

# TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

## IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

## RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial:      Não      Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano:      /      /

O documento está sujeito a registro de patente?      Sim      Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?      Sim      Não

## DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

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



Documento assinado digitalmente  
**GLAUCIA MARCAL OLIVEIRA DE MORAIS**  
Data: 14/04/2026 10:19:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente  
**JULIO CESAR DE SOUZA BARBOSA**  
Data: 14/04/2026 10:46:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

Data



Documento assinado digitalmente  
**FRANCILENE CORNELIO PEREIRA**  
Data: 14/04/2026 13:00:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ciente e de acordo:



**JACKELYNE DE SOUZA MEDRADO**  
Data: 14/04/2026 19:44:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

a) orientador(a)



Documento assinado digitalmente  
**GLEISON COSTA DA SILVA**  
Data: 14/04/2026 14:30:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



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

Ofício nº 56/2026 - GGRAD-RV/DE-RV/CMPRV/IFGOIANO

### **ANEXO III - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Aos vinte e três do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 18 horas e 00 minutos, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes Jackelyne de Souza Medrado (Orientador), Sandra Mara Santos Lemos (Membro) e Jéssica dos Reis Belíssimo (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “ FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA PARA A CULTURA DIGITAL NA EPT, de autoria dos(as) estudantes Franciele Cornélio Pereira, Gláucia Marçal Oliveira de Moraes, Gleison Costa da Silva e Júlio César de Souza Barbosa, regularmente matriculados(as) no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

Concedida a palavra aos(às) estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela APROVAÇÃO dos(as) estudantes, com nota 75.

*BANCA EXAMINADORA:  
Assinado Eletronicamente  
Jackelyne de Souza Medrado  
(Presidente e Orientador)*

*BANCA EXAMINADORA:  
Assinado Eletronicamente  
Sandra Mara Santos Lemos*

Documento assinado digitalmente



JESSICA DOS REIS BELISSIMO  
Data: 23/03/2026 19:18:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

*BANCA EXAMINADORA:  
Assinado Eletronicamente  
Jéssica dos Reis Belíssimo  
(Membro 02)*

Cristalina(GO), 23 de março de 2026

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jackelyne de Souza Medrado, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 23/03/2026 19:07:42.
- **Sandra Mara Santos Lemos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 23/03/2026 19:08:09.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 803071

**Código de Autenticação:** ff42474a21



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Rio Verde  
Rodovia Sul Goiana, Km 01, Zona Rural, 01, Zona Rural, RIO VERDE / GO, CEP 75901-970  
(64) 3624-1000



**INSTITUTO FEDERAL**

Goiano  
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA PARA A CULTURA  
DIGITAL NA EPT**

**TRAINING OF EJA TEACHERS FOR DIGITAL CULTURE IN EPT**

**Francilene Cornélio Pereira**<sup>1</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Rio Verde

**Glaucia Marçal Oliveira de Moraes**<sup>2</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Rio Verde

**Gleison Costa da Silva**<sup>3</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Rio Verde

**Júlio César de Souza Barbosa**<sup>4</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Rio Verde

**Jackelyne de Souza Medrado**<sup>5</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí

**RESUMO**

Este artigo analisa os impactos da formação (ou sua ausência) dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na apropriação pedagógica da cultura digital e seus reflexos na qualificação profissional no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte-se da constatação de que a cultura digital representa uma dimensão estruturante da sociedade contemporânea, mas que ainda encontra barreiras significativas na prática pedagógica, em especial pela carência de formação docente voltada ao uso crítico e contextualizado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O estudo, de caráter qualitativo, exploratório e bibliográfico, realizou revisão integrativa da literatura com o objetivo de investigar como a ausência de políticas públicas consistentes e de programas formativos eficazes afeta diretamente a mediação pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade da qualificação profissional dos estudantes da EJA. O problema de pesquisa que orienta o estudo é: quais são os impactos da ausência ou insuficiência da formação docente para a cultura digital na qualificação profissional dos estudantes da EJA na EPT? A análise foi organizada em quatro eixos temáticos: formação docente para o uso das TDIC; desafios da cultura digital na EJA/EPT; políticas públicas e práticas institucionais; e impactos na qualificação profissional dos estudantes. Os resultados indicam que a lacuna formativa dos docentes não é apenas técnica, mas epistemológica, e que ela compõe um ciclo estrutural de exclusão que as políticas públicas vigentes ainda não conseguiram romper. Conclui-se que políticas públicas estruturadas, formação docente contínua e contextualizada e práticas pedagógicas inclusivas são condições indispensáveis para que a EJA/EPT cumpra sua missão emancipatória, garantindo maior equidade, autonomia e inserção socioprofissional dos estudantes.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Cultura Digital. EJA. EPT. TDIC.

## ABSTRACT

This article analyzes the impacts of teacher training (or its absence) in Youth and Adult Education (EJA) on the pedagogical appropriation of digital culture and its effects on professional qualification within Vocational and Technological Education (EPT). It is based on the understanding that digital culture is a structuring dimension of contemporary society, but still faces significant barriers in pedagogical practice, especially due to the lack of teacher training aimed at the critical and contextualized use of Digital Information and Communication Technologies (DICT). The study, of a qualitative, exploratory, and bibliographic nature, conducted an integrative literature review to investigate how the absence of consistent public policies and effective training programs directly affects pedagogical mediation and, consequently, the quality of professional qualification of EJA students. The research problem is: what are the impacts of the absence or insufficiency of teacher training for digital culture on the professional qualifications of EJA students in EPT? The analysis was organized into four thematic axes: teacher training for the use of DICT; challenges of digital culture in EJA/EPT; public policies and institutional practices; and impacts on students' professional qualification. Results indicate that the teacher training gap is not only technical but epistemological, forming a structural cycle of exclusion that current public policies have yet to break. It is concluded that structured public policies, continuous and contextualized teacher training, and inclusive pedagogical practices are indispensable conditions for EJA/EPT to fulfill its emancipatory mission, ensuring greater equity, autonomy, and socioprofessional inclusion of students.

