

**Dossiê Especial**  
**Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e**  
**Decolonialidade**

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



**aape | epaa**

Arizona State University

Volume 31 Número 53

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341

**Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e**  
**Tecnologias no Brasil: Políticas e Brechas Históricas**

*Jarina Rodrigues Fernandes*

Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

*Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Brasil

*Marcela Fontão Nogueira*



*Mariah Cruz de Souza Tronco*

Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

**Citação:** Fernandes, J. R., Almeida, M. E. B. de, Nogueira, M. F., & Tronco, M. C. de S. (2023). Educação de pessoas jovens e adultas, letramentos e tecnologias no Brasil: Políticas e brechas históricas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(53). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7534> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade*, editada por Claudia Lemos Vóvio, Luanda Rejane Soares Sito, Diela Bibiana Betancur Valencia e Lucila Pesce.

**Resumo:** A exclusão social e educacional de jovens e adultos das camadas populares no Brasil, agravada pela exclusão digital, tem dificultado e impedido o acesso a direitos humanos e fundamentais. Este artigo tem por objetivo analisar o(s) papel(éis) das tecnologias analógicas e digitais em políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no Brasil em diferentes períodos históricos. O referencial teórico baseia-se em quatro campos de estudos que se inter-relacionam nesta pesquisa: EPJA, decolonialidade, letramentos e tecnologias em educação. A metodologia segue os aportes da pesquisa documental, tendo sido analisados documentos relativos a: Escolas radiofônicas, Plano Nacional de Alfabetização, Mobral, Projeto Minerva, Telecurso, Fundação Educar, Programa Alfabetização Solidária, Pronera, Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, Pronatec e Ejatec. Como resultados, identificamos que as tecnologias desempenharam papéis divergentes em decorrência de usos, significados e sentidos tecnicistas ou emancipatórios a elas atribuídos e da qualidade da infraestrutura, conteúdos e recursos tecnológicos disponíveis. O estudo traz contribuições para a problematização de práticas descontextualizadas e massificadoras envolvendo tecnologias digitais da informação e comunicação e argumenta a favor de sua integração ao currículo da EPJA, de forma crítica, autoral e transformadora.

**Palavras-chave:** educação de pessoas jovens e adultas; tecnologias digitais da informação e comunicação; decolonialidade; multiletramentos

### **Young adult education, literacies, and technologies in Brazil: Policies and historic gaps**

**Abstract:** Social and educational exclusion of young adults in the lower segments in Brazil—intensified by digital exclusion—has hindered and prevented their access to human and fundamental rights. This article aims to analyze the role(s) of analogical and digital technologies in policies, programs and initiatives promoted by the Young Adults Education Program (EPJA, in Portuguese) in Brazil at different historic periods. The theoretical basis is anchored in four fields of study, which are interrelated in this research: EPJA, de-coloniality, literacies and educational technologies. The methodology follows the principles of documental research, which led to the analysis of documents related to policies, programs and initiatives of EPJA: Radiophonic Schools, National Literacy Plan, Mobral, Educar Foundation, Solidarity Literacy Program, Pronera, Literate Brazil Program, Projovem, Proeja, Pronatec and Ejatec. Results show that technology played divergent roles as an outcome from the assigned technical or emancipatory uses, meanings and senses and to the quality of infrastructure, content and available technological resources. This study contributes to the questioning of decontextualized and mass-production practices using digital technologies of information and communication and advocates their integration to the EPJA in an authorial, critical and transformative form.

**Keywords:** youth and adult education; digital technologies of information and communication; decoloniality; multiliteracies

### **Educación de personas jóvenes y adultas, alfabetizaciones y tecnologías en Brasil: Políticas y brechas históricas**

**Resumen:** La exclusión social y educativa de jóvenes y adultos de las clases populares en Brasil, agravadas por la exclusión digital, ha obstaculizado e impedido el acceso a los derechos humanos y fundamentales. Este artículo tiene como objetivo analizar el(los) papel(es) de las tecnologías analógicas y digitales en las políticas, programas e iniciativas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Brasil en diferentes períodos históricos. El marco teórico se basa en cuatro campos de estudios que están interrelacionados en este estudio: EPJA, decolonialidad, alfabetizaciones y tecnologías en educación. La metodología sigue los aportes de la investigación documental, habiendo analizado documentos relacionados con políticas,

programas e iniciativas de EPJA: Escuelas radiofónicas, Plan Nacional de Alfabetización, Mobral, Fundación Educar, Programa Alfabetización Solidaria, Pronera, Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Projeja, Pronatec y Ejatec. Como resultados, identificamos que las tecnologías desempeñaron papeles divergentes debido a los usos, significados y sentidos técnicos o emancipadores que se les atribuyen, y de la calidad de la infraestructura, contenidos y recursos tecnológicos disponibles. El estudio trae aportes a la problematización de prácticas descontextualizadas y masificadoras que involucran tecnologías digitales de la información y comunicación, y argumenta a favor de su integración al currículo de EPJA, de forma crítica, autoral y transformadora.

**Palabras-clave:** educación de personas jóvenes y adultas; las tecnologías digitales de la información y comunicación; decolonialidad; multialfabetización

## **Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Tecnologias no Brasil: Políticas e Brechas Históricas**

A exclusão social e educacional de pessoas jovens e adultas das camadas populares é injusta realidade em países marcados por desigualdades, como o Brasil. A exclusão digital se coaduna com o analfabetismo e o analfabetismo funcional—este último acentuado pela falta de fluência digital, ainda que exista independentemente dela (Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa [IPM] & Ação Educativa, 2018).

Os processos excludentes supracitados têm dificultado o acesso a direitos humanos e fundamentais. A exclusão digital é uma das facetas da desumanização que tem impedido o exercício pleno da cidadania a indivíduos, grupos e populações inteiras (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2022). Esse cenário se agravou na pandemia e tem demandado a criação de propostas para atuar nas brechas históricas. A superação da exclusão digital está associada à apropriação crítica das tecnologias da informação e comunicação (TIC), um dos desafios atuais para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) na América Latina e Caribe (Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación [Clade], 2020) e nas diversas regiões do mundo marcadas por injustiças sociais (Unesco, 2022).

Este artigo tem por objetivo analisar o(s) papel(éis) das tecnologias analógicas e digitais em políticas de EPJA no Brasil em diferentes períodos. Além de artefatos, tais tecnologias engendram novas relações entre os seres humanos e com o conhecimento. Com variados objetivos e intensidades, têm permeado o desenvolvimento de propostas curriculares de EPJA em formato presencial, híbrido, remoto e de educação a distância, protagonizadas ou apoiadas pelo governo federal.

O texto encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente, compilamos dados acerca da situação de exclusão educacional e digital referente a jovens e adultos com 15 anos ou mais no Brasil. Na segunda seção, apresentamos a compreensão de tecnologia assumida e contribuições dos aportes teóricos advindos da EPJA na perspectiva da educação popular, da pedagogia decolonial, dos estudos sobre letramentos e integração das tecnologias ao currículo para a análise pretendida. Na terceira seção, apontamos o caminho metodológico trilhado para a realização da pesquisa documental. A quarta seção, em que analisamos os papéis das tecnologias nos diferentes momentos históricos, é seguida pela quinta seção com uma síntese integradora que antecede as considerações finais.

## Considerações Iniciais sobre a Dívida Histórica em Foco

No Brasil, encontramos-nos distantes da reparação da dívida histórica com os jovens e adultos privados do direito à educação. São 6,6% das pessoas com 15 anos ou mais na condição de analfabetismo, ou seja, 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples. Ademais, 51,2% das pessoas com 25 anos ou mais não concluíram a Educação Básica, o que equivale a 69,5 milhões de pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2020), e 29% da população com 15 anos ou mais encontra-se na condição de analfabetismo funcional (IPM, 2018)—índices agravados durante a pandemia (Pinto, 2021).

Quanto à exclusão digital, duas dimensões atingem, recorrentemente, os estudantes da EPJA: a falta de acesso a equipamentos e à conectividade, bem como a privação de processos educativos que favoreçam a apropriação crítica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua utilização com autonomia.

Na primeira dimensão da exclusão, deparamo-nos com as dificuldades econômicas dos estudantes para adquirirem equipamentos tecnológicos e pacotes de dados que permitam boa conexão com a internet. No Brasil, 99% da classe A e 83% da classe B possuem computadores em seus domicílios, enquanto nas classes D e E a proporção de domicílios com computador diminuiu de 14% em 2019 para 10% em 2021 (Comitê Gestor da Internet no Brasil [CGI.br], 2022a). O acesso à internet é deficitário no Brasil. Nesse sentido, o Painel TIC Covid-19 (CGI.br, 2022a) revelou que 74% dos usuários de internet com 16 anos ou mais das classes D e E declararam ter acessado a rede exclusivamente pelo telefone celular, no período de isolamento social e fechamento das instituições educacionais. A quarta edição da pesquisa identificou que as principais barreiras para que os usuários nessa mesma condição possam utilizá-la, sempre que desejem ou necessitem, são: “a velocidade insuficiente (16%), o esgotamento do pacote de Internet (15%) e a indisponibilidade de um computador ou celular (11%)” (CGI.br, 2022a, s/p). Qualidade da conectividade e dos equipamentos disponíveis interfere nas possibilidades de aprendizagem para acessar as atividades presenciais ou remotas que utilizam as TIC para a mediação pedagógica.

Quanto à segunda dimensão da exclusão, privação de acesso a processos educativos, é imprescindível considerar que os problemas não são apenas tecnológicos, mas de natureza pedagógica (Clade, 2020). O acesso às TIC e ao conhecimento técnico, considerado ponto-chave em programas de inclusão digital, não basta para o exercício da cidadania. Ter acesso e utilizar recursos tecnológicos com certa proficiência para obter informações tanto podem ser realizados por um consumidor passivo quanto por um usuário crítico. Há necessidade de promover e mediar processos educativos que propiciem condições para o desenvolvimento da autonomia com relação à busca, seleção e representação de informações significativas que favoreçam a formação de cidadãos críticos, sendo imprescindível o papel da mediação pedagógica nesse processo.

