

Alfabetización digital en el contexto de PROEJA^I

Thais Barreto de Souza Santos ^I  

Camila Lima Santana e Santana ^{II}  

Resumen

Este estudio es el resultado de una investigación cualitativa y exploratoria realizada en la Facultad Estadual João Baptista Carneiro, una institución de educación vocacional ubicada en el distrito de Ipuacu de Feira de Santana, Bahía. Dadas las preocupaciones con respecto a las prácticas de lectura y escritura en el entorno digital dentro del contexto escolar entre los estudiantes de PROEJA, surgió la siguiente pregunta: ¿qué estrategias contribuyen a la alfabetización digital de los estudiantes en EJA integrado con EPT (PROEJA)? Para responder a esto, buscamos una entrevista semiestructurada con ocho estudiantes del curso técnico en logística en el campus de investigación. El análisis de contenido, según lo descrito por Bardin, se utilizó para analizar los datos. Los resultados indican que los estudiantes de PROEJA son parte de la era de la cibercultura, pero no se consideran alfabetizados digitalmente porque existen varias barreras para promover la alfabetización digital, una de las cuales es factores socioeconómicos. Además, se entendió que es importante que las políticas públicas fortalezcan la reestructuración tecnológica en la educación y las inversiones en la formación docente, para que puedan integrar el uso de las TIC en las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización digital; Educación Profesional y Tecnológica; PROEJA; tecnologías digitales de la información y la comunicación.

I. Magíster en Educación Profesional y Tecnológica por el Instituto Federal Baiano, Campus Catu. Profesora de Educación Infantil de la Creche de Educação Infantil Casulo Zaide Daltro Dias. São Francisco do Conde, Bahía, Brasil. E-mail: thaisbarreto1981@gmail.com

II. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía. Profesora titular de Educación Básica, Técnica y Tecnológica del Campus Serrinha, desempeñándose en el Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica del Instituto Federal Baiano. Serrinha, Bahía, Brasil. E-mail: camila.santana@ifbaiano.edu.br.

Digital literacy in the context of PROEJA

Abstract

This study is the result of qualitative and exploratory research conducted at the João Baptista Carneiro State College, a vocational education institution located in the Ipuacu, district of Feira de Santana, Bahia. Given concerns regarding reading and writing practices in the digital environment within the school context among PROEJA students, the following question arose: what strategies contribute to the digital literacy of students in EJA integrated with EPT (PROEJA)? To answer this, we sought a semi-structured interview with eight students from the logistics technical course at the research campus. Content Analysis, as described by Bardin, was used to analyze the data. The results indicate that PROEJA students are part of the cyberculture era, but are not considered digitally literate because several barriers exist to promoting digital literacy, one of which is socioeconomic factors. Furthermore, it was understood that it is important for public policies to strengthen technological restructuring in education and investments in teacher training, so that they can integrate the use of TDICs in teaching and learning proposals.

Keywords: Digital literacy; digital information and communication technologies. PROEJA; Professional and Technological Education.



Letramento digital no contexto do PROEJA

Resumo

Este estudo é fruto de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, realizada no Colégio Estadual João Baptista Carneiro, da educação profissional, situado no distrito de Ipuacu, em Feira de Santana, Bahia. Diante de algumas inquietações, no que tange às práticas de leitura e escrita no ambiente digital no contexto escolar, por parte dos discentes do PROEJA, partiu-se da seguinte questão: quais as estratégias que contribuem para o letramento digital dos estudantes da EJA integrada à EPT (PROEJA). Nesse sentido, fomos buscar a resposta, através da entrevista semiestruturada. A amostra foi composta por 8 estudantes do curso técnico em logística no *campus* da pesquisa. Para embasar a análise dos dados, utilizou-se como instrumento a Análise de Conteúdo, de Bardin. Os resultados encontrados informam que os discentes do PROEJA fazem parte da era da cibercultura, porém não são considerados letrados digitalmente, pois existem algumas barreiras para a promoção do letramento digital, e um deles é o fator socioeconômico. Além disso, compreendeu-se, que é importante que haja um fortalecimento por parte das políticas públicas em prol de reestruturação tecnológica na educação e investimentos na formação docente, para que eles possam integrar o uso das TDICs em propostas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; letramento digital; PROEJA; tecnologias digitais da informação e comunicação.



Introducción

El referido artículo emergió a partir de un estudio de caso acerca de la temática Literacidad Digital en el Contexto del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional (PROEJA), realizado en el colegio estatal del campo João Baptista Carneiro, situado en el interior de Bahía, con los estudiantes del curso técnico en logística del PROEJA, y presenta el resultado de la siguiente problemática: ¿cuáles son las estrategias que contribuyen a la literacidad digital de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) integrada a la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) (PROEJA)? Frente a los constantes cambios tecnológicos, se derivó en el uso creciente de equipos digitales por medio de internet, dado que el PROEJA es un Programa destinado a los jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de estudiar en la edad regular, por lo que no poseen las habilidades necesarias con el uso de los dispositivos tecnológicos. Por lo tanto, es esencial que ellos tengan la literacidad digital para que puedan ser incluidos y se sientan pertenecientes a la cultura digital.

A pesar de estar insertos en la cultura digital, en la que la tecnología se hace presente en nuestro cotidiano, no todos los individuos tienen acceso a las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC), y, tratándose de Educación de Jóvenes y Adultos, específicamente del PROEJA de la escuela del campo, el acceso restringido del uso de las TDICs todavía es una realidad presente.

Según el Ministerio de Educación (MEC), el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) fue creado en 2005, cuya finalidad era atender la demanda de acceso de jóvenes y adultos a la educación profesional y tecnológica, de forma articulada con el aumento de la escolaridad. Teniendo como foco a un público que vive en la marginalización escolar, prioritariamente formado por trabajadores, jóvenes y adultos que



abandonaron los estudios por diversas razones en la franja de edad regular, como rige la Ley de Directrices y Bases (LDB) (Brasil, 1996).

La institucionalización del PROEJA trata del reconocimiento de que estos sujetos son trabajadores proyectados en el mundo del trabajo, sin un saber profesional, pero poseen el derecho de tener una formación que relacione sus saberes contruidos en la práctica social y cultural con los saberes más directamente vinculados a una actividad productiva (Ferreira, 2012 apud Rocha, 2019). En la comprensión de la autora, el PROEJA sigue caminando en busca de una formación que no sea sumisa a las leyes del mercado, sino una formación que sea plena y humana, esto porque los contenidos generales considerados como profesionalizantes se convirtieron en un requisito de cualificación profesional en el mundo del trabajo actual.