Keywords: Teacher Training. Digital Culture. EJA. EPT. DICT.

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura digital se consolidou como uma dimensão estruturante das relações sociais, econômicas e educacionais no século XXI. Contudo, é imperativo compreender que essa cultura não é um dado neutro ou inevitável, mas um campo de disputas produzido por interesses específicos. Como alerta a crítica contemporânea, a forma como a tecnologia adentra a escola muitas vezes reforça processos de colonialidade digital e plataformização da educação, nos quais instituições públicas tornam-se dependentes de infraestruturas e lógicas de grandes corporações transnacionais, o que pode aprofundar a exclusão de sujeitos já vulnerabilizados. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa realidade traz implicações diretas para os processos de qualificação profissional. O desenvolvimento de competências técnicas, digitais e socioemocionais torna-se essencial para a inserção e permanência dos sujeitos no mundo do trabalho.

Entretanto, observa-se uma lacuna significativa na formação docente, considerada um dos principais entraves para a efetiva mediação pedagógica com tecnologias digitais nesse segmento. Muitos professores da EJA/EPT não possuem formação inicial que contemple o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tampouco têm acesso a formações continuadas eficazes e contextualizadas à realidade dos estudantes (ALMEIDA, 2020; MORAN, 2015). Essa carência formativa não é apenas técnica, mas também epistemológica: faltam referenciais teóricos e pedagógicos que permitam aos educadores compreender a cultura digital como linguagem e campo de significados, e não apenas como ferramenta.

As consequências dessa lacuna formativa se refletem no cotidiano escolar, onde práticas pedagógicas muitas vezes permanecem tradicionais e pouco conectadas às necessidades dos alunos. A maioria desses estudantes enfrenta múltiplas vulnerabilidades, como exclusão digital, trajetórias escolares fragmentadas e baixo domínio técnico-profissional. Nesse contexto, a ausência de preparo docente compromete diretamente a qualificação profissional, limitando a exploração das potencialidades formativas da cultura digital, que poderia promover aprendizagens mais significativas, contextualizadas e emancipadoras.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca investigar os impactos da ausência ou insuficiência da formação docente para a cultura digital na qualificação profissional dos estudantes da EJA na EPT. Assume-se aqui que o problema formativo não é apenas a falta de acesso à técnica, mas a carência de uma perspectiva crítica que permita ao professor e ao aluno discernir entre o uso instrumental da tecnologia e a apropriação soberana da cultura

digital. Ao evidenciar os desafios enfrentados pelos docentes e a necessidade de políticas públicas de formação continuada, este estudo pretende contribuir para a discussão sobre inclusão tecnológica, inovação pedagógica e transformação social no campo da EJA/EPT.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A cultura digital representa mais do que a inserção de tecnologias na sala de aula; trata-se de uma transformação estrutural nos modos de produção, acesso e circulação do conhecimento. Para Pierre Lévy (1999), a cultura digital promove uma inteligência coletiva capaz de potencializar a construção do saber em rede, deslocando o papel do professor de transmissor de conteúdos para mediador e co-construtor do conhecimento. Embora a inteligência coletiva proposta por Lévy (1999) aponte para um potencial emancipatório de construção do saber em rede, essa perspectiva deve ser tensionada pela realidade da dependência tecnológica. A cultura digital não se distribui de forma democrática; ela é atravessada por uma 'tecnologias do poder' que definem quem produz e quem apenas consome conteúdos. Assim, a mediação docente na EJA não deve visar apenas a inclusão do aluno na cultura digital existente, mas capacitá-lo para questionar, disputar e transformar essa mesma cultura, evitando que a educação profissional se reduza a uma mera adaptação funcional ao mercado plataformizado. Nesse contexto, é fundamental repensar os processos educativos, superando o modelo transmissivo e promovendo práticas pedagógicas centradas no estudante e em sua inserção ativa no mundo digital.

Moran (2015) e Kenski (2012) complementam essa perspectiva ao afirmar que a integração da cultura digital à educação não deve ser meramente instrumental. A presença das tecnologias deve se dar por meio de propostas pedagógicas que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade, principalmente no contexto da EJA, cujos estudantes demandam abordagens personalizadas, inclusivas e conectadas à realidade do mundo do trabalho. Nesse sentido, Selwyn (2011) adverte que a adoção das tecnologias digitais no ambiente educacional não deve ser vista como neutra ou automática, mas como um processo mediado por contextos sociais, políticos e institucionais. Castells (2003) reforça essa visão ao destacar que vivemos em uma sociedade em rede, na qual as tecnologias de informação moldam as relações sociais, econômicas e educacionais — o que significa que, para o estudante da EJA, o domínio das TDICs não é apenas uma competência técnica, mas uma condição concreta de participação social, econômica e política. Assim, o uso das TDIC precisa estar alinhado a uma proposta pedagógica crítica e transformadora.

A EJA, integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem como missão a construção de itinerários formativos que possibilitem a inserção cidadã e produtiva dos

sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional. Arroyo (2005) destaca que a EJA carrega marcas de desigualdade, necessitando de práticas pedagógicas humanizadoras, contextualizadas e que reconheçam os saberes prévios dos estudantes. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios de Freire (1996), que defende uma educação libertadora, centrada na escuta e na valorização do educando como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Aplicado ao contexto da EJA/EPT, esse princípio implica que a formação profissional não pode ignorar as condições de vida dos estudantes e suas experiências de trabalho, suas dificuldades com a leitura e a escrita, sua relação frequentemente marcada pela exclusão com o mundo digital. Uma EPT verdadeiramente emancipadora precisa acolher essas dimensões e construir, a partir delas, caminhos de inclusão que sejam ao mesmo tempo técnicos e humanos.

Pereira (2017) enfatiza que o público da EJA enfrenta múltiplas vulnerabilidades: sociais (baixa renda, vínculos precários de trabalho, responsabilidades familiares que competem com os estudos), econômicas (dependência de emprego imediato, pouca margem para investimento em formação) e digitais (ausência ou uso restrito de dispositivos, baixa familiaridade com ambientes virtuais e linguagens digitais). Esses três eixos se retroalimentam: a exclusão digital aprofunda a exclusão econômica, que por sua vez restringe o acesso à formação qualificada.

