

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: APROPRIAÇÕES NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES: APPROPRIATIONS
IN YOUTH AND ADULT EDUCATION**

**TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: APROPIACIONES EN
LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

Kamylla Pereira Borges (Doutora em Ensino na Saúde/UnB)

Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Anápolis)

Email: mylla567@gmail.com

Cláudia Helena dos S. Araújo (Doutora em Educação/PUC-GO)

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Anápolis)

E-mail: helena.claudia@gmail.com

Érika Marinho Witeze (Mestre em Educação/UFG)

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Anápolis)

E-mail: erikawiteze@gmail.com

Wilian Cândido Corrêa (Mestre em Ensino da Educação Básica/ UFG)

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Anápolis)

E-mail: wiliancandido01@gmail.com

RESUMO

A relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a apropriação das tecnologias é complexa, pois os alunos da EJA advêm da classe trabalhadora e foram constituídos por um processo histórico de marginalização e exclusão social. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas de docentes da EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Anápolis-GO. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e analítica fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa utilizou como instrumento para organização dos dados um questionário proposto para 26 professores da EJA do campus. Os resultados demonstraram que muitos dos professores ainda possuem uma visão restrita sobre a contribuição das TIC para sua prática docente associando-as a uma visão instrumental de tecnologia. Para ir além dessa concepção, as TIC devem ser compreendidas como elementos mediadores da relação entre o sujeito e o mundo, contribuindo para inserção dos alunos da EJA de maneira consciente e crítica na sociedade. Dessa forma, as provocações e esclarecimentos trazidos por essa pesquisa, caminham na direção do estímulo à articulação da formação na EJA com as TIC, já que estas podem representar um dos instrumentos que contribuirão para que sejam construídas formas de garantia do exercício da cidadania e do acesso à produção do conhecimento por esses sujeitos.

Palavras-chave: Tecnologias. Prática pedagógicas. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The relationship between Youth and Adult Education (EJA) and the appropriation of technologies is complex, since EJA students come from the working class and have been constituted by a historical process of marginalization and social exclusion. Therefore, the objective of this work is to reflect on the appropriation of Information and Communication Technologies (ICT) in the pedagogical practices of teachers from the Federal Institute of Goiás / Campus Anápolis-GO. With this in mind, we conduct an exploratory, descriptive and analytical qualitative research, based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory. The research used as a data collection instrument a questionnaire applied to 26 EJA teachers from the campus. Results showed that many teachers still have a restricted view on the contribution of ICT to their teaching practice, associating them with an instrumental view of technology. To go beyond this conception, ICT should be understood as mediating elements of the relationship between the subject and the world, contributing to the integration of EJA students in society in a conscious and critical way. Hence, the provocations and clarifications brought by this research hopes to stimulate the articulation of EJA training with ICT, since they can represent one of the instruments that will contribute to the construction of forms of guaranteeing the exercise of citizenship and access to the production of knowledge by these subjects.

Keywords: Information and Communication Technologies. Pedagogical practice. Youth and Adult Education.

RESUMEN

La relación entre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la apropiación de las tecnologías es compleja, pues los alumnos de la EJA provienen de la clase trabajadora y fueron constituidos por un proceso histórico de marginación y exclusión social. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas de docentes de la EJA del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás / Campus Anápolis-GO. Para ello se realizó una investigación de naturaleza cualitativa, del tipo exploratoria, descriptiva y analítica fundamentada en los presupuestos de la Teoría Histórico-Cultural. La encuesta utilizó como instrumento para la organización de los datos un cuestionario propuesto para 26 profesores de la EJA del campus. Los resultados demostraron que muchos de los profesores todavía poseen una visión restringida sobre la contribución de las TIC a su práctica docente asociándolas a una visión instrumental de tecnología. Para ir más allá de esta concepción, las TIC deben ser comprendidas como elementos mediadores de la relación entre el sujeto y el mundo, contribuyendo para la inserción de los alumnos de la EJA de manera consciente y crítica en la sociedad. De esta forma, las provocaciones y aclaraciones oriundas de esa investigación, caminan hacia el estímulo a la articulación de la formación en la EJA con las TIC, ya que éstas pueden representar uno de los instrumentos que contribuirán a que se construyan formas de garantía del ejercicio de la ciudadanía y del desarrollo del acceso a la producción del conocimiento por esos sujetos.

Palabras clave: Tecnologías. Prácticas pedagógicas. Educación de Jóvenes y Adultos.