Para Tommasini et al. (2019), la educación de jóvenes y adultos pasó a ser vista con más atención en la educación brasileña, lo que la mantiene firme como una modalidad de enseñanza. Según Tommasini et al. (2019), es indispensable que se amplíen sus espacios de actuación y cumpla su papel social de ofrecer a los discentes oportunidades de ascensión, en relación con su escolaridad, que esté asociada a la profesionalización, en el ámbito de la educación como derecho de todos los ciudadanos. Siguiendo esta lógica:

[...] Los estudiantes-trabajadores, más que adquirir conocimientos, necesitan constantemente recrearlos, lo que requiere otra relación con el saber, la cual va más allá del paradigma cartesiano. Instruir, solamente, es muy poco, dado que los saberes contruidos en el trabajo van más allá de las informaciones y habilidades propiciadas por cursos y entrenamientos (Godinho et al., 2012, p. 286).

En esa perspectiva, para que haya una formación completa por parte de los discentes, es preciso vincular la teoría con la práctica para que esa educación sea de hecho significativa. Balzan, Zorzi y Marques (2010) afirman que la formación integral pretendida es fundamental para que el educando



construya su autonomía, además de la capacitación profesional, de modo que conciba una nueva relación entre hombre y trabajo.

En relación con la literacidad digital, para los autores Dudeney, Hockly y Pegrum (2016, p. 17), esta comprende las «[...] habilidades individuales y sociales necesarias para interpretar, administrar, compartir y crear sentido eficazmente en el ámbito creciente de los canales de comunicación digital». Siendo así, la literacidad digital va más allá de solo tener habilidades digitales, es decir, es que el individuo sepa interactuar con el uso de las herramientas digitales de forma autónoma, crítica y reflexiva, a través de internet y, así, posibilitar la construcción del conocimiento.

Para Souza (2007), la literacidad digital se comprende como un conjunto de competencias necesarias para que el individuo entienda y use la información, de manera crítica y estratégica, en formatos múltiples, proveniente de variadas fuentes y presentada por medio de la computadora. Desde este punto de vista, para que el individuo sea considerado alfabetizado digitalmente, necesita tener el dominio y saber interpretar la lectura y la escritura, tanto en la forma física como en la digital. Cuando se habla de literacidad digital en el PROEJA se entiende que:

Uno de los desafíos reside en cómo alfabetizar digitalmente, atendiendo a las necesidades vigentes, en especial del público adulto, que aprendió a utilizar las TIC por la necesidad y no por la simpatía con las mismas, y de los más jóvenes, con sus nuevas necesidades de personalización (Sbrogio, 2020, p. 38).

Especialmente, en lo que atañe a las discentes del PROEJA del campo, personas trabajadoras del campo, empleadas domésticas, personas que abandonaron los estudios en la edad regular para tener que trabajar, precozmente, y ayudar en el sustento de la familia, en fin, son personas marcadas por trayectorias de vida bastante heterogéneas, el desafío es aún mayor, por no tener un contacto más íntimo con los recursos tecnológicos, diariamente.



Con ello, estos estudiantes necesitan acompañar los avances tecnológicos e insertarse en el mundo digital contemporáneo, a través de la literacidad digital.

En la mayoría de las veces, son jóvenes y adultos atravesados por la desigualdad socioeconómica, en los que el acceso al uso de las tecnologías digitales ocurre de manera tardía, siendo que el máximo contacto que estos alumnos tienen con el uso de las TDIC es por medio del *smartphone*, dispositivo este que es de acceso para la mayoría de la sociedad brasileña.

Según Coscarelli (2016), solo el dominio de las prácticas de lectura y escritura no garantiza por sí solo que los individuos sean participantes de forma activa con el uso de los artefactos tecnológicos; se hace necesario saber utilizar las TDIC de forma crítica y consciente, lo que se caracteriza por la literacidad digital.

Para Rojo (2013, p. 7) es «preciso que la institución escolar prepare a la población para un funcionamiento de la sociedad cada vez más digital y también para buscar en el ciberespacio un lugar para encontrarse, de manera crítica, con diferencias e identidades múltiples». En este contexto, debatir la literacidad digital en la institución de enseñanza, a partir de la escucha de estas voces, es hacer visibles los saberes que estos sujetos cargan; posibilitar el dominio de los diversos recursos tecnológicos para que puedan expresar sus identidades, experiencias y reconocerse como personas de derecho y protagonistas de sus propias historias.

Por lo tanto, el presente artículo tiene como foco relatar cómo ocurren las prácticas de literacidad digital de los estudiantes del PROEJA, por medio de los resultados de una investigación de campo realizada en una escuela situada en el interior de Bahía, del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional (PROEJA), debatiendo sobre la temática en cuestión en el campo de la EPT, analizando las habilidades relacionadas con el uso de las tecnologías digitales, así como los impasses enfrentados por los discentes en relación con el uso de las herramientas tecnológicas.



Procedimientos metodológicos

Se realizó un estudio de caso con el propósito de comprender las lagunas existentes en este proceso y suscitar debates que puedan disminuir las disparidades respecto al acceso a las prácticas de lectura y escritura digitales, negadas en las instituciones de enseñanza del PROEJA. La investigación es de carácter cualitativo, pues, según Godoy (1995), el fenómeno puede ser mejor comprendido en el contexto en que ocurre y del cual forma parte; se trata, además, de una investigación exploratoria.

El locus de la investigación fue el Colegio Estadual del Campo João Baptista Carneiro, que está ubicado en el distrito de Governador João Durval Carneiro, popularmente conocido como Ipuacu, perteneciente al municipio de Feira de Santana-BA, el cual ofrece en el turno vespertino los cursos técnicos integrados a la enseñanza media en administración, y en el turno nocturno el curso Técnico en Logística, en la modalidad PROEJA. Para ello, la investigación fue realizada tras la aprobación bajo el dictamen fundamentado número 7.423.626, del Comité de Ética en Investigación del Centro Universitario Nobre (UNIFAN).

Como instrumento de análisis se utilizó la entrevista semiestructurada pues, con base en las discusiones de Brancher, Canterle y Machado (2019), la entrevista semiestructurada tiene como objetivo orientar al entrevistador hacia un diálogo controlado y pautado de forma natural, para que pueda generar seguridad y confort al entrevistado. Fueron invitados a participar en la investigación 10 estudiantes; sin embargo, solo 8 aceptaron la invitación y concordaron con los procedimientos de investigación, a través de la firma del Consentimiento Informado (TCLE, por sus siglas en portugués). Es importante destacar que todas las estudiantes invitadas para la realización de la investigación eran del sexo femenino. La concreción de las entrevistas se llevó a cabo de forma presencial, en día y horario acordado con las participantes.



Para la producción y profundización teórica, se utilizó como instrumento de análisis de los datos el Análisis de Contenido, de Bardin (1977), optándose por el análisis temático. El motivo de la elección del Análisis de Contenido (AC) se debe a que esta técnica permite organizar, interpretar y categorizar los datos brutos, que son proporcionados de forma espontánea por los entrevistados, de manera que se transformen en datos cualitativos. La elección del análisis temático se debe a que nos permite tener una visión más amplia acerca de las percepciones, habilidades y dificultades con el uso de las herramientas digitales, a través de sus relatos, de modo que podamos identificar los aspectos más relevantes en relación con la construcción de la literacidad digital por parte de los estudiantes del PROEJA.