As concepções e as proposições teórico-metodológicas advindas da EPJA na perspectiva da educação popular, da pedagogia decolonial, dos estudos acerca de letramentos e da integração das tecnologias ao currículo apontam para a leitura crítica do papel das tecnologias na sociedade e na educação e subsidiam a reflexão sobre caminhos para sua integração à EPJA, de forma a alcançar a educação emancipatória almejada.

## Aportes Teóricos Emancipatórios para a Integração das Tecnologias ao Currículo na EPJA

Para iniciar a seção, cabe situar a tecnologia como um conceito polissêmico, que assume um significado específico em cada contexto de prática social, ora considerada como “artefato, cultura,

atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus respectivos processos” (Almeida, 2007, p. 3).

Partimos da acepção filosófica de Vieira Pinto (2005a, p. 107) que aprofunda a compreensão de tecnologia como ciência que toma a técnica como objeto de conhecimento, técnica constituída na ação humana criativa carregada de intencionalidade, integrada com a cultura e com as “relações sociais entre os homens”. O autor situa a tecnologia como o estudo e a teorização sobre a técnica no bojo do processo de hominização em que a espécie humana tem a capacidade de projetar, produzir a técnica como fruto de seus projetos e apropriar-se das produções com o intuito de construir ambientes de convivência. Ressalta, assim, a técnica como libertadora, embora reconheça seus riscos em decorrência das intencionalidades humanas. No processo de criação e apropriação da técnica, o homem se constitui e transforma a produção, encadeando transformações recíprocas com a técnica, a tecnologia e as relações sociais. Essa concepção indica a possibilidade de romper com o uso da técnica e da tecnologia com a intenção de dominação do colonizador e dos grupos privilegiados, em prol de sua apropriação pelos grupos periféricos visando a libertação e a emancipação de todos. Tal acepção permite associar a compreensão da problemática da dominação instrumental pela racionalidade tecnocientífica, marcada pela coisificação, univocidade e autoconservação, conforme explicam Adorno e Horkheimer (1985), com uma perspectiva a favor da concretização da emancipação humana por meio da apropriação crítica da tecnologia. Esta última perspectiva encontra eco nas ideias de Freire (2020) a respeito da leitura e escrita do mundo com os instrumentos culturais disponíveis e com as redes sociais criadas na internet para expressar a indignação e lutar com esperança (Castells, 2012) na construção de um mundo mais igualitário.

E-man-cipar-se - “(e+manus+cepi), em seu sentido etimológico, remete à ação de negar a mão do outro que captura... [...] ação que oportuniza ao ser e aos coletivos tomar a história nas próprias mãos” (Gonçalves & Fernandes, 2017, p. 108). A emancipação é um dos princípios da educação popular quando compreendida como “formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho” (Brasil, 2014). Voltada à humanização dos sujeitos e das realidades, coaduna-se com a educação dialógica, a problematização da colonialidade, a identificação de situações excludentes e a projeção da superação de situações opressoras que nos capturam e demandam por libertação. Vivenciar múltiplas linguagens, práticas de letramentos que possibilitem afirmar identidades, questionar e ampliar a leitura de mundo, por meio de TIC integradas ao currículo prescrito e vivido, oferece potencialidades para a educação emancipatória almejada. Nesse sentido, as contribuições dos aportes teóricos da EPJA na perspectiva da educação popular colocam-se em torno de dois eixos: a problematização do papel das tecnologias na sociedade e nos espaços educacionais e a projeção de caminhos para sua integração ao currículo da EPJA.

Freire (1987, 1995, 1996, 2020), ao problematizar o papel da tecnologia na sociedade, mostra-se atento à presença da tecnologia em diferentes âmbitos: a relação entre saber popular, científico e técnico (Freire, 2002); a diminuição de postos de trabalho em razão dos avanços tecnológicos (Freire, 1995); a influência da mídia na formação das consciências (Freire, 1996, 2002; Freire & Guimarães, 2021) e o direito das classes populares de se apropriarem da tecnologia (Freire, 1996, 2020). Questões cruciais na sociedade contemporânea, tais como a plataformização do trabalho e a força das *fake news* na formação da opinião pública, remetem à atualidade do pensamento freireano: “Nunca, talvez, a frase quase feita—exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos—teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai” (Freire, 2020, p. 184).

Em direção convergente, a pedagogia decolonial, com suas origens calcadas nos movimentos indígenas e negros, coloca-se como práxis de resistência, de “insurgência educativa propositiva –

portanto, não somente denunciativa—em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (Oliveira & Candau, 2010, p. 28). Trata-se de “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente”<sup>1</sup> (Walsh, 2017, pp. 31-32). Sob a perspectiva intercultural são construídos caminhos pedagógicos com os educandos a fim de desvelar os processos de colonialidade e projetar uma nova sociedade.

A educação intercultural crítica instrumentaliza-nos para o enfrentamento de temas insurgentes, entre eles a desigualdade-diferença, a interseccionalidade, a branquitude e o empoderamento (Candau, 2020a) – questões amplificadas em uma sociedade em rede (Castells, 2012). Noble (2021, p. 17), ao pesquisar o poder dos algoritmos na era do neoliberalismo, adverte que as decisões digitais reforçam “relações sociais opressivas e implementam novas maneiras de perfilação racial”. A publicidade molda a forma como pessoas marginalizadas são representadas em registros digitais e nas redes sociais<sup>2</sup> (Carrera & Carvalho, 2020; Noble, 2021).

O racismo estrutural encontra-se introyetado na internet e a branquitude (Candau, 2020a) associada a outras questões atuais da colonialidade. Nesse contexto, podemos perceber que os chamados erros do sistema não são lapsos ocasionais. Os algoritmos da inteligência artificial fazem com que as máquinas aprendam a partir de comportamentos excludentes e discriminatórios.

Diante desse quadro, a integração das TIC ao currículo requer uma postura crítica do educador, de maneira a utilizá-las em prol de uma educação transformadora, um processo de humanização e de autoria dos sujeitos sobre suas histórias. Compreendemos que os referenciais da pedagogia decolonial (Candau, 2020a; Oliveira & Candau, 2010; Walsh, 2017) impelem a “insurgências educativas propositivas” (Oliveira & Candau, 2010, p. 28) também no campo das tecnologias na EPJA.

Freire (1996, 2002, 2021) propõe a problematização da realidade por meio da tecnologia. Sua recusa a uma visão fatalista, seu olhar crítico e de esperança, busca saídas, pois “a todo avanço tecnológico deveria corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres” (Freire, 1996, p. 147).

Freire e Macedo (2011) referem-se a apreender a leitura e a escrita em contextos de práticas culturais. Os significados são atribuídos pelos sujeitos nos referidos contextos que, na atualidade, encontram-se imbricados com o letramento digital e os multiletramentos.

A partir dos anos 1990, os estudos sobre letramento trouxeram contribuições ao campo da EPJA no Brasil (Kleiman, 1995), ao focalizar o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais; a estigmatização vivida pelos estudantes na relação entre o oral e o escrito; práticas de letramento escolar e locais; avaliação de desempenho de estudantes, livros didáticos e resultados de programas; efeitos da alfabetização, da escolarização e significados da alfabetização para os estudantes; a formação de professores na perspectiva do letramento; letramento e construção identitária dos estudantes, compreendidos como sujeitos “capazes e criativos frente à ordem estabelecida” (Vóvio & Kleiman, 2013, p. 191). Na contemporaneidade, em meio a diversas vertentes de estudos sobre letramentos, o letramento digital já é apresentado como a vertente com maior concentração de pesquisas (Silva & Gonçalves, 2021).

A apropriação crítica das TIC e os multiletramentos na EPJA devem potencializar a leitura e a escrita. Em meio à ação dialógica corroborada pelas TIC, emergem e são mobilizadas múltiplas linguagens (semioses) e multiletramentos nos processos de expressar e comunicar ideias. Desenho, fotografia, escultura, produção textual oral, audiovisual e escrita (Rojo, 2012, 2013, 2017) vêm

<sup>1</sup> “pensar lo decolonial pedagogicamente y lo pedagógico decolonialmente”.

<sup>2</sup> A busca pelo termo “família” resultou na obtenção de imagens de homem, mulher e filhos(as) brancos (Carrera & Carvalho, 2020). A expressão “garotas negras” conduziu a *sites* de conteúdo pornográfico e “mulheres negras” a imagens de mulheres sozinhas com seus filhos (Noble, 2021).



amplificar canais para o compartilhamento de impressões, demandas, expectativas e novas compreensões dos educandos acerca do mundo, por meio de textos híbridos e fronteiriços (Rojo, 2012). A possibilidade de explorar múltiplas linguagens intensifica-se quando a escola não só incorpora as múltiplas culturas, mas também o faz pautada pela interculturalidade crítica (Candau, 2020a).

Neste estudo, os multiletramentos, que circulam nas práticas sociais e educacionais, são considerados imprescindíveis à compreensão do mundo, da cultura e das múltiplas desigualdades presentes na sociedade ao incorporar a diversidade de culturas e linguagens mobilizadas na prática social (Lankshear & Knobel, 2011). Em consonância com a educação popular e a pedagogia decolonial, coloca-se a perspectiva dos letramentos de reexistência (Souza, 2009, 2016), que implicam reconhecer as práticas insurgentes em um mundo marcado por desigualdades raciais e sociais. Para além da resistência ao padrão estabelecido, os letramentos de reexistência são “práticas de uso da linguagem [...] ancoradas, sobretudo, nos referenciais e na história de vida das pessoas” (Souza, 2016, p. 70). Nessa direção, coloca-se como tarefa urgente da escola estar atenta “às múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos” (Souza, 2009, p. 188). As TIC vêm justamente como instrumentos para concretizar as pontes entre distintos contextos, linguagens, vozes, mídias e culturas.