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico das três últimas décadas garantiu diversas formas para a propagação de informação, interação e comunicação. As Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC) estão impregnadas em todas as esferas da vida humana. Tem-se aí, um conjunto de questões que merecem ser investigadas, principalmente no que concerne à relação entre TIC e as práticas pedagógicas de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois essas tecnologias passam a ser determinantes por poderem contribuir para inclusão ou exclusão social dos estudantes no atual contexto em que se estão inseridos.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a apropriação das TIC nas práticas pedagógicas de docentes da EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG)/Campus Anápolis-GO. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e analítica, fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o processo de desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido fora da sua realidade objetiva, pois o pensamento não é constituído de forma independente e autônoma, mas é determinado pela mediação social através dos signos e instrumentos construídos historicamente. Esse processo de mediação é fundamental para o ser humano, distinguindo-o das espécies animais, como afirma Vygotsky e Luria (1996) e Rego (1995). Assim, buscou-se compreender as TIC como elementos mediadores no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos concretos da EJA.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se uma reflexão sobre a trajetória inicial da EJA no Brasil, em seguida discute-se a relação entre as TIC e a EJA, buscando situar o debate sobre o contexto histórico e os estigmas herdados e limitados dos usos das TIC na EJA. Após, apresenta-se os procedimentos metodológicos para a elaboração da pesquisa; na sequência, descreve-se os resultados e a discussão, em que se debate a questão da apropriação pedagógica das TIC pelos docentes participantes da pesquisa no processo ensino-aprendizagem na EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conhecer e discutir a história da EJA no Brasil é condição primordial para desvelar os nexos constitutivos da EJA no nosso país. Hobsbawn (1998) salienta que, por meio da história, pode-se esclarecer os padrões e mecanismos que concorrem para a metamorfose da sociedade, contribuindo para o entendimento da realidade contemporânea. Assim sendo, na subseção 2.1 “Trajetória Inicial da Educação de Adultos no Brasil” discorreu-se sobre o contexto histórico da EJA no Brasil e sua consequência para essa modalidade de ensino atualmente.

Após a compreensão inicial desse contexto histórico, foi discutido na subseção 2.2 “A EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” a problemática da articulação

entre as TIC e a EJA hoje, com fundamento no arcabouço da Teoria Histórico-Cultural e respaldo, principalmente, em Vygotsky (1996), Marx (2001) e Saviani (2008).

2.1 TRAJETÓRIA INICIAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

O trabalho educativo com adultos no Brasil tem suas origens no período da colonização. Em princípio, as práticas pedagógicas foram intensificadas pelos padres Jesuítas que demandados por uma intensa ação cultural e educacional, propagaram a fé católica e consolidaram o domínio português. Estas ações são compreendidas por Paiva (2003) como práticas de cristianização e sedimentação portuguesa. Isso quer dizer que os esforços iniciais podem ser caracterizados pela expansão das lutas políticas de predomínio confessional, não laico. Tais práticas serviram, pois, para aculturação, alfabetização e catequização dos indígenas.

Posteriormente, ocorre a expulsão dos jesuítas, com a chegada da família real ao Brasil em 1808. Percebe-se aqui, que a educação de adultos deixa de ser oferecida devido a necessidade de liberação de trabalhadores para atender aos interesses econômicos da aristocracia portuguesa. Paiva (2003) afirma que a escolarização de adultos não sobrevive a ação do Marquês de Pombal, que privilegia a criação de escolas superiores, evidenciando as preocupações do governo com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. Ademais, não houve iniciativas governamentais significativas nesse campo, já que as escolas eram organizadas para atender aos interesses hegemônicos do Estado.

Em face desse problema, Sauner (2003) pontua que o desleixo e abandono da “educação do povo e a falta de escolas para preparar profissionais para o trabalho com alfabetização, resultou no analfabetismo da população em geral” (p.51). Tal situação não se reverteu e a educação de adultos somente ganha espaço na época do Império (1822-1889), momento em que foram criados cursos noturnos para homens adultos e analfabetos nas escolas públicas do município da corte.

A proclamação da independência, pouca contribuição trouxe para a difusão do ensino de adultos, já que toda sua ação potencial se perdeu nas determinações do Ato Adicional¹ de 1834, que conforme preconiza Sauner (2003) “se assentava sobre o princípio da descentralização, reservando para o Governo Central o ensino superior e delegando às províncias os ensinos primário e secundário” (p.51). Nesse período a educação de adultos foi

¹ O ato adicional faz parte da Constituição Imperial de 1824 que reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas a política e ao trabalho imperial (SAUNER, 2009).

considerada como redentora dos problemas da nação visto que, no plano legal, já se assegurava o ensino público e gratuito. Paiva (2003), porém, informa que as intenções não favoreciam as classes pobres-que não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era teoricamente para todos, porém, inacessível para a maioria das pessoas.

As informações aqui apresentadas levam-nos a concluir que a EJA se iniciou com a Companhia de Jesus que tinha por objetivo servir aos interesses da fé. O Marquês de Pombal, por sua vez, instituiu um modelo organizacional voltado para o atendimento prioritário dos interesses da metrópole, desconsiderando as reais necessidades da população brasileira. Com a Constituição Republicana de 1891, a União assume maiores responsabilidades com o ensino secundário e superior, deixando a formação primária a cargo das Províncias. O centro das preocupações do Estado permanece sendo a educação das elites, em detrimento da escolarização da grande parcela de marginalizados. É importante ressaltar, que o texto constitucional excluiu os analfabetos do direito ao voto. Haddad e Di Pierro (2000) lembra que isso ocorreu “em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (p. 109). Nessa perspectiva, garantia-se o direito à educação elementar, no plano legal, sem que fossem oferecidas condições objetivas para sua concretização.

Conclui-se que a Educação de Adultos se estabelece, originalmente, num contexto de desigualdades, desobrigação e rupturas. A atuação do Estado na oferta da educação de adultos se estabelece de forma desarticulada e fragmentada durante todo o Período Colonial (1530-1822), Império (1822-1889) e Primeira República (1889-1930).

De acordo com Poubel, Pinho e Carmo (2017), pode-se situar a década de 1940 como marco importante nas discussões sobre a educação de adultos enquanto eixo de políticas públicas. Ganha destaque aqui a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942); do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (ambos em 1947); da Campanha de Educação Rural (1952) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). De acordo com Costa e Machado (2018), a EJA no Brasil, prosseguiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, onde sua principal função era formar indivíduos que atuassem como “máquinas”, sem nenhum-posicionamento crítico quanto ao seu lugar no esquema produtivo.