En el entendimiento de Bardin (1977), el Análisis de Contenido es un método que puede ser adaptado a todo portador de mensaje y que se utiliza para examinar y describir lo que está detrás de los discursos, mensajes, textos, imágenes, videos, entre otros. Siendo así, para interpretar los discursos de los participantes de la investigación, se siguieron las tres etapas como instruye Bardin (1977): la primera etapa, la preanálisis; la segunda etapa, la exploración del material; y la tercera etapa, el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación, que fueron esenciales para la efectivización del análisis de los datos. Veamos, a continuación, el resumen de las etapas que se siguieron, de acuerdo con lo que orienta Bardin (1977):

- a) Primera etapa: Preanálisis – fue donde hicimos una lectura flotante con todo el material recolectado. Para nuestra investigación, se recolectaron las entrevistas y observaciones;
- b) Segunda etapa: Exploración del material – en esta fase ocurrió la codificación y la categorización de las entrevistas, en las que utilizamos tablas para organizar las subcategorías y las categorías encontradas, a partir de las unidades de registro que fueron recortadas de los extractos de las entrevistas;
- c) Tercera etapa: El tratamiento de los resultados – la inferencia y la interpretación; realizamos la interpretación de las categorías creadas utilizando todo el fundamento teórico



Resultados

Perfil de los participantes

Los estudiantes entrevistados tienen edades comprendidas entre los 21 y los 55 años, siendo todos del sexo femenino y, como se puede observar en el Cuadro 1, la mayoría supera los 32 años. Además, fue importante destacar la profesión de cada participante, ya que la función que ejercen también cuenta como un factor preponderante en relación con las habilidades en el uso de las TDIC y, consecuentemente, con la literacidad digital de los participantes. Para Pommer y Bevilaqua (2014), estas personas son jóvenes y adultas que poseen experiencias de vida variadas, ya se encuentran en el mundo del trabajo y, muchas veces, con responsabilidades sociales y familiares.

Cuadro 1 – Perfil de los estudiantes.

PARTICIPANTES	PROFESIÓN	EDAD
EA	Servicios generales	33
EB	Pescadora	33
EC	Empleada doméstica	42
ED	Agricultora / Campesina	42
EE	Empleada doméstica	55
EF	Estudiante	23
EG	Estudiante	26
EH	Atendiente / Recepcionista	21

Fuente: Autora (2024).

Ante estas primeras informaciones obtenidas, observamos que solo la entrevistada EE tiene una edad superior a la de las demás entrevistadas. El factor edad no debe pasar desapercibido, pues, cuanto mayor es la edad de la persona, más tiende a generar resistencias respecto al uso de las TDIC.

En relación con la profesión, el Cuadro revela que la mayor parte de las estudiantes se desempeña en ocupaciones que no exigen el uso continuo de las tecnologías digitales, más allá del uso del teléfono celular. Asimismo, las profesiones ejercidas por las alumnas son de baja remuneración, lo cual



también puede constituir una barrera para el acceso a los recursos tecnológicos. Teixeira (2023) destaca que no todos los que nacieron en la era tecnológica son considerados verdaderamente nativos digitales, pues muchos aún no tienen acceso a la cultura digital por razones socioeconómicas.

Según Kenski (2003), la economía, la política y la división social del trabajo están influenciadas por el modo en que las tecnologías presentes en la base del sistema de producción son utilizadas en diferentes épocas. Freire (1979 citado en Silva, 2019), en su criticidad, defiende que “el hombre concreto debe instrumentarse con los recursos de la ciencia y de la tecnología para luchar mejor por la causa de su humanización y de su liberación” (Freire, 1979 citado en Silva, 2019, p. 42). Ante esta analogía, la superación de la desigualdad social pasa por la utilización de las tecnologías para la apropiación crítica y liberadora de los sujetos, pues, si estos no interactúan con los diversos aparatos tecnológicos, las condiciones de opresión continuarán persistiendo y dificultando la inserción de los jóvenes y adultos en la vida social y en el mundo del trabajo. El gráfico de la Figura 2 refuerza la utilización limitada de los recursos tecnológicos por parte de las entrevistadas.

Dispositivos utilizados por los estudiantes

Figura 1 – Dispositivos utilizados por los estudiantes.



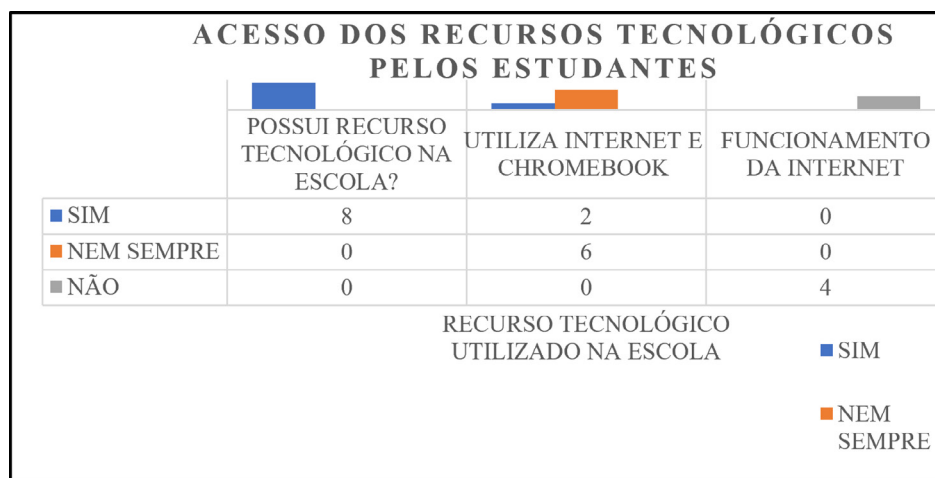
Fuente: Autora (2024).



Los datos recolectados muestran que, de las ocho estudiantes entrevistadas, cuatro utilizan solo el teléfono celular con frecuencia como recurso tecnológico; dos, celular y televisión; y las otras dos restantes, celular y computadora. Es visible en este gráfico el acceso restringido a las herramientas digitales por parte de las entrevistadas, alcanzando en promedio cerca del 60% del total. A partir de este análisis, de acuerdo con São Thiago, São Thiago y Souza (2024), muchos individuos utilizan de forma precaria los recursos tecnológicos, en el sentido de que no adquieren conocimientos. Resulta de gran relevancia que el equipamiento tecnológico se utilice para que el estudiante pueda, además de desarrollar habilidades técnicas pasivas, convertirse en un agente activo, constructor de conocimientos.

Acceso a los recursos tecnológicos en la escuela

Figura 2 – Acceso de los estudiantes a los recursos tecnológicos de la escuela.



