



Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

Desigualdades Digitais e Formação na EJA Integrada à EPT: Desafios da Educação Crítica na Era das Plataformas

*Digital Inequalities and Training in EJA Integrated with EPT: Challenges
of Critical Education in the Era of Platforms*

Recebido: 25/05/2025 | **Revisado:**
07/06/2025 | **Aceito:** 20/07/2025 |
Publicado: 30/09/2026

Tiago Negrão Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5352-9798>
Universidade Estadual Paulista
E-mail: tiago.negrao@unesp.br

Maria Cristina Gobbi

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5629-5010>
Universidade Estadual Paulista
E-mail: cristina.gobbi@unesp.br

Como citar: ANDRADE, T. N.; GOBBI, M. C. Desigualdades Digitais e Formação na EJA Integrada à EPT: Desafios da Educação Crítica na Era das Plataformas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-22 e18634, set. 2026. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O artigo analisa como os processos de digitalização, plataformização e automação impactam os sujeitos, os currículos e as práticas da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), tensionando a formação entre os imperativos do mercado digital e os princípios da pedagogia crítica, do trabalho como princípio educativo e da justiça social. Ancorado em uma abordagem teórica, documental e crítica, o estudo articula os referenciais da economia política da comunicação, da crítica da técnica e das epistemologias do sul, dialogando com autores como Srnicek, Zuboff, Feenberg, Couldry, Mejias, Noble, Benjamin, Freire, Darder, Frigotto e Ciavatta. A análise evidencia que a plataformização da educação, longe de ser neutra, reproduz e intensifica desigualdades históricas, estruturais e digitais, operando por meio da vigilância algorítmica, da mercantilização dos saberes e da colonialidade dos dados. No entanto, também revela que práticas pedagógicas insurgentes, fundamentadas na pedagogia crítica digital, na soberania tecnológica e nos saberes do trabalho, constituem caminhos potentes para resistir às dinâmicas extrativistas da economia de dados e para construir processos formativos emancipatórios, situados e socialmente referenciados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Capitalismo de Plataforma. Pedagogia Crítica Digital. Trabalho como Princípio Educativo. Colonialidade dos Dados.

Abstract

This article analyzes how the processes of digitalization, platformization, and automation impact the subjects, curricula, and pedagogical practices of Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJA/EPT), confronting the tension between the imperatives of the digital market and the principles of critical pedagogy, work as an educational principle, and social justice. Grounded in a theoretical, documentary, and critical approach, the study draws on the frameworks

of political economy of communication, critical theory of technology, and southern epistemologies, engaging with scholars such as Srnicek, Zuboff, Feenberg, Couldry, Mejias, Noble, Benjamin, Freire, Darder, Frigotto, and Ciavatta. The analysis demonstrates that the platformization of education, far from being neutral, reproduces and deepens historical, structural, and digital inequalities through algorithmic surveillance, commodification of knowledge, and data colonialism. Nevertheless, it also highlights that insurgent pedagogical practices—rooted in critical digital pedagogy, technological sovereignty, and labor-centered knowledge—constitute powerful pathways to resist the extractivist dynamics of the data economy and to foster emancipatory, situated, and socially grounded educational processes.

Keywords: Youth and Adult Education. Platform Capitalism. Critical Digital Pedagogy. Work as an Educational Principle. Data Colonialism.

1 INTRODUÇÃO

A intensificação dos processos de digitalização, plataformação e automação das práticas sociais, econômicas e culturais tem redefinido profundamente os regimes de produção, circulação e apropriação do conhecimento no mundo contemporâneo. No campo educacional, particularmente na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), essas transformações operam não apenas como atualizações tecnológicas, mas como expressões materiais das dinâmicas do capitalismo de plataforma, da economia de dados e da lógica de mercantilização da educação (Srnicek, 2020; Zuboff, 2019). A emergência de arquiteturas algorítmicas, sistemas de vigilância digital e modelos pedagógicos mediados por plataformas reposiciona os sujeitos da EJA frente a desafios que não são meramente operacionais, mas substancialmente políticos, epistemológicos e ontológicos (Williamson; Hogan, 2020; Couldry; Mejias, 2019).

O avanço da plataformação, embora apresentado sob a retórica da inovação e da democratização do acesso, tem aprofundado desigualdades históricas, reproduzindo lógicas de colonialidade, epistemicídio e exclusão digital (Noble, 2018; Benjamin, 2019). Dados recentes do Censo 2022 (IBGE, 2024) e da pesquisa TIC Domicílios (CETIC.br, 2023) reiteram que os sujeitos da EJA — majoritariamente trabalhadores, mulheres, pessoas negras, indígenas e periféricas — continuam situados nas fronteiras da exclusão educacional e digital. A taxa de acesso à internet entre as classes D e E, embora tenha avançado, revela persistentes barreiras estruturais, que vão além da conectividade, atingindo diretamente as possibilidades de apropriação crítica das tecnologias e de participação ativa na economia digital. Essas desigualdades não se distribuem de forma homogênea: estudos como o de Rocha, Mansur e Prates (2024) evidenciam as tensões de gênero na EPT, onde as

estudantes mulheres ainda enfrentam barreiras simbólicas e estruturais, mesmo em meio à crescente digitalização.

Nesse contexto, a EJA integrada à EPT torna-se um campo tensionado por dois projetos antagônicos: de um lado, a formação subordinada às dinâmicas da empregabilidade precarizada, da gestão algorítmica e da mercantilização dos saberes; de outro, a afirmação de uma pedagogia crítica digital, comprometida com os saberes do trabalho, com os territórios, com a cultura e com a construção de processos formativos emancipatórios (Freire, 1996; Darder, 2018; Ciavatta, 2014; Frigotto, 2005). A centralidade do trabalho como princípio educativo, nesse cenário, não apenas persiste como categoria fundante, mas se vê desafiada pela reconfiguração das relações produtivas, marcadas pela informalidade, pela plataformização e pela precarização digital (Antunes, 2020; Casilli, 2019). A esse desafio soma-se a histórica dualidade da educação profissional no Brasil, conforme demonstram Pupo e Urbanetz (2019), que apontam como a aprendizagem profissional, especialmente para as juventudes das classes populares, se constituiu como um mecanismo de inserção subordinada no mundo do trabalho, muitas vezes alheio à crítica e à emancipação.

As práticas pedagógicas tradicionais mostram-se cada vez mais insuficientes para responder às dinâmicas contemporâneas, sobretudo quando capturadas pela racionalidade instrumental que reduz os processos formativos a índices de produtividade, métricas de desempenho e indicadores de eficácia (Adorno; Horkheimer, 1985; Williamson; Hogan, 2020). Nesse horizonte, a disputa pelo sentido da tecnologia na educação não se restringe às escolhas metodológicas ou ao uso de ferramentas, mas se estrutura como uma disputa ontológica, epistêmica e política, capaz de definir os próprios rumos da educação pública e popular frente às forças da plataformização e do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019; Feenberg, 2010). Frente a esse contexto, a formação docente assume papel estratégico, como destaca Santos et al. (2023), ao evidenciar como a Licenciatura em Formação Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte - IFRN tem promovido currículos integrados e práticas que valorizam a imersão crítica do professor nos contextos reais de atuação.

