



Educação De Jovens E Adultos Entre Tecnologias Digitais E Políticas Públicas Em São Paulo

Rodrigo Martins Bersi
João Paulo Francisco de Souza

Como citar: BERSI, Rodrigo Martins; SOUZA, João Paulo Francisco de. Educação de Jovens e Adultos entre Tecnologias Digitais e Políticas Públicas em São Paulo. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 357-376. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p357-376>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Educação de Jovens e Adultos entre Tecnologias Digitais e Políticas Públicas em São Paulo

Rodrigo Martins Bersi¹

João Paulo Francisco de Souza²

Introdução

O capítulo faz uma reflexão histórica de caráter documental baseada nas políticas públicas de Estado para a formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Situamos nossas reflexões no recorte histórico da EJA na República tomando como fio condutor a consolidação do campo como política pública de Estado e seus projetos em disputa. Esta análise crítica das políticas no âmbito do Estado organiza a exposição para pensar a inter-relação dialética entre as Tecnologias Digitais e a EJA.

A partir da reflexão crítica sobre a formação histórica da EJA iniciamos a análise das reformas das políticas públicas de Estado e em especial ao contexto dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) no Estado de São Paulo, do alinhamento à BNCC,

1 Doutorando e Mestre em Educação pela FFC, UNESP, Campus Marília. Licenciatura Plena em História, UENP, Campus Jacarezinho.

2 Doutor em Educação, FFC, UNESP, Campus Marília. Mestre em Letras, UNESP. Graduação em Letras Licenciatura Plena, UNESP. Professor na Educação Básica, SEDUC.

da modalidade de Educação à Distância (EaD) na EJA e das Tecnologias Digitais como suportes de linguagem em atividades de letramento digital.

Identificamos neste processo dois projetos em disputa que podem ser categorizados em educação bancária com objetivo de capacitar trabalhadores para ocupar postos de trabalho e a educação libertadora com objetivo de desenvolvimento da consciência crítica, de emancipação, de participação social, de humanização pela apropriação dos bens culturais e da cultura, mas principalmente pela valorização histórica e social dos sujeitos por meio de seus motivos e necessidades de aprendizagem.

No âmbito das políticas públicas de Estado esta perspectiva de educação libertadora está inscrita na proposta de educação ao longo da vida pela perspectiva da educação como direito público e subjetivo dos sujeitos, sendo um direito público por se tratar da retratação de um direito negado pela sociedade ao sujeito e subjetivo pois deve atentar-se aos motivos e necessidades dos sujeitos e portanto valorizar a importância histórica e social dos sujeitos.

Na esteira das Tecnologias Digitais essas são interpretadas como suportes de linguagem digital que por meio de atividades de letramento podem promover pela ação dialógica a emancipação por meio da inclusão digital e participação social em ambiente digital, o desenvolvimento pela internalização deste suporte de linguagem e a humanização pela apropriação da cultura e do acesso aos bens culturais.

Formação Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Interpretamos como formação histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil o processo de institucionalização da EJA enquanto modalidade de ensino e dever do Estado como política pública. Para tanto, mesmo que sua constituição seja complexa e repleta de perspectivas de análise faz jus elaborar um panorama histórico deste processo selecionando aspectos para a nossa reflexão crítica, utilizando o recorte histórico da formação da república até as atuais reformas que ocorreram nesta modalidade de ensino durante a pandemia de COVID-19 tomando como fio condutor da análise a constituição da educação de adultos como direito público, ou seja, dever do estado pela via da reparação do direito negado de escolarização em idade certa e subjetivo pois cabe ao indivíduo integral os motivos e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (MIGUEL, 2021).

