UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSANE SILVA DE JESUS TIGRE

O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS — EJA NOS DOCUMENTOS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Vitória da Conquista — BA
2021

ROSANE SILVA DE JESUS TIGRE

O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS — EJA NOS DOCUMENTOS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Nubia Regina Moreira

Vitória da Conquista — BA

2021

T448s

Tigre, Rosane Silva de Jesus.

O significado da educação de jovens e adultos -EJA nos documentos após reforma do ensino médio. / Rosane Silva de Jesus Tigre, 2021.

103f.

Orientador (a): Drª. Nubia Regina Moreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 95 – 102.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Teoria do discurso. 3. Reforma do ensino médio. 4. Juvenilização. I. Moreira, Nubia Regina. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 374

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ROSANE SILVA DE JESUS TIGRE

O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS — EJA NOS DOCUMENTOS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Nubia Regina Moreira
(Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Eliane Ribeiro Andrade
(Examinador Externo)

_____

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé
(Examinador Interno)

Dedico esta dissertação primeiramente a minha orientadora, que me acompanha nesta caminhada acadêmica há mais de sete anos, desde a graduação até o mestrado, esse título, eu devo a ela. À minha família que direta ou indiretamente sofreu e vibrou ao mesmo tempo, por esta conquista tão esperada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, infinita gratidão, por me guiar nesse meu percurso de mestrado permeado por adversidades, vencidas graças a sua presença em minha vida. Sou imensamente grata a minha orientadora a Doutora Nubia Regina Moreira, por ter me acompanhado desde a graduação, sendo minha orientadora de TCC, no Projeto de Iniciação Científica e por ter me aceitado como orientanda no mestrado. A Senhora é minha referência profissional e acadêmica. Espero dar continuidade com a nossa escrita, assim como contribuir com a construção e desconstrução do que está dito ou fixo, sobre o social, as identidades e os sujeitos.

Neste caminhar, muitas pessoas passaram pelo o meu caminho e deixaram de alguma forma suas contribuições, muitas me auxiliaram, e ainda me ajudam até hoje. E isso, não tenho como mensurar. Gostaria de citar todos, mas diante da infinidade de amigos/colegas do mestrado, citarei alguns que representarão a todos e a todas. À Nadila Jardim, Emanoela Batista e Elielson, a minha gratidão pela generosidade e presteza nos momentos de dificuldades, sei que o que ofereci é pouco, diante do muito que levo de vocês.

Aos gestores, professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEd/UESB, por toda contribuição a mim ofertada, assim como, à equipe de apoio por todo o profissionalismo e cuidado, sua contribuição e auxílio foram de grande relevância para que a travessia no mestrado se tornasse a melhor possível. Agradeço, especialmente, às professoras que aceitaram fazer parte de minha banca de qualificação e agora da defesa, Dr.ª Eliane Ribeiro Andrade e Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé, sinto-me honrada com a presença de vocês que vem acompanhada pela competência acadêmica e generosidade, suas contribuições foram imprescindíveis para o desenvolver do nosso trabalho.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, ao PPGeD — Programa de Pós Graduação em Educação, sob a coordenação do Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, às reuniões promovidas ao longos do mestrado coordenadas por a minha prezada orientadora, nas quais, tive a oportunidade ímpar de conhecer e discutir o *corpus* teórico-analítico das políticas curriculares embasado na teoria do discurso. Agradeço também pelos momentos de orientação e de estudo da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que foram preponderantes para o caminhar dessa pesquisa.