Há práticas pedagógicas na EPJA que desconsideram as múltiplas linguagens, os multiletramentos, os letramentos de reexistência, as possibilidades multimodais trazidas pelas TIC e, assim, prejudicam uma inserção mais crítica dos estudantes no mundo como leitores ativos e produtores de conhecimentos. Na contramão dessa postura anacrônica, o conceito de *web* currículo (Almeida, 2016, 2019) remete ao processo de integração entre o currículo e as TIC, em que os dois elementos, “[...] constituídos como unidades distintas, se determinam, formando uma totalidade e produzindo transformações recíprocas” (Almeida & Valente, 2012, p. 61). Nessa concepção, as TIC são consideradas instrumentos culturais mediadores para busca e seleção de informações em diferentes fontes e por meio de variadas linguagens; compartilhamento e negociação de significados e sentidos; representação do pensamento, atribuição de significados, participação nas redes e produção colaborativa e crítica do conhecimento. Mídias, interfaces e funcionalidades das TIC devem possibilitar a diversificação dos multiletramentos (Rojo, 2012, 2013, 2017). Políticas para a EPJA que contemplem inúmeras linguagens na perspectiva da interculturalidade crítica (Candau, 2020a; Walsh, 2017) vêm ao encontro do desvelamento das diversas marcas da colonialidade presentes em cada contexto e da expressão das muitas vozes advindas dos letramentos de reexistência (Souza, 2009, 2016). Os estudantes são apoiados para a compreensão, produção de releituras e de reescritas com o uso de multiletramentos, participação em redes de publicização, compartilhamento e reconfiguração de seus posicionamentos críticos diante dos contextos locais e globais e das várias culturas com as quais convive (Almeida, 2019).

Para analisar o(s) papel(éis) das tecnologias analógicas e digitais em políticas de EPJA no Brasil, devemos nos atentar também aos elementos humanos e tecnológicos que permeiam as propostas. Em consonância com Valente & Almeida (2020), há que se considerar: (i) a visão das políticas nacionais e institucionais sobre o ensino, a didática e as metas para uso das TIC; (ii) os conhecimentos e as habilidades existentes para a utilização das TIC a fim de apoiar situações de aprendizagem; (iii) os conteúdos, recursos digitais e educacionais disponíveis; (iv) a adequação da infraestrutura às necessidades e opções locais (Kennisset, 2015), aos quais os autores acrescentam o eixo transversal currículo, avaliação e pesquisa. Esse eixo transversal é inerente às políticas públicas de educação, especialmente quando orientadas por uma concepção de currículo construído com os sujeitos em uma prática social pedagógica dialógica, crítica e transformadora.

Na presente investigação, compartilhamos da compreensão de que esse eixo transversal— currículo, avaliação e pesquisa – “é o que cria o amálgama entre [...] as intenções tanto dos sujeitos quanto dos órgãos que compõem as camadas da estrutura do sistema educacional, requerendo questionar por que, como, quem e para que desenvolver políticas de tecnologias na educação (Freire, 1995)” (Valente & Almeida, 2020, p. 10). Chama a atenção que Valente e Almeida (2020), ao proporcionarem uma visão histórica das Políticas de Tecnologia na Educação no Brasil, não façam referência à inclusão da EPJA no desenho de tais políticas. A ausência da EPJA justifica que se trabalhe essa lacuna em um momento em que as tecnologias tornam-se imprescindíveis para o exercício do direito à cidadania, ao mundo do trabalho e à educação, também para as pessoas jovens e adultas sem ou com pouca escolaridade. A queda constante na oferta de matrículas na modalidade presencial e o crescimento da oferta de matrículas para a EPJA na modalidade a distância (EaD) no Brasil, em um cenário de desmonte da modalidade, não podem passar despercebidos e requerem aportes teóricos críticos e propositivos que nos apoiem no movimento de visitar e projetar o papel das tecnologias nas políticas de EPJA no Brasil.

### Caminho Metodológico

Para realizar a pesquisa documental pretendida (Salvador, 1986), partimos da compreensão de que todo objeto de investigação veicula “interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (Minayo, 1994, p. 21). Percorremos as etapas de leitura indicadas por Salvador (1986), o que permitiu “aproximações sucessivas, considerando que a flexibilidade na apreensão dos dados garante o movimento dialético no qual o objeto de estudo pode ser constantemente revisto” (Lima & Miotto, 2007, p. 37).

A etapa de reconhecimento do material foi deflagrada por meio de busca na internet dos nomes das políticas em foco: Escolas radiofônicas, Plano Nacional de Alfabetização, Mobral, Projeto Minerva, Telecurso, Fundação Educar, Programa Alfabetização Solidária, Pronera, Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, Pronatec e Ejatec. Os critérios de inclusão foram os seguintes: documentos relativos a suas origens e reformulação; materiais orientadores de caráter pedagógico, curricular ou didático com menção à questão da(s) tecnologia(s) e relatórios de avaliação/pesquisa produzidos ou encomendados pelo governo, com referência à questão da(s) tecnologia(s). Os documentos foram localizados em diversos *sites*, merecendo destaque: governo federal brasileiro (Ministério da Educação, Secretaria da Presidência, Câmara Legislativa, Senado Federal), Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (CREMEJA) e o YouTube, como repositório de documentos audiovisuais e sonoros, como *jingles*, músicas e peças publicitárias.

A leitura exploratória (Salvador, 1986) foi realizada mediante a busca de cinco descritores nos documentos encontrados: tecnologia(s), rádio, televisão, computador e internet. A etapa de leitura seletiva (Salvador, 1986) propiciou a verificação da pertinência da inclusão de 56 documentos, amostra da diversidade de documentos significativos para a análise pretendida.

A etapa de leitura reflexiva ou crítica (Salvador, 1986) conduziu à sumarização das informações, com destaque para o papel das tecnologias nas políticas, tendo em vista a constituição de um panorama histórico possível nos limites deste artigo. A etapa da leitura interpretativa possibilitou a análise explicativa das soluções e a produção de uma síntese integradora (Salvador, 1986).



## As Políticas e Iniciativas de EPJA Focalizadas e o Papel das Tecnologias

As tecnologias analógicas e digitais na trajetória da EPJA no Brasil assumiram diferentes papéis a depender da concepção de educação de pessoas jovens e adultas assumida e do caráter instrumental e/ou estruturante das tecnologias nas propostas.

Consideramos que as tecnologias assumem um caráter instrumental nas políticas da EPJA no Brasil à medida que se voltam à chamada pública dos educandos, à divulgação das políticas em busca de parceiros para apoiar financeiramente as propostas, bem como à veiculação de atividades pedagógicas complementares. Entendemos que as tecnologias têm um papel estruturante ao se constituírem condição imprescindível para o desenvolvimento das políticas, ou seja, quando as propostas só podem acontecer por meio de potencialidades advindas de infraestrutura, recursos e conteúdos tecnológicos analógicos e/ou digitais.

Identificamos convergências na função das tecnologias nas políticas analisadas que possibilitaram organizá-las em quatro períodos, e para cada um deles foi encontrado um eixo de análise, expresso no subtítulo, a saber: (i) Das Escolas Radiofônicas ao Plano Nacional de Alfabetização: tecnologias na perspectiva da educação popular, em que analisamos a atuação do rádio e *stripp-films* nas políticas da primeira metade da década de 1960; (ii) Do Mobral ao Telecurso: tecnologias e educação transmissiva, voltado aos papéis, sobretudo, do rádio e da TV no período da ditadura militar; (iii) Da Fundação Educar ao Pronera: tecnologias e projetos em disputa, em que analisamos as funções da TV e TIC no início do período de redemocratização; e, por fim, (iv) Do Brasil Alfabetizado ao Ejatec: tecnologias, formação integral, ensino profissionalizante e EaD, para analisar os papéis, especialmente, das TIC integradas à educação presencial e da EaD, conforme apresentado na Tabela 1.

### Tabela 1

*Papel(éis) das tecnologias analógicas e digitais em políticas de EPJA no Brasil (1961-2022)*

Eixo	Política (vigência)	Tecnologia instrumental para...	Tecnologia estruturante para...
Tecnologias e educação popular	Escolas Radiofônicas (1961-1966)		Alfabetização e técnicas rurais Conscientização Cooperação e animação cultural
	Plano Nacional de Alfabetização (1964)		Leitura crítica do mundo, educação como prática da liberdade
Tecnologias e educação transmissiva	Mobral (1967-1985)	Chamada pública	Divulgação dos saberes culturais locais por tecnologias analógicas
	Projeto Minerva (1970-1989)		Veiculação de conteúdos para certificação ginásial
	Telecurso (1977-...)		Transmissão de conteúdos como solução rápida e de baixo custo para déficit educacional

Eixo	Política (vigência)	Tecnologia instrumental para...	Tecnologia estruturante para...
Tecnologias e projetos em disputa	Fundação Educar (1985-1990)		Educação supletiva x proposta de formação de educadores progressista
	Programa Alfabetização Solidária (1997-2002)	Chamada pública	
	Pronera (1998-...)	Registro e indicação de uso de TIC para aulas remotas	Leitura crítica sobre o papel das tecnologias produtivas e destrutivas da vida. Produção de novas tecnologias pela práxis dos camponeses
Tecnologias, formação integral, ensino profissionalizante e EaD	Programa Brasil Alfabetizado (2003-...)	Chamada pública	
	Projovem (2005-...)		Inclusão e letramento digital, perspectiva crítica
	Proeja (2005-...)		Formação integral dos trabalhadores, tendo a tecnologia como eixo do currículo integrado
	Pronatec (2011-...)		Formação profissionalizante de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
	Ejatec (2021-...)		Alinhamento da modalidade à BNCC e ao Novo Ensino Médio, por meio de formação profissionalizante via EaD

*Nota:* Elaborado pelas autoras.

A leitura reflexiva ou crítica (Salvador, 1986) apontou que o fato de as tecnologias serem utilizadas de forma instrumental ou estruturante não se relaciona diretamente com o desenvolvimento de uma proposta de natureza tecnicista ou emancipatória. O que torna uma proposta pedagógica tecnicista é a concepção de educação transmissiva, bancária (Freire, 1987) de EPJA expressa no currículo prescrito e vivenciado, e não por utilizar tecnologias analógicas e/ou digitais em seu desenho metodológico. Passamos, a seguir, à sumarização das informações e análise pretendida.

### **Das Escolas Radiofônicas ao Plano Nacional de Alfabetização: Tecnologias na Perspectiva da Educação Popular**

O uso do rádio na alfabetização de adultos e de *stripp-films* no Método Paulo Freire marcam a presença das tecnologias analógicas de forma estruturante na EPJA na perspectiva da educação popular, na primeira metade dos anos 1960. A Tabela 2 apresenta os documentos selecionados para a análise.