Durante o processo histórico de constituição da EJA como direito público e subjetivo e de educação ao longo da vida e dever do Estado fica evidente a existência de múltiplos projetos políticos em disputa para este campo e seus sujeitos, diferentes maneiras de interpretar o problema do analfabetismo e da desescolarização e de buscar soluções. A princípio na república a proposta de educação de adultos se pôs a serviço do mercado de trabalho, em caráter supletivo e para a construção da república e do Estado-Nação, atendendo a necessidade de cidadãos letrados para exercer a cidadania e habilitados em seus postos de trabalho.

Na primeira república a educação figura como responsabilidade descentralizada pelo poder público, cabendo à União

incentivar a educação básica, mas sem citar a educação de adultos e determinando a exclusão de analfabetos do direito ao voto, tendo constatado ainda pelo censo de 1920 um contingente de 70% da população analfabeta (DI PIERRO, 2001). A partir da década de 1940 a educação de adultos começa a tomar a aparência de política nacional pela criação do INEP que viabilizou recursos financeiros ao ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos, a partir desta viabilização foram articulados movimentos de educação de adultos em resposta às camadas populares que vinham se urbanizando e ocupando postos de trabalho.

Ao final da década de 1950 os índices de analfabetismo estavam em 46% e observa-se a instituição da EJA como política pública de Estado para atender ao objetivo de constituição do Estado-Nação, pelo direito social de cidadania às populações populares que vinham se urbanizando no período e da necessidade de composição de massa de trabalho capacitada. Até este período a perspectiva de educação de adultos figura em caráter supletivo, com objetivo de formar mão de obra capacitada e cidadãos capazes de exercer minimamente a cidadania (DI PIERRO, 2001). Já no curso dos anos de 1960 amadurecem os debates acerca da EJA como uma modalidade própria da educação, com objetivos e métodos próprios, como direito público e contando com diversos movimentos sociais que corroboravam a ideia de EJA como direito do cidadão e dever do Estado em caráter reparador (HADDAD, 2000).

Na busca pelo tratamento apropriado da EJA e de seus sujeitos pelas políticas públicas de Estado são mobilizados movimentos sociais de alfabetização de adultos que propunham reconhecer as singularidades destes sujeitos, atribuindo à EJA o

caráter reparador de um direito público e subjetivo pois parte dos sujeitos históricos e sociais a significação dos motivos da aprendizagem e leitura de mundo. Porém, o movimento de definição do local da EJA nas políticas públicas acabou recebendo forte impacto no Golpe Cívico Militar de 1964 que encerrou os debates em curso e movimentos populares de alfabetização e instituiu o MOBREAL em 1967 como principal estratégia de Estado para a alfabetização de adultos. Já na década de 1970 no auge do controle Estatal do regime militar tem-se a promulgação da LDBEN que foca os esforços na resolução do analfabetismo, tomado à época como vergonha nacional, buscando assim a construção de uma sociedade mais moderna, portanto mais letrada, capacitada para o mercado de trabalho, adestrada (DI PIERRO, 2015).

Durante o período de redemocratização do país após os governos militares a partir de 1985 com a retomada do governo civil iniciou-se um processo de retomada dos debates, efervescentes na década de 1970, com a ocupação política do Estado por agentes representativos da esfera civil e retomada dos diálogos. Este processo de retomada culminou em 1988 na Constituição Federal que reconhece a educação como direito do cidadão e dever do Estado, na LDBEN em 1996 que traz a EJA como modalidade própria de ensino e interpreta a educação como direito público e subjetivo dos sujeitos, perspectiva incorporada à Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 108/2020. A Emenda Constitucional nº 14 de 1996 institui o FUNDEB e inclui o combate ao analfabetismo dentre os objetivos do fundo, incluindo a educação de adultos no fundo financeiro com objetivo de garantir a qualidade, o acesso e a equidade do direito à educação (DI PIERRO, 2001).