Uma proposta de formação de base crítica, autônoma e emancipatória foi, efetivamente, formulada pelo educador e pensador Paulo Freire, a partir de experiências realizadas entre as classes populares bem como materializadas no Movimento de Educação de Base (MEB) e no Movimento de Cultura Popular do Recife. De acordo com Torres (2011), após a experiência freireana, inúmeras ações foram desencadeadas no campo da EJA, entre elas o

Programa Nacional de Alfabetização de Adultos formulado pelo MEC, em 1964. Contudo, tais ações não eram valorizadas no contexto das políticas educacionais que visavam, sobretudo, a formação de mão de obra barata para o mercado em expansão, numa perspectiva tecnicista (SAVIANI, 2008). Vale mencionar que, ao longo da década de 1960, as iniciativas inovadoras sugeridas por Paulo Freire na esfera da educação de adultos vão perdendo força, acompanhando o processo repressivo desencadeado pela Ditadura Civil Militar (1964-1985) no Brasil.

No ano de 1969, por meio da Lei nº 5.379, tem-se a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²), programa nacional voltado para a alfabetização de adultos com o objetivo de atender aos interesses econômicos emergentes e as exigências de agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Nesse sentido, Poubel, Pinho e Carmo (2017) salientam que a Lei nº 5.692/1971, além de regulamentar o ensino supletivo, “definia a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau, mas essa oferta estava limitada às crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos” (p. 131). Tal delimitação indicava uma minimização da relevância da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais. Seu financiamento e expansão não constituíam prioridade nas diferentes esferas de governo.

Extinto em 1985, o MOBRAL deu lugar à Fundação Educar, também intitulado Fundação Nacional para a EJA. Nesse ínterim, o ideário da educação popular volta a se destacar no cenário educacional através de projetos comunitários e regionais de alfabetização e escolarização de adultos. De acordo com Jardimino e Araújo (2015), tal movimento ganha força no contexto da redemocratização do Estado e lança as bases para ampla incorporação da temática na Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Carta Magna, o Estado reconhece a educação como um direito social, considerando as demandas dos setores mais empobrecidos da sociedade que são, via de regra, o público-alvo da EJA.

De acordo com Poubel, Pinho e Carmo (2017) na década de 1990, ocorreram parcerias entre as Organizações Não Governamentais (ONGs), municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais de educação, em prol de melhorias na oferta do ensino de primeiro e segundo graus, sendo a EJA registrada e intitulada como afirma Paiva (2003) de “Boletim de Ação Educativa”. Com a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), acirra-se o processo de descentralização e transferência da responsabilidade pública pelos programas de EJA da União para estados, municípios e sociedade civil.

² Programa implementado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.

A Lei nº 9.394/1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – reconhece a EJA como modalidade de ensino, regulamentando-a em seus artigos 37 e 38. No entanto, segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001) a despeito dos avanços trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases nº 3.394/1996 LDB (1996), é justamente na década de 1990 que ocorre um deliberado processo de deslegitimação da EJA no âmbito da reforma do Estado, que postula, entre outras coisas: o desestímulo dos investimentos em educação de adultos, conforme indicações de agências multilaterais; a desconsideração da EJA no cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a retenção do papel do Estado na implementação e manutenção dos serviços essenciais à população e a ausência de ações sistêmicas do campo da expansão da modalidade.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010) uma série de metas foram estabelecidas para a EJA, visando, em linhas gerais: a erradicação do analfabetismo; a ampliação da sua oferta nas fases I e II do ensino fundamental e a ampliação da rede de atendimento voltada para o ensino médio regular e profissionalizante.

Dito isso, o Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2005 e reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006 como enseja o MEC/SETEC (2006) prevê a articulação entre formação básica e capacitação profissional, considerando a integração entre “trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (p. 02). Todavia, de acordo com Poubel, Pinho e Carmo (2017), o programa ainda “reflete um desencontro entre a sua concepção e a sua implementação prática” (p.138) no interior das instituições de ensino, entre as quais destacam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Universidades Tecnológicas espalhadas nas diferentes localidades do país. Ainda, conforme salienta o próprio documento orientador da PROEJA, é possível concluir que:

[...] a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (MEC/SETEC, 2006, p. 11).

O distanciamento em relação à proposta freireana de educação democrática, popular e emancipadora continua sendo uma das problemáticas expostas por inúmeros pesquisadores da área que buscam a indicação de caminhos para a EJA no início do século XXI. Afinal, como compatibilizar ensino, formação para o trabalho e exercício da cidadania em um contexto educacional marcado por tantas contradições e inconsistências?

A despeito dos dilemas supracitados, observa-se que a definição de Educação de Jovens e Adultos vai se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade demanda a sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras (SAUNER, 2003). Uma dessas exigências tem relação com a compreensão crítica a despeito ao que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

O esclarecimento da EJA como modalidade de ensino é apresentado por Torres (2011) “modalidade de ensino voltada para a classe trabalhadora que luta para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) e que está com problemas do analfabetismo” (p.38). Sendo assim, o objetivo das políticas públicas voltadas para a EJA é o de reintroduzir jovens e adultos, sobretudo, os analfabetos, no sistema formal de educação. No presente século, com todas as inovações tecnológicas e com a grande modernização no plano econômico, social e cultural, ainda se tem poucos investimentos em educação. A consequência direta desta “omissão” é a perda da qualidade do ensino, o que provoca o desânimo de todos os envolvidos nos processos educativos, sejam eles docentes, gestores ou educandos. Os reflexos desse cenário podem ser observados quando se analisa as taxas de evasão, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar e as barreiras no acesso aos níveis mais elevados de ensino – questões vivenciadas de forma ainda mais aguda pelos estudantes da EJA, seja ela regular ou profissionalizante.