Fuente: Autora (2024)

Como se verifica en el gráfico, existe el recurso tecnológico en la escuela, y lo que fue señalado por las participantes acerca del recurso más utilizado por el grupo es el Chromebook (laptop), dispositivo móvil donado por el gobierno del estado. Sin embargo, la mayoría respondió que no siempre se utiliza. Cuando preguntamos el motivo de la no utilización frecuente del equipamiento, la entrevistada EB respondió que:



EB: Pero así, se utiliza el Chromebook, más para poder hacer algunas investigaciones sobre textos o elaborar el TCC, que ahora estamos trabajando en el TCC, que es el trabajo de fin de grado; vamos a comenzar a redactar el TCC, pero es muy difícil que usemos el equipamiento.

En cuanto al funcionamiento de internet, tuvimos 4 entrevistadas, entre las cuales la intervención de la entrevistada EC señala que: “está el Chromebook, pero no se utiliza porque internet siempre está mal y las computadoras nunca funcionan”. Para Kenski (2003), internet aporta nuevas formas de posibilidades, acceso a las informaciones y la comunicación de la escuela con todo el mundo. Sin ella resulta inviable que la escuela se integre al mundo digital para concretar las acciones educativas. Además de las respuestas de las estudiantes en relación con el problema de funcionamiento de internet, durante las visitas a la institución se observó que otros estudiantes también se quejaban de la señal de internet.

Categorías encontradas

Las categorías surgieron a partir del análisis de las entrevistas, las cuales, a través de las unidades de registro, fueron codificadas para dar origen a las subcategorías y, finalmente, a las categorías, de acuerdo con la metodología de Bardin (1977). Las categorías se crearon tomando como base los objetivos específicos y la pregunta de investigación.

Categoría: Percepción de la literacidad digital

De acuerdo con el análisis de las entrevistas y las discusiones con las estudiantes acerca de lo que entienden por literacidad digital, percibimos que las alumnas poseen una comprensión funcional del término, relacionándolo con el simple uso de los recursos tecnológicos —como el teléfono celular y la computadora— para las tareas cotidianas, tales como enviar mensajes, realizar pagos, acceder a redes sociales, videos, entre otros. Esto queda evidenciado en el testimonio de la entrevistada EA, quien define la literacidad digital como: “mecanografía, ayuda mucho a expresarme cuando hay errores para poder



corregir; escribir en la computadora y en el celular”. Esta percepción demuestra que EA presentó una visión simplista del término, dado que la práctica de la mecanografía o escritura, ya sea en la computadora o en el teléfono inteligente, no garantiza por sí sola un conocimiento crítico de las TDIC; por el contrario, el uso de la herramienta termina convirtiéndose en algo mecánico debido a esta repetición constante en el empleo de los equipos.

En consonancia con las ideas de Freire (2020), el saber técnico-operativo es resultado de un conocimiento bancario, sin reflexión crítica, que se limita a la repetición de la práctica. La entrevistada ED también avanza en la misma línea de pensamiento reduccionista cuando expresa que la literacidad digital se trata de: “escribir en la computadora y en el celular, por lo pronto solo realizo pagos”.

La participante EE reveló su comprensión de la literacidad digital conforme a las prácticas que vivencia en su cotidiano y argumenta que la literacidad digital:

EE: Tiene que ver con el celular, porque así, como vendo Natura y Avon, todo es por el celular y voy anotando en el celular y envío las ventas.

Aunque no se pueda ignorar la importancia del conocimiento práctico en el uso de las tecnologías, es necesario comprender que la literacidad digital va más allá de la mera capacidad de operación técnica de los instrumentos digitales. Esta involucra habilidades de lectura y escritura críticas y conscientes frente a las diversas fuentes y formatos disponibles. Tal como destaca Matos (2019), la literacidad digital sobrepasa la dimensión funcional de aprender a utilizar la computadora o realizar búsquedas en internet. En este mismo sentido, Santos (2009 citado en Silva, 2019) afirma que la literacidad digital implica:

- a) saber buscar la información necesaria en entornos virtuales/digitales;
- b) gestionar y organizar la información para utilizarla posteriormente;
- c) evaluar, integrar, interpretar y comparar información proveniente de múltiples fuentes;



d) crear y generar conocimiento por medio de la adaptación, aplicación y recreación de nuevas informaciones;

e) comunicar y transmitir información a diferentes y variadas audiencias por los medios adecuados (Santos, 2009 citado en Silva, 2019, p. 49).

Coscarelli y Ribeiro (2005, p. 9) se refieren a la literacidad digital como la “ampliación del abanico de posibilidades de contacto con la escritura también en el entorno digital (tanto para leer como para escribir)”. Así, la literacidad digital no se caracteriza como un fenómeno vacío o meramente relacionado con la máquina (computadora) o con el uso de procesadores de datos. Al contrario, se refiere, de forma más amplia, a un conjunto de nuevas prácticas sociales en las cuales la computadora, los *softwares* y las redes digitales asumen un papel significativo (Garcia, Buzato y Riedo, 2017).

Desde el punto de vista de Teixeira (2023), las prácticas de literacidad digital no ocurren solo a través de la computadora, ya que, hoy en día, existen diversas tecnologías digitales, específicamente a partir del perfeccionamiento de la telefonía móvil y del avance de la comunicación. Con esto, el educando puede desarrollar variadas estrategias de construcción de la literacidad digital en contacto con los diversos géneros digitales.

En las discusiones de Arcoverde (2007, p. 19), la literacidad digital se entiende como la “[...] capacidad que tiene el individuo de responder adecuadamente a las demandas sociales que involucran la utilización de los recursos tecnológicos y la escritura en el medio digital”. Dentro de esta lógica, resulta urgente que los estudiantes del PROEJA sean capaces de dominar la lectura, la escritura e interpretar las fuentes de información, así como indagar los intereses de sus productores y la forma en que esta tecnología representa al mundo, para que puedan comprender cómo la evolución tecnológica está asociada a cuestiones de orden político, social y económico de manera amplia.



Categoría: Barreras e infraestructuras tecnológicas de una escuela del campo

Tras adentrarnos en el espacio de la Escuela Estatal João Baptista Carneiro, ubicada en la zona rural del interior de Bahía, fue posible constatar la necesidad de avances tecnológicos que favorezcan la inclusión, la literacidad digital y el aprendizaje de los estudiantes del PROEJA. Según Munarim, Girardello y Munarim (2015 citado en Medeiros, Alves y Silva, 2003), el acceso limitado a la infraestructura tecnológica es uno de los puntos de partida para el análisis de las dificultades enfrentadas. Medeiros, Alves y Silva (2023) destacan además que la falta de recursos, la conectividad deficiente y la carencia de infraestructura son factores que impactan directamente en la incorporación de las TDIC en las escuelas del campo. El relato de la entrevistada EC refuerza esta realidad al afirmar: “está el Chromebook, pero no se utiliza; no siempre hay internet, y cuando hay, siempre está mal”. Kenski (2003) destaca que:

Para que la escuela pueda estar conectada al entorno tecnológico de las redes es preciso, antes que nada, poseer una infraestructura adecuada: computadoras en número suficiente, de acuerdo con la demanda prevista para su utilización; módems y formas diversificadas y veloces de conexión (vía teléfono, cable, radio) (Kenski, 2003, p. 69)

En el testimonio de otra participante aparece otro tipo de traba, que es el uso puntual de los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes, cuando la entrevistada EH relata que hay “wifi y Chromebook. No se utiliza, solo cuando se necesita”.