A despeito dos desafios, práticas insurgentes e contra-hegemônicas vêm sendo gestadas por coletivos, movimentos sociais e comunidades que mobilizam tecnologias livres, mídias comunitárias e saberes territoriais para construir ecossistemas digitais autônomos, pedagogias críticas digitais e experiências de soberania tecnológica (Santos; Almeida, 2022). Essas experiências apontam para a possibilidade concreta de construir uma educação digital não subordinada às dinâmicas extrativistas dos dados, mas orientada pelos princípios da justiça social, da emancipação e da produção coletiva de saberes. Dantas (2023), por exemplo, relata uma prática pedagógica integrada à realidade local, em que estudantes do curso técnico reformaram mobiliários escolares abandonados, unindo teoria, prática e formação crítica, fortalecendo o trabalho como princípio educativo.

Diante desse cenário, este artigo tem como propósito analisar como os processos de digitalização, plataformização e automação impactam os sujeitos, os currículos e as práticas da EJA integrada à EPT, tensionando a formação entre os imperativos do mercado digital e os princípios da pedagogia crítica, do trabalho como

princípio educativo e da justiça social. A partir de uma abordagem teórica, documental e crítica, o estudo busca responder à seguinte questão central: Como as tecnologias digitais, inseridas nas dinâmicas do capitalismo de plataforma, reconfiguram os processos formativos da EJA integrada, e de que modo práticas pedagógicas críticas podem enfrentar essas dinâmicas, afirmando projetos de formação emancipatória?

2 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, teórica, documental e crítica, ancorada nos referenciais da economia política da comunicação, da sociologia crítica da educação, da crítica da técnica e das epistemologias do sul. A análise fundamenta-se no diálogo com autores como Srnicek (2020), Zuboff (2019), Couldry e Mejias (2019), Feenberg (2010), Freire (1996), Darder (2018), Benjamin (2019) e Noble (2018), articulando debates sobre capitalismo de plataforma, economia de dados, colonialidade digital, racionalidade instrumental e pedagogia crítica. As fontes de dados compreendem literatura científica, relatórios institucionais, documentos oficiais, legislações educacionais, além de dados secundários extraídos do Censo 2022 (IBGE) e da pesquisa TIC Domicílios (CETIC.br, 2023), considerando o recorte temporal de 2010 a 2024. A seleção do corpus foi orientada por critérios de relevância teórica, pertinência temática e centralidade no debate sobre educação, trabalho e tecnologias digitais, priorizando produções disponíveis em bases como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar. A análise seguiu os princípios da análise crítica do discurso e da análise temática, combinando procedimentos de leitura intensiva, categorização conceitual e identificação de núcleos de sentido, com o objetivo de tensionar os impactos da plataformização, da vigilância algorítmica e da colonialidade dos dados sobre os projetos formativos da EJA integrada à EPT. Essa estratégia metodológica busca compreender como as dinâmicas sociotécnicas contemporâneas interferem nas práticas pedagógicas, nos currículos e na construção dos saberes do trabalho, problematizando os embates entre projetos de formação subordinados às lógicas do mercado digital e propostas de educação emancipatória, ancoradas na pedagogia crítica, na soberania tecnológica e na justiça social.

3 DESENVOLVIMENTO

A análise desenvolvida evidencia como os processos de digitalização e automação não operam de forma homogênea sobre a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), mas produzem efeitos distintos a depender das condições sociais, culturais e institucionais envolvidas. Mais do que uma simples atualização técnica, as transformações tecnológicas instauram novas disputas sobre os sentidos da formação, reorganizando os modos de ensinar, aprender e significar o trabalho. As seções a seguir exploram essas disputas em seus múltiplos planos — pedagógico, epistemológico e político — buscando compreender como os sujeitos da EJA/EPT enfrentam, ressignificam ou resistem aos imperativos do capitalismo de plataforma.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, PLATAFORMIZAÇÃO E OS DESAFIOS DA EJA INTEGRADA NA ATUALIDADE

A plataformização da educação, articulada à economia de dados do capitalismo contemporâneo, redefine os desafios da EJA/EPT para além da dimensão técnica, exigindo uma análise política e epistemológica. O cerne da discussão não é a tecnologia em si, mas como ela é operacionalizada pelos profissionais — seja para reproduzir lógicas instrumentais, seja para fortalecer princípios como o trabalho como princípio educativo e a formação crítica.

Como alertam Williamson e Hogan (2020), a plataformização da educação promove uma transformação estrutural nas práticas pedagógicas, subordinando-as às arquiteturas algorítmicas que operam com lógicas de monitoramento, performatividade e gestão de dados. Esses dispositivos, longe de serem neutros, materializam em sua arquitetura digital interesses corporativos e epistemologias dominantes, substituindo a reflexão crítica por lógicas de eficiência e produtividade.

No âmbito da EJA integrada, essa lógica se traduz, muitas vezes, na adoção de modelos de ensino remoto, híbrido ou apoiado por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que fragmentam os saberes e descolam os processos formativos de sua dimensão ontológica — aquela que reconhece os sujeitos da EJA como trabalhadores, produtores de cultura e de saber (Ciavatta, 2014; Frigotto, 2005). Não se trata, portanto, de uma mera escolha metodológica, mas de uma disputa entre projetos de formação: de um lado, um modelo tecnicista, voltado à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado digitalizado; de outro, uma pedagogia que compreende o trabalho como princípio educativo e a tecnologia como mediação, e não como fim em si mesma (Feenberg, 2010; Freire, 1996).

A interseccionalidade das desigualdades de classe, raça e gênero assume contornos ainda mais complexos quando se observa sua incidência sobre as mulheres na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conforme demonstram Rocha, Mansur e Prates (2024), os cursos técnicos integrados, historicamente atravessados por uma cultura escolar masculinizada, não apenas reproduzem estereótipos de gênero, mas também os intensificam. Apesar dos obstáculos materiais e simbólicos, muitas estudantes protagonizam movimentos de resistência e reivindicação por equidade, o que evidencia tanto sua agência transformadora quanto os limites institucionais para promover mudanças estruturais reais.