A articulação entre formação escolar e qualificação profissional exige que a escola reconheça essas condições e promova experiências significativas de aprendizagem. Nesse ponto, Kenski (2012) reforça que a cultura digital pode atuar diretamente sobre essas barreiras de forma prática e concreta: a flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem pelas TDICs beneficia estudantes que trabalham em turnos irregulares ou têm dificuldades de deslocamento; o domínio digital amplia as condições de empregabilidade em um mercado de trabalho crescentemente informatizado; e o letramento digital crítico constroi autonomia para participar, produzir e transformar o ambiente digital desde que tudo isso seja mediado por um professor preparado para fazê-lo de forma contextualizada. Assim, há um ponto de convergência entre os autores ao defenderem uma abordagem formativa integradora, que respeite as especificidades do público da EJA e promova o desenvolvimento de competências técnicas sociais e emocionais.

O uso pedagógico das TDIC exige formação docente específica e contextualizada. Imbernón (2010) defende que a formação precisa ser contínua, reflexiva e situada, permitindo ao professor desenvolver práticas compatíveis com a cultura digital. Valente (2014) complementa essa visão ao afirmar que a formação docente para o uso das tecnologias deve articular três dimensões: o domínio técnico das ferramentas, a

compreensão pedagógica de como essas ferramentas potencializam a aprendizagem, e a capacidade de contextualizar esse uso à realidade específica dos estudantes. No caso da EJA/EPT, essa terceira dimensão é especialmente crítica: não basta que o professor saiba operar uma plataforma digital se não souber adaptá-la às limitações de conectividade, ao baixo letramento digital e às trajetórias de vida de seu público. A ausência de formação adequada, como apontam Nóvoa (2009) e Almeida (2011), compromete a qualidade da mediação pedagógica e a qualificação profissional dos estudantes — pois o professor passa a atuar como mediador entre dois mundos: o mundo digital, com suas linguagens e exigências, e o mundo vivido pelos estudantes, marcado por exclusões e por saberes construídos fora da escola.

A articulação entre esses autores evidencia a necessidade de políticas públicas eficazes, que garantam condições para uma formação continuada de qualidade. Nóvoa (2009) argumenta que a ausência de um projeto formativo estruturado perpetua as desigualdades educacionais, enquanto Almeida (2011) destaca o papel do professor como mediador essencial entre o conhecimento e o uso das tecnologias. Em comum, esses autores apontam que o despreparo docente afeta diretamente os estudantes, muitos dos quais têm na escola o único espaço de contato com o mundo digital. Assim, há uma convergência teórica quanto à urgência de repensar a formação docente frente às exigências da cultura digital.

A inclusão na docência na EPT em ambientes virtuais exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das competências docentes. Melo Júnior et al. (2022) destacam que a lógica das competências na formação docente precisa ser acompanhada de saberes científicos que promovam cultura, trabalho e pensamento crítico, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional. A ausência de políticas formativas consistentes compromete a atuação dos professores na Educação a Distância (EAD), dificultando a inclusão de estudantes com diferentes trajetórias escolares.

Nesse sentido, Alves e Sousa (2016) ressaltam que a docência na Educação Online deve considerar as especificidades do ciberespaço e a centralidade do protagonismo do estudante. A inclusão passa pela construção de experiências de aprendizagem que respeitem a diversidade e promovam a autonomia. Arruda e Pereira (2023) acrescentam que a atuação do tutor como mediador pedagógico é decisiva, enfrentando desafios relacionados à personalização do ensino e à mediação tecnológica, o que exige formação específica para garantir práticas inclusivas e eficazes.

Rodrigues e Capellini (2012) apontam que a ausência de capacitação inicial e continuada compromete a mediação pedagógica e amplia desigualdades entre alunos com



diferentes níveis de letramento digital. Para superar essas barreiras, os autores defendem programas de formação que articulem o domínio técnico das plataformas virtuais com abordagens metodológicas inclusivas, capazes de atender grupos historicamente marginalizados.

Por fim, pesquisas como a de Santos et al. (2020) destacam que a inclusão no ensino digital não se restringe a recursos tecnológicos, mas também à formação docente em práticas pedagógicas acessíveis, como o uso de legendas, audiodescrição e interfaces adaptativas. A cultura digital, ao incorporar linguagens visuais, auditivas e interativas, amplia as possibilidades de participação e aprendizagem, desde que os professores estejam preparados para explorar essas múltiplas dimensões de forma crítica e democrática.

Embora programas como o ProInfo e os referenciais curriculares da EPT representem avanços em termos de diretrizes, Costa (2021) evidencia que as ações concretas de formação docente em tecnologia digital ainda são fragmentadas, descontinuadas e insuficientes para as especificidades da EJA. A Base Nacional Comum para a Formação Docente (BNC -Formação) (Brasil, 2019) contempla a inserção de tecnologias, mas não garante condições efetivas para sua implementação. Nesse aspecto, Libâneo (2012) afirma que as políticas educacionais devem garantir condições efetivas para o desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo o domínio das tecnologias digitais o que implica investimento em infraestrutura, tempo pedagógico protegido e suporte especializado.

Costa (2021) e Libâneo (2012) convergem ao apontar que a ausência de políticas públicas estruturadas inviabiliza a consolidação de uma prática pedagógica digital transformadora. Ambos ressaltam que a implementação de políticas requer mais do que diretrizes: exige investimento em infraestrutura, formação contínua, suporte pedagógico e valorização profissional. Assim, o diálogo entre esses autores evidencia a necessidade de políticas que ultrapassem o plano normativo e alcancem a prática cotidiana dos professores da EJA/EPT.