**Tabela 2***Das Escolas radiofônicas ao Plano Nacional de Alfabetização: documentos analisados*

Referência	Título	Fonte
Brasil (1961)	Decreto n.º 50.370, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, [...] através de Escolas Radiofônicas...	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html</a>
MEB (1962)	Programa radiofônico da série “Realidade política/massificação” veiculado pelo Rádio Rural de Natal, 26 de junho de 1962.	<a href="http://forumeja.org.br/didaticos.meb">http://forumeja.org.br/didaticos.meb</a>
MEB (1964)	O conjunto didático <i>Viver é lutar</i>	<a href="http://forumeja.org.br/didaticos.meb">http://forumeja.org.br/didaticos.meb</a>
Brasil (1964a)	Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html</a>
Brasil/ME C (1964)	Programa Nacional de Alfabetização: diafilme para o estado do Rio	<a href="https://www.flickr.com/photos/forumeja/albums/72157625824723141/page2">https://www.flickr.com/photos/forumeja/albums/72157625824723141/page2</a>
Brasil (1964b)	Decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964. Revoga o Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização...	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html</a>
MEB (1965)	O conjunto didático Mutirão	<a href="http://forumeja.org.br/didaticos.meb">http://forumeja.org.br/didaticos.meb</a>
MEB (1966)	Escolas radiofônicas do MEB: notas sobre seus objetivos, sua programação e sobre o desenvolvimento dos seus alunos. Rio de Janeiro, (mimeo)	<a href="http://forumeja.org.br/book/export/html/1435">http://forumeja.org.br/book/export/html/1435</a>

*Nota:* Elaborado pelas autoras.

Experiências de uso do rádio para a educação de adultos iniciaram na década de 1940 no Brasil e tiveram como marco a criação do Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), em 1958. Diante da crítica à produção centralizada e descontextualizada do Sirena, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou suas próprias Escolas Radiofônicas, sob a responsabilidade do Movimento de Educação de Base (MEB) (Brasil, 1961). Com atuação nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (Fávero, 2006), a proposta obteve apoio financeiro do governo de João Goulart (1961-1964) (Brasil, 1961), conseguindo sobreviver ao ato do golpe de 1964 por ser um movimento da Igreja Católica (Fávero, 2006). Voltadas a atender ao apelo da Unesco para a promoção da Educação de base, as Escolas radiofônicas tinham, a princípio, um cunho mais conservador e assistencialista (Fávero, 2006). Implementadas em espaços da comunidade, contavam com a presença de um educador formado pelo MEB. A partir das críticas recebidas e do contato com iniciativas de educação popular emergentes, encetou-se uma segunda fase do trabalho voltada à alfabetização e conscientização sobre temáticas do homem do campo, buscando integrar a alfabetização, a leitura, a aritmética e a politização dos educandos (MEB, 1962). Essa segunda fase resultou na produção do livro de leitura *Viver é lutar* (MEB, 1964), que, às vésperas do golpe, foi apreendido como material subversivo. Desse modo, numa terceira fase, o MEB teve que redefinir seus rumos, programas radiofônicos e materiais didáticos (Fávero, 2006; MEB, 1965, 1966), para que pudessem ser aceitos pelo regime militar. Por sua vez, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) de 1964 foi concebido pelo Professor Paulo Freire a convite do governo João Goulart (1961-1964), a partir da experiência exitosa de Angicos em 1963. Ao alfabetizar trezentos trabalhadores em 1963, Freire (2002, p. 124) utilizou “stripp-films”<sup>3</sup> cuja função era apoiar os educandos na problematização das situações da vida cotidiana. A análise da projeção de uma imagem codificadora da realidade precedia o trabalho com a palavra geradora em sua forma escrita (Freire, 2002). Nessa perspectiva, os artefatos tecnológicos tinham o papel de potencializar processos de reflexão crítica sobre as realidades e o exercício da dialogicidade.

O PNA previa, no primeiro ano de funcionamento, “mais de vinte mil círculos de cultura em todo o país” (Freire, 2002, p. 108). Por se opor à lógica do regime militar, foi imediatamente suspenso (Brasil, 1964b), daí ser denominado Plano, pois foram feitas apenas as primeiras ações (Brasil/MEC, 1964). Partia da compreensão de que o analfabetismo era efeito (e não causa) da pobreza, gerada por uma estrutura social injusta. Visava a alfabetização e a conscientização, em meio ao fomento de uma ação organizativa de grupos sociais, tendo em vista a transformação das realidades locais e da sociedade brasileira.

Desse modo, especialmente na segunda fase das Escolas radiofônicas e no PNA, o papel estruturante das tecnologias esteve a serviço de um processo de alfabetização que focalizava a ampliação da leitura de mundo articulada com a aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de possibilitar aos educandos entrar em contato com sua realidade para que, ao tomarem distância e dialogarem sobre ela, pudessem compreendê-la melhor e nela inserir-se para sua transformação.

## **Do Mobral ao Telecurso: Tecnologias, Educação Transmissiva e Controle**

No governo militar, merece destaque o papel instrumental e estruturante das tecnologias, tanto para a chamada pública de estudantes para a EPJA quanto para a transmissão de conteúdos educacionais e de apoio ao regime. A Tabela 3 apresenta os documentos selecionados para a análise.

---

<sup>3</sup> Projetor de fabricação polonesa utilizado por Paulo Freire na experiência de Angicos. Freire (2002, p. 124) destaca que, tendo em vista a execução do Plano Nacional de Alfabetização em 1964, o governo federal importou trinta e cinco mil desses aparelhos considerados após o golpe militar como “altamente subversivos”.

**Tabela 3***Do Mobral ao Telecurso: documentos analisados*

Referência	Título	Fonte
Brasil (1967a)	Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei n.º 4.117, de 27 de agosto de 1962	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm</a>
Brasil (1967a)	Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica a Lei n.º 4.117, de 27 de agosto de 1962	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm</a>
Brasil (1967b)	Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15379.htm</a>
Brasil (1968)	Decreto n.º 62.484, de 29 de março de 1968. Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html</a>
Dom & Ravel (1969)	Você também é responsável. In Terra Boa [LP]. RCA	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=G6kwbZIHZmA">https://www.youtube.com/watch?v=G6kwbZIHZmA</a>
Brasil (1970)	Brasil. Portaria 408, de 29 de julho de 1970. Dispõe sobre a transmissão de programas educativos pelas emissoras comerciais	<a href="http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/a-utilizacao-dos-horarios-da-portaria-408-70-()maria-aparecida-de-lima-almeida.pdf">http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/a-utilizacao-dos-horarios-da-portaria-408-70-()maria-aparecida-de-lima-almeida.pdf</a>
Brasil/MEC / Mobral (1973)	MOBRAL: Sua Origem e Evolução. Assessoria de Organização e Métodos	<a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf</a>
O Estado de São Paulo (1977)	Mobral agora pela TV. O Estado de São Paulo, 30/06/1977. Arquivos Históricos do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, Unicamp	<a href="https://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/mobral-agora-pela-tv">https://arqhist.cle.unicamp.br/index.php/mobral-agora-pela-tv</a>
Brasil/MEC/Mobral (1979)	Tecnologia da Educação. Informações, pareceres e despachos. Coleção Mobral: Documentos	<a href="http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-mobral/documentos/">http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-mobral/documentos/</a>
Fundação Roberto Marinho (s/d)	Memória Telecurso	<a href="https://www.telecurso.org.br/memoria-telecurso">https://www.telecurso.org.br/memoria-telecurso</a>

*Nota:* Elaborado pelas autoras.

Quanto ao papel instrumental da tecnologia no Mobral, no chamado Plano da Mobilização da Comunidade, “ficou decidido utilizar [...] o rádio e a televisão e recrutar os contingentes de alfabetizando” (Brasil/MEC/Mobral, 1973, p. 11). A presença do rádio e da televisão foi primordial para a veiculação de *jingles* e músicas de forte apelo afetivo. “Então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (Dom & Ravel, 1969), trecho de canção que se tornou um Hino do Mobral, testemunhando-se o teor de colonialidade do programa. No tocante ao papel estruturante projetado para o rádio, a televisão e o cinema educativos, era que constituíssem um sistema geral integrado (Brasil, 1968, art. 2.º), tendo em vista “o processo de alfabetização funcional e de educação continuada de adolescentes e adultos” (Brasil, 1967, art. 11; Brasil/MEC/Mobral, 1973, p. 39).

Foi possível perceber, nos documentos analisados, indícios de que o papel das tecnologias foi se modificando na longa trajetória do Mobral. Ações do Mobral Cultural integraram ao trabalho com rádio, televisão e cinema outras atividades: produção de jornais, quadrinhos e obras literárias, teatro, artes plásticas, música e jogos em diversas localidades. Contudo, a participação da comunidade (Brasil/MEC/Mobral, 1979) era para referendar as propostas ou protagonizar expressões da cultura popular que não se contrapusessem à ordem estabelecida. Ainda que houvesse uma valorização da cultura local, de práticas multimodais com diferentes linguagens, os limites impeditivos para a expressão livre da cultura impossibilitam a aproximação de tais proposições à concepção de letramentos de reexistência (Souza, 2009, 2016).

Acerca da utilização de rádio e televisão como transmissores de conteúdos, no âmbito do Mobral foram realizados estudos e ações (Brasil/MEC/Mobral, 1973; O Estado de São Paulo, 1977), todavia foi o Projeto Minerva (1970-1989) (Brasil, 1970) que se voltou especificamente à produção de programas radiofônicos e material didático para preparação para os exames supletivos referentes ao Ginásio e Madureza Ginásial. Os programas eram obrigatoriamente veiculados pelas rádios de todo o País após o noticiário do governo Hora do Brasil. A participação no projeto poderia acontecer em um rádio posto, sob orientação de monitor ou da própria residência, sendo necessário prestar exames para a certificação. Pesavam críticas sobre o projeto em virtude: de ser imposto às emissoras (Brasil, 1967a); dos conteúdos de apoio ao regime; do clima de censura instaurado; do caráter de substituição ao papel da escola, ainda que se apresentasse como programa educativo complementar; e dos altos índices de reprovação.