No contexto da plataformização da educação, essas desigualdades se agravam. A colonialidade dos dados (Noble, 2018; Benjamin, 2019) manifesta-se na reprodução algorítmica de preconceitos patriarcais, racistas e classistas, sob o disfarce de neutralidade técnica. Em vez de reduzir as desigualdades, os sistemas digitais tendem a ocultá-las, reforçando epistemicídios e hierarquias históricas nos ambientes educacionais. As análises de Benjamin (2019) e Noble (2018) evidenciam como tecnologias baseadas em dados enviesados silenciam saberes periféricos e perpetuam estruturas de exclusão. Nesse cenário, práticas pedagógicas na EJA/EPT que negligenciam a dimensão de gênero — sobretudo em contextos mediados por plataformas — não apenas falham em sua função crítica e formativa, mas também colaboram para a reprodução de opressões estruturais sob a aparência de inovação. Torna-se, portanto, imperativo que os currículos e metodologias adotados sejam

atravessados por uma crítica feminista interseccional, capaz de enfrentar as múltiplas camadas de desigualdade que ainda condicionam o acesso, a permanência e a legitimidade dos saberes no campo da educação profissional.

Paralelamente, os dados do Censo 2022 (IBGE, 2024) reiteram como essas desigualdades atravessam também a dimensão educacional. Embora tenha havido avanços na escolarização da população, a proporção de pessoas pretas com 25 anos ou mais e nível superior completo cresceu de 2,1% em 2000 para 11,7% em 2022, e entre pardos, de 2,4% para 12,3% no mesmo período. No entanto, o percentual da população branca com nível superior é de 25,8%, mais que o dobro do observado entre pretos e pardos, revelando a permanência de desigualdades raciais estruturais. Além disso, 35,2% da população brasileira com 25 anos ou mais ainda não completou o ensino fundamental. As mulheres apresentam, hoje, maiores índices de escolarização em relação aos homens, com 20,7% das mulheres possuindo nível superior, contra 15,8% dos homens (IBGE, 2024).

Esses dados, articulados, evidenciam que os sujeitos da EJA estão localizados na intersecção de múltiplas formas de desigualdade — econômica, racial, de gênero e territorial — que se intensificam no contexto da digitalização. A promessa de uma educação digital inclusiva esbarra, portanto, na realidade concreta de um país atravessado por assimetrias históricas, estruturais e profundamente enraizadas, que impactam tanto o acesso quanto a apropriação crítica das tecnologias e dos processos educativos mediados digitalmente.

Paradoxalmente, a retórica da inovação tecnológica, frequentemente mobilizada por políticas institucionais e por organismos internacionais, naturaliza essas contradições ao apresentar a digitalização como solução universal para os desafios educacionais. Contudo, como alertam Zuboff (2019) e Srnicek (2020), essa mesma lógica está enraizada na economia de vigilância e na extração de valor por meio dos dados, o que subordina os processos formativos às dinâmicas do capital de plataforma. Isso se expressa, no âmbito da EJA/EPT, na reconfiguração dos currículos sob a lógica das competências digitais desvinculadas dos saberes do trabalho, do território e da vida concreta dos sujeitos.

Todavia, reduzir as tecnologias à condição de dispositivos de controle seria reproduzir uma análise tecnofóbica e determinista, que desconsidera sua historicidade e sua plasticidade sociotécnica. Como argumenta Feenberg (2010), as tecnologias são arenas de disputa. Sua apropriação pode tanto reforçar a racionalidade instrumental quanto ser ressignificada como instrumento de emancipação, desde que articulada a projetos pedagógicos críticos, situados e socialmente referenciados.

Na perspectiva da pedagogia crítica, essa mediação exige que os processos educativos promovam a leitura crítica do mundo e dos próprios dispositivos tecnológicos, reconhecendo que a técnica não é neutra, mas sempre atravessada por relações de poder (Freire, 1996; Darder, 2018). Isso implica, portanto, deslocar a centralidade da tecnologia enquanto fetiche de inovação para compreendê-la como mediação possível na construção dos saberes do trabalho, da cultura e da vida.

Assim, os desafios colocados pela plataformização da EJA integrada à EPT não podem ser respondidos apenas com soluções técnicas ou com a mera inclusão de ferramentas digitais. Trata-se de enfrentar um embate entre projetos formativos: aquele que subordina a educação às lógicas do mercado e da gestão algorítmica, e aquele que afirma a centralidade do trabalho, da cultura e da formação crítica na construção de uma educação pública, popular e emancipatória.

3.2. TRABALHO, FORMAÇÃO E SABERES NA ERA DIGITAL — TENSÕES ONTOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

As transformações no mundo do trabalho, aceleradas pelos processos de digitalização, automação e plataformização, impõem desafios de ordem ontológica, epistemológica e pedagógica à Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT). Tais desafios não se restringem às dinâmicas produtivas, mas atravessam as próprias concepções de formação, saber e trabalho no contexto contemporâneo.

Nesse cenário, a compreensão crítica sobre a dualidade educacional brasileira torna-se central para a análise das condições de formação dos sujeitos da EJA/EPT. O estudo de Pupo e Urbanetz (2019) oferece uma contribuição indispensável ao retomar, com rigor histórico e sociológico, a cisão estrutural entre educação propedêutica e educação voltada ao trabalho, que ainda hoje molda os caminhos possíveis para jovens das classes populares. A aprendizagem profissional, analisada pelas autoras como uma modalidade que se apresenta muitas vezes como única via de inclusão para adolescentes e jovens pobres, não apenas reflete a desigualdade estrutural do sistema educacional, como também evidencia o papel seletivo da escola enquanto mecanismo de triagem social.

A pesquisa critica a lógica compensatória e adaptativa que ainda permeia certas propostas pedagógicas, nas quais os sujeitos são preparados para funções subalternas no mercado de trabalho, e não como protagonistas de sua realidade. Em contraste, o estudo de Santos et al. (2023), ao analisar a Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a EPT no IFRN, destaca a importância de processos formativos ancorados na imersão concreta dos professores-estudantes em contextos reais da prática docente, o que favorece a articulação entre teoria, prática e realidade social. Tal abordagem fortalece currículos integrados e críticos, em oposição às perspectivas tecnicistas baseadas em competências operacionais e indicadores de desempenho, propondo uma arquitetura curricular dialógica, conectada aos saberes do trabalho e aos territórios educativos. A licenciatura estudada demonstra como os institutos federais podem resistir à mercadorização da educação por meio de políticas formativas robustas, reafirmando o trabalho como princípio educativo e a escola como espaço de emancipação, além de evidenciar que a mediação pedagógica crítica é essencial para que as tecnologias ampliem, e não restrinjam, a autonomia pedagógica e política dos educadores.