A cultura digital na EJA/EPT não deve ser lida apenas como inserção tecnológica, mas como uma disputa de epistemologias. Para além da "inteligência coletiva" de Lévy, a perspectiva freireana exige que o conhecimento digital seja uma ferramenta de conscientização. O aluno não é um "usuário" a ser treinado, mas um sujeito da história que, como aponta Arroyo (2005), traz consigo uma trajetória marcada por tensões e exclusões, mas também por saberes produzidos na resistência do trabalho e da vida.

Nesse sentido, a relação com o conhecimento (epistemologia) rompe com o modelo bancário. O saber não é algo "acessado" na rede, mas algo gestado no diálogo entre a

cultura digital e a realidade concreta do educando. Para Freire (1996), o ato de conhecer exige curiosidade epistemológica; na EJA, isso significa que as TDICs devem servir para que o estudante "leia o mundo" antes de "ler a tela". O domínio das tecnologias deixa de ser uma competência funcional para tornar-se uma condição de autonomia e libertação.

A integração da cultura digital, portanto, não é meramente instrumental (Moran, 2015), mas humanizadora. Arroyo nos lembra que o aluno da EJA é um sujeito de direitos cuja identidade foi fragmentada pela lógica do capital. Assim, a prática pedagógica deve reconhecer que a "exclusão digital" citada por Pereira (2017) é, na verdade, uma expressão da exclusão social estrutural. A epistemologia aqui é práxis: o conhecimento digital só faz sentido se for capaz de intervir na realidade do trabalho e da cidadania, transformando o estudante de espectador da técnica em produtor de cultura.

O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador de uma ecologia de saberes. Ele não apenas ensina a usar a ferramenta, mas provoca o encontro entre o saber científico-tecnológico e os "saberes da experiência feitos" dos alunos. Uma EPT emancipadora, sob a ótica de Freire e Arroyo, é aquela que acolhe as vulnerabilidades não como faltas, mas como pontos de partida para uma formação que é, simultaneamente, técnica, política e profundamente humana.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, com base em pesquisa bibliográfica e análise documental. O objetivo foi compreender, por meio da literatura especializada, os desafios enfrentados pelos docentes da EJA na EPT em relação à formação para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como analisar os impactos dessa formação — ou da ausência dela — na qualificação e no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA. A metodologia foi estruturada em cinco tópicos: tipo de pesquisa, procedimentos para a pesquisa bibliográfica, análise dos dados, justificativa do método e limitações do estudo.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Conforme Minayo (2012), a abordagem qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos aos seus contextos, sendo adequada para estudos em educação. A pesquisa foi também bibliográfica e documental, conforme Gil (2008), que destaca sua utilidade para investigar e analisar conteúdos já produzidos sobre determinado fenômeno. Tais características mostraram-se apropriadas, uma vez que o estudo visou analisar os impactos da ausência ou insuficiência da formação docente para a cultura digital na qualificação profissional dos estudantes da EJA na EPT — objetivo que

demanda compreensão aprofundada dos fenômenos educativos e das políticas públicas a eles relacionados, e não apenas a descrição ou quantificação de dados.

A coleta de dados foi realizada por meio da consulta a bases de dados acadêmicas e repositórios digitais reconhecidos, a saber: SciELO, Google Acadêmico, Portal CAPES, ERIC e Redalyc. Foram utilizados termos específicos relacionados ao tema, combinando palavras-chave por meio de operadores booleanos (AND, OR, NOT), tais como: "formação docente", "EJA", "cultura digital", "educação profissional", "TDIC", "qualificação profissional" e "educação tecnológica".

Os critérios adotados para seleção dos materiais bibliográficos foram: publicações dos últimos dez anos, com exceção de obras consideradas clássicas e fundamentais para o referencial teórico; trabalhos que apresentassem relevância teórica e/ou empírica para o tema; estudos que abordassem especificamente o contexto brasileiro ou latino-americano, dada a relevância das particularidades regionais; e exclusão de publicações sem fundamentação acadêmica rigorosa ou que não estivessem diretamente relacionadas ao campo da EJA/EPT.

Após a seleção, os textos foram organizados em fichamentos temáticos contemplando informações sobre autoria, ano, objetivos, metodologia utilizada, principais contribuições e citações relevantes. Essa sistematização auxiliou a análise crítica e a construção dos resultados e discussões deste estudo.

Para além da organização bibliográfica, a análise dos dados não se limitou à descrição dos resumos, mas promoveu um tensionamento teórico entre as obras. Isso foi feito confrontando-se, por exemplo, as diretrizes das políticas públicas (BNC-Formação) com os desafios práticos da EJA relatados nos estudos de caso. Esse cruzamento permitiu identificar lacunas entre a teoria normativa e a realidade das salas de aula da EPT. O processo buscou identificar padrões de exclusão que ultrapassam a descrição de resumos, permitindo uma síntese crítica sobre as políticas públicas e os impactos na qualificação profissional. Nesta pesquisa, utilizou-se o NotebookLM (GOOGLE, 2024) como ferramenta de suporte à inteligência documental. O papel da ferramenta restringiu-se à sistematização do *corpus* bibliográfico, auxiliando na categorização inicial dos eixos analíticos e na identificação de temas recorrentes entre os 21 trabalhos selecionados. Ressalta-se que a ferramenta não foi utilizada para a geração autônoma de conteúdo ou inferências críticas; todas as relações estabelecidas entre os autores e as conclusões apresentadas neste artigo foram processadas e redigidas integralmente pelos autores, garantindo o rigor ético e intelectual da pesquisa. As categorias analíticas foram organizadas quatro eixos: (1) Formação docente para o uso das TDIC; (2) Desafios da

cultura digital na EJA/EPT; (3) Políticas públicas e práticas institucionais; e (4) Impactos da ausência de formação na qualificação profissional dos estudantes.

A escolha pelo método qualitativo, bibliográfico e documental justifica-se pela necessidade de compreender os desafios da formação docente em um contexto sociocultural complexo como o da EJA/EPT. Como destaca Minayo (2012), esse tipo de abordagem é essencial quando se busca interpretar e dar sentido às práticas educativas e às políticas públicas sob a ótica de seus sujeitos.