Se estabelece o reconhecimento da EJA como modalidade própria de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade própria e a institui como instrumento de educação ao longo da vida, devendo considerar os interesses e condições de vida próprios dos sujeitos. O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 trazem as diretrizes curriculares nacionais da EJA e atribui função reparadora, equalizadora e qualificadora à EJA, a Lei 10.172/2001 do Plano Nacional da Educação reconhece na EJA como a principal estratégia de erradicação do analfabetismo e da necessária mobilização de recursos humanos e financeiros e o Decreto nº 6094/2007 institui a manutenção dos programas de alfabetização de adultos nos compromissos do Todos pela Educação, é firmado o Programa Brasil Alfabetizado e pelo Decreto nº 5159/2004 se institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) como uma secretaria do Ministério da Educação, com departamento próprio para a Educação de Jovens e Adultos.

Esses dispositivos legais constituem políticas públicas de educação como direito público e subjetivo dos sujeitos e dever do Estado, reconhecendo suas especificidades e complexidade histórica de formação do campo por conta da negação de direitos aos seus sujeitos. Porém, com o advento da pandemia de COVID-19 e os desdobramentos do *impeachment* de Dilma Rousseff foram realizadas diversas reformas no âmbito do Estado que descontinuam as políticas de direito público e subjetivo em diálogo desde a década de 1970 e que vinham ganhando fôlego em favor da retomada das perspectivas de educação de adultos como instrumento de formação alienadora e com foco na capacitação para o mercado de trabalho.

Reformas, Políticas Públicas e Escolarização nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo

Uma série de reformas no âmbito do Estado acabam por impactar diretamente as políticas públicas para a EJA e outras incidem diretamente sobre esta modalidade de ensino. A Emenda Constitucional nº 95/2016 institui o teto de gastos, impedindo ações previstas no plano de metas do Plano Nacional da Educação e outros financiamentos e por meio do Decreto nº 10195/2019 são exonerados quadro de pessoal do Ministério da Educação e a SECAD é desmembrada em duas secretarias, sem um departamento próprio para a EJA. Por meio de um processo conturbado instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientação curricular para todo o território nacional e modalidades de ensino para a Educação Básica homologada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e instituída pela Portaria MEC nº 331/2018.

Na esteira das atuais reformas a Resolução MEC/CNE/CEB nº 01/2021 busca viabilizar o alinhamento da modalidade da EJA à Base Nacional Comum Curricular, que está em vigência em território nacional, mas sem fazer menção direta à EJA em suas normativas (ALVARENGA, 2022). Este alinhamento adaptado recebeu numerosas críticas pela comunidade especializada com destaque especial ao Ofício nº 12/2020 dos Fóruns EJA Brasil e Fórum Nacional Popular de Educação onde se manifestam contrários ao alinhamento da EJA à BNCC e a Carta Aberta do GT 18 (Educação de Jovens e Adultos) assinada por profissionais da educação na 14ª Reunião da ANPED – Sudeste em que argumentam em 11 pontos a impossibilidade de alinhamento da EJA à BNCC.

Dentre as reformas a Resolução SEDUC nº 119/2021 no âmbito dos CEEJA no Estado de São Paulo faz profundas modificações nos módulos de funcionamento dessas instituições. Ressaltamos a criação dos CEEJA no Brasil como uma reforma que procurou superar de maneira qualitativa o ensino supletivo, criando uma instituição própria e destinada a esta modalidade de ensino, instituído em São Paulo pelo Decreto nº 40.987/1996, assim a instituição dos CEEJA é parte do processo histórico de constituição da EJA como dever do Estado e direito público e subjetivo dos sujeitos pois busca reconhecer os projetos dos sujeitos, suas especificidades, as necessidades e motivos de aprendizagem, reconhecendo na EJA uma modalidade própria de educação básica e tendo no CEEJA o reconhecimento de uma instituição totalmente voltada ao público jovem e adulto não escolarizado.