O Telecurso (1977-atual), por seu turno, foi criado mediante parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho – mantenedora da TV Globo, que o apresenta “com o objetivo de ampliar o acesso à educação a centenas de milhares de brasileiros, ao levar educação de qualidade pela TV, com uma linguagem, formato e modelo de atuação inovadores” (Fundação Roberto Marinho, s/d, s/p). Em sua longa trajetória, foram criadas diferentes temporadas para o ensino fundamental (1981, 1995); ensino médio (1977, 1986, 1995, 2008); e ensino profissionalizante (1995, 2009).

Veiculado, ininterruptamente, pela TV Globo até 2014, também o foi por outros canais abertos de televisão, permanecendo disponível gratuitamente no portal do programa e no canal do Telecurso no YouTube. São alvo de críticas os elevados investimentos realizados para sua implementação, em detrimento da abertura de salas presenciais e realização de concursos para professores, substituídos por monitores (Belloni, 2002). De modo análogo ao que ocorria com o rádio no Projeto Minerva, o papel da televisão no Telecurso encontra-se a serviço de uma educação de caráter tecnicista, voltada à transmissão de conteúdos das disciplinas escolares e ao apoio explícito ao governo militar. Uma reflexão à luz dos estudos do letramento permite identificar uma proposta que contempla uma dimensão individual do letramento, em uma perspectiva adaptativa.



## Da Fundação Educar ao Pronera: Projetos em Disputa

A partir de 1985, foi iniciado o processo de redemocratização que se caracterizou como um período de contradições: por um lado, os ganhos inigualáveis da Constituição Cidadã e o fortalecimento dos movimentos sociais que se desdobraram em conquistas históricas como a criação do Pronera; por outro lado, a atuação tênue do Estado diante da EPJA por meio da Fundação Educar e, posteriormente, do Programa de Alfabetização Solidária. A Tabela 4 apresenta os documentos analisados:

**Tabela 4**

*Da Fundação Educar ao Pronera: documentos analisados*

Referência	Título	Fonte
Brasil (1985)	Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do MOBREAL, altera sua denominação e dá outras providências	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.htm">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.htm</a>
Brasil (1986)	Decreto n.º 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. Aprova o Estatuto da Fund. EDUCAR	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d92374.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d92374.htm</a>
MEC/Fund. Educar (1987)	Programa Verso e Reverso, Série I, PGM4, 1987	<a href="http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/verso-e-reverso/decreto-91980-25-novembro-">http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/verso-e-reverso/decreto-91980-25-novembro-</a>
Brasil (1988)	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a>
Mov. de Funcionários da Fund. Educar (s/d)	Relatório de posicionamento do Movimento de Funcionários da Fundação Educar	<a href="http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/documentos/acao-do-educar/relatorio-de-posicionamento-do-movimento-de-funcionarios-da-fundacao-educar/">http://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/documentos/acao-do-educar/relatorio-de-posicionamento-do-movimento-de-funcionarios-da-fundacao-educar/</a>
Brasil (1990)	Lei n.º 8.029, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da Administração Pública Federal, e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8029cons.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8029cons.htm</a>
Brasil/MEC (1997)	Alfabetização solidária presente	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4lZ8YK8UEq8">https://www.youtube.com/watch?v=4lZ8YK8UEq8</a>
PAS/TV Cultura (s/d)	Alfabetização solidária. Núcleo de documentários. TV Cultura Acervo Fundação FHC	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6J_6De8LLXs&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=6J_6De8LLXs&amp;t=1s</a>

Referência	Título	Fonte
Brasil/ MEPF (1998)	Portaria n.º 10, de 16 de abril de 1998	<a href="http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf">http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf</a>
Brasil (2010)	Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o [...] PRONERA	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm</a>
Brasil/ MDA/ INCRA (2010)	Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil	<a href="http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf">http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf</a>
IPEA (2016)	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: entre experiências vividas e análises científicas: Relatório de Pesquisa	<a href="https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160630_relatorio_o-programa-nacional.pdf">https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/160630_relatorio_o-programa-nacional.pdf</a>
Brasil (2020)	Decreto n.º 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental [...] do Incra, e remaneja cargos e funções	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036</a>
Brasil/ INCRA (2021)	Pronera: 23 anos levando educação para o campo brasileiro	<a href="https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-23-anos-levando-educacao-para-o-campo-brasileiro">https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-23-anos-levando-educacao-para-o-campo-brasileiro</a>

*Nota:* Elaborado pelas autoras.

No final do primeiro ano do governo de Sarney (1985-1990), foram redefinidos os objetivos do Mobral (Brasil, 1985), que já não fazia sentido no contexto de abertura política, alterando sua denominação para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). A Fundação, em sua breve existência (1985-1990), teve como marca a construção de parcerias (Brasil, 1986), a desresponsabilização do Estado pelo atendimento direto, já sob a influência do pensamento neoliberal.

No tocante ao papel das tecnologias na Fundação Educar, merece destaque o Programa de Formação Continuada de Professores Verso e Reverso, veiculado pela TV em circuito aberto e fechado, com a possibilidade de realizar um curso por correspondência, com conteúdos que estimulavam a participação ativa no processo de redemocratização do País. Os episódios propiciavam reflexões críticas a respeito do papel da EPJA nesse processo e caminhos para práticas pedagógicas capazes de dialogar com problemáticas do cotidiano. A concepção de educação popular influenciava o desenho da proposta que, apesar de ser veiculada nacionalmente, primava pela valorização de que os professores pudessem desenvolver conhecimentos com características locais e regionais (Fundação Educar, 1987). As temáticas eram sempre voltadas à prática da sala de aula em diálogo com as questões sociais. A extinção da Fundação Educar (Brasil, 1990), nos primeiros meses do governo Collor (1990-1992), interrompeu os trabalhos da terceira série intitulada “A formação da sociedade brasileira e as possibilidades de trabalho em sala de aula com temas relacionados aos

direitos sociais”. Nessa perspectiva, o referido programa televisivo abria espaço para o letramento na perspectiva crítica e da decolonialidade.

Em 1997, durante a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), foi criado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), voltado a reduzir os índices de analfabetismo em municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55% das regiões Norte e Nordeste, estendido, posteriormente, a grandes centros urbanos e às regiões Centro-Oeste e Sudeste. Seu desenho operacional apresentava fragilidades duramente criticadas: a curtíssima duração do curso (seis meses), a rotatividade dos educadores e os altos custos para viabilizar a viagem e estadia dos educadores (em geral, advindos de municípios do Nordeste até universidades do Sudeste e Sul do País).

As tecnologias eram utilizadas para a chamada pública, com apelo para que governos estaduais, municipais, empresas e universidades pudessem adotar municípios e seus analfabetos (Brasil/MEC, 1997): “temos o apoio do governo [...] é isso que nós precisamos e queremos: fazer todo o Brasil fazer parte desse esforço para acabar com a *mancha* do analfabetismo em nosso país” (PAS/TV Cultura, s/d, grifo nosso). Naquele momento, os estudos sobre letramento estavam se disseminando no Brasil e já se faziam presentes na formação para educadores do PAS oferecida pelas universidades, sendo o livro a tecnologia analógica em destaque (Terzi, 2000). Nos documentos analisados, não foi encontrada menção à utilização de tecnologias digitais no desenho do Programa. Ainda que no governo FHC tenham sido realizados investimentos no campo das TIC na Educação – a partir da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), de projetos no âmbito do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), de ações de formação continuada da TV Escola e do Proformação, da compra de equipamentos para montagem de laboratórios –, “em muitos casos essas ações eram desenvolvidas sem interação, negociação de agenda e articulação entre as atividades propostas, o que dificultava ainda mais a integração das tecnologias na prática pedagógica de sala de aula e no desenvolvimento do currículo” (Valente & Almeida, 2020, p. 19) e não contemplavam a EPJA.

Em outra direção, democrática e participativa, um segundo Programa foi criado durante o governo FHC (Brasil/MEPF, 1998), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), conquista advinda da pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo. Instituído como política pública em 2009 e regulamentado apenas no segundo mandato do governo Lula (2007-2010; Brasil, 2010), o Pronera resistiu às decisões do governo federal de Jair Bolsonaro (2019-2022) que pretendiam sua extinção (Brasil, 2019, 2020). Sua missão volta-se à promoção de processos formativos da alfabetização à pós-graduação dos trabalhadores do campo (Ipea, 2016; Brasil/MDA/Incra, 2010). A visão crítica sobre todas as formas de tecnologia se coloca pela compreensão da necessidade de uma nova economia contrária ao agronegócio, a qual demanda novas tecnologias alinhadas à agroecologia, construídas pela práxis dos camponeses.

No tocante às TIC, encontramos em um dos relatórios de pesquisa (Ipea, 2016), cujo um de seus objetivos era mapear resultados de teses e dissertações sobre o programa, a indicação de que fosse considerada a possibilidade de incorporar recursos da educação a distância a fim de reduzir o tempo de afastamento dos assentados da terra (por ocasião da estadia nos Centros de Formação e Universidades) e propiciar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem quando estão na comunidade. Ainda sobre a questão das TIC, identificamos também uma notícia que, “desde 2020, os cursos em execução adaptaram-se ao período da pandemia de Covid-19, garantindo as aulas remotas síncronas [...] e assíncronas” (Incra, 2021). Os documentos analisados revelam seu alinhamento à educação popular e a pedagogia decolonial. Destaca-se a compreensão da tecnologia como realidade produzida por e produtora de relações humanizadoras ou desumanizadoras (Vieira Pinto, 2005a, 2005b) e que a emancipação humana pode ser potencializada pelas tecnologias (Adorno & Horkheimer, 1985; Freire, 2002; Freire & Guimarães, 2021).

## Do Brasil Alfabetizado ao Ejatec: Tecnologias, Formação Integral, Profissionalizante e Ead

Na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), foram criados o Programa Brasil Alfabetizado (PBA; Brasil, 2003, 2007), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja (Brasil, 2005a, 2006) e o Projovem (2005b). Com exceção do PBA, em que a tecnologia só foi prevista na chamada pública dos estudantes, no Proeja e no Projovem, a tecnologia tem um papel importante nas respectivas propostas de currículo integrado, tendo em vista uma formação integral dos estudantes, em que a educação profissional estava projetada de forma integrada à educação básica.