O atendimento às necessidades formativas diversas, considerando as orientações trazidas pela legislação nacional (que reafirma a educação de jovens e adultos como direito social) e pelas teorias críticas da educação - dentre as quais emerge a pedagogia libertadora - constitui um dos núcleos da proposta formativa voltada para essa clientela. Nessa perspectiva, o acesso às TIC constitui elemento dinamizador da relação com o mundo do trabalho e acesso ao conhecimento humano como pressupõe Guimarães (2016), em suas diferentes expressões. Ver-se-á como as articulações entre EJA e tecnologia podem ser sistematizadas na seção seguinte.

2.2 A EJA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

O que, por vezes, entende-se do contexto histórico da EJA é que as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino representam tentativas de reintroduzir os jovens e adultos, sobretudo, os analfabetos, no sistema formal de educação. Diante disso, em uma tentativa de correção dessa realidade, a EJA no Brasil se desenvolveu de forma marginalizada e reducionista no qual os indivíduos eram submetidos à programas aligeirados de alfabetização de baixa qualidade e sem continuidade escolar.

No início do século XX, os baixos índices de escolaridade e alta taxa de analfabetos eram interpretados como a causa de todos os problemas socioeconômicos do Brasil. Os analfabetos eram estigmatizados como incapazes, inertes e improdutivos, responsáveis pelo atraso industrial do país como ressalta Azevedo (2008). Assim sendo, os determinantes sociais, políticos e econômicos que conduziam a pobreza e exclusão eram escamoteados pela elite brasileira.

É possível compreender que os sujeitos da EJA são provenientes de um contexto de desigualdades sociais e educacionais, oriundos da classe trabalhadora, carregando em suas histórias de vida estigmas de discriminações étnico-raciais, de gênero, marginalização social, dentre outras. Tal percepção se dá pelo fato de estarem marcados por diferentes identidades socioculturais e pela busca da superação da exclusão social a que foram submetidos como indica Oliveira, Cezarina e Santos (2009). É justamente neste ponto que a escola e sua relação com as tecnologias podem tanto reforçar este processo como combatê-lo.

A questão da não utilização e a não apropriação de tecnologias no contexto das salas de aulas da EJA podem ceder espaço a novos estigmas e discriminações. Em outras palavras, as formas de apropriação desigual dos bens culturais e tecnológicos tem produzido um contexto de marginalização desses sujeitos nos processos sociais e de escolarização. De acordo com Castells (1999) a sociedade, nas últimas décadas, tem passado por um processo de transformação permeada pela revolução tecnológica, centrada nas TIC que surgem como um conjunto de tecnologias que possibilitam diversificadas formas de produzir, armazenar, se comunicar e apresentar informações. Desse modo, a exclusão digital se transforma em exclusão social, pois dificulta o acesso aos bens culturais e tecnológicos.

Conforme o Comitê Gestor da Internet – CGI - no Brasil (2017), nos 27 estados do país, foi evidenciado que 46 % (31,3 milhões) possuem computador em sua residência, sendo que há uma disparidade nessa proporção por classe social e renda: 96% das residências dos sujeitos que possuem renda de mais 10 salários mínimos possuem computador, para quem recebe de 1 a 2 salários mínimos essa proporção cai para 37% e aqueles que se sustentam com apenas 1 salário mínimo a proporção vai para 10%. A pesquisa verificou também que, além da classe social e renda, o acesso à internet está relacionado ao grau de instrução, sendo que 97% dos que possuem ensino superior têm acesso à internet diariamente. Essa porcentagem cai para 46% para aqueles que possuem apenas ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Os dados apontados acima estão de acordo com os achados de Paula, Xavier e Ribeiro Junior (2017) no que se refere ao perfil dos estudantes da EJA. Os autores realizaram uma análise em diferentes campi do IFG, com alunos dessa modalidade de ensino, evidenciou que

grande parte destes são trabalhadores e trabalhadoras com renda familiar que varia de um a dois salários mínimos. Esse estudo também constatou que os estudantes em sua maioria são mulheres (62%), 75% delas com um ou mais filhos, com uma faixa etária bastante heterogênea, variando de 18 a 60 anos, sendo a maioria pertencente a faixa dos 27 a 35 anos (36%).

Ainda, de acordo com o CGI (BRASIL, 2017), o acesso às TIC está relacionado às questões de renda, classe social e grau de instrução. Destarte, ao se levar em consideração que os sujeitos da EJA são provenientes da classe trabalhadora e que a maioria recebe até dois salários mínimos e possui baixo grau de instrução por não dar continuidade aos seus processos de escolarização, compreende-se que esses, pertencem aos estratos da sociedade que não têm computador em casa e nem acesso à internet, ou seja, não sabem utilizar as TIC no seu cotidiano e em suas relações de trabalho.