Como principal limitação, reconhece-se que, por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, não houve coleta de dados empíricos diretamente com professores ou estudantes. Assim, os resultados restringiram-se à análise das produções acadêmicas disponíveis e de documentos institucionais acessíveis. Outra limitação relaciona-se à heterogeneidade das fontes, o que dificultou a padronização de critérios de comparação entre os estudos analisados.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A revisão integrativa realizada resultou na seleção e análise de vinte e um trabalhos acadêmicos — artigos, livros e documentos institucionais — publicados entre 1996 e 2023, organizados em torno de quatro eixos temáticos definidos a priori na metodologia: formação docente para o uso das TDIC; desafios da cultura digital na EJA/EPT; políticas públicas e práticas institucionais; e impactos da ausência de formação na qualificação profissional dos estudantes. De forma transversal, os estudos analisados convergem para três achados centrais: (1) a lacuna formativa dos docentes da EJA para a cultura digital é predominantemente de natureza epistemológica, não apenas técnica; (2) as políticas públicas existentes — embora avancem no plano normativo — não garantem as condições estruturais para sua implementação efetiva; e (3) os impactos dessa lacuna recaem diretamente sobre os estudantes, aprofundando desigualdades que a EJA/EPT deveria combater. A análise revelou ainda que esses eixos não funcionam de forma isolada — eles compõem um ciclo estrutural de exclusão, no qual a fragilidade das políticas alimenta o despreparo docente, que por sua vez aprofunda as desigualdades já vividas pelos estudantes. Compreender esse ciclo é condição para superá-lo. A seguir, cada eixo é discutido em profundidade, articulado ao referencial teórico que fundamenta o estudo.

A análise integrada revela que a lacuna formativa docente em TDIC na EJA/EPT é, fundamentalmente, uma crise epistemológica que desarticula a tecnologia da identidade humana dos estudantes, perpetuando ciclos de exclusão. Sob as perspectivas de Freire e Arroyo, a formação docente deve transpor a técnica para despertar a curiosidade

epistemológica, reconhecendo o aluno como sujeito de direitos e saberes que utiliza o digital como práxis libertadora. As políticas públicas, por sua vez, falham ao focar em competências técnicas instrumentais, ignorando a necessidade de uma educação humanizadora e situada na realidade dos educandos.

Para explicar melhor esses pontos sob a ótica de Freire e Arroyo, podemos dividir a análise em três pilares:

Para Freire, o conhecimento não é um objeto que o professor "entrega" ao aluno (educação bancária). A crise epistemológica mencionada ocorre porque, na cultura digital, as escolas tendem a focar apenas no operacional (clique, baixar, digitar).

A tecnologia deve ser um meio para a Curiosidade Epistemológica. O aluno não deve apenas aprender a usar o Google, mas entender como a informação é produzida, a quem ela serve e como ele pode produzir sua própria cultura digital. É o conhecimento como práxis (ação + reflexão).

Miguel Arroyo critica a visão de que o aluno da EJA é alguém "atrasado" ou "faltante". Ele argumenta que esses estudantes são Sujeitos de Direito que trazem saberes profundos da vida e do trabalho.

Quando o texto diz "desarticula a tecnologia da identidade humana", significa que a escola ignora que o aluno já usa o celular para sobreviver, trabalhar e se comunicar.

Em vez de tratar o aluno como um "analfabeto digital", a pedagogia de Arroyo propõe acolher o que ele já sabe e conectar isso à tecnologia como ferramenta de afirmação de sua dignidade. O digital deixa de ser um "curso de informática" e passa a ser um espaço de presença social.

O texto aponta que o governo foca no Instrumental. É a lógica de "dar o computador" ou "treinar para o software X".

Para Freire e Arroyo, isso é uma formação "domesticadora". Ela prepara o aluno para ser um operário digital dócil, mas não um cidadão crítico.

Sem uma formação docente que humanize o digital, o professor se sente um "entregador de apostilas virtuais", e o aluno da EJA, que já tem pouco tempo e muita luta, não vê sentido naquela tecnologia, o que gera o abandono e a exclusão.

Reformular essa visão exige entender que a tecnologia na EJA não é sobre "chips e cabos", mas sobre quem tem o direito de produzir pensamento na sociedade em rede.

## **Eixo 1 – Formação docente para o uso das TDIC**

Os estudos revisados são unânimes em apontar que a grande maioria dos professores que atuam na EJA/EPT não recebeu, em sua formação inicial, qualquer preparo específico

para integrar as tecnologias digitais de forma pedagógica, crítica e contextualizada. Como argumentam Almeida (2011) e Valente (2014), essa lacuna não é apenas técnica — ela é epistemológica: os professores carecem de referenciais teóricos que lhes permitam compreender a cultura digital como linguagem e campo de significados, e não apenas como ferramenta auxiliar. Isso significa que, mesmo quando têm acesso a dispositivos e plataformas, muitos docentes reproduzem práticas tradicionais em ambientes digitais, sem explorar as potencialidades transformadoras das TDICs.

Imbernón (2010) contribui ao defender que a formação precisa ser contínua, reflexiva e situada — ou seja, deve ocorrer no contexto real de trabalho do professor, considerando as especificidades do seu público e de sua instituição. Valente (2014) detalha que essa formação precisa articular três dimensões indissociáveis: o domínio técnico das ferramentas, a compreensão pedagógica de como elas potencializam a aprendizagem, e a capacidade de adaptar esse uso à realidade concreta dos estudantes. No caso da EJA/EPT, essa terceira dimensão é decisiva: de nada adianta que o professor domine uma plataforma digital se não souber como utilizá-la para um estudante com baixo letramento digital, conectividade instável e jornada de trabalho que concorre com os estudos.