Medeiros, Alves y Silva (2023) consideran que la inserción de las TDIC en las instituciones del campo no se reduce solo al acceso a los recursos tecnológicos, y señalan la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico sobre el uso de las tecnologías. Para Medeiros, Alves y Silva es relevante tener en cuenta las luchas, conquistas y desafíos enfrentados por estas comunidades. Kleiman, Santos-Marques y Siqueira (2018) reafirma que la formación del sujeto trabajador debe ir más allá de la capacitación técnica, sin reducirse a las formas de conocimiento empírico; es decir, es fundamental comprender al hombre trabajador como un



sujeto inacabado y situado en un determinado contexto social e histórico, en continuo proceso de construcción y formación, capaz de producir, desde una perspectiva crítica, conocimiento científico, tecnológico y cultural.

Siendo así, es imprescindible crear medios que posibiliten que los sujetos, además de tener acceso a las tecnologías, puedan también apropiarse de la cultura letrada digital de forma que adquieran no solo competencias técnicas, sino que se conviertan en personas politizadas y aptas para el mundo del trabajo.

Es siempre conveniente recordar que, en su mayoría, los estudiantes del PROEJA son individuos adultos que viven en el mundo del trabajo, con responsabilidades sociales y familiares, y con valores éticos y morales establecidos a partir de la experiencia ya construida, del entorno y de la realidad cultural en la que se hallan presentes (Brasil, 2004). Con ello, resulta fundamental establecer un puente entre los conocimientos adquiridos y su ampliación mediante la tecnología, de modo que se pueda propiciar en estos ciudadanos un aprendizaje autónomo y significativo. Ferreira (2012 citado en Rocha, 2019) añade que estos sujetos son trabajadores —proyectados al mundo del trabajo sin un saber profesional— y poseen el derecho a tener una formación que relacione sus saberes construidos en la práctica social y cultural con aquellos saberes más directamente vinculados a una actividad productiva. En consecuencia, el proceso de ampliación de la literacidad digital debe ser mediado a través del uso contextualizado de los dispositivos tecnológicos, considerando la trayectoria de vida y el tiempo, y respetando sus saberes en el sentido de incorporar nuevas posibilidades para insertarse en el ámbito social, cultural y profesional. En palabras de Della Fonte (2018, p. 16), “interesa el dominio crítico de las formas más avanzadas de conocimiento, tecnología, formas de sentir, habilidades, etc.”.

Es fundamental destacar el papel del gobierno, el cual, en ocasiones, no cumple con sus obligaciones de mejora en la educación. EB llama la atención sobre este punto: “Que el gobierno pudiera complementar más en la acción



de la tecnología dentro de la escuela, con las salas equipadas, computadoras funcionando, internet funcionando”. Teixeira (2023) señala que las políticas públicas orientadas a estos aspectos constituyen una demanda de los tiempos actuales, pues, si la mayor parte de las personas tuviera acceso a las TDIC a través de internet —que es un medio que difunde de forma veloz las informaciones—, tendríamos una nación menos desigual y con acceso al conocimiento para todos.

Ante esto, el factor que más pesa en relación con la inserción del uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del PROEJA es la cuestión de la infraestructura tecnológica, principalmente en lo que respecta al funcionamiento de internet, tal como se refuerza en el diálogo con la entrevistada EC, quien señala sobre lo que la escuela necesita: “mejorar internet para tener más estructura para que nosotros incluso consigamos tener una habilidad en la computadora, en el día a día, incluso cuando busquemos en el celular y todo”. Por tanto, Kenski (2003, p. 70) destaca “que los sistemas públicos, y las instituciones de enseñanza en particular, se movilicen para conseguir dar un salto cualitativo en su proceso educativo, integrando a las actividades el entorno cibernético”. Según la autora, “la democratización del acceso al conocimiento y al uso de las nuevas tecnologías pasa por la necesidad de que las escuelas públicas tengan condiciones de ofrecer con calidad esas actividades y posibilidades tecnológicas a sus alumnos” (Kenski, 2003, p. 70).

De esta forma, para que se logre la superación de estas barreras de infraestructura tecnológica, es necesario que las políticas públicas sean firmes en la promoción e inclusión digital de los estudiantes, no solamente como acceso al uso de las TDIC, sino como un derecho de formación humana integral.

Categoría: La importancia de la formación digital para el mundo del trabajo

Para recapitular, acerca de la población de estudiantes del PROEJA, la cual está compuesta por diferentes generaciones (jóvenes, adultos y adultos mayores), y refiriéndonos específicamente a los estudiantes de la escuela



en la que se realizó la investigación, se observó que todos ellos eran adultos trabajadores y se encontraban cursando el programa Técnico en Logística con el fin de aprender una nueva profesión y ejercerla en el mundo del trabajo, con la expectativa de lograr un cambio de vida.

Muchos de estos jóvenes, cuando ingresan a la enseñanza de la EPT, lo hacen con el propósito de egresar especializados en el área que han elegido. Según Caldart (2016), la escuela profesional tiene como principal objetivo cualificar a los estudiantes para ejercer determinada función en el mundo del trabajo, lo cual es imprescindible, pero en el plano formativo no debe sustituir ni anteceder a la educación politécnica. La politecnia se comprende como:

[...] un concepto que nos permite pensar sobre el vínculo orgánico entre los procesos formativos (de los trabajadores) y los procesos de producción y de trabajo. En términos de Frigotto (2012, p. 275), esta nos remite al desarrollo de las bases de conocimientos que se vinculan al proceso de producción y reproducción de la vida humana mediante el trabajo. Es también una forma de pensar cómo entablar la relación entre educación y trabajo, entre escuela y producción (Frigotto, 2012 citado en Caldart, 2016, p. 4).

Con base en el enunciado, el propósito de la EPT es unir la educación al trabajo para que el estudiante pueda comprender el conocimiento de forma amplia, abarcando los fundamentos científicos, los procesos productivos, las tecnologías, y las relaciones sociales, históricas y ontológicas del trabajo (Saviani, 2007). Y esto incluye la apropiación de las habilidades técnicas digitales, aliadas a la literacidad digital, la cual se ha convertido en un requisito indispensable para la formación, la inserción y la permanencia en el mundo del trabajo, como cita la entrevistada EB: “entonces, es muy importante porque la mayoría de los cursos hoy en día, de los empleos, siempre tienen que precisar de tecnologías, principalmente internet”.