Diante do exposto, percebe-se que, para garantir o pleno direito ao exercício da cidadania e o acesso à produção do conhecimento, é necessário que sejam pensadas formas de oferecer condições para que esses sujeitos educativos tenham acesso e condições de utilização das TIC (GUIMARÃES, 2016), compreendo-as como elementos mediadores de sua relação com o mundo do trabalho e com a educação. No entanto, deve-se esquivar da concepção ingênua que acredita que a educação sozinha tem o poder para resolver todos os problemas sociais e econômicos do país e que a adoção das tecnologias nas práticas pedagógicas promoveriam a inclusão social dos alunos da EJA.

Esse entendimento está indexado ao conceito de educação como apropriação da cultura historicamente acumulada e dialeticamente inscrita na sociedade como um elemento determinado e determinante da mesma. Desta maneira, de acordo com Saviani (2008), a educação faz parte de um contexto de síntese de múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas e culturais que se relacionam com a realidade social em que se vive. Como um dos elementos dessa realidade, não tem, por si só, a capacidade de transformação social suficiente para configurar uma realidade justa e igualitária para todos. Mas como determinante que é influenciada e influencia o contexto socioeconômico em que está inserida, pode ser um dos instrumentos que contribuirá no processo de transformação dessa sociedade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário desprender-se da visão de mundo que apresenta a relação educação e tecnologias a partir de concepções tecnocêntricas e deterministas e que privilegia as tecnologias como ‘fetiches’ capazes de solucionar todos os problemas humanos. Nesse sentido, apoiamo-nos no conceito de mediação a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A mediação a que se refere este texto é fundamentada na concepção de trabalho de Marx (2001). Na teoria marxiana, o trabalho constitui a própria essência do homem,

pois trabalhar é específico do ser humano, sendo o que o diferencia dos outros seres vivos. O trabalho é expressão e modelo de toda práxis humana - atividade transformadora consciente, no qual estão fundadas a consciência, a linguagem e todas as relações sociais.

Como resultado, o homem se relaciona com o mundo através do trabalho e por meio dele produz os instrumentos necessários para intervir na sua realidade. Para Vygotsky e Luria (1996), os instrumentos representam possibilidades de intervenção na natureza, auxiliando na realização das funções concretas do ser humano. Referimo-nos, ainda, aos instrumentos psicológicos (signos) que são qualquer objeto, forma, figura ou som que representa algo diferente de si mesmo. Dessa forma, com o auxílio dos signos, o homem controla voluntariamente sua capacidade de atenção, memória e armazenamento de informações.

Nesse contexto, Rego (1995) salienta que a linguagem é outra questão privilegiada na análise de Vygotsky compreendida como um sistema simbólico primordial do ser humano. Por meio dela, o sujeito lida com objetos externos mesmo que estejam ausentes, desenvolvem o processo de abstração e generalização e garantem a comunicação entre os homens preservando, transmitindo e assimilando a cultura produzida pela humanidade. Assim sendo, a partir do aporte de Vygotsky e Luria (1996), afirma-se que é a capacidade de apropriação dessa cultura por meio da mediação que torna o ser humano diferente das demais espécies, ou seja, síntese de múltiplas determinações e os instrumentos, signos e a linguagem atuam como mediadores da cultura historicamente produzida pelo homem.

Sendo assim, as TIC podem ser compreendidas como instrumentos elaborados por meio do trabalho de modo que o sujeito possa se relacionar com o mundo. Na área pedagógica, as tecnologias são entendidas como artefatos culturais mediadores na aprendizagem. Porém, é preciso ter cuidado para não se incorrer em uma ideia de *mediação idealista* que percebe a mediação como produto final e não como processo. Nessa perspectiva, Peixoto, (2016, p. 374) chama a atenção para o fato de que:

Não se trata de compreender apenas os efeitos das tecnologias digitais em rede na aprendizagem dos alunos, mas o que os alunos, como sujeito sócio-históricos, fazem com as tecnologias no processo de superação de conhecimentos imediatos para o alcance de conhecimentos mais sistematizados (PEIXOTO, 2016, p. 374).

Por isso é necessário destacar a complexidade dinâmica que existe no processo de mediação entre professores, educandos, as tecnologias digitais e a transformação do senso comum em conhecimento sistematizado. Na EJA essa complexidade não é diferente, sendo preciso considerar esse estudante como um sujeito sócio-histórico e entendendo a mediação como um sistema de relações entre educandos, professores e as tecnologias.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico fundamentado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi realizada no IFG, na cidade de Anápolis/GO. O universo da pesquisa se constituiu de 72 docentes atuantes no Campus Anápolis, destes 37 atuavam nos dois cursos da EJA desse campus: Técnico Integrado em Transportes de Cargas e Secretária Escolar. Para a seleção dos docentes, adotou-se os seguintes critérios de inclusão: 1) ministrar disciplinas nos cursos na modalidade EJA no referido campus e 2) aceitar participar da pesquisa. Aqueles que não atenderam os critérios de inclusão foram excluídos do estudo. Os docentes foram convidados a participar espontaneamente.

Seguindo os critérios expostos, a amostra foi constituída por 26 docentes. Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e do caráter de sua participação e receberam garantias sobre a não divulgação de informações que pudessem ameaçar sua privacidade, anonimato e garantia de acesso aos resultados do estudo. Os dados foram coletados a partir de um questionário estruturado, composto por 12 questões, nove fechadas e três abertas, dividido em três partes:

- ✓ 1º Parte: Identificação – composta por quatro questões que versavam sobre o gênero, idade, tempo de experiência na docência e docência na EJA.
- ✓ 2º Parte: Uso e apropriação das TIC – composta por cinco questões voltadas para a frequência e finalidade de uso das TIC na sala de aula da EJA, domínio das TIC e quais os tipos mais utilizados pelos professores.
- ✓ 3º Parte: Relação entre as TIC e a prática pedagógica – composta por três questões abertas que buscaram apreender a visão dos docentes acerca do papel e as contribuições das TIC em suas práticas pedagógicas na EJA e as dificuldades enfrentadas em utilizar as tecnologias digitais com esses alunos.