Nesse cenário, a concepção de trabalho como princípio educativo — estruturante da EJA integrada à EPT — é profundamente tensionada. Se, por um lado, o trabalho permanece como categoria ontológica central, mediadora da relação entre os sujeitos e o mundo (Frigotto, 2005; Ciavatta, 2014), por outro, a reconfiguração das relações produtivas e a emergência de novas formas de exploração digital desafiam

as práticas formativas, exigindo a resignificação dos currículos e das metodologias pedagógicas. A crise do trabalho formal não elimina sua centralidade, mas evidencia a necessidade de compreender o trabalho para além de sua dimensão econômica, reconhecendo-o como espaço de produção de saberes, de cultura e de subjetividades (Antunes, 2020).

Contudo, esse processo não ocorre sem contradições. A disseminação de discursos centrados na empregabilidade, nas competências e na formação para o mercado digital — amplamente difundidos por organismos internacionais e por políticas educacionais alinhadas à lógica neoliberal — tende a reduzir a formação profissional a um mero adestramento técnico, descolado dos saberes do trabalho, dos territórios e das culturas populares (Darder, 2018; Williamson; Hogan, 2020). Essa lógica, reforçada pela plataformação da educação, subordina os processos formativos às exigências do mercado, esvaziando sua dimensão ontológica e emancipatória.

Diante disso, emerge uma questão crucial: como articular os saberes do trabalho — históricos, territoriais e coletivos — com as competências digitais necessárias para que os sujeitos da EJA possam atuar criticamente no mundo contemporâneo? Tal articulação não pode se dar pela via da subordinação dos sujeitos às lógicas tecnicistas e performativas impostas pela economia de dados (Zuboff, 2019; Noble, 2018), mas deve ser construída a partir de práticas pedagógicas que reconheçam a tecnologia como mediação sociotécnica e política, e não como fetiche ou fim em si mesma (Feenberg, 2010).

É nesse ponto que a pedagogia crítica oferece importantes aportes. Na perspectiva freireana, a educação deve ser processo de leitura crítica do mundo, o que inclui a leitura crítica das tecnologias, de seus usos e de seus impactos sobre o trabalho, a cultura e a vida (Freire, 1996). Para tanto, a formação na EJA integrada deve incorporar as tecnologias digitais não como um repertório de ferramentas a serem dominadas, mas como parte de um projeto formativo que articula trabalho, território, cultura, ciência e tecnologia (Darder, 2018).

No entanto, os riscos são evidentes. A captura da educação pela lógica da produtividade, do desempenho e da mercantilização — impulsionada pela plataformação e pela cultura algorítmica — ameaça transformar a EJA em espaço de treinamento permanente para adaptação às mutações do mercado digital (Williamson; Hogan, 2020). Esse modelo não apenas reforça as desigualdades sociais e digitais, mas também esvazia os princípios da formação integral, da autonomia e da emancipação.

Ao mesmo tempo, experiências pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos da EJA demonstram que é possível construir práticas formativas contra-hegemônicas, que combinam tecnologias livres, mídias comunitárias, práticas de autogestão e processos de produção local (Santos; Almeida, 2022). Essas práticas evidenciam que a tecnologia, quando criticamente apropriada, pode ser aliada na construção de saberes, na valorização do trabalho e na promoção da cidadania ativa.

Portanto, as tensões entre trabalho, formação e saberes na era digital não são meramente operacionais, mas refletem embates mais amplos entre projetos societários. De um lado, um projeto que subordina a educação às dinâmicas da

economia de plataforma, da vigilância e da extração de valor; de outro, um projeto que afirma a centralidade do trabalho, da cultura, dos saberes populares e da tecnologia como mediação crítica para a emancipação dos sujeitos da EJA integrada à EPT.

3.3. ENTRE A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E A EDUCAÇÃO CRÍTICA — APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA EJA/EPT

A inserção das tecnologias digitais nos processos formativos da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) não ocorre em um vazio político ou epistemológico, mas dentro de um campo de forças marcado por disputas estruturais. De um lado, a racionalidade instrumental — que subordina as tecnologias às lógicas de eficiência, controle e performatividade — opera como vetor de mercantilização da educação. De outro, as epistemologias críticas, os projetos de formação emancipatória e as práticas pedagógicas contra-hegemônicas tensionam esse modelo, buscando ressignificar as tecnologias como mediações de transformação social e produção coletiva de saberes.

A racionalidade instrumental (Adorno; Horkheimer, 1985), ao reduzir a tecnologia à funcionalidade, esvazia suas dimensões ética e política, subordinando-a às lógicas de controle discutidas anteriormente. Esse paradigma, ao ser transposto para a educação, especialmente no âmbito da EJA, promove o esvaziamento da formação em favor da lógica da produtividade e da gestão algorítmica. Williamson e Hogan (2020) demonstram como as plataformas educacionais incorporam arquiteturas algorítmicas baseadas na vigilância, no monitoramento constante e na quantificação dos processos de ensino-aprendizagem, deslocando o foco da formação crítica para a análise de métricas e indicadores de desempenho.

Essa dinâmica, como alertam Zuboff (2019) e Srnicek (2020), não é neutra, mas diretamente associada à expansão da economia de vigilância e da economia de plataformas, nas quais os dados dos sujeitos são convertidos em mercadorias, e os próprios processos formativos tornam-se subsídios para a extração de valor. No contexto da EJA, isso significa a reprodução de modelos pedagógicos que fragmentam os saberes, priorizam competências operacionais descoladas da realidade dos sujeitos e invisibilizam os saberes do trabalho, da cultura e do território (Ciavatta, 2014; Frigotto, 2005).

Por outro lado, a pedagogia crítica, ancorada nas obras de Freire (1996) e Darder (2018), tensiona essa lógica ao afirmar que não há neutralidade nos processos educativos nem nos dispositivos tecnológicos. Freire (1996) sustenta que toda prática educativa é ato político, e que a leitura crítica do mundo inclui também a leitura das mediações tecnológicas que estruturam as relações contemporâneas de produção, comunicação e aprendizagem. Da mesma forma, Feenberg (2010) defende que as tecnologias possuem uma ambivalência estrutural: podem ser tanto instrumentos de dominação quanto ferramentas de emancipação, dependendo das mediações sociais, culturais e políticas que as atravessam.

Em meio a esse cenário desigual, a experiência analisada por Baldo e Conceição (2024) se revela significativa ao demonstrar como a utilização de

metodologias ativas, como a gamificação, pode romper com lógicas tradicionais e tecnicistas, ao mesmo tempo em que promove maior engajamento dos estudantes. O estudo mostra que, quando inserida de forma crítica e situada, a gamificação não apenas potencializa a motivação e reduz a evasão escolar, como também ativa mecanismos de pertencimento, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Contudo, o mérito da pesquisa não reside apenas no uso da tecnologia em si, mas na forma como ela é mediada por uma intencionalidade pedagógica crítica, que recusa a lógica da performatividade e propõe uma pedagogia dialógica, centrada na escuta e na vivência dos sujeitos. Essa abordagem desafia diretamente os modelos hegemônicos de ensino digital baseados na mensuração de resultados, ao priorizar relações pedagógicas significativas que compreendem o estudante como sujeito histórico e produtor de cultura. A partir desse exemplo, fica evidente que a adoção de tecnologias digitais na EJA/EPT pode – e deve – ser conduzida por projetos formativos que se orientem pelo compromisso com a transformação social. Assim, a gamificação deixa de ser um mero recurso instrumental e passa a configurar-se como uma prática de mediação crítica, capaz de construir sentidos para a aprendizagem e afirmar o direito à educação como projeto emancipatório. O estudo, portanto, reafirma a tese de que não são as tecnologias, em si, que determinam os rumos da educação, mas o projeto pedagógico e político que lhes dá forma, direção e finalidade.