A literatura também aponta que os programas de formação continuada existentes são, em geral, pontuais e descontextualizados. Costa (2021) demonstra que as ações concretas de formação docente em tecnologia digital ainda são fragmentadas, descontínuas e insuficientes para as especificidades da EJA, sendo ofertadas em momentos isolados, sem continuidade e sem vínculo com as demandas reais dos docentes desse segmento. Rodrigues e Capellini (2012) reforçam esse diagnóstico ao evidenciar que a ausência de capacitação inicial e continuada compromete diretamente a mediação pedagógica, ampliando as desigualdades entre estudantes com diferentes níveis de letramento digital. Melo Júnior et al. (2022), por sua vez, alertam que os programas formativos existentes tendem a privilegiar a lógica das competências técnicas em detrimento de saberes mais amplos sobre cultura, trabalho e pensamento crítico — o que resulta em formações que não preparam o professor para atuar de forma humanizadora como público da EJA. Isso resulta no que Nóvoa (2009) chama de desperdício formativo: os professores participam de cursos e oficinas, mas não conseguem transpor o aprendizado para a prática cotidiana, especialmente diante de um público tão complexo quanto o da EJA/EPT. Em nossa análise, este cenário revela que o problema da formação docente na EJA não é apenas a falta de cursos, mas a persistência de um modelo 'instrumentalista' que ignora as especificidades da modalidade. O grupo entende que, enquanto a formação não for 'situada' na realidade do aluno trabalhador — que muitas vezes tem o celular como única janela para o mundo digital —, as políticas públicas continuarão

gerando esse desperdício mencionado por Nóvoa. É preciso que o docente seja formado para uma curadoria crítica, e não apenas para o uso técnico de ferramentas. O que esses dados revelam, em conjunto, é que o problema da formação docente para a cultura digital na EJA não se resolve com mais cursos — resolve-se com uma reorientação estrutural do modelo formativo, que abandone a lógica pontual e instrumentalista e assuma uma perspectiva contínua, situada e crítica, tal como propõem Imbernón (2010) e Valente (2014). Enquanto essa reorientação não ocorrer, o professor continuará sendo responsabilizado individualmente por uma lacuna que é, fundamentalmente, de política pública.

Os estudos revisados são unânimes em apontar que a maioria dos professores da EJA/EPT não receberam preparo para integrar as tecnologias de forma crítica. Como argumentam Almeida (2011) e Valente (2014), essa lacuna não é apenas técnica — ela é epistemológica. Isso significa que a falha não está na dificuldade de manejar softwares, mas na ausência de uma epistemologia crítica e decolonial que permita ao docente questionar a neutralidade da tecnologia.

Sem essa base, o professor não percebe as TDICs como campos de disputa de poder e produção de sentidos, tratando-as apenas como ferramentas auxiliares. Uma formação epistemologicamente sólida permitiria ao docente compreender que a tecnologia na EJA deve ser uma extensão da curiosidade epistemológica freireana: um meio para o aluno desvelar a realidade e não apenas consumir dados. Portanto, a lacuna citada refere-se à necessidade de uma teoria do conhecimento que coloque a tecnologia a serviço da emancipação, e não da reprodução de métodos tradicionais em telas digitais.

## **Eixo 2 – Desafios da cultura digital na EJA/EPT**

O público da EJA apresenta características que tornam especialmente complexa a integração da cultura digital ao processo formativo. Como sistematizado por Pereira (2017) e aprofundado no referencial teórico deste artigo, esses estudantes enfrentam vulnerabilidades interligadas nos eixos social, econômico e digital. No eixo social, as responsabilidades familiares e os vínculos precários de trabalho reduzem drasticamente o tempo disponível para estudo e para o engajamento com atividades digitais fora da escola. No eixo econômico, a urgência pela inserção imediata no mercado de trabalho muitas vezes impede uma formação mais aprofundada e reflexiva. No eixo digital, a exclusão se manifesta não apenas pela falta de acesso a dispositivos, mas pela ausência de familiaridade com as linguagens, lógicas e práticas que organizam a vida no ambiente digital.

A análise dos estudos revisados demonstra que os desafios vivenciados pelos estudantes da EJA exigem uma abordagem pedagógica ancorada na realidade concreta desses

sujeitos, conforme defendido por Freire (1996). Entre os trabalhos analisados, Pereira (2017) evidencia que o público da EJA carrega trajetórias marcadas por exclusão social e digital, o que demanda práticas formativas contextualizadas. Rodrigues e Capellini (2012) apontam que o baixo letramento digital não pode ser tratado como deficiência individual, mas como reflexo de desigualdades estruturais.

Os estudos também indicam que muitos estudantes utilizam cotidianamente o smartphone para comunicação e acesso a serviços, porém apresentam dificuldades na utilização dessas tecnologias para fins acadêmicos e profissionais. Esse dado reforça que o desafio docente consiste em articular os saberes digitais informais já existentes com o desenvolvimento de competências digitais mais complexas exigidas pelo mundo do trabalho, por meio de mediação pedagógica intencional e contextualizada. Nesse sentido, o grupo compreende que a exclusão digital na EJA/EPT funciona como uma 'barreira invisível'. Fica evidente que sem uma mediação docente que reconheça e valorize os saberes informais que o estudante já possui — como o manejo do celular para serviços e comunicação — a escola corre o risco de ignorar o potencial desse aluno, transformando a tecnologia em um obstáculo, em vez de uma ferramenta de emancipação profissional.

Arroyo (2005) e Castells (2003) convergem ao mostrar que a exclusão digital na EJA não é um problema isolado: ela expressa e reproduz desigualdades mais amplas que marcam a trajetória desses sujeitos. O que a análise deste eixo evidencia, portanto, é uma tensão fundamental: a EJA/EPT existe para incluir sujeitos historicamente excluídos, mas a ausência de formação docente para a cultura digital faz com que a escola, involuntariamente, reproduza a exclusão que deveria combater. O professor que não está preparado para mediar a relação dos estudantes com o digital não é o vilão dessa história — é também uma vítima de um sistema que não o preparou adequadamente. Reconhecer essa tensão é o primeiro passo para superá-la. Selwyn (2011) reforça que essa mediação exige consciência das dimensões políticas e sociais das tecnologias, e é essa consciência crítica que a formação docente precisa desenvolver. Dessa forma, entendemos que a formação docente não deve ser apenas técnica, mas sim uma preparação para que o professor atue como um tradutor da cultura digital para a realidade social do aluno trabalhador.