Os dados foram transcritos e analisados de acordo com os passos genéricos da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977):

Passo 1: Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos), todos os dados serão lidos para obter um sentido geral das informações e refletir sobre seu sentido global.

Passo 2: Análise detalhada de todo material através da codificação. A partir daqui, foi realizada uma leitura mais precisa, pontuando-se as unidades de registro (palavras-temas e frases

recortadas das entrevistas) para a limitação das categorias discutidas. Para eleição dessas, utiliza-se regras de numeração levando-se em conta a presença, a co-ocorrência (presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto).

Passo 3: Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza)

Passo 4 - Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;

Passo 5 - Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns

Passo 6 - Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);

Passo 7 - Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico

As categorias para análise de conteúdo foram definidas posteriormente a partir da análise dos dados. Durante o processo da análise foram definidos dois temas gerais para análise: 1º relação das TIC e a prática pedagógica na EJA, 2º as dificuldades de utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem com alunos da EJA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo, 72 professores atuam no campus do IFG/Anápolis e destes, 37 atuam nos dois cursos da modalidade EJA existentes: Técnico Integrado ao Ensino Médio em Secretaria Escolar e o Técnico Integrado ao Ensino Médio em Transporte de Cargas. Os dois cursos contam com um total de 148 alunos. Deste modo, 26 professores aceitaram participar da pesquisa.

Por consequência, fazem parte da análise 14 professores do gênero feminino e 12 masculinos, sendo 19 com faixa etária entre 26 e 42 anos e sete entre 43 e 50 anos. A maioria dos participantes tinha entre 5 e 15 anos de experiência (18), sendo que 9 tinham mais de 15 anos de experiência e apenas um afirmou possuir menos de cinco anos de atuação na prática docente. Destes, 23 afirmaram utilizar as TIC na sua prática docente e apenas três declararam utilizar, com frequência, as tecnologias em sala de aula. O restante afirmou utilizar às vezes e dois afirmaram nunca terem utilizado. Quanto ao domínio da utilização das TIC: 11 participantes declaram ser bom; 7 muito bom; 5 regular; e 3 excelente.

Para análise de conteúdo das questões abertas, foram definidos dois temas gerais: 1º relação das TIC e a prática pedagógica na EJA; 2º as dificuldades de utilização das TIC no processo ensino aprendizagem com alunos da EJA.

Em relação às TIC e a prática pedagógica na EJA, foram elencadas as seguintes categorias por meio das respostas dos participantes: TIC como dispositivo para o desenvolvimento do trabalho do professor; TIC como dispositivo de motivação dos alunos e a relação das TIC e a mediação da prática pedagógica, conforme pode-se perceber pelos trechos selecionados das falas de alguns professores abaixo:

O uso das TIC pode favorecer o processo de planejamento e execução de metodologias de ensino mais adequadas a realidade dos estudantes.
É mais um instrumento metodológico muito importante para motivação e portanto, o promover a aprendizagem dos alunos.
As TIC facilitam a mediação, mas não necessariamente melhoram a prática pedagógica (professor participante da pesquisa).

Assim como Giroux (1997), nesse trabalho considera-se que as práticas pedagógicas não são apenas constituídas por uma gama de atividades rotineiras relacionadas à escola, mas fazem parte de um contexto amplo de práticas e processos sociais que se configuram na dinâmica das relações de produção, produzindo aprendizagens que podem contribuir tanto para transformação social como para naturalização dos processos de desigualdade social.

Desse modo, a concepção desses ditos leva à reflexão de que a categoria TIC é um dispositivo para organizar o trabalho do professor, mas que não pode ser apreendida sem se levar em consideração o contexto social, econômico e cultural em que o trabalho docente está inserido atualmente (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011). Nesse sentido, é que uma das apostas de Oliveira (2007) é que, nos últimos anos, várias reformas e transformações vêm ocorrendo no sistema educacional com o objetivo de atender às diversificadas demandas do sistema capitalista. Estas reformas trouxeram exigências para o professor, resultando em uma maior intensificação de seu trabalho. Em consequência, o docente passa a ter que dedicar mais tempo à escola, surgem demandas na gestão escolar devido aos padrões de eficiência e eficácia preconizados pelo Estado neoliberal, precarizando o trabalho docente

Em conformidade, as TIC podem ser vistas como um artefato utilizado no desenvolvimento do trabalho docente, tanto no que diz respeito às pesquisas, ao planejamento didático e na aula propriamente dita. Portanto, as TIC são artefatos culturais que, devido a sua possibilidade de interatividade na articulação dos conteúdos, representaria uma forma de organização para o docente em suas atividades cotidianas. É importante que seja feita uma reflexão sobre a noção do papel das TIC no aumento da produtividade do professor, que por

viver uma realidade de intensificação do seu trabalho, perceberia nas mesmas, maneiras de atender as impostas demandas de trabalho e aumentar sua produtividade. Nesse sentido, as TIC poderiam ser consideradas como uma forma de intensificação e precarização do trabalho docente.