Ainda assim, experiências desenvolvidas por educadores e coletivos da EJA demonstram que é possível subverter os usos hegemônicos das tecnologias. Práticas como oficinas de mídia comunitária, uso de software livre, desenvolvimento de rádios escolares, hacklabs e projetos de tecnologia social são exemplos de como a pedagogia crítica digital pode se materializar, articulando territórios, saberes locais e tecnologias como instrumentos de autonomia e resistência (Santos; Almeida, 2022).

Portanto, a disputa entre a racionalidade instrumental e a educação crítica, no que se refere às apropriações das tecnologias na EJA integrada à EPT, não é meramente técnica, mas profundamente política, epistêmica e ontológica. Trata-se, em última instância, de escolher entre um projeto de formação subordinado às dinâmicas da mercantilização, do controle e da produtividade, e um projeto de formação comprometido com a emancipação, com a justiça social, com os saberes populares e com a construção de uma pedagogia crítica digital.

3.4. CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DIGITAL — POSSIBILIDADES, RESISTÊNCIAS E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

A construção de uma pedagogia crítica digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) não se apresenta como um caminho dado, mas como uma tarefa profundamente política, epistêmica e ontológica. Trata-se de enfrentar as tensões impostas pela platformização da educação, pela racionalidade neoliberal e pelos processos de colonização algorítmica, sem, contudo, abdicar da centralidade da formação crítica, da valorização dos saberes do trabalho e da autonomia dos sujeitos.

Essa compreensão encontra respaldo no estudo de Palmeira, Santos e Andrade (2020), que propõem uma crítica contundente à formação tecnicista dominante na EPT e indicam caminhos para a construção de um projeto formativo omnilateral, comprometido com a emancipação dos trabalhadores. As autoras partem da perspectiva marxista, compreendendo que a educação profissional não deve se limitar à preparação para o mercado de trabalho, mas deve contribuir para a formação integral dos sujeitos, capazes de compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado é concebido como uma “travessia” rumo à politecnia, pois busca reconstruir a totalidade do processo formativo a partir do trabalho como princípio educativo. Essa travessia, entretanto, enfrenta obstáculos estruturais e epistemológicos, especialmente em um contexto de plataformização da educação, onde os currículos são pressionados por agendas neoliberais que priorizam competências instrumentais e flexibilidade mercadológica. O estudo denuncia que a captura da EPT por esse paradigma enfraquece sua função crítica, reduzindo a educação à adaptação dos sujeitos às dinâmicas do capital. Ao contrário, defendem uma escola que seja espaço de elaboração crítica da vida social, de articulação entre ciência, cultura, tecnologia e território. Essa concepção curricular, profundamente alinhada com os fundamentos da pedagogia crítica digital, revela que a disputa não é apenas pelo uso das tecnologias, mas pela direção formativa que elas assumem nos projetos educativos. Assim, afirmar o currículo integrado, como fazem as autoras, é um gesto político de resistência às lógicas de fragmentação, de utilitarismo e de despolitização da educação técnica. É reconhecer que, mesmo em tempos de algoritmos e inteligência artificial, a centralidade do trabalho, da cultura e da crítica seguem como bússolas para a construção de uma escola pública, popular e emancipada.

A esse conjunto de práticas transformadoras soma-se o relato de Dantas (2023), que apresenta uma potente experiência interdisciplinar desenvolvida em um curso técnico integrado ao ensino médio, no Instituto Federal do Espírito Santo. O projeto, centrado na reforma de carteiras escolares sucateadas, envolveu disciplinas como matemática, ética, cidadania, fabricação mecânica e legislação trabalhista, articulando saberes técnicos e humanos em uma intervenção concreta no cotidiano escolar. Mais do que uma ação pontual, a experiência se configurou como expressão da pedagogia do trabalho, operando a partir da lógica da formação orientada pela obra — e não para a obra — como propõe Barato (2008). O impacto desse projeto extrapola os resultados materiais; ele evidenciou que a prática pedagógica, quando enraizada na realidade e nas necessidades da comunidade, pode gerar transformações profundas de ordem educativa, social e política. A pedagogia crítica digital, nesse sentido, ganha contornos práticos: trata-se de apropriar-se das tecnologias e das metodologias não para reproduzir modelos de controle e desempenho, mas para ativar a potência formativa de situações concretas de trabalho coletivo e emancipação. O que Dantas (2023) demonstra, na prática, é que a integração entre teoria e prática, quando guiada por um projeto educativo crítico e territorializado, pode se converter em alavanca de subjetivação política, formação ética e produção de sentidos. O desafio, portanto, está em multiplicar essas experiências nos currículos da EJA/EPT, sustentando uma perspectiva de educação que articula trabalho, cultura e tecnologia como elementos de um mesmo projeto de justiça social e transformação radical da realidade.

Uma contribuição importante para essa reconfiguração metodológica vem do estudo de Silva e Corrêa (2023), que ao revisarem a literatura sobre aprendizagem significativa na Educação Profissional, demonstram o quanto essa abordagem ainda é marginalizada nos espaços de ensino técnico, apesar de seu alto potencial formativo. A partir da teoria de David Ausubel,¹ os autores defendem que a aprendizagem significativa — aquela que estabelece vínculos sólidos entre o novo conhecimento e os saberes prévios dos estudantes — é essencial para que o processo educativo seja transformador e não meramente informativo. No entanto, sua baixa incidência nos relatos de práticas docentes reflete um modelo pedagógico ainda fortemente marcado pela lógica transmissiva, fragmentada e voltada à instrução técnica. No contexto da EJA/EPT, essa constatação é particularmente grave, pois compromete a efetividade do ensino justamente para os sujeitos que mais precisam de práticas pedagógicas acolhedoras, contextualizadas e desafiadoras. A aprendizagem significativa, quando aplicada a partir de uma pedagogia crítica digital, permite articular o uso de tecnologias com os saberes do trabalho, do território e da vida concreta dos educandos, superando o tecnicismo vazio e abrindo espaço para a construção de sentidos, autoria e pertencimento. A crítica contida no estudo também alerta para o risco de adoção superficial de tecnologias educacionais, que reforçam a memorização e a passividade, se não forem guiadas por intencionalidades pedagógicas profundamente comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Desse modo, Silva e Corrêa (2023) reforçam que práticas de aprendizagem significativa são, simultaneamente, epistemológicas e políticas — capazes de subverter a racionalidade da performatividade e de construir percursos educativos em que o estudante não apenas aprende, mas também se reconhece como sujeito do saber.