As críticas às reformas no âmbito do Estado se consolidam em diferentes frentes. O principal argumento está no reconhecimento das especificidades e necessidades da EJA, de uma organização adequada dos conteúdos, dos ritmos e objetivos da aprendizagem, dos motivos de desenvolvimento dos sujeitos, do reconhecimento histórico e social dos indivíduos, da necessária dialogicidade entre leitura de mundo e desenvolvimento do sujeito, aspectos presentes nas diretrizes de educação ao longo da vida e de EJA enquanto direito público e subjetivo dos sujeitos.

O alinhamento da EJA à BNCC torna-se sinônimo de massificação e de formação alienante nos moldes da educação bancária, pois desconsidera o processo histórico de constituição da EJA e de seu caráter reparador, também acaba por perder a perspectiva da formação integral do ser humano como processo de humanização

e emancipação dos sujeitos, de conscientização social e leitura da realidade. Ainda no curso das reformas nas políticas públicas do Estado para a EJA vemos com afinco a inclusão da Educação à Distância (EaD) de maneira generalizada, utilizando da formação EaD como ferramenta para aligeirar o percurso formativo. Valoriza-se assim a EJA a partir da educação profissionalizante e da Educação à Distância em detrimento da perspectiva de Educação ao Longo da Vida e da EJA como direito público e subjetivo dos sujeitos (ALVARENGA, 2022).

O alinhamento da EJA à BNCC, a Educação à Distância no âmbito da EJA e as atuais reformas nos módulos de professores e funcionários dos CEEJA acabam dificultando a reparação do direito à educação pelos sujeitos da EJA, servindo para uma formação massificante e alienadora com foco na capacitação para o mercado de trabalho sem reconhecer os motivos e necessidades dos sujeitos. Diminuem os profissionais da educação na EJA, os módulos de funcionários de maneira mais geral e conseqüentemente os tempos da escolarização são impactados e o sujeito tem seu convívio escolar comprometido, retomando as perspectivas de educação bancária que não combate o analfabetismo, mas promove a sua manutenção.

A educação enquanto direito público e subjetivo do cidadão, como nosso foco para o exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento, vislumbra a formação integral dos sujeitos, agindo pela atenção as diversas dimensões da vida humana, preocupados com a melhoria do bem-estar social e com a transformação social, promovendo o acesso aos bens culturais e a práticas significativas por meio de um processo formativo de educação libertadora, mais sintonizada à proposta de educação ao longo da vida e de direito

público e subjetivo dos sujeitos. A educação ao longo da vida reconhece a conscientização para a leitura crítica da realidade como via de emancipação, de humanização e de desenvolvimento dos sujeitos, perspectiva que reconhecemos como educação libertadora em contraposição às políticas públicas de educação bancária que viabilizam a estagnação social, domesticação e adaptação dos sujeitos (DI PIERRO, 2001).

Educar nesta perspectiva emancipadora e de humanização é essencialmente um ato político e um processo dialógico, histórico e social, que pode ter função emancipadora, estando consciente do potencial político e de desenvolvimento humano para a conscientização e leitura crítica da realidade social (FREIRE, 2015). A partir da perspectiva dialógica a educação libertadora é transformadora de sujeitos e por isso modificadora da sociedade, parte do reconhecimento dos sujeitos em sua profundidade histórica e social, atuando nas várias dimensões da vida humana para uma formação integral, *omnilateral*, que valorize a sua emancipação e o exercício pleno da cidadania (MIGUEL, 2009). A prática docente nesta perspectiva é capaz de modificar a realidade a partir das motivações próprias dos sujeitos, que podem fazer novas leituras de mundo a partir do processo de ensino e aprendizagem para uma efetiva inclusão social e digital (PALUDO, 2015).