Além disso, de acordo com Peixoto (2015) a visão das TIC como facilitadoras do trabalho didático pedagógico se insere em uma concepção instrumental de tecnologia na qual a mesma é concebida como uma ferramenta neutra, adaptável, flexível, com papel de simples objeto da vontade humana. O perigo desta concepção está na dificuldade em identificar a relação entre a educação, TIC e exclusão socioeconômica, em uma visão simplista de seu papel na educação.

Dando sequência, a segunda categoria da pesquisa de campo apresenta as TIC como dispositivo para motivação dos alunos. Grande parte dos professores (15) citou a motivação dos alunos como principal contribuição das TIC para sua prática pedagógica na EJA. Importante lembrar que as tecnologias digitais trazem uma interface que exerce uma maior atratividade para as pessoas de modo geral, sendo que na escola a mesma não é desconsiderada. A questão é que as TIC não podem ser vistas como instrumento para motivação para não se incorrer na visão ingênua do papel da tecnologia. Ademais, essa concepção se ancora em uma visão de mediação como produto, no qual o uso da TIC, como instrumento mediador teria como objetivo a motivação do aluno e não as relações entre sujeitos e o conhecimento em uma dimensão político-pedagógica.

A terceira categoria se insere na relação das TIC e a mediação da prática pedagógica. É interessante ressaltar que houve entre os sujeitos pesquisados aqueles que levantaram a questão da necessidade de uma reflexão sobre o uso das tecnologias na educação e o seu papel mediador. A fala desses professores se inscreve na perspectiva de que as TIC não podem ser vistas como *únicas* responsáveis pela mediação do processo ensino-aprendizagem, pois a mediação não é uma ‘coisa’ que realiza a ligação entre o sujeito e o objeto, mas como afirma Peixoto (2016) “ela é o processo que envolve sujeito e objeto em uma atividade situada num contexto determinado” (p. 371). Nessa perspectiva, a mediação é concebida como a própria relação entre o professor e aluno, construída socialmente de acordo com o contexto histórico e cultural em que ambos estão inseridos.

Os docentes enfatizaram que o uso das TIC na educação e de modo específico na EJA, não substitui a mediação humana, o que vai ao encontro do posicionamento de Saviani (2015), quando afirma que o professor é essencial para que os alunos se apropriem de elementos formalmente construídos e do conhecimento objetivado pela sociedade de forma sistemática.

No que se refere às dificuldades de utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem na EJA, quando questionados sobre elas, os docentes associaram as principais dificuldades a duas categorias principais: heterogeneidade das turmas e falta de conhecimento dos alunos no trato das tecnologias, conforme se pode ver nas falas de alguns professores, exemplificadas abaixo:

A falta de intimidade do aluno da EJA com o computador.
Heterogeneidade das turmas.
Para os alunos, a dificuldade é o fato de terem pouco contato com tecnologias.
Falta de conhecimento de manuseio das ferramentas das TIC pelos alunos (professor participante da pesquisa).

A heterogeneidade é uma realidade constante na educação de jovens e adultos porque os alunos da EJA não são um grupo homogêneo, mas vêm de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Possuem objetivos na vida e atribuem diferentes sentidos à sua aprendizagem. Nesse sentido, a EJA está voltada para um amplo grupo de adultos e jovens provenientes de contextos diversos da classe trabalhadora (FREIRE; CARNEIRO; 2016). Assim sendo, a EJA não pode ser compreendida fora do conceito de diversidade e multiplicidade de situações relacionadas a questões de gênero, étnico-raciais, sexuais, de aspectos culturais e regionais, dentre outros. A diversidade é o termo utilizado para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea (CANDAUI, 2012). Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem na EJA, seja com ou sem o uso das TIC, devem ser pensados na e com a diversidade (BRASIL, 2009).

Essa heterogeneidade tem sido considerada como um problema para a prática docente na EJA de modo geral e nessa pesquisa, particularmente, para a apropriação das TIC por esses alunos. Diante desse fato, é necessário que sejam construídas propostas que possam compreender quem são esses sujeitos por meio do diálogo, compreensão e reconhecimento da experiência que esses alunos trazem consigo. Em um projeto que contemple suas especificidades, seja no trato das tecnologias digitais ou não.

A segunda categoria mencionada pelos professores como dificuldades para o uso das TIC em sala de aula, também associa a heterogeneidade à falta de conhecimento pelos alunos no uso dos recursos tecnológicos, principalmente, o computador. Essa heterogeneidade é muitas vezes advinda das diferenças socioeconômicas encontradas nas salas de aula da EJA. Essas diferenças socioeconômicas propiciam, por sua vez, o acesso ou não as TIC no dia-a-dia desses alunos. Como já citado anteriormente, a pesquisa TIC domicílios (BRASIL, 2017) constatou que a grande maioria dos indivíduos que não possuem computador em casa ou acesso à internet

são provenientes das Classes D e E, ou seja, indivíduos que possuem como renda familiar até um salário mínimo, que é o caso de grande parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essa situação gera uma realidade de exclusão digital que contribui para a manutenção da marginalização desses sujeitos perante a sociedade. Sobre a exclusão digital, Silveira (2001, p.18) salienta que ela:

[...] impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos de informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância.