Toda vez que la lógica del mundo del trabajo se ha modificado junto con el ritmo del avance tecnológico, se observa que, con el uso de las TDIC, diversos sectores se han automatizado, acelerando la productividad y transformando



las dinámicas laborales. Este escenario exige a los ciudadanos una formación digital que les permita comprender el uso de la tecnología, tanto en su aspecto instrumental —operando sistemas de información y comunicación e interactuando en entornos digitales— como en su dimensión cognitiva y crítica, que involucra la resolución de problemas, el uso consciente de las herramientas digitales y la construcción de conocimiento.

Corroborando estas ideas, Pinto y Souza (2017) discuten la necesidad de formar sujetos cualificados para actuar en el contexto del mundo capitalista y tecnológico, en el cual las competencias digitales se vuelven cada vez más determinantes para la inserción y permanencia en el mercado laboral:

[...] la informatización de la línea de producción, de los métodos educativos y de las propias relaciones sociales demanda un saber tecnológico específico incluso para el individuo común (*dromoaptidão*) y crea, además, la expectativa —fácticamente aún no alcanzada— de un incremento en la oferta de vacantes en el sector servicios proporcional al cierre de los puestos de trabajo de la industria convencional, señaladamente en la construcción de “herramientas” que atiendan a los usuarios de sistemas computarizados (Pinto y Souza, 2017, p. 110).

Es importante fomentar conocimientos y habilidades con el uso de la tecnología en la EPT, para que el discente se vuelva autónomo en la gestión de sus conocimientos y explore los diversos recursos tecnológicos en el entorno profesional, como resalta la entrevistada EF sobre la relevancia de la capacitación digital para el mundo del trabajo: “porque teniendo nosotros un básico clave, nos podemos encajar en varias cosas, como es un empleo que necesita computadora, sabiendo nosotros, ya nos encajamos en el mercado laboral”.

Por su parte, la entrevistada EC estableció una comparación entre la tecnología del pasado y la tecnología actual, haciendo énfasis en la importancia de la utilización de las herramientas digitales.

EC: “Porque hoy en día todo es computadora, es internet, lo que nosotros usamos mucho es la computadora, el celular. Entonces, hoy en día ya no existen aquellas máquinas de escribir, hoy en día es todo



en la computadora, y si nosotros no tenemos esas habilidades, no avanzamos al mismo ritmo, ¿verdad?”.

Bajo esta concepción, la tecnología debe ser vista como parte de la existencia humana y nos corresponde admitir, desde la perspectiva de la teoría crítica, que esta moldea una infinidad de estilos de vida en la sociedad, tal como plantea Feenberg (2003). A pesar de estar inmersos en la cultura digital, cabe destacar que muchos estudiantes del PROEJA poseen habilidades limitadas en el uso de equipamientos tecnológicos, siendo las instituciones de la EPT su único medio para acceder a una formación tecnológica. Según las estudiantes entrevistadas del PROEJA, las herramientas digitales “pueden dejar con más habilidad para usar la computadora” (ED). Por su parte, la entrevistada EG enfatiza que “pueden mejorar en el aprendizaje y en varias cosas”.

En esta perspectiva, la formación del discente de la EPT debe concebirse de modo que llegue a formar ciudadanos para el trabajo y para la vida, integrando ciencia, tecnología y cultura, y fomentando la comprensión crítica y reflexiva de los individuos.

Sin embargo, es importante destacar que “la forma integrada del nivel medio a la educación profesional no se confunde totalmente con el proyecto de escuela unitaria [...] porque la coyuntura de lo real no lo permite así” (Ramos, 2017 citado en Penha y Almeida, 2020, p. 93). Penha y Almeida (2020) reconocen que, en el escenario concreto actual —en una sociedad marcada por la división de clases y la desigualdad socioeconómica, en especial en el mundo del trabajo—, no existen posibilidades históricas y políticas para la plena realización de una escuela unitaria; no obstante, la educación media integrada constituye un camino posible de transformación dentro de los límites impuestos por la realidad social, económica e institucional en la que vivimos. De esta forma, seguimos contrapuestos a las propuestas del capitalismo neoliberal, luchando en favor de una educación transformadora de los sujetos.



Categoría: La integración del uso de las tecnologías en la enseñanza del PROEJA

Según Morais (2021), la cultura digital en el contexto de la EJA se hace presente de diversas formas en la cotidianidad, puesto que la tecnología puede actuar como elemento integrador en otros componentes curriculares a fin de capacitar a los alumnos en el uso de los recursos de las TDIC, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que desarrollen investigaciones y expresen sus conocimientos a través de diferentes medios (texto, imagen, audio, video, entre otros).

Ante lo expuesto y entendiendo que el PROEJA es parte complementaria de la EJA, al conectar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el uso de las tecnologías, estos mostrarán un mayor interés por participar en las clases, pues se sentirán motivados a conocer nuevos horizontes, acceder a nuevas oportunidades y mejorar su calidad de vida. Se concuerda, así, con el planteamiento de Santos y Bonfim (2017):

[...] la tecnología integra al individuo a la sociedad, haciendo que este se sienta más feliz y con más deseos de vivir y de crecer en múltiples sentidos. El alumno asume la responsabilidad de asistir a clases con entusiasmo, porque sabe que allí reside la esperanza de mejorar, de construir oportunidades que hasta entonces no tenía (Santos y Bonfim, 2017, p. 7).

La estudiante EE defiende que las clases se vuelven más interesantes “usando más tabletas o computadoras, y para que nosotros podamos desarrollarnos más y tener una buena disciplina”. Siendo así, la integración de las TDIC en la enseñanza del PROEJA es esencial para que el alumno se sienta parte del mundo tecnológico en que estamos viviendo. De acuerdo con Coscarelli y Ribeiro (2005):

La tecnología no puede estar disociada de la educación: es parte integrante del proceso educativo y no debe ser tratada aisladamente. Además, la tecnología deberá estar presente no como un apéndice, sino como una realidad que no puede ser ignorada o desconocida, de la forma más humana posible. Por lo tanto, un proyecto de educación



tecnológica necesita tener intencionalidad y respaldo teórico (Coscarelli y Ribeiro, 2005, p. 91).

En este contexto, la institución educativa necesita pensar en un currículo que se mantenga siempre centrado en la:

[...] construcción de un proceso formativo que tenga como fundamento la integración de la EJA/EP se plantea como una necesidad más que urgente si queremos formar y no adiestrar a los sujetos jóvenes y adultos trabajadores, formación esta que contribuya a que los mismos puedan tener el derecho a desarrollar todas sus dimensiones y potencialidades humanas (Oliveira y Machado, 2012, p. 162).