O público da EJA é frequentemente descrito pelas suas "vulnerabilidades", mas uma análise coerente com Arroyo (2005) exige que os vejamos, primeiramente, como sujeitos de saberes e de cultura. Embora enfrentem barreiras socioeconômicas e digitais reais, esses estudantes possuem uma riqueza de experiências acumuladas no mundo do trabalho e na sobrevivência cotidiana que constitui um saber legítimo. A exclusão digital, portanto, não deve ser lida como uma "deficiência intelectual" do aluno, mas como uma negação de

direitos.

Freire (1996) ensina que o processo educativo deve partir da "leitura de mundo" do educando. Na cultura digital, isso significa reconhecer que o aluno da EJA já opera lógicas tecnológicas complexas em seu dia a dia (no uso do celular para o trabalho, na comunicação comunitária e na gestão da vida). O desafio pedagógico não é "dar saber" a quem não tem, mas valorizar os saberes prévios desses sujeitos, conectando suas experiências de vida às novas linguagens digitais. Ao invés de focar no que lhes "falta", a escola deve potencializar o que eles "são": sujeitos históricos que buscam na tecnologia mais uma ferramenta de afirmação de sua dignidade.

### **Eixo 3 – Políticas públicas e práticas institucionais**

A análise das políticas públicas voltadas à formação docente para a cultura digital revela um cenário de avanços normativos insuficientes e descontinuidades práticas. Embora a BNC - Formação (Brasil, 2019) contemple a inserção das tecnologias como competência docente esperada, e programas como o ProInfo tenham representado iniciativas concretas de formação, Costa (2021) demonstra que essas ações permanecem fragmentadas, descontinuadas e pouco adaptadas às especificidades da EJA. O resultado é que os professores desse segmento raramente têm acesso a formações que dialoguem com a realidade de seu público — estudantes adultos, trabalhadores, com baixo letramento digital e múltiplas vulnerabilidades.

Libâneo (2012) é categórico ao afirmar que políticas educacionais que não garantem condições estruturais — infraestrutura, financiamento, tempo pedagógico protegido e suporte especializado — são, na prática, políticas que perpetuam a exclusão. Nóvoa (2009) complementa ao argumentar que a formação docente precisa ser tratada como um projeto coletivo e institucional — não como responsabilidade individual do professor —, o que exige das instituições e das políticas públicas um compromisso explícito com o desenvolvimento profissional contínuo. Melo Júnior et al. (2022) acrescentam que a lógica das competências que orienta grande parte dessas políticas tende a privilegiar o domínio técnico em detrimento de saberes mais amplos sobre cultura, trabalho e pensamento crítico — o que é especialmente problemático na EJA/EPT, onde a formação precisa ser ao mesmo tempo técnica e humanizadora.

O que se conclui a partir da análise deste eixo é que há um descompasso crônico entre o que as políticas prescrevem e o que as instituições conseguem implementar. No plano normativo, a BNC- Formação (Brasil, 2019) prevê o desenvolvimento de competências digitais como parte do perfil docente esperado, e o ProInfo estabeleceu, em sua concepção

original, diretrizes para a formação de professores no uso de tecnologias educacionais. Contudo, Costa (2021) evidencia que, na prática, essas prescrições não se traduzem em ações formativas sistemáticas: o que as instituições têm implementado são iniciativas pontuais, sem continuidade, sem financiamento estável e sem adequação às especificidades da EJA.

Libâneo (2012) reforça que a implementação efetiva exigiria investimento concreto em infraestrutura tecnológica nas escolas, tempo pedagógico protegido para formação em serviço e suporte especializado aos docentes, condições que segundo o autor, raramente são garantidas pelas políticas educacionais brasileiras. Rodrigues e Capellini (2012) corroboram esse diagnóstico ao mostrar que, mesmo quando programas de formação existem, eles tendem a focar o domínio técnico das plataformas, ignorando as abordagens metodológicas inclusivas necessárias para atender grupos historicamente marginalizados, como o público da EJA.

Esse descompasso não é acidental: ele reflete escolhas políticas que historicamente trataram a EJA como segmento de segunda ordem, com menor investimento, menor atenção formativa e menor infraestrutura. Superar esse quadro exige não apenas novas diretrizes, mas uma mudança de prioridade política — com financiamento consistente, formação em serviço sistemática e valorização dos professores que atuam com um dos públicos mais desafiadores e mais necessitados do sistema educacional brasileiro.

#### **Eixo 4 – Impactos na qualificação profissional dos estudantes**

A análise dos três eixos anteriores permite compreender, de forma articulada, como a ausência ou insuficiência da formação docente para a cultura digital impacta diretamente a qualificação profissional dos estudantes da EJA na EPT. Quando o professor não está preparado para integrar as TDICs de forma pedagógica e contextualizada, as oportunidades de aprendizagem significativa são reduzidas, e os estudantes chegam ao mercado de trabalho com déficits importantes em competências digitais básicas — cada vez mais exigidas em praticamente todos os setores da economia, como demonstram Castells (2003) e Moran (2015).

Alves e Sousa (2016) destacam que o protagonismo do estudante e a capacidade de navegar com autonomia no ambiente digital são elementos centrais para a inserção qualificada no mundo do trabalho contemporâneo. Esses atributos, contudo, precisam ser cultivados intencionalmente na escola, por meio de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a resolução de problemas e o uso crítico das tecnologias. Arruda e Pereira (2023) acrescentam que a mediação tecnológica eficaz — especialmente em contextos de ensino híbrido ou a distância, cada vez mais presentes na EPT — exige do docente não apenas domínio técnico das plataformas, mas a capacidade de personalizar o ensino e criar estratégias inclusivas que considerem os diferentes níveis de letramento digital. Rodrigues e Capellini (2012) e Santos

et al. (2020) ampliam essa análise ao mostrar que os impactos da lacuna formativa docente são ainda mais graves para os estudantes com necessidades educacionais específicas, que, na EJA, representam uma parcela significativa do público.