Para uma educação emancipadora apropriamo-nos da formação integral, contemplando as múltiplas dimensões da vida humana, tendo por objetivo o exercício pleno do direito público e subjetivo da cidadania, estando conscientes do potencial político de transformação social e de desenvolvimento dos sujeitos (MIGUEL, 2009). Desta maneira os sujeitos são vistos em sua profundidade

histórica, social e cultural, valorizando suas vivências e autonomia enquanto agentes de seu próprio desenvolvimento, estrategicamente valorizando suas identidades e vivências e reconhecendo-os enquanto sujeitos históricos (GADOTTI, 2015). Compreender os sujeitos em sua profundidade cultural, histórica e social escancara que não existem coisas dadas ou inatas aos indivíduos, que todo desenvolvimento é de construção histórica e social e que deve estar devidamente situada na cultura e em sua perspectiva histórica (VAIDERGORN, 2000).

Tecnologias Digitais e Educação de Adultos em Contextos Dialógicos

Encarar a inter-relação entre Tecnologias Digitais e a EJA por uma perspectiva dialógica significa assumir uma nova perspectiva de sujeitos em relação com a sociedade e superar a noção de nativos digitais e de educação bancária para assumir os sujeitos como cidadãos, sujeitos integrais, históricos e sociais, que possuem seus próprios motivos de aprendizagem e necessidades de desenvolvimento, e que estão em contextos sociais de vulnerabilidade e de negação de direitos, de exclusão social e assim forma-se uma perspectiva dialógica de interpretação da EJA em que os sujeitos internalizam a cultura e objetivam a sociedade neste fluxo de modificar a realidade e de desenvolver-se no processo.

Para este processo de interpretação dos sujeitos da EJA no âmbito das Tecnologias Digitais por uma perspectiva dialógica utilizamos o conceito de *tecnobiografias* que contempla a experiência vivida junto a essas tecnologias, do acesso a estes bens culturais, da

construção histórica do sujeito, suas heranças sociais e culturais, suas interpretações e motivos de aprendizagem. Portanto, interpretar o uso de Tecnologias Digitais parte de um olhar dialógico não excludente, mas inter-relacional. Alinhado a este contexto para nossa reflexão articulamos o conceito de *hipermodernidade* com objetivo de apontar não para uma ruptura ou a superação dos paradigmas modernos, mas do fenômeno de sua radicalização (BARTON, 2015).

A perspectiva dialógica do problema possibilita superar uma visão dicotômica das *tecnobiografias* dos sujeitos da EJA, com suas especificidades de local social, com os contextos hipermodernos ou da cybercultura, que consiste numa sociedade altamente desenvolvida tecnologicamente, muito ágil e ancorada no fluxo de informações (COUTINHO, 2011; ROJO, 2015). Porém, não se trata de fadar aos sujeitos da EJA o rótulo de imigrantes digitais e elege-lo pelo critério da idade quem são os nativos digitais e suas respectivas vantagens na sociedade da informação ou hipermoderna, trata-se de visualizar a inter-relação entre estes aspectos, suas contradições e tensões internas.

Sobre o uso das Tecnologias Digitais e seus contextos hipermodernos, repletos de vivências digitais e equipamentos tecnológicos, no início de 2020 temos mais um fator de profundas modificações visto que as atividades escolares passaram para o contexto digital ou remoto por conta da eminência da pandemia de COVID-19, o que tornou ainda mais aguda as diferenças sociais entre os sujeitos da EJA e os contextos hipermodernos. As atividades escolares passaram a ser em modalidade remota, trazendo a emergência da utilização das Tecnologias Digitais para mediar as atividades pedagógicas, não sendo naquele momento mais possível por meio presencial.

Na perspectiva das atuais reformas das políticas públicas de Estado para a EJA as Tecnologias Digitais aparecem como uma alternativa para a Educação à Distância com objetivo de flexibilizar os tempos e espaços escolares, possibilitando o estudo remoto dos sujeitos e uma formação híbrida. Além desta perspectiva de formação remota a utilização das Tecnologias Digitais no âmbito da educação de adultos também aparece como instrumentalização técnica como parte da adaptação para o mercado de trabalho, sendo o computador objeto de estudo não como instrumento de desenvolvimento, mas como ferramenta de adaptação ao mercado de trabalho e ao ensino remoto.