Nesse sentido, é urgente que as instituições de ensino que ofertam EJA/EPT adotem políticas que priorizem o uso de softwares livres, dados abertos, ecossistemas digitais éticos e processos de formação docente orientados pela crítica da tecnologia e pela justiça cognitiva.

Essa perspectiva de articulação comunitária e luta por soberania tecnológica na EJA/EPT ganha profundidade quando analisada à luz do trabalho de Freire e Carneiro (2016), que investigam a Educação de Jovens e Adultos a partir da abordagem materialista histórico-dialética. As autoras apresentam um diagnóstico contundente das contradições da EJA, especialmente no que diz respeito à sua inserção histórica como política compensatória em um sistema educacional elitista e excludente. No entanto, o valor do estudo não está apenas na crítica, mas na proposição: defendem a educação como espaço de formação política e transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo e como categoria fundante da existência humana. Na EJA integrada à EPT, isso implica reconhecer os sujeitos como trabalhadores em processo de formação e não como consumidores de conteúdos. A escola, então, deve ser vista como território de disputa política, onde se aprende a ler

1 A Teoria da Aprendizagem Significativa, formulada por David Ausubel, propõe que o conhecimento novo só pode ser efetivamente aprendido quando relacionado de maneira substancial e não arbitrária aos saberes prévios do estudante. Diferentemente da aprendizagem mecânica, essa abordagem valoriza a estrutura cognitiva do aprendiz, destacando o papel ativo do sujeito no processo de construção do conhecimento (Ausubel, 1968).

criticamente o mundo e a agir sobre ele. Tal compreensão é decisiva no contexto da pedagogia crítica digital, pois denuncia a falácia da neutralidade tecnológica e revela que as mediações digitais, se não forem politicamente orientadas, podem funcionar como novos mecanismos de alienação. Por isso, retomar o trabalho como princípio educativo — nos termos em que Freire e Carneiro propõem — é resgatar a potência formadora da experiência concreta, da cultura do oprimido e da praxis transformadora. Em última instância, é recusar a EJA como espaço de domesticação e afirmá-la como espaço de libertação, onde a educação se constrói não para adaptar sujeitos às exigências do capital, mas para capacitá-los a superá-las. Experiências como o Mídia Índia,² a Rádio Yandê³, a Teia dos Povos⁴ e inúmeros projetos de tecnologia social em periferias urbanas e comunidades tradicionais demonstram que é possível construir redes digitais que não estejam subordinadas às lógicas das plataformas corporativas, mas que operem a partir dos princípios da autonomia, da coletividade e da justiça social.

Esse desafio de construção de outros mundos possíveis exige, como alertam Kleiman e Santos Marques (2018), um enfrentamento direto às lacunas históricas da formação crítica nos processos de letramento digital. Ao analisar o PROEJA no contexto do Ensino Médio Integrado, as autoras revelam como os documentos regulatórios e políticas públicas muitas vezes tratam as tecnologias digitais de forma ambígua ou meramente instrumental, sem considerarem as reais demandas socioculturais dos sujeitos. Em vez de promoverem práticas de letramento que fortaleçam a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos estudantes, muitas dessas iniciativas reforçam uma concepção utilitarista da tecnologia, reduzindo sua função educativa à preparação para o mercado ou à habilidade técnica descontextualizada. O estudo mostra que, ao não atenderem às necessidades reais de participação social e política dos educandos — trabalhadores, adultos, sujeitos periféricos —, essas políticas fracassam em seu objetivo de inclusão. Kleiman e Santos Marques demonstram que, enquanto as tecnologias forem tratadas como apêndices curriculares ou ferramentas neutras, a EJA continuará reproduzindo as mesmas desigualdades estruturais que diz pretender combater. Por isso, propõem princípios claros para orientar práticas pedagógicas que articulem letramento digital, território, cultura e trabalho, visando não apenas a inclusão digital, mas a justiça cognitiva. Essa crítica é fundamental para uma pedagogia crítica digital que não se acomode à estética da inovação, mas que seja comprometida com a transformação radical das formas de ensinar, aprender e viver coletivamente. O letramento, nesse contexto, deixa de ser apenas um domínio técnico da linguagem ou das mídias, e passa a ser

2 Plataforma de etnomídia indígena voltada à defesa de direitos, à denúncia de violências e à valorização das culturas originárias, protagonizada por jovens comunicadores de diversas etnias (Mídia Índia, s.d.)

3 Primeira web rádio indígena do Brasil, criada para promover a música, os saberes e as vozes dos povos originários em contexto urbano e rural, com base em uma proposta de etnomídia participativa (Rádio Yandê, s.d.)

4 Articulação político-pedagógica que une comunidades camponesas, indígenas e quilombolas em lutas territoriais e agroecológicas no Sul da Bahia e em outras regiões do Brasil (Teia dos Povos, s.d.).

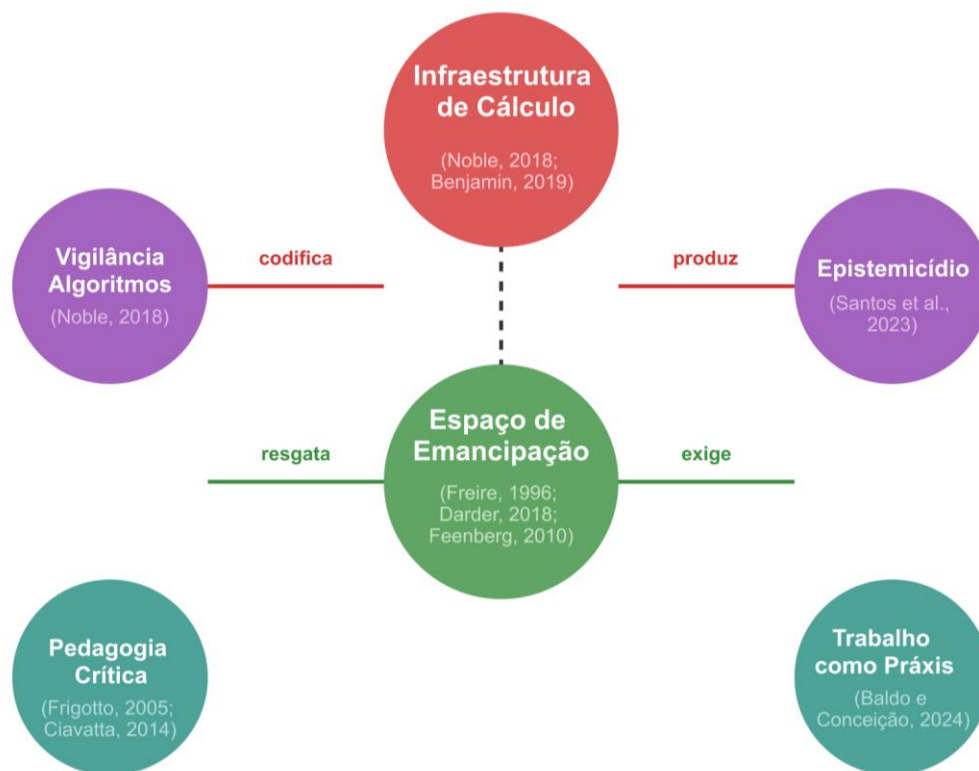
compreendido como prática política de produção de sentido, autonomia e emancipação.