A EJA vem de um contexto de marginalização e preconceito histórico no Brasil, se pensa a EJA como um espaço de responsabilidades políticas e educacionais e de luta pelos direitos humanos, sociais, culturais e ambientais, entende-se que a inclusão social remete à um dos desdobramentos da inclusão digital desses sujeitos (SILVEIRA, 2001). No entanto, ressalta-se que não se acredita na concepção ingênua de que basta realizar a inclusão digital para que os alunos da EJA sejam incluídos socialmente.

Desse modo, é necessário refletir sobre esse processo de forma crítica indo além do conceito de inclusão digital como capacidade técnica para utilizar um dispositivo tecnológico, pois a inclusão digital está associada à universalização e democratização das tecnologias em uma perspectiva não instrumental das TIC (BRITO, 2006). Assim sendo, para promover a inclusão digital dos alunos da EJA é necessário criar condições para que eles se apropriem das tecnologias no seu cotidiano, ampliando seu potencial cognitivo e suas relações sociais, tanto na escola como fora dela, em um movimento que faça sentido para sua vida, de acordo com seu contexto histórico, social e cultural.

5 CONCLUSÃO

Este estudo é um canal de interlocução, pois a ideia é estimular os professores da EJA a refletirem sobre propósitos e objetivos de seu trabalho por meio da apropriação das TIC. Por isso, as considerações finais desta pesquisa não buscam conclusões absolutas sobre o objeto estudado, ao contrário, demonstram que estes resultados podem representar uma forma de diálogo com aqueles que atuam nas salas de aula da EJA.

Algumas reflexões que aqui foram utilizadas versam que a EJA no Brasil é fruto de uma luta histórica por inclusão social de uma parcela significativa da população que ficou à margem dos processos de escolarização no país. Sujeitos que foram marginalizados socialmente, culturalmente e atualmente, também, tecnologicamente. Esses sujeitos buscam por

melhores condições de vida e trabalho por meio da escolarização, muitos veem na educação a chance de conseguirem mudar suas vidas. Diante de tais considerações, é que se percebe que a apropriação das TIC na EJA é uma questão complexa que passa por contexto de profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, produzidas e acumuladas historicamente.

Porém, a questão que incomoda é que muitos dos professores pesquisados ainda possuem uma visão restrita sobre a contribuição das TIC para sua prática docente associando-as a uma visão instrumental de tecnologia. Nessa perspectiva, há um ‘fechar de olhos’ para a relação existente entre os processos educativos para TIC e a exclusão econômica e social. Por isso, compreender e problematizar essa relação é fundamental quando se refere aos processos pedagógicos para a EJA. Por outro lado, houve professores que demonstraram compreender as TIC no âmbito histórico e cultural ao manifestaram a preocupação quanto a mediação do professor na utilização das mesmas em sua prática docente.

Quanto às dificuldades enfrentadas por estes docentes em relação à apropriação das TIC na EJA, duas categorias foram significantes: heterogeneidade e falta de conhecimento por parte do aluno no uso das TIC. Ambas são marcas do processo histórico de marginalização desses indivíduos para superação dessas dificuldades. É necessária a construção de propostas curriculares que considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos concretos da EJA, que favoreçam o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas e adequadas à realidade e aos interesses desses jovens e adultos.

Dessa forma, as provocações e esclarecimentos aqui apontados caminham na direção do estímulo à articulação da formação na EJA com as TIC, já que estas podem representar um dos instrumentos que contribuirão para que sejam construídas formas de garantia do exercício da cidadania e do acesso à produção do conhecimento por esses sujeitos de forma a considerar as tecnologias como dispositivos culturais da relação entre o ser humano, a educação e o mundo.

Assim, tenciona-se que as reflexões aqui apresentadas se constituam em uma nova consciência no trabalho docente, superando as necessidades, criando condições para interrogações, inquietações e caminhos e disponibilizando subsídios para contribuir com as modificações das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA a partir das apropriações das tecnologias de maneira crítica, consciente e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. S. (Orgs.) **Gestão da educação: Impasses perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2016**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2017.

BRITO, G. S. A inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 30, 2006, Caxambu. **Anais[...]**. São Paulo: ANPOCS, 2006.

CANDAU, V. M. Escola, inclusão social e diferenças culturais. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)*, 2012, UNICAMP – Campinas. **Anais[...]**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M.. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 58-77.

FREIRE, P. C. M.; CARNEIRO, M. E. F. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 34-43, 2016.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, R. M. L. Tecnologia na sala de aula: vivências e experiências com a educação de jovens e adultos/EJA. **Artefactum** - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, v. 12, n. 1, p. 01-07, 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago 2000.

HOBBSAWN, E.J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

OLIVEIRA, E. C.; CEZARINA, K. R. A.; SANTOS, J. S. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no PROEJA**. In: XXIV SIMPÓSIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/88.pdf. Acesso em: 15 abr.2018.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAULA, A. S.; XAVIER, G. J., RIBEIRO JUNIOR, R. M. Perfil dos sujeitos da educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Goiás: Implicações Pedagógicas e Curriculares. In: PEREIRA, J.V, CASTRO, M.D.R de; BARBOSA, S.C (orgs). **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 19-48.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abril-jun, 2015, p. 317-332.

PEIXOTO, J. A Inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **Eccos- Revista Científica**, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan/jun 2008.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, 2016.

POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 125-140, jan./abr. 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUNER, N. F. de M. **Alfabetização de adultos**: a interpretação de textos acompanhados de imagem. Curitiba: Juruá, 2003.

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

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

SILVEIRA, S. A. **Inclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento** – Símios, homem primitivo e crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.