RESUMO

Este estudo se posiciona no registro teórico metodológico da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e de autores(as) brasileiros(as) que aplicam essa teoria no campo do currículo (LOPES e OLIVEIRA, 2011; LOPES, 2018a e 2018b; DIAS 2018; LOPES e MACEDO, 2006). Tal investigação se propôs a desenvolver uma pesquisa de caráter documental, com o aporte dos autores referidos, na qual procuramos interpelar a significação que vem sendo dada ao significante Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos textos políticos que acompanham a reforma da política curricular brasileira para a Educação Básica, em específico a do Ensino Médio. Defendemos que o currículo é um campo de disputas por significação e negociações de sentidos, em que a significação será sempre contingente e provisória. Sem desconsiderar a historicidade da EJA, evidenciou-se que os discursos produzidos em torno dessa modalidade de ensino intentaram fixar uma educação voltada para jovens e adultos, e do público que a ela recorre. A EJA é uma modalidade de ensino voltada para todos aqueles que não se escolarizaram na idade certa, segundo uma concepção linear de escolarização. Rasuramos a noção de uma educação para todos, entendendo que ela abarca todos os jovens que estão inseridos na EJA, uma vez que, conforme o viés discursivo, a ideia de totalidade e de universalidade é inalcançável. O estudo desvela que ao tentar fixar um sentido de totalidade, promove uma homogeneização referente a uma falta de escolarização na idade certa, de modo que outras pertenças ficam de fora na EJA, como de gênero, raça, etnia, sexualidade, regionalidade e geração. A ideia de sujeito é apresentada diante das demandas que o constitui, o significado do significante se modifica conforme os contextos, sempre abertos a novas significações. Essa luta política por disputa de sentidos, é parte constitutiva da sociedade. Com base nas noções da teoria do discurso, das demandas e dos antagonismos interrogamos a Base Nacional Comum Curricular — BNCC, em suas primeiras versões, (2015) e (2016), bem como na versão homologada para o ensino médio — a BNCC (resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) — por fim, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Procurou-se interpretar como a reforma expressa, nesses documentos, significados da modalidade EJA, ao fixar um sentido de sujeito e de aprendizagens *a priori*, na tentativa de tornar hegemônico um padrão de educação projetado diante do alcance de uma suposta qualidade de educação. A tensão entre o discurso que tenta fixar sentidos por meio do particularismo traduzido nas especificidades da EJA e da política curricular nacional do novo Ensino Médio e da BNCC tem como pressuposto um currículo comum. Percebemos também, na literatura mais recente, que a EJA , em seu processo de constituição, teve uma concepção desenhada para atender jovem e adulto, contudo, ocorre hoje uma juvenilização das suas turmas que vem atendendo à demanda da juventude. Pensar o significado da EJA nos documentos após a reforma do ensino médio é pensar que toda fixação de sentido é precária e contingente, e os significados dos significantes são modificados momentaneamente, em função de cada nova significação, outros sentidos são constituídos, como é o caso do significante EJA,

Palavras-chave: EJA. Juvenilização. Reforma do Ensino Médio. Teoria do Discurso.

ABSTRACT

This study is positioned in the theoretical methodological record of the Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and by Brazilian authors who apply this theory in the field of curriculum (LOPES and OLIVEIRA, 2011; LOPES, 2018a e 2018b; DIAS 2018; LOPES and MACEDO, 2006). Such investigation proposed to develop a research of documental character, with the contribution of the referred authors, in which we try to question the significance that has been given to the significant Youth and Adults Education (EJA) in the political texts that accompany the reform of the Brazilian curricular policy for Basic Education, specifically that of High School. We argue that the curriculum is a field of disputes over meaning and negotiations of meanings, in which meaning will always be contingent and provisional. Without disregarding the historicity of EJA, it was evident that the speeches produced around this teaching modality tried to establish an education aimed at young people and adults, and the public that uses it. EJA is a teaching modality aimed at all those who did not attend school at the right age, according to a linear conception of schooling. We erased the notion of an education for all, understanding that it embraces all young people who are inserted in the EJA, since, according to the discursive bias, the idea of totality and universality is unattainable. The study reveals that when trying to establish a sense of wholeness, it promotes homogenization regarding a lack of schooling at the right age, so that other belongings are left out in the EJA, such as gender, race, ethnicity, sexuality, regionality and generation. The idea of subject is presented before the demands that constitute it, the meaning of the signifier changes according to the contexts, always open to new meanings. This political struggle for dispute of meanings is a constitutive part of society. Based on the notions of discourse theory, demands and antagonisms, we questioned the National Common Curricular Base - BNCC, in its first versions, (2015) and (2016), as well as in the version approved for high school - the BNCC (resolution CNE / CP nº 4, of December 17, 2018) - finally, Resolution nº 3, of November 21, 2018, which updates the National Curricular Guidelines for Secondary Education. We sought to interpret how the reform expresses, in these documents, meanings of the EJA modality, by fixing a sense of subject and learning *a priori*, in an attempt to make hegemonic an education pattern projected in view of the reach of a supposed quality of education. The tension between the discourse that tries to fix meanings through the particularism translated into the specificities of EJA and the national curricular policy of the new High School and BNCC is based on a common curriculum. We also noticed, in the most recent literature, that the EJA, in its constitution process, had a conception designed to serve young people and adults, however, there is today a youthfulness of its classes that has been meeting the demand of youth. To think about the meaning of EJA in the documents after the reform of high school is to think that all fixation of meaning is precarious and contingent, and the meanings of the signifiers are modified momentarily, according to each new signification, other senses are constituted, as is the case. of the EJA signifier.