4 SÍNTESE ANALÍTICA

A conversão da escola em infraestrutura de cálculo e predição desloca seu horizonte formativo do reconhecimento ontológico dos sujeitos para a extração contínua de dados-comportamento. No caso da EJA integrada à EPT, esse deslocamento intensifica tensões já existentes entre o trabalho como princípio educativo e a incorporação de dispositivos técnicos modelados por racionalidades de gestão, vigilância e controle. A escola, nesse cenário, perde densidade como espaço simbólico e passa a funcionar como nó logístico no circuito de modulação algorítmica da vida. Trata-se menos de ensinar a usar tecnologias e mais de compreender como a técnica, quando desprovida de historicidade e intencionalidade pedagógica crítica, atua como vetor de despossessão subjetiva e de silenciamento das vozes populares.

A figura 1 sintetiza o conflito estrutural entre os usos da técnica na educação contemporânea, delimitando dois vetores opostos: de um lado, a técnica como dispositivo de controle, vigilância e epistemicídio, articulada à infraestrutura algorítmica do capitalismo de plataforma; de outro, a técnica como possibilidade de mediação crítica e emancipatória, ancorada na pedagogia crítica, no trabalho como práxis e na formação epistêmica insurgente. Ao mapear essas dinâmicas, a discussão contribui significativamente para a compreensão do campo educacional como um espaço tensionado entre forças de captura e de libertação, explicitando a disputa sobre os sentidos e finalidades da escola frente à plataformização da vida.

Figura 1: Técnica entre Controle e Emancipação: Disputas Epistêmicas e Educacionais na Era das Plataformas



Conflito Central: Técnica como controle (roxo) vs. Técnica como mediação crítica (verde)

"A arquitetura de valores que a tecnologia codifica" (Noble) vs. "A formação como gesto de insubordinação epistêmica" (Freire).

■ Opressão | ■ Emancipação | ■ Eixo dominante

Fonte: os autores, adaptado de Noble (2018), Benjamin (2019), Freire (1996), Darder (2018), Feenberg (2010), Frigotto (2005), Ciavatta (2014), Santos et al. (2023), Baldo e Conceição (2024).

A codificação algorítmica e a vigilância digital, descritas por Noble (2018) e Benjamin (2019), operam como vetores de opressão ao estruturar a técnica segundo valores excludentes, aprofundando desigualdades e reforçando epistemicídios (Santos et al., 2023). Por outro lado, autores como Freire (1996) e Darder (2018) apontam a possibilidade de resgatar o espaço da técnica como mediação crítica, desde que ancorado em projetos formativos vinculados ao trabalho como práxis (Baldo; Conceição, 2024) e à pedagogia crítica (Frigotto, 2005; Ciavatta, 2014). O diagrama, portanto, não apenas contrasta dois regimes técnicos, mas projeta uma questão urgente para a educação contemporânea: como disputar os códigos da técnica em favor da justiça cognitiva, da formação integral e da insubordinação epistêmica.

O problema, portanto, não reside no uso da tecnologia em si, mas na arquitetura de valores, saberes e hierarquias que ela codifica. Como demonstram

autores como Noble (2018) e Benjamin (2019), a inteligibilidade algorítmica opera sobre os corpos e os dados com base em gramáticas de exclusão que não são novas, mas reatualizações sofisticadas de velhos sistemas de opressão racial, de gênero e de classe. Na EJA/EPT, essa codificação reproduz epistemicídios estruturais ao mascarar sob a aparência de eficiência técnica a eliminação sistemática de modos de saber vinculados à experiência, à oralidade, ao trabalho coletivo e à cultura periférica.

Contra essa lógica de apagamento, algumas experiências pedagógicas, quando orientadas por princípios emancipatórios, demonstram que é possível reconstituir o vínculo entre saber e mundo. Mas o que importa sublinhar aqui não é apenas a viabilidade de tais experiências, e sim a condição política que as sustenta: a aposta na escola como lugar de elaboração coletiva da realidade e na formação como gesto de insubordinação epistêmica. O estudo de Santos et al. (2023), por exemplo, já não deve ser lido apenas como um caso bem-sucedido de formação docente situada, mas como sintoma de uma fissura: ali onde a técnica seria instrumento de adaptação, ela se converte, pela mediação pedagógica, em catalisador de subjetivação crítica.

É nesse sentido que a concepção de trabalho como princípio educativo adquire nova vitalidade. Quando compreendido como práxis e não como função, o trabalho deixa de ser instrumento de produtividade e se torna operador de sentido. Em vez de preparar sujeitos para o mercado, trata-se de formar sujeitos para a história. Essa chave interpretativa exige resgatar a função formadora da experiência, como propõem Frigotto (2005) e Ciavatta (2014), entendendo que o conhecimento não emerge da aplicação de conteúdos, mas da imersão dialógica nos conflitos e nas contradições do real.

Essa perspectiva também impõe uma crítica às apropriações instrumentais das metodologias ativas e das plataformas digitais. A gamificação, por exemplo, só se torna prática pedagógica significativa quando incorporada a um projeto que reconhece o estudante como produtor de cultura e não como receptor de estímulos. O mérito não está no recurso tecnológico, mas na política da escuta que o orienta. Como apontam Baldo e Conceição (2024), é a intencionalidade pedagógica — e não a ferramenta — que transforma uma prática tecnodidática em experiência de autoria coletiva.

No limite, o que está em disputa é a própria definição de formação. De um lado, a concepção dominante, informada por paradigmas de desempenho, eficiência e capital humano, naturaliza a incorporação de tecnologias como exigência inevitável da contemporaneidade. De outro, uma perspectiva insurgente, sustentada por autores como Freire (1996), Darder (2018) e Feenberg (2010), afirma que a técnica só se torna formativa quando atravessada pela crítica, pela historicidade e pela capacidade de provocar deslocamentos no modo de existir. Não se trata de opor tecnologia e humanismo, mas de reconhecer que toda mediação técnica é também uma mediação política — e que, portanto, precisa ser disputada.