Se comprende, por lo tanto, que es de suma importancia la integración entre las disciplinas, los contenidos por enseñar, la cultura, la tecnología y, principalmente, las experiencias que los estudiantes del PROEJA traen consigo. En otras palabras, es fundamental proporcionar a los discentes una formación integral y holística. Manacorda (2019) destaca que es necesario formar a los individuos con base en una personalidad desarrollada de manera global e integral, por medio de múltiples experiencias..

En consonancia con Araújo y Frigotto (2015), se reafirma que las prácticas pedagógicas integradoras deben tener como foco la emancipación social, de modo que posibiliten el desarrollo de la autonomía y la ampliación de la capacidad creativa de los estudiantes, mediante la redefinición de las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Otro punto crucial que no puede quedar excluido de esta integración es la unión entre la teoría y la práctica como elementos indisolubles, en la que los alumnos puedan conectar los contenidos apreñendidos en la teoría utilizando los artefactos tecnológicos en la aplicación práctica y, de este modo, adquirir nuevos conocimientos. Como señala Manacorda (2019) respecto al principio educativo de Gramsci, en el que:

[...] el alumno pueda aprender a aplicar sus conocimientos y a desarrollar sus capacidades prácticas, realizando, así, una cierta unión entre teoría y práctica en el plano didáctico, en el sentido de que la teoría ilumine la práctica y la práctica convalide la teoría [...] (Manacorda, 2019, p. 255).



En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar alineado entre la teoría y la práctica; sin embargo, el profesor, además de mediador, necesita concebir los recursos computacionales no solo como herramientas de trabajo, sino como un instrumento que permita estrechar el vínculo entre él y el alumno, de manera que el educando se sienta seguro para adquirir nuevas formas de aprender y crear estrategias de ampliación de la literacidad digital. A partir de este diálogo, presentaremos algunos testimonios de las participantes en la investigación que dan cuenta de relatos de carencia en cuanto a las clases prácticas en la institución con el uso de dispositivos tecnológicos, especialmente con el uso de la computadora, como lo explicita la entrevistada EB, quien coincide con esta misma problemática al afirmar que los profesores necesitan:

EB: *Contribuir más en el aspecto de la clase utilizando las computadoras, porque como nosotros somos de curso técnico, nosotros tenemos que tener más práctica, y tenemos más clase teórica que práctica. Tenemos que tener a una persona más orientada, un profesor con un aula preparada.*

Siendo así, la escuela necesita avanzar a la par de la tecnología, y esto solo sucederá si el profesor posibilita el acceso al conocimiento mediante su práctica de enseñanza, planificada sobre la base del uso de las TDIC y fundamentada en la realidad de los estudiantes del PROEJA.

La entrevistada EA recalcó que echa en falta el uso de la tecnología por parte de los profesores en la redacción de textos, y argumenta que: “Considero que el texto es una herramienta ideal, porque se aprende más, uno termina teniendo más habilidad para colocar las comas, todo eso ayuda”. Según Sbrogio (2020):

La escuela de la cibercultura puede convertirse en el espacio de todas las voces, todas las intervenciones y todos los textos. El desafío más estimulante es el del profesor, que puede finalmente reinventarse como alguien que acude a dialogar y a crear las condiciones necesarias para que todas las voces sean escuchadas y crezcan juntas (Sbrogio, 2020, p. 23).



Sin embargo, Santos y Bonfim (2017) afirman que aún son pocos los educadores que reciben la debida capacitación para reinventarse profesionalmente; solo aquellos que buscan cualificación por iniciativa propia consiguen superar esta brecha. Los educandos, por su parte, en su mayoría pertenecen a comunidades económicamente vulnerables y dependen exclusivamente de la inversión pública. Para que la tecnología pueda ser utilizada de modo que integre a profesores y alumnos, es necesario que exista formación continua para los docentes, considerando que la tecnología de hoy no será la misma de mañana. Asimismo, resultan indispensables las inversiones provenientes del poder público.

De acuerdo con Reis (2019), es preciso promover una enseñanza que resulte desafiante y, sobre todo, capaz de despertar en los alumnos el interés por participar de forma cooperativa en la construcción del conocimiento. Se debe estimular a los discentes a desarrollar actividades en entornos digitales, de modo que puedan intercambiar información e ideas, promoviendo el conocimiento de manera participativa y colaborativa.

Para Santos y Bonfim (2017), los educadores que enfrentan las trabas burocráticas de la escuela con el propósito de incentivar a sus estudiantes a utilizar dispositivos tecnológicos crean oportunidades para demostrar que existen métodos eficaces de aprendizaje, incluido el uso de la computadora. A través de la lectura de artículos, noticias y periódicos en línea, los alumnos aprenden a investigar y a construir conocimientos, potencializando el sentido crítico, la reflexión y la literacidad digital.

Conclusión

El presente artículo tuvo como foco la literacidad digital en el PROEJA, con énfasis en la educación del campo, programa destinado a jóvenes, adultos y trabajadores que, en su mayoría, permanecieron alejados de la escuela por diferentes razones y retornan cargados de experiencias vividas y ritmos de aprendizaje diversos. Estos sujetos buscan en el Programa una transformación



de vida, la realización de sueños y el desarrollo de una autonomía crítica y reflexiva.

En el escenario actual, en el que la tecnología ha pasado a formar parte indisociable de la existencia humana, resulta fundamental garantizar que estos discentes estén incluidos en la cultura digital letrada, de modo que ejerzan plenamente sus papeles de ciudadanos en la sociedad contemporánea. Sin embargo, cabe cuestionar si, de hecho, esta inserción digital —que se concreta, especialmente, a través de la literacidad digital— está ocurriendo en las instituciones de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) del campo, históricamente marcadas por la carencia de infraestructura tecnológica y la ausencia de formación continua de los profesores.

Frente a estas inquietudes, buscamos comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de literacidad digital de los estudiantes del PROEJA. Constatamos que los discentes forman parte de la cultura digital, pero aún no están plenamente alfabetizados digitalmente, debido a factores externos e internos. Entre los factores externos, se destaca la realidad socioeconómica: muchos alumnos residen en la zona rural, sobreviven de lo que producen y ejercen actividades de baja remuneración. Entre los factores internos, se evidencian el abandono escolar, los problemas de infraestructura tecnológica y la inestabilidad de la conexión a internet.

Resulta urgente el fortalecimiento de las políticas públicas orientadas a la reestructuración de la educación, incluida la formación continua de los profesores, de modo que puedan integrar las TDIC a las prácticas pedagógicas de forma crítica y creativa, articulando los saberes prácticos y teóricos. Asimismo, se destaca la necesidad de un mayor uso de los recursos tecnológicos por parte de los propios estudiantes, dado que su empleo todavía resulta limitado en el ámbito escolar.

De esta forma, respondemos a la pregunta de investigación —¿qué estrategias contribuyen a la literacidad digital de los estudiantes del PROEJA?—



constatando que el uso pedagógico del teléfono celular se constituye como la principal estrategia para la promoción de la literacidad digital en este contexto.

