho da Silva. **Efetividade das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Língua Portuguesa a Partir do Enfoque Construtivista**. Maceió: Olyver. 2021.