No primeiro governo Dilma (2010-2014), por sua vez, foi criado o Pronatec, sendo considerado, nos limites deste trabalho, o Pronatec EJA, o qual foi alvo de muitos questionamentos pelos estudiosos do campo, entre outros fatores, por se constituir uma formação profissionalizante aligeirada e por abrir possibilidade de que 20% da carga horária pudesse ser realizada por meio da EaD. Por fim, no governo Bolsonaro (2019-2022), no cenário de desmonte da modalidade, foram produzidas as condições (Brasil, 2019a, 2019b; CNE, 2021; Brasil/MEC/CNE, 2021) para a criação de uma proposta denominada Ejatec, de oferta de curso de EPJA com até 80% de sua carga a distância. No Tabela 5, apresentamos os documentos selecionados para análise.

### Tabela 5

#### *Brasil Alfabetizado ao Ejatec: Documentos Analisados*

Referência	Título	Fonte
Brasil (2003)	Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado...	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-</a>
Brasil/MEC/PBA (2005)	Brasil Alfabetizado	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=nfcA3CO5K_g">https://www.youtube.com/watch?v=nfcA3CO5K_g</a>
Brasil (2005a)	Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o [...] PROEJA	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm</a>
Brasil (2005b)	Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o [...] Projovem...	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm</a>
Brasil/Pres. República/SNJ (2006)	Administração: guia de estudo/coordenação, Laboratório Trabalho & Formação/COPPE –UFRJ/ elaboração, SENAC – Departamento Nacional	<a href="http://www.setre.ba.gov.br/arquivos/File/ArquivosPDF/ARCOADMINISTRACAO.pdf">http://www.setre.ba.gov.br/arquivos/File/ArquivosPDF/ARCOADMINISTRACAO.pdf</a>

Referência	Título	Fonte
Brasil (2006)	Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o [...] PROEJA...	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm</a>
Brasil (2007)	Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado...	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm</a>
Brasil/ MEC/PBA (2007)	Matriz de Referência comentada – Matemática, Leitura e Escrita	<a href="http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf">http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf</a>
Brasil/ MEC/ SETEC (2007a)	PROEJA: [...]. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio – Documento-Base	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf</a>
Brasil/ MEC/ SETEC (2007b)	PROEJA: [...] formação inicial e continuada/ensino fundamental – Documento-Base	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf</a>
Brasil/ MEC/ SETEC (2007c)	PROEJA: [...] Educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena – Documento Base.	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_indigena.pdf</a>
Brasil/ MEC/ SETEC (2007d)	Relatório do Planejamento Estratégico do Proeja 2007: de Programa a Política Pública	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf</a>
Brasil (2008)	Decreto n.º 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o [...] Projovem...	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm</a>
Brasil/Presidência da República/SNJ (2008)	Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano	<a href="https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0550.pdf">https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0550.pdf</a>
Brasil (2009)	Portaria MDS n.º 171, de 26 de maio de 2009. Dispõe sobre o Projovem Adolescente ...	<a href="https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=215371">https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=215371</a>

Referência	Título	Fonte
Brasil/ MEC (2010)	Coleção de Cadernos do Projovem Campo ‘saberes da terra’	<a href="http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/15678-colecao-dos-cadernos-pedagogicos-do-programa-projovem-campo-saberes-da-terra">http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/15678-colecao-dos-cadernos-pedagogicos-do-programa-projovem-campo-saberes-da-terra</a>
Brasil (2011)	Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o [...] Pronatec...	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm</a>
Brasil/ MEC (2013)	Documento Referência Pronatec Educação de Jovens e Adultos...	<a href="https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250pronatec_eja_documento_referencia_2013.pdf">https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250pronatec_eja_documento_referencia_2013.pdf</a>
Brasil (2014)	Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm</a>
CGU (2018)	Relatório de avaliação da execução de programa de governo n.º 79, Pronatec	<a href="https://auditoria.cgu.gov.br">https://auditoria.cgu.gov.br</a>
Brasil (2019a)	Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e [...] Cargos e Funções de Confiança do MEC	<a href="https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286">https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286</a>
Brasil (2019b)	Decreto n.º 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm</a>
CNE (2021)	Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 6, de 10 de dezembro de 2020, Diretrizes Operacionais EJA	<a href="https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilo mbola">https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilo mbola</a>
Brasil/MEC/ CNE (2021)	Resolução n.º 01/2021, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a EJA [...] alinhamento à PNA e à BNCC, e EJA a Distância	<a href="https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf">https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf</a>
Brasil (2022)	Decreto n.º 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264</a>

*Nota:* Elaborado pelas autoras



O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) teve atuação mais intensa nos municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% (Brasil, 2010, s/p). Tratava-se, contudo, mais uma vez de atendimento indireto à demanda, viabilizado por repasses a instituições com comprovada experiência na EPJA. Quanto à concepção de alfabetização, os parceiros tinham liberdade para organizar o trabalho a partir de uma Matriz de Referência (Brasil/MEC/PBA, 2007). Mais uma vez, a crítica incidiu sobre o caráter aligeirado do programa, sem garantia de inserção dos estudantes no sistema de ensino. Nos documentos analisados, não identificamos menção ao papel das tecnologias no desenho da política, sendo utilizada a televisão para chamada pública aos educandos (Brasil/MEC/PBA, 2005). Surpreendentemente, o PBA foi relançado no governo Bolsonaro (2019-2022) (Brasil, 2022). No entanto, não foi possível localizar, no *site* do MEC, os materiais de orientação e apoio anunciados no documento (Brasil, 2022).

O Proeja (Brasil, 2005a) tem se destacado positivamente pela pertinência de uma educação profissional integrada à educação básica, a partir dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, considerados como “categorias indissociáveis” (Brasil, 2007, p. 7). O papel da tecnologia no Proeja remonta às concepções de trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico e formação integral dos estudantes (Brasil/MEC/SETEC, 2007a, 2007b, 2007c). Em torno da questão do trabalho que constitui (ou é capaz de destruir) o humano, temos os caminhos empreendidos pela ciência que gera tecnologia e pela tecnologia que demanda avanços da ciência. A concepção de tecnologia—“como construção social, produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos, com finalidade última de inclusão da população, independentemente da idade, nas ofertas educacionais públicas qualificadas” (Brasil, 2007, p. 7)—remete a um entendimento crítico e amplo do conceito. Os documentos-base (Brasil, 2007a, 2007b, 2007c) compreendem-na como construção histórica, produzida sob a égide do capitalismo avançado em meio a realidades que precisam ser transformadas, sendo necessário valer-se de “tecnologias da comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas”. É possível encontrar a problematização e valorização do papel da tecnologia tanto nos documentos-base quanto no relatório institucional localizado (Brasil, 2007d). Vale destacar a existência de linha de financiamento específica para a produção de teses e dissertações sobre o programa e de diversas pesquisas que focalizam práticas pedagógicas de integração das TIC ao currículo do Proeja, tais como as de Fernandes (2012) e de Hilário, Castioni e Teles (2012).

Concomitante ao Proeja foram criadas quatro modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem (Brasil, 2005b, 2008): Projovem Adolescente—serviço socioeducativo, Projovem Campo—sabers da terra, Projovem Urbano e Projovem Trabalhador. Por ser protagonizado por diferentes Ministérios e Secretarias e em razão de seu caráter assistencial, aligeirado e supletivo, foi alvo de críticas. Todavia, tem reconhecida sua importância onde foi implementado também por sua criação ter sido acompanhada do surgimento do Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e da Secretaria Nacional de Juventude (Brasil, 2005).

Quanto ao papel das tecnologias no Projovem, identificamos objetivos e atividades voltados à problematização da temática tecnologia e sociedade e de utilização instrumental das TIC. Já em seus objetivos, o Projovem Adolescente revela a preocupação em “promover a inclusão dos jovens no *mundo digital*, desenvolvendo suas competências comunicativas e capacidades cognitivas, afetivas e de sensibilidades ético-estéticas” (Brasil, 2009, art. 2.º, parágrafo IX, grifo nosso), com a prescrição de que fossem oferecidos “espaços físicos e equipamentos específicos, requeridos por atividades e oficinas de *inclusão digital* e de convívio [...]” (Brasil, 2009, art. 24, grifo nosso). Quanto ao Projovem Campo, destacamos que, por meio do acesso à coleção de cadernos pedagógicos produzidos (Brasil/MEC, 2010), é possível perceber discussões semelhantes àquelas propostas no Pronera, a fim de que a juventude do campo pudesse refletir a respeito das implicações da presença da tecnologia sob a lógica do agronegócio e sobre a necessidade de construção de tecnologias

agroecológicas. No Projovem Trabalhador e Projovem Urbano, encontramos cadernos voltados tanto ao saber instrumental—com relação ao uso de equipamentos, programas, sistemas e *softwares*—quanto à leitura crítica acerca da presença das tecnologias na sociedade (Brasil, Pres. República/SNJ, 2006), sendo Juventude e Tecnologias um dos temas geradores do Projovem Urbano, com propostas para que os estudantes realizassem a produção de textos, de pesquisas na Internet e de interações com os colegas e outros núcleos (Brasil, Pres. República/SNJ, 2008).

Por seu turno, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (Brasil, 2011, 2013) é voltado para a oferta gratuita de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, tendo em vista estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011). Entre os destinatários encontram-se os estudantes ou pessoas que tenham concluído o ensino médio em rede pública, inclusive da EPJA, com incentivo à participação de pessoas em vulnerabilidade social, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. Foram alvo de críticas: o caráter assistencial e compensatório do programa, alinhado a políticas neoliberais com intensa transferência de recursos para o Sistema S e instituições privadas; o distanciamento dos mais vulneráveis, com fortalecimento do mercado da formação; a falta de avaliação sobre o atingimento dos objetivos do Programa e contribuição para a formação de mão de obra qualificada, em atendimento às necessidades locais; a fragilidade no monitoramento da execução do programa e a falta de definição de metodologia de cálculo do valor da hora-aluno baseado em orçamento detalhado e inconsistências que comprometem a fidedignidade das informações (CGU, 2018).

Quanto ao Pronatec na EPJA (Brasil/MEC, 2013), discussões coordenadas pela equipe técnica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) resultaram na busca de um “Proeja no Pronatec” (Brasil, 2013), tendo em vista minimizar danos inevitáveis provocados pelo fortalecimento da proposta de formação aligeirada do Pronatec em detrimento do fortalecimento da proposta de formação integral e integrada do Proeja (Brasil, 2013).