Keywords: EJA. Youthfulness. High School Reform. Discourse Theory.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD/Ibict	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENEB	Centros Noturnos de Educação da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEAS	Conferência Internacionais de Educação de Adultos
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
SEC/BA	Secretaria de Educação da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 — Levantamento CAPES. Descritores: “sujeitos jovens e adultos” e/ou “Política Curricular na EJA” com enfoque da teoria do discurso 21
Quadro 2 — Levantamento CAPES. Descritores: “EJA e Reforma do Ensino Médio”.....28
Quadro 3 — Levantamento no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT, anos 2017 e 2018 30
Quadro 4 — Levantamento na ANPEd /EPEN 2018 31
Quadro 5 — Como apareceram os principais resultados por temática nos bancos de dados de periódicos 34
Quadro 6 — Relação dos artigos encontrados nas Revistas no período de 2017-2018 34
Quadro 7 — Significado do significante Educação de Jovens e Adultos nos documentos após reformas do ensino médio.....72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 PERCURSO INVESTIGATIVO 15
2.1 Desenho do objeto, dos objetivos e dos pressupostos metodológicos 15
2.2 Metodologia 38
3 TEORIA DO DISCURSO E POLÍTICA CURRICULAR DA EJA 47
3.1 Teoria do discurso 60
3.2 O processo de constituição da EJA 64
4 INTERPRETAÇÕES CONTINGENTES DOS TEXTOS POLÍTICOS 71
5 CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS 91
REFERÊNCIAS 95
APÊNDICE 103

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da nossa tentativa de interpretação dos textos políticos da Base Nacional Comum Curricular — BNCC e Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, no que diz respeito ao significado do significante educação de jovens e adultos, para tanto, destacamos os textos que tratam da modalidade em sua etapa referente ao Ensino Médio. Essas mudanças tentam criar um padrão, um fundamento e uma estabilidade que não se sustentam, pois os discursos, que tentam hegemonizar essa política curricular, são resultantes de demandas equivalentes, mas que se diferenciam entre si em prol de um significante comum, no caso, a dita qualidade da educação via uma Base curricular.

Intentamos uma discussão do currículo como um campo de disputas por significação e negociações de sentidos. Considera-se que a significação será sempre contingente e provisória, passível de ser substituída por outra significação que ficou de fora da cadeia articulatória. O diálogo que estabelecemos aqui, está para além da produção e implementação da política curricular. Por isso, mesmo que, a BNCC seja a orientação para os currículos, faz-se necessário "potencializar leituras divergentes e conflitantes em relação à centralidade curricular" (LOPES, 2018a, p. 24).

Buscamos interpretar a EJA direcionando nosso olhar não apenas para o tempo cronológico, mas para a natureza dos acontecimentos, com a ressalva de sua historicidade, principalmente, colocando em evidência os discursos produzidos em torno dessa modalidade de ensino, a qual se constituiu como uma educação voltada para todos aqueles que não se escolarizaram na idade certa, de acordo com uma educação linear.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta com sentidos díspares e diversos aos que foram projetados em sua constituição como política curricular. Por exemplo, hoje, encontra-se, nessa modalidade de ensino, a persistente presença das juventudes, muito decorrente dos processos acidentados de escolarização dos jovens no ensino regular e de uma educação voltada para preparação do mercado de trabalho, sobre o que Lopes (2018a) alerta para uma vinculação entre educação e desenvolvimento econômico em que passa a haver

> a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), [...] de que *todos* os alunos terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes (LOPES, 2018a, p. 23, grifos da autora).

Rasura-se essa ideia de “todos”, pois de acordo o nosso encaminhamento teórico, a tentativa de fixação de sentido baseado em uma totalidade e na universalidade é inalcançável.

O percurso investigativo, buscou estabelecer um diálogo por meio de um enfoque discursivo, sobre como o significante EJA e jovens e adultos está significado nesses documentos, compreendendo a articulação discursiva, na qual alguns grupos sociais, embora divergentes entre si, são capazes de se articularem, provisória e contingencialmente, na defesa de suas diversas e diferentes demandas (LOPES; MACEDO, 2006).

Apoiados em uma leitura da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2011), tencionamos os sentidos hegemônicos no discurso da atual política curricular para o Ensino Médio procurando interpretar de que forma a modalidade de ensino EJA aparece nela significada. Com base nos textos políticos BNCC, nas suas primeira (2015) e segunda (2016) versões e a terceira versão homologada — resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 — , bem como a Resolução nº 03 de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, interpretamos os significados discursivos do significante educação de jovens e adultos e de jovens e adultos; das demandas que constituíram esses sujeitos e os antagonismos com os quais eles se posicionam.