A partir da perspectiva da educação ao longo da vida e orientados pela perspectiva da EJA enquanto direito público e subjetivo dos sujeitos reconhecer as Tecnologias Digitais como linguagem humana, o que amplia as possibilidades de desenvolvimento, somando-se à complexidade dos gêneros discursivos digitais e dos multiletramentos possíveis na Cultura Digital (OLIVEIRA, 2014). Portanto, para a ação docente em EJA junto com as Tecnologias Digitais as atividades de letramento são fundamentais, pois envolvem o uso social da linguagem, envolvem a mediação para o desenvolvimento e a prática socialmente situada e historicamente contextualizada (MIGUEL, 2021). Reconhecemos no letramento estratégia de desenvolvimento e de emancipação, promovendo uso prático e historicamente situado da linguagem, para a conscientização social e política e efetiva modificação da realidade e de desenvolvimento do sujeito neste processo dialético.

O letramento digital se mostra como instrumento de emancipação e de humanização pois propicia pelo uso socialmente

situado da linguagem digital o desenvolvimento pela apropriação de novos conhecimentos e pela humanização por meio do acesso a ferramentas tecnológicas, que por meio do uso socialmente situado e consciente se efetiva a inclusão digital dos sujeitos da EJA na hipermodernidade por uma perspectiva dialógica (ARIOSI, 2016). Refletir sobre as ações significativas e as boas práticas com os sujeitos da EJA diante da hipermodernidade e o letramento digital possibilita uma real inclusão digital no sentido do exercício pleno do direito da cidadania e ao acesso aos bens culturais também nestes ambientes. Nesta perspectiva letramento digital é via principal para a inclusão social dos sujeitos da EJA na Cultura Digital e para a apropriação significativa das TDIC pelos sujeitos, buscando assim uma cidadania digital e a emancipação também pela linguagem digital (BRAGA, 2015).

A emancipação dos sujeitos na cultura digital, além do pleno exercício do direito e acesso aos bens culturais nestes ambientes, faz-se necessário também reconhecimento do sujeito enquanto membro e participante destes espaços, assim a valorização de suas identidades está intimamente ligado à emancipação, não somente para essa busca pelos temas geradores, mas também para a pronúncia de mundo em ambientes digitais, modificando e sendo modificado neste movimento dialético (SOARES, 2004). É pela via da emancipação que identificamos como possível uma verdadeira inclusão social e digital, possibilitando uma efetiva inclusão dos sujeitos na cultura digital e nos contextos hipermodernos por meio da prática de letramento digital (ROJO, 2015).

Nesta perspectiva corroboramos os argumentos de impossibilidade de alinhamento da EJA à BNCC visto o necessário

reconhecimento de suas singularidades e necessidades de aprendizagem, assim como da importância da profundidade histórica e do local social do sujeito e de constituição do campo. A EJA é um campo constituído a partir da negação do direito à educação em idade própria e a partir deste preceito nos alinhamos com os dispositivos legais da educação ao longo da vida e da EJA como direito público e subjetivo, reconhecendo ainda nas Tecnologias Digitais suportes de linguagem que pelo letramento são capazes de mediar uma educação libertadora e humanizadora que viabilize o desenvolvimento a partir da perspectiva dialética.

A inter-relação entre as Tecnologias Digitais, com seus contextos hipermodernos e a EJA com seus sujeitos e local social pela perspectiva da dialogia como prática de liberdade, a serviço de uma educação libertadora, se faz pelo letramento digital com uso socialmente situado da linguagem e na formação humanizadora pela apropriação dos bens culturais de maneira autônoma, motivados pelas necessidades dos sujeitos na inter-relação dialógica do sujeito e sua leitura e pronúncia de mundo, atuando conscientemente nas transformações sociais e de emancipação pela inclusão digital e participação social com suportes digitais de linguagem.