Quanto ao papel das tecnologias no Pronatec EJA, encontramos orientação de que as instituições poderiam destinar “até 20% da carga horária total do curso para o desenvolvimento de atividades não presenciais, com apoio de tecnologias educacionais, sendo garantido o atendimento por docentes” (Brasil/MEC, 2013). É destacada a necessidade de utilização das TIC nos processos educativos objetivando não somente o acesso e o desenvolvimento de competências digitais dos estudantes, mas também como elemento de incentivo e motivação. Percebemos a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre as TIC no documento orientador Pronatec EJA, que se limita a mencionar a questão das tecnologias e remeter à “organização de grupos de trabalhos responsáveis pela elaboração dos materiais, incentivando sua circulação de forma livre” (Brasil, 2013, p. 17).

Por fim, a proposta Ejectec surge em um período de desmonte da EPJA no Brasil mediante a extinção da Secadi (pasta do Ministério da Educação responsável pela modalidade) (Brasil, 2019a); diminuição ou suspensão de recursos para os programas de EPJA ainda em vigor e a dissolução da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) (Brasil, 2019b). O descaso com a modalidade se traduz no cotidiano pelo(a): recorrente fechamento e junção de turmas; nucleação da modalidade em poucas escolas; exigência de um número maior de alunos por sala para manutenção das turmas; diminuição do número de professores; suspensão de recebimento de livros didáticos; e diminuição da qualidade da alimentação escolar em um cenário de contingência de gastos, em que a modalidade é a primeira a sofrer perdas (Pinto, 2021).

Decisões do Conselho Nacional de Educação, homologadas pelo Ministério da Educação (CNE, 2021; Brasil/MEC/CNE, 2021), que instituíram Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Política Nacional de Alfabetização, ao Novo Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos a

distância, vêm dar respaldo para uma tendência já latente nos últimos anos, que é a da oferta da EJA no formato EaD (Dias, 2020). É nesse cenário que surge a Ejatec como uma solução para uma oferta econômica que vem ao encontro de todos os alinhamentos supracitados.

No tocante às Diretrizes Operacionais (Brasil/MEC/CNE, 2021), chama a atenção que, ao apresentarem a significativa ampliação da carga horária a distância permitida para a EJA, sejam utilizadas as palavras “apenas” e “limitada”: “[o]s cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados *apenas* para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio [...]” (Brasil, 2021b, art. 4.º, grifo nosso). E ainda: “[p]ara cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é *limitada* a no máximo 80% [...] de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo” (Brasil/MEC/CNE, 2021, art. 4.º, parágrafo único). Desse modo, o papel das TIC na Ejatec é ser eixo estruturante de uma proposta voltada a viabilizar a EJA alinhada à BNCC e ao Novo Ensino Médio.

Ainda que não tenhamos relatórios e pesquisas referentes à Ejatec por se tratar de proposta tão recente, em um cenário de cortes de gastos e de invisibilidade da modalidade, temos um campo aberto para ofertas de formação profissionalizante via EaD restrita à transmissão de conteúdos e vias mais rápidas para o alcance da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), até então negligenciada, de que 25% das matrículas na modalidade sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional.

Desse modo, diferentes papéis foram atribuídos às tecnologias em cada um dos programas de educação profissional desse período que, por sua vez, apresentam diferentes concepções de educação, ora voltadas à formação integral dos estudantes, ora ao ensino profissionalizante de curta duração, ora por meio da educação presencial e, por fim, no formato híbrido e a distância.

Apresentamos, a seguir, a síntese integradora produzida sobre o(s) papel(éis) das referidas tecnologias nas políticas de EPJA.

### **À Guisa de uma Síntese Integradora**

A análise do(s) papel(éis) das tecnologias analógicas e digitais em políticas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil, à luz do referencial teórico dos quatro campos de estudos que se inter-relacionam nesta pesquisa – EPJA, decolonialidade, letramentos e tecnologias em educação –, permite concluir que as tecnologias desempenharam funções divergentes em decorrência de usos, significados e sentidos tecnicistas ou emancipatórios a elas atribuídos e da qualidade da infraestrutura, conteúdos e recursos tecnológicos disponíveis.

Sob a ótica dos estudos da EPJA na perspectiva da educação popular – construída com e não para o povo, alinhada à humanização, à emancipação, à formação de uma consciência crítica, cidadã, capaz de alavancar a construção de uma nação livre e soberana, por meio de uma educação dialógica, voltada à problematização e construção de caminhos comunitários de todas as expressões de opressão e exclusão (Freire, 1987, 2002; Brasil, 2014) –, pudemos perceber indícios da referida perspectiva no modo como as tecnologias analógicas ou digitais permearam ou têm permeado as propostas: das Escolas Radiofônicas, sobretudo na segunda fase das atividades; do Plano Nacional de Alfabetização; da Formação de Professores Verso e Reverso da Fundação Educar; do Pronera, do Proeja e do Projovem. Já no Mobral, Projeto Minerva, Telecurso, Pronatec e Ejatec, o papel das tecnologias encontra-se alinhado a uma educação bancária (Freire, 1987), calcado em uma concepção tecnicista por meio de processos educativos mais aligeirados, com primazia do ensino da técnica, e não dos fundamentos científicos e tecnológicos subjacentes a ela, voltado a atender aos interesses do governo e do capital, de maneira supostamente eficiente e eficaz, com investimentos

em uma educação de massa para alcance do maior público possível, com a falaciosa pretensão dos melhores resultados.

Ao analisarmos os papéis das tecnologias nas políticas de EPJA à luz dos estudos da decolonialidade – voltada a problematizar todas as formas de dominação e discriminação em virtude de questões étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa ou de qualquer outra natureza (Candau, 2020a) –, não encontramos nos documentos examinados menção específica aos temas pertinentes à abordagem decolonial. Contudo, pudemos vislumbrar que as políticas de EPJA alinhadas à perspectiva da educação popular apresentam as características necessárias para o trabalho na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2017; Candau, 2020a) potencializado pelas tecnologias. Faz-se necessário realizar um levantamento de pesquisas destinadas especificamente a práticas pedagógicas decoloniais com tecnologias na EPJA e fomentar práticas dessa natureza na modalidade.

A partir das contribuições dos estudos do letramento assumidos na presente pesquisa – que nos permitem refletir sobre a importância de valorizar os letramentos locais para projetar o letramento na EPJA (Vóvio & Kleiman, 2013), de modo a promover letramentos de reexistência (Souza, 2009, 2016) potencializados por múltiplas linguagens, mídias e interfaces (Rojo, 2012, 2013, 2017)—novamente vislumbramos que as políticas voltadas à perspectiva da educação popular, por estarem calcadas na educação dialógica, são as que reúnem condições para promover (multi)letramentos e letramentos de reexistência com tecnologias. Em propostas de cunho tecnicista, em que haja possibilidade de interagir com múltiplas linguagens e mídias, pode ocorrer ampliação de repertórios digitais do ponto de vista da apropriação técnica. Contudo, como comumente tais propostas são dedicadas à transmissão de conteúdos, costuma haver pouco tempo e espaço para pautas, demandas, necessidades, interesses, histórias de vida dos sujeitos envolvidos e de suas comunidades. Diante do quantitativo de pesquisas acerca de práticas de letramento na EPJA, seria importante realizar recortes para levantamentos de contribuições de pesquisas sobre práticas que contemplem multiletramentos e letramentos de reexistência com tecnologias, fomentadas no desenvolvimento das políticas destacadas neste trabalho.

Ao examinarmos os papéis das tecnologias na EJA, à luz de estudos do campo das tecnologias na educação – que nos propõem a atenção a investimentos em elementos humanos, tecnológicos, currículo, avaliação e pesquisa (Valente & Almeida, 2020) e o trabalho na perspectiva de um *web* currículo (Almeida & Valente, 2016; Almeida, 2019)—pudemos realizar distintas análises e vislumbrar perspectivas para trabalhos futuros com tecnologias na EPJA. Identificamos que a visão do Estado e das instituições encontra-se fortemente marcada nos documentos de criação das políticas e iniciativas e nos documentos pedagógicos analisados. Contudo, é de vital importância a visão dos sujeitos que vivenciam a política em seu dia a dia—gestores, professores, educadores, monitores, educandos. A visão dos sujeitos faz-se perceptível em documentos que revelam que, por vezes, a implementação das políticas teve seus rumos modificados a partir da crítica e proposições dos participantes (Fávero, 2006).

No tocante aos elementos tecnológicos, a destinação de financiamento suficiente é um divisor de águas, pois, sem ou com pouco investimento, não há como prover e/ou adequar a infraestrutura e recursos, bem como produzir conteúdos voltados às necessidades e opções locais. Pelos documentos verificados, por vezes tivemos dificuldade de constatar quando foi finalizada determinada política de governo e, desse modo, pudemos vislumbrar que muitas políticas não chegam a ser oficialmente extintas, mas, na prática, elas o são, pela interrupção de remessa de verbas para os programas. Trata-se do problema gravíssimo e fundante da falta de políticas de Estado no Brasil, agravado no caso da EPJA, sempre relegada, na melhor das hipóteses, a um segundo ou terceiro plano, quando não completamente esquecida (Pinto, 2021). Observamos também a falta de registros disponíveis das avaliações e pesquisas feitas ou encomendadas pelo governo federal sobre

as políticas e iniciativas de EPJA de abrangência nacional. Essa ausência dificulta a análise a respeito da integração das tecnologias ao currículo em cada política e o aprimoramento do papel das tecnologias nas propostas. A tomada de consciência dos equívocos, limites e desafios é que pode subsidiar a depuração dos processos e orientar a proposição de novas iniciativas.

O trabalho com tecnologias na EPJA, na perspectiva do *web* currículo, propicia compreender, agir e participar do mundo mediante a apropriação de instrumentos, linguagens e culturas que compõem a cultura digital. A cultura digital, presente nas práticas cotidianas de professores e estudantes, ao adentrar a EPJA, deve provocar transformações nos modos de comunicar, interagir, selecionar e inter-relacionar informações, criar e recriar conhecimentos, compartilhar experiências e acontecimentos, aprender e ensinar, no sentido da emancipação dos sujeitos envolvidos (Almeida, 2019).