La investigación confirma, por lo tanto, la hipótesis inicial: vivir en la cultura digital no significa estar alfabetizado digitalmente. La literacidad digital exige, además de las habilidades técnicas con las TDIC, el ejercicio de las prácticas sociales de lectura y escritura en entornos digitales.

Se concluye que la literacidad digital debe entenderse como un derecho indispensable que precisa ser garantizado a todos los ciudadanos, en especial a aquellos considerados históricamente excluidos de los procesos formativos, específicamente los estudiantes del PROEJA. En este escenario, la escuela pública tiene como compromiso central posibilitar la promoción de la inclusión digital y social, en el sentido de reafirmarse como un espacio formador de acogida que favorezca la integración y el acceso crítico y reflexivo a las tecnologías digitales para todos los individuos.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956.

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Prática de letramento no ambiente digital. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 17-28, 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Accedido el: 7 de ago. de 2025.

BALZAN, Cleci Fontoura Paz; ZORZI, Flávio; MARQUES, Tânia Beatriz Ives. **Refletindo sobre o PROEJA**: Gonçalves. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010. (Produções de Bento).

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

BRANCHER, Vantoir; CANTERLE, Lindamar; MACHADO, Franciele. **Metodologia(s) da pesquisa em educação profissional e tecnológica**: dilemas e provocações contemporâneas. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.



BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, Jadir de Moraes; NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Alexandre; LOPES, Juliana (org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Porto Alegre: Outras Expressões, 2016. v. III.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-18, 2018.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FEENBERG, Andrew. **O que é filosofia da tecnologia?** Conferência realizada para os estudantes universitários de Komaba em junho de 2003, sob o título de “What is Philosophy of Technology?” Tradução de Agustín Apaza. Revisão substancial, junho de 2015, por Franco Nero Antunes Soares. [S. l.: s. n.], 2015. Disponible en: sdsu.edu. Accedido el: 10 de ago. de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Marcelo Furlin; BUZATO, Marcelo El Khouri; RIEDO, Cássio Ricardo Fidalgo. Novos letramentos e docência na educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 210-233, mar. 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8640578.



GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; OLIVEIRA, Maria Clélia Ribeiro de; SILVA, Jânia Maria; COSTA, Rejane de Cássia Dias; FRANZOI, Nair Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2012. (Coleção pesquisa PROEJA no RS, v. I).

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Práticas pedagógicas, tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. v. 1.

KLEIMAN, Angela Bustos; SANTOS-MARQUES, Iraíde Barreiros de Amorim de; SIQUEIRA, João-Wellington. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 15, e7514, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7514.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 3. ed. rev. Campinas: Alínea, 2019.

MATOS, Jane Sant'Ana. **Letramento Digital: limites e possibilidades na educação de jovens e adultos**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MEDEIROS, Olívia Alexandre da Silva; ALVES, Marcelo da Costa; SILVA, Dayane Luzia Barbosa da Silva. Educação no Campo e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC): desafios e dificuldades no acesso à tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 11, p. 120-135, nov. 2023.

MORAIS, Cláudio Galdino Bezerra. Inclusão digital na educação de jovens e adultos: um caminho para a humanização? **Revista Omni Sapiens**, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 53-69, ago./nov. 2021.

OLIVEIRA, Elenice Maria Cammarosano de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline;



MOLINA, Mônica Castagna; CHALAP, Maria Adélia; GONÇALVES, Tereza Maria (org.). **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 45-62.

PENHA, Juliana Maria da; ALMEIDA, Luciano Gomes Monteiro de. Cibercultura e Educação Profissional e Tecnológica: letramento digital como potencialidade no ensino médio integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 80-97, 2020.

PINTO, Solaia de Lima Aguiar; SOUZA, Luiz Carlos de. Tecnologia e trabalho na era da informação. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 21, n. 3, p. 99-124, nov. 2017. DOI: 10.5433/2178-8189.2017v21n3p99.

POMMER, Rosângela Maria Gautério; BEVILAQUA, Rejane. **PROEJA**: desafios e possibilidades na educação profissional. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

REIS, Allan Robert Silva. **Ensino de língua portuguesa e letramentos digitais na educação profissional**: uma intervenção pedagógica no curso técnico de nível médio integrado em informática. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

ROCHA, Marineide Dias Gonçalves. **Os Letramentos do PROEJA**: contribuições na formação do técnico em edificações. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Nívea Ferreira; BONFIM, Estelamaris Lima. Tecnologias na educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, Jandira, ano 6, n. 9, p. 15-30, maio 2017.

SANTOS, Tânia Barbara Silva. **Letramento digital no contexto do PROEJA**: tecendo conhecimentos pelas trilhas de aprendizagem. 2025. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Catu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu, BA, 2025.



SÃO THIAGO, Hermes da Silva; SÃO THIAGO, João Wanderley de Souza; SOUZA, Antônio Augusto. A contribuição das tecnologias digitais para as práticas curriculares da EJA/PROEJA: olhares e reflexões sobre a potencialidade que se apresenta para essa modalidade de ensino. **Revista RENOVE**, Camaçari, v. 2, n. 3, p. 40-58, 2024. Disponible en: doi.org. Accedido el: 14 de oct. de 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SBROGIO, Renata de. **Letramento digital é massa!** Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Rodrigo Augusto da. **Letramento digital na educação a distância: uma experiência no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrôpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Verônica Valda Silva. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponible en: ufmg.br. Accedido el: 10 de feb. de 2021.

TEIXEIRA, Clarice dos Santos. **O letramento digital e a argumentação na interação: um diálogo na interface para o ensino da língua portuguesa**. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023.

TOMMASINI, Andréia; CASTAMAN, Ana Sara; PERETTI, Ângela Helena; INOCENTE, Lediana; VIEIRA, Maria Luísa. Inclusão digital no Proeja: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 24., 2019, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: Faccat, 2019. v. 8, n. 1, p. 245-258.

Nota

- 1 Declaração sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.





Cómo citar

SANTOS, Thais Barreto de Souza; SANTANA, Camila Lima Santana e. Letramento digital no contexto do PROEJA. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-32, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54724>.

Enviado el: 4 de marzo de 2026

Aceptado el: 17 de agosto de 2026

Publicado el: 20 de octubre de 2026

CRediT

Reconocimiento	No se aplica
Financiación	No se aplica
Conflicto de intereses	Las autoras certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética	No se aplica
Contribución de los autores	SANTOS, T. B. S. declara haber realizado la conceptualización, la metodología, la investigación, el análisis formal, la curaduría de datos, la redacción del borrador original, la supervisión y la visualización. SANTANA, C. L. S. declara haber realizado la validación, la redacción (revisión y edición).

Editorial Team

Editor de sección:	Luiz Gustavo Tiroli
Miembro del equipo de producción:	Daniella Caroline R. R. Ferreira Mesquita
Asistente de edición:	Simone Steffan
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