Conclusão

A reflexão crítica sobre a formação histórica EJA como campo de políticas públicas de Estado revela embates entre projetos e políticas de públicas para a educação de adultos, que orientam o currículo, os materiais, os investimentos, os dispositivos legais e principalmente os objetivos para esta modalidade de ensino da

educação básica. A consolidação da EJA como uma modalidade específica da Educação Básica a partir da perspectiva da educação ao longo da vida como um direito público e subjetivo dos sujeitos revela uma conjuntura social e um cenário complexo com projetos em disputa e objetivos distintos.

Identificamos a partir a construção histórica dois projetos principais: da educação bancária e da educação libertadora. No primeiro temos uma perspectiva hegemônica e alinhada com as atuais reformas de Estado, que modificam as políticas públicas para produzir uma educação de adultos com fins alienantes e massificantes, que não vislumbram a transformação social ou a superação de desigualdades, mas a manutenção e a formação voltada para a capacitação para o mercado de trabalho. Em se tratando de Tecnologias Digitais acabam por propor ações de instrumentalização para compor postos de trabalho, tratando os suportes digitais não pela perspectiva da linguagem digital, mas pela ótica da instrumentalização dessas ferramentas.

Já pela perspectiva da educação libertadora a educação ao longo da vida é direito público e subjetivo dos sujeitos, atentas aos motivos e necessidades dos sujeitos para a aprendizagem, de sua profundidade histórica e local social, dispostos a refletir sobre a realidade para formar uma consciência crítica motivados por seus próprios objetivos de aprendizagem. As Tecnologias Digitais nesta perspectiva se apresentam como linguagem digital e o letramento digital se mostra como estratégia de desenvolvimento dialógico de aproximação dos sujeitos da EJA com a hipermodernidade.

Na esfera das reformas nas políticas públicas de Estado o embate entre os projetos de educação libertadora e educação bancária

se mostram em curso, definindo a cada novo dispositivo legal as políticas para a EJA. A constituição do campo da EJA também reflete estes embates, evidenciando um problema social e histórico no Brasil que é o da negação do acesso à educação em idade própria e da adequação dos métodos e objetivos a esta modalidade de educação. Tomamos a educação ao longo da vida como norteadora das práticas na EJA e nos atentamos aos projetos em disputa, evidenciando as contradições no interior do campo e que enriquecem nossas reflexões.

A partir da perspectiva da EJA como direito público e subjetivo dos sujeitos se reconhece a correção de um direito a educação que lhe foi negado e dos motivos e necessidades desses sujeitos, com especial importância à profundidade histórica e social dos sujeitos. Na perspectiva dialógica da educação libertadora o sujeito transforma a realidade e neste processo é transformado por esta. A inter-relação da EJA com as Tecnologias Digitais deve se atentar a relação das tecnobiografias dos sujeitos e a hipermodernidade, tomando sempre as tecnologias pela perspectiva da linguagem digital por meio de práticas de letramento digital junto aos sujeitos da EJA como via de emancipação, de desenvolvimento e de humanização.

Referências

ALVARENGA, M. S.; CORRÊA, N. B.; RIBEIRO, G. L. C. . A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar (Online)**, v. 11, p. 1-20, 2022.

ARIOSI, C. M. F.; MIGUEL, J. C.. A formação do leitor na educação de jovens e adultos e na educação do campo: desafios da formação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE.UFES, v. 1, 2016. p. 1-23

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, 2011. p. 5-22

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, 2015. p. 197-217.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, Vera Masagão ; JOIA, Orlando . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, n.55, 2001. p. 58-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. nº 14, mai-agosto, 2000. p. 108-130.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014. p. 184 - 205.

MIGUEL, José. Carlos (org.). **Educação de Jovens e Adultos: diversidade, inclusão e conscientização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, 2015. p. 219-238.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2004, n. 25, p. 5 - 17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

VAIDEGORN, José (org.). **O direito a ter direitos**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Araraquara: Autores Associados, 2000.