Por fim, identificamos em programas de alfabetização de curta duração, como o Programa de Alfabetização Solidária ou o Brasil Alfabetizado, a falta de menção às tecnologias como instrumentos pedagógicos, o que não impede que na prática tenham sido desenvolvidos trabalhos que incorporaram as tecnologias às propostas de alfabetização e letramento, os quais merecem ser investigados. Entretanto, essa ausência das tecnologias no PAS e PBA remete-nos à pertinência de que políticas voltadas à alfabetização estejam articuladas à continuidade dos estudos e a propostas de educação ao longo da vida, por meio de articulações intersetoriais, voltadas, inclusive, ao diálogo com o mundo do trabalho, aos multiletramentos, a políticas de democratização do acesso às TIC por meio de Telecentros, bibliotecas, praças com *wi-fi* livre etc., entre outras iniciativas.

Portanto, como pistas para a projeção de políticas de EPJA com tecnologias, a partir das análises dos documentos selecionados, à luz dos referenciais teóricos assumidos, temos: (i) problematizar o mundo com as tecnologias que estão e estarão nas mãos do povo: aprender a partir dos caminhos da educação popular; (ii) realizar pesquisas bibliográficas, documentais e criar caminhos para uma pedagogia decolonial, multiletramentos e letramentos de reexistência com tecnologias na EPJA; (iii) promover investimentos em elementos humanos, tecnológicos, currículo, avaliação e pesquisa: aprender a partir das lições das pesquisas com políticas com tecnologias; e (iv) projetar ações intersetoriais que promovam a democratização do acesso a equipamentos tecnológicos e Internet nas propostas de EPJA no Brasil.

## Considerações Finais

A presença das tecnologias na EPJA de modo algum pode significar uma educação restrita à instrumentalização dos educandos. Na trajetória da modalidade encontramos pistas para a sua utilização em uma perspectiva crítica, autoral, emancipatória, porque humana.

Fazer memória da trajetória da EPJA é fundamental para que possamos pensar crítica e propositivamente o papel das tecnologias analógicas e digitais nas políticas contemporâneas. “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos” (Freire, 1979, p. 18). No subtítulo deste artigo, inserimos a expressão “políticas e brechas”, pela compreensão de que precisamos conhecer as impossibilidades que se apresentam, tendo em vista a criação de possibilidades. Partindo de dois sentidos da palavra brecha, entendemos que, além de superar a brecha, o abismo digital, precisamos atuar nas brechas, nas apertadas aberturas históricas. Neste momento pandêmico e de retomada a partir do período de desmonte da modalidade no Brasil, situações-limite não nos faltam, bem como a esperança para lutar e construir inéditos viáveis (Freire, 1987).

## Referências

- Adorno T., & Horkheimer, M. (1985) *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Jorge Zahar.
- Almeida, M. E. B. (2019). *Integração currículo e tecnologias de informação e comunicação: Web currículo e formação de professores* (Tese de Livre-Docência). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
<https://pergamum.pucsp.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=393218>
- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 57-82.  
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>
- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2016). *Políticas de tecnologia na educação brasileira. Histórico, lições aprendidas e recomendações*. CIEB. <http://https://cieb.net.br/downloads/>
- Aquino, F. M. S. (2020). *Verso e reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade* [online], 23(78), 117-142. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>
- Caldart, R. S. (2011). Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, *Memória e história do Pronera: Contribuições para a educação do campo no Brasil*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2020). *Carta en cuarentena Declaración Final de la XI Asamblea Regional CLADE Noviembre 2020*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Carta-final-XI-ASAMBLEA-CLADE-1.pdf>
- Candau, V. M. (2020a). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: Temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13(Especial), 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- Candau, V. M. (2020b). Didática, interculturalidade e formação de professores: Desafios atuais. *Revista Cocar*, 8, 28-44. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>
- Carrera, F., & Carvalho, D. (2020). Algoritmos racistas: A hiper-ritualização da solidão da mulher negra em bancos de imagens digitais. *Galáxia*, 43, 99-114. <https://doi.org/10.1590/1982-25532020141614>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Alianza Editorial.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2022a). *Pesquisa sobre o uso pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus* (4ª ed.). Cultura, Comércio eletrônico, Serviços Públicos On-line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho: Pesquisa TIC COVID-19, ano 2021. CGI.br.  
[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel\\_tic\\_covid19\\_4edicao\\_livro%20eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf)
- Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2022b). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: Pesquisa TIC Domicílios, ano 2021*. CGI.br.
- Dias, L. T. (2020). *Programa EJA online: Um estudo sobre o Ensino Médio a distância no Centro Paula Souza de 2016 a 2018*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-23102020-125132>



- Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: Análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base 1961-1966*. Autores Associados.
- Fernandes, J. R. (2021). *A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no Proeja*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/9663>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12a. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Freire, P. (2002). *Educação como prática da liberdade*. Paz & Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (27a. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2021). *Educar com a mídia: novos diálogos com a educação*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. (Trad: L. Lourenço de Oliveira). Paz e Terra.
- Gonçalves, E., & Fernandes, J. R. (2017). Apontamentos para a construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na EJA. In M. Graciano & R. S. G. Lugli (Org.). *Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos*. (1. ed.). Alameda.
- Hilário, R., Castioni, R., & Teles, L. (Org.) (2012). *Proeja-transiarte: Construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Verbena. <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/livroproeja.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Educação 2019*. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa. (2018). *Indicador de alfabetismo funcional – 2018*. Instituto Paulo Montenegro. <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>
- Kennisnet. (2015). *Four in balance monitor 2015*. [https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Four\\_in\\_balance\\_monitor\\_2015.pdf](https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf)
- Kleiman, A. B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado das Letras.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011) *New literacies: Everyday practice and social learning* (3rd. ed.). Buckingham Open University Press.
- Lima, T. C. S., & e Míoto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis* [online], 10(spe). <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.
- Minayo, M. C. (1994). *O desafio do conhecimento*. HUCITEC-ABRASCO.
- Noble, S. U. (2021). *Algoritmos da opressão: Como o Google fomenta e lucra com o racismo*. Editora Rua do Sabão.
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *5th Citizenship education: Empowering adults for change*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>
- Pinto, J. M. R. (2021). As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o Fundeb. FINEDUCA. *Revista de Financiamento da Educação*, 11(14). <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/111438>

- Rojo, R. H. S. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. H. S. Rojo & E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na escola* (pp. 11-32). Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. S. (Org.) (2013). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. Parábola.
- Rojo, R. H. S. (2017). Entre plataformas ODAS e protótipos: Novos multiletramentos em tempos de web 2. *The EXPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, 38(1).
- Salvador, A. D. F. (1986). *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos* (11a. ed.). Sulina.
- Silva, C., & Gonçalves, A. V. (2021). Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. *Texto Livre*, 14(1). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.29164>
- Souza, A. L. S. (2009). *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Portal do Instituto de Letras e Linguística, Campinas, SP, Brasil.
- Souza, A. L. S. (2016). Linguagem e letramentos de reexistências: Exercícios para reeducação das relações raciais na escola. *Revista Linguagem Em Foco*, 8(2), 67-76. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>.
- Terzi, S. B. (2000). A formação de alfabetizadores: Letramento e prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36(1), 81-99.
- Valente, J. A., & Almeida, M. E. B. (2020). Brazilian technology policies in education: History and lessons learned. *Education Policy Analysis Archives*, 28(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>
- Vieira Pinto, A. (2005a). *O conceito de tecnologia* (Vol. 1). Contraponto.
- Vieira Pinto, A. (2005b). *O conceito de tecnologia* (Vol. 2). Contraponto.
- Vóvio, C. L., & Kleiman, A. B. (2013). Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: Um balanço da produção científica. *Cadernos CEDES*, 33(90). <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200002>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogias decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Editora Abya-Yala. <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>

## Sobre as Autoras

### Jarina Rodrigues Fernandes

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar - Brasil

E-mail: [jarina.fernandes@ufscar.br](mailto:jarina.fernandes@ufscar.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8028-467X>

Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA – UFSCar.

### Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP - Brasil

E-mail: [bethalmeida@pucsp.br](mailto:bethalmeida@pucsp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5793-2878>

Livre docente em Educação (PUC-SP), Professora associada do Departamento de Educação, Formação, Gestão e Tecnologias, da Faculdade de Educação, da PUC-SP. Líder do Grupo de

Pesquisa Formação de Educadores com suporte em meio digital. Tópicos de pesquisa: tecnologias e formação de professores, educação online, currículo e tecnologias, web currículo.

**Marcela Fontão Nogueira**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar – Brasil

Email: marcela.fontao@estudante.ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5599-9366>

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar. Professora de atendimento Educacional Especializado no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos CIEJA Perus I. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA-UFSCar.

**Mariah Cruz de Souza Tronco**

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar - Brasil

Email: mariahcst@estudante.ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0757-3541>

Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA-UFSCar. Educadora popular no Movimento de Alfabetização (MOVA) de São Carlos.

**Sobre o Editoras**

**Claudia Lemos Vóvio**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: cl.vovio@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6141-8203>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). É vice-líder do grupo de pesquisa “Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura” (NIPPEL - Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA - Colômbia). Dedicar-se a estudos sobre letramento, alfabetização, ensino de Língua Portuguesa e educação em territórios de vulnerabilidade social.

**Luanda Rejane Soares Sito**

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: luanda.soares@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Docente da Escola de Idiomas, Universidade de Antioquia (UdeA), Colômbia. Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Línguas Modernas: português e espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante dos grupos de pesquisa “Educación, diversidad e inclusión (UdeA)” e “Letramento do Professor” (Unicamp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação docente, sociolinguística, estudos de letramento, equidade e interculturalidade, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, educação do campo e antirracista.

**Diela Bibiana Betancur Valencia**

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: diela.betancur@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-3254>

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. Doutora em Educação (UdeA). Licenciada em Educação Básica com ênfase em Humanidades, Língua Espanhola; integrante do grupo pesquisa “Somos Palabra: Formación y Contexto (UdeA)” e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação de professores, alfabetização, ensino e aprendizagem de língua espanhola, memória e educação para a paz.

**Lucila Pesce**

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA).

**Dossiê Especial  
Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e  
Decolonialidade**

Volume 31 Número 53

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.