O que este eixo evidencia, em síntese, é uma contradição estrutural: a EPT foi criada para qualificar profissionalmente sujeitos historicamente excluídos, mas, sem professores formados para mediar a cultura digital de forma contextualizada e inclusiva, ela não consegue cumprir essa missão de forma plena. Os estudantes da EJA que passam pela EPT sem desenvolver competências digitais sólidas não apenas perdem oportunidades no mercado de trabalho — eles saem da escola com a sensação de que o mundo digital não é para eles, o que aprofunda a exclusão simbólica e social que a escola deveria combater. Romper esse ciclo exige reconhecer que a formação docente não é um detalhe operacional: é a condição fundamental para que a EJA/EPT cumpra sua missão emancipatória, tal como propõem Freire (1996) e Arroyo (2005). Enquanto essa formação não for tratada como prioridade política e institucional, os impactos negativos na qualificação profissional dos estudantes continuarão sendo o retrato mais concreto de uma promessa não cumprida.

A relação entre a ausência de formação docente e a qualificação profissional dos estudantes levanta uma questão central: a que tipo de mercado a EPT está servindo? Se a formação docente permanece estritamente técnica, o impacto sobre o aluno da EJA é uma qualificação voltada para a adaptação servil. Em um cenário de crescente "uberização" e precarização do trabalho digital, limitar o ensino ao uso funcional de plataformas é treinar mão de obra barata para um mercado que consome o trabalhador sem lhe dar garantias.

Sob a ótica de Freire e Arroyo, a qualificação na EPT deve ser uma formação humana integral. Isso implica que o domínio das TDICs não deve visar apenas a "empregabilidade" imediata, mas a cidadania crítica. O estudante precisa entender a lógica do mundo do trabalho para poder transformá-lo, e não apenas para se ajustar a ele. Uma EPT emancipadora questiona o mercado que exclui e propõe uma formação onde o trabalhador é dono de sua técnica e consciente de seus direitos políticos e sociais, utilizando o letramento digital como instrumento de resistência e soberania.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada neste estudo permite compreender que, embora a insuficiência da formação docente para a cultura digital na EJA/EPT contribua para a reprodução de desigualdades, esse processo não se configura como um circuito fechado e imutável. Os dados analisados evidenciam que, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais,

emergem práticas pedagógicas que tensionam essa lógica, revelando brechas importantes no chamado “ciclo de exclusão”.

Essas brechas se manifestam em iniciativas docentes que, ainda que pontuais, demonstram potencial transformador — como o uso criativo de tecnologias acessíveis (ex.: celulares e aplicativos gratuitos), a adaptação de conteúdos para múltiplas linguagens e a valorização dos saberes prévios dos estudantes da EJA. Tais experiências indicam que a mediação pedagógica, quando orientada por uma perspectiva crítica, pode ressignificar a cultura digital mesmo diante da ausência de condições ideais, deslocando o foco da limitação estrutural para a ação docente consciente e intencional.

Dessa forma, este trabalho se afasta de uma leitura determinista e assume que a transformação é possível dentro das contradições do próprio sistema. Não se trata de desconsiderar a importância das políticas públicas, mas de reconhecer que a prática docente também é espaço de resistência e inovação. As evidências analisadas sustentam que professores, quando mobilizam estratégias contextualizadas e inclusivas, conseguem ampliar o acesso, a participação e o engajamento dos estudantes, ainda que de maneira parcial e localizada.

Nesse sentido, o posicionamento defendido pelo grupo é o de uma formação docente orientada para a transformação e para a disputa da cultura digital, e não para sua simples reprodução. Isso implica preparar professores para atuar criticamente sobre as tecnologias, compreendendo seus limites, intencionalidades e impactos sociais, ao mesmo tempo em que desenvolvem práticas pedagógicas que promovam autonomia, protagonismo e inclusão.

Por fim, conclui-se que a superação das desigualdades na EJA/EPT não depende exclusivamente de mudanças estruturais amplas, mas também do fortalecimento dessas brechas já existentes, ampliando práticas que demonstram, na realidade concreta, a possibilidade de uma educação digital mais justa e emancipadora. Assim, a formação docente deve ser concebida como espaço estratégico de intervenção, capaz de potencializar experiências transformadoras e consolidar uma atuação pedagógica crítica no contexto da cultura digital.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de professores para uso das tecnologias de informação e comunicação: fundamentos e princípios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 118, p. 1037-1054, 2011.

ALVES, T. A. S.; SOUSA, R. P. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, R. P. et al. *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 39– 66.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARRUDA, D. E. P.; PEREIRA, E. A. Docência na Educação a Distância – "professor ou tutor": um estudo de caso sobre os profissionais que atuaram na iniciativa Bolsa -Formação. In: LUCENA, S. et al. *Pesquisas em educação e redes colaborativas*. Ilhéus: EDITUS, 2023. p. 321–340.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 208, 29 out. 2020, Seção 1, p. 103. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 10 set. 2024.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COSTA, A. P. Formação Docente para a Cultura Digital: desafios e políticas públicas. *Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp., p. 1443 -1459, 2021.

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

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2012.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2012.

MELO JUNIOR, V. C. G.; CASTAMAN, A. S.; GARCIA, A. M. L. Os desafios para a formação docente: o conceito das competências na educação profissional e tecnológica. *SciELO Preprints*, 2022.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papyrus, 2015.

GOOGLE. **NotebookLM**. Google LLC, 2024. Disponível em: <https://notebooklm.google.com>. Acesso em: 15 jan. 2026.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, R. Educação de Jovens e Adultos e a Formação para o Trabalho. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 70, p. 399-416, 2017.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (orgs.). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75 -83.

RODRIGUES, L. M. B. DA C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, p. 615 –628, out. 2012.

SANTOS, C. DA C.; CARVALHO, B. G. E.; LOBATO, B. C. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores. Educação e Pesquisa, v. 46, p. e215166, 2020.

SELWYN, N. Education and Technology: Key Issues and Debates. Londres: Continuum, 2011.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

VALENTE, J. A. Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação. Educar em Revista, Curitiba, n. 51, p. 45-64, 2014.