A formação crítica na EJA integrada à EPT, diante desse cenário, não pode mais se contentar com a lógica da “inclusão digital” ou com a mera inserção de recursos tecnológicos. É preciso afirmar uma pedagogia que devolva densidade política ao currículo, que articule saberes locais, ciência e tecnologia com a historicidade dos sujeitos populares. A experiência formativa precisa romper com o

modelo que entende o estudante como déficit e a tecnologia como solução, e afirmar, no lugar disso, um projeto de escola capaz de imaginar outros futuros — futuros que não passem pelo ajuste à máquina, mas pela reinvenção do comum.

5 CONCLUSÃO

A plataformização da EJA/EPT evidencia que o desafio não é a tecnologia, mas a formação dos profissionais que a utilizam. A construção de uma pedagogia crítica exige articular tecnologias digitais com os princípios fundantes da EPT — como trabalho como princípio educativo e justiça social —, superando a lógica instrumental e afirmando projetos formativos emancipatórios. No contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), essas dinâmicas tensionam os fundamentos históricos e epistemológicos que estruturam a formação, colocando em disputa projetos antagônicos: de um lado, a captura da educação pelas lógicas da produtividade, da empregabilidade digital e da subordinação às plataformas; de outro, a afirmação de uma pedagogia crítica digital, comprometida com a justiça social, a soberania tecnológica e a centralidade do trabalho como princípio educativo.

Este estudo demonstrou que as tecnologias digitais, longe de serem instrumentos neutros, operam como campos de disputa, podendo tanto reforçar as lógicas de controle, performatividade e precarização quanto potencializar práticas emancipadoras, colaborativas e socialmente referenciadas. A construção de uma pedagogia crítica digital na EJA/EPT exige, portanto, uma reconfiguração epistemológica, metodológica e institucional que articule os saberes do trabalho, a crítica da técnica, as epistemologias do sul e práticas de soberania tecnológica. Nesse horizonte, a educação deixa de ser mero dispositivo de adaptação às dinâmicas do mercado digital para se tornar um espaço de construção coletiva de saberes, de resistência e de afirmação da autonomia dos sujeitos.

Reconhece-se, contudo, que este trabalho possui limitações importantes. Por se tratar de uma análise de natureza teórica, documental e crítica, não foram incorporados dados empíricos oriundos de práticas concretas em instituições de EJA, nem entrevistas com docentes, estudantes ou gestores. Além disso, embora dialogue com experiências latino-americanas, o recorte privilegiou majoritariamente o contexto brasileiro, o que limita a generalização dos achados para outros territórios e realidades sociotécnicas.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da FAAC/ UNESP e ao professor Dr. José Osvando Morais (*in memoriam*). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Proc. 2022/08397-6) e do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Proc. 305265/2023-7).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

AUSUBEL, David Paul (1968). **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BALDO, Sandro; CONCEIÇÃO, Gabriel Luís da. Gamificação como prática pedagógica e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. e15330, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.15330.

BENJAMIN, Ruha. **Race after technology: abolitionist tools for the new Jim code**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CASILLI, Antonio A. **En attendant les robots: enquête sur le travail du clic**. Paris: Seuil, 2019.

CETIC.br. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20240826111431/tic_domicilios_2023_livro_eletronico.pdf Acesso em: 24 maio 2025.

ClAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo: memórias de um percurso coletivo**. In: ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). **Trabalho, educação e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 27–50.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises A. **The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism**. Stanford: Stanford University Press, 2019.

DANTAS, Elias. Um Experimento de Proposta Metodológica na Educação Profissional: Um relato exitoso no ensino médio integrado ao curso técnico em eletromecânica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e14153, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14153.

DARDER, Antonia. **Pedagogia da solidariedade: cultura, poder e educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS MARTINS PUPO, Matilde; URBANETZ, Sandra Terezinha. APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: possibilidades e perspectivas para adolescentes e jovens das classes populares. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. e8212, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.8212.

FEENBERG, Andrew. **Between reason and experience: essays in technology and modernity**. Cambridge: MIT Press, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Poliana Cristina Mendonça; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 34–43, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2016.3469.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: críticas ao fetichismo da formação técnica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IBGE. **Censo 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022**. Agência de Notícias IBGE, 23 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022#:~:text=Lima%20Secom%2FUnB-,De%202000%20a%202022%2C%20na%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20pa%C3%ADs%20com%205,%25%20para%2035%2C%25>. Acesso em: 25 maio 2025.

KLEIMAN, Angela Bustos; SANTOS MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo. LETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. e7514, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7514.

MÍDIA ÍNDIA. **Início**. Disponível em: <https://www.midiaindigena.org/> . Acesso em: 5 jul. 2025 .

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New York: New York University Press, 2018.

PALMEIRA, Alessandra Acioli; SANTOS, Juliane Costa de França; ANDRADE, Paula Danyelle Santana de. A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ALÉM DA FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e10031, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.10031.

RÁDIO YANDÊ. **Etnomídia Indígena**. Disponível em: <https://radioyande.com/> . Acesso em: 5 jul. 2025 .

ROCHA, Simone de Souza Silva; MANSUR, André Fernando Uébe; PRATES, Daniela medeiros de Azevedo. A presença de mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: um olhar sobre as relações de gênero. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. 14179, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.14179.

SANTOS, Laymert Garcia dos; ALMEIDA, Valéria Silva de. **Tecendo redes de resistência: pedagogias digitais insurgentes nas periferias e nos territórios populares**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270090, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270090>.

SANTOS, Luiz Antonio da Silva dos; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares; PAZ, Edna Oliveira da; OLIVEIRA, Rayane Lourenço. Percepção de professores formadores sobre a licenciatura em formação pedagógica de docentes para educação profissional e tecnológica do IFRN: saberes e práticas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e15062, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15062.

SANTOS, Thalita Alves dos. A Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica e o Estado do Conhecimento sobre o uso da Educação Comparada como metodologia de pesquisa . **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13218, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13218.

SILVA, Claudio Pereira da; CORRÊA, Elidiane Ferreira Bispo. Aprendizagem significativa na Educação Profissional: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13668, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2020.10031

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma**. São Paulo: Elefante, 2020.

TEIA DOS POVOS. **Articulação de povos, organizações políticas**. Disponível em: <https://teiadospovos.org>. Acesso em: 5 jul. 2025 .

WILLIAMSON, Ben; HOGAN, Anna. **Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19**. Education International Research, July 2020. Disponível em: https://issuu.com/educationinternational/docs/research_covid-19_en. Acesso em: 24 maio 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. New York: PublicAffairs, 2019.