Organizamos esta dissertação em cinco capítulos sem nos assentarmos em etapas definidas *a priori*, pois isso diverge da orientação teórica metodológica que escolhemos para esta produção, todavia, fomos nos desconstruindo e constituindo no caminhar da pesquisa. Após a Introdução, é apresentado o percurso investigativo, a motivação e o interesse pelo o tema da Educação de Jovens e Adultos e as desigualdades socioeducacionais. Além disso, é realizada uma aproximação com *corpus* teórico-analítico das políticas curriculares por meio da teoria do discurso e da apropriação dessa teoria para interpretar o currículo e suas interfaces.

É apresentado também, como se deu a constituição do nosso objeto, os encaminhamentos metodológicos adotados na pesquisa, a utilização da teoria do discurso para interpretar como o significante jovem e adulto é significado nos documentos após a Reforma do Ensino Médio, para tanto uma das tarefas foi explicitar as noções de demandas, antagonismos, discurso, hegemonia, particular e universal. A escolha dos descritores que auxiliaram no levantamento bibliográfico das produções acerca do nosso tema, o critério de seleção dos textos utilizados por nós e a escolha temporal, que levou em consideração, as mudanças curriculares na educação básica, Reforma do novo Ensino Médio, conforme Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2018).

No terceiro capítulo apresentamos a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e seus interlocutores/as no Brasil, a saber: Lopes (2018a; 2018b; 2019), Lopes e

Oliveira (2011), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017), bem como as noções adotadas ou articuladas por nós que nos auxiliaram a ampliar nossas leituras sobre a política curricular. Ao mesmo tempo, mobilizamos o método teórico analítico da teoria do discurso para trabalhar o descentramento do social, do sujeito e do currículo. Apresentamos também o processo de constituição da EJA, como um movimento articulatório de disputas, conflitos e lutas por significação no campo curricular e as demandas e os antagonismos que decorreram nos marcos legais constitutivos dessa política curricular.

No quarto capítulo apresentamos as interpretações contingentes dos textos políticos com base nos documentos: BNCC, primeira versão (2015), segunda versão (2016), apenas a publicação para o ensino médio, visto que, a versão para o ensino fundamental foi publicada separadamente do ensino médio, assim, optamos por interpretar apenas a versão do ensino médio, para refletirmos o processo de constituição da BNCC para a terceira versão homologada (resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) e Resolução nº 03 de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, buscamos compreeender os sentidos produzidos para o significante EJA e jovens e adultos a partir dessas reformas curriculares e das demandas que constituíram esses sujeitos e os antagonismos com os quais eles se posicionam. Formulamos as seguintes interrogações: Quais sentidos de jovens e adultos são produzidos em torno do significante educação de jovens e adultos nos documentos após a Reforma do Ensino Médio? Que sentidos de jovens e adultos estão ausentes nos textos políticos?

Finalmente, apresentamos as Considerações contingenciais, apontando que as interpretações da política curricular, voltadas para um viés discursivo, assumem um posicionamento contínuo e inacabado. Isso aponta que toda tentativa de fixação de sentido como uma tentativa de hegemonia, ainda que contingente e momentânea, é tentativa de produção de sentidos, que serão sempre disputados e negociados, esse movimento faz parte da luta e disputa política por significação, próprios do debate democrático.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

2.1 Desenho do objeto, dos objetivos e dos pressupostos metodológicos

> *De certa forma, o que é proposto pela teoria do discurso é uma aposta em sermos mais humanos. Assumir a condição humana — demasiado humana —, finita, provisória, heterogênea, faltosa e fracassada faz parte dessa compreensão de política. Conviver com a necessidade — e impossibilidade — de argumentar e negociar a significação que damos ao caos. [...] Mas certamente questiona de forma frontal toda tendência prescritiva, mesmo aquela concernente aos projetos curriculares críticos que buscam fundamentos críticos para as decisões educativas.*
>
> *Lopes, 2018b.*

Assumimos os riscos ao realizar uma leitura discursiva da política curricular da EJA, pois nesse texto, um dos desafios foi conceber uma leitura fora dos moldes esperados pela prescrição, fundamentação e determinismo. Especialmente, no campo da EJA, em que as produções são predominantemente vinculadas a uma leitura centrada na esfera estatal ou que se limita à produção da política verticalizada e unidimensional, sem considerar a produção da política, em função dos agentes sociais. Nossa argumentação tencionou, conforme afirma Gabriel (2018), " puxar alguns fios de um novelo tecido e conhecido [...] e continuar a explorar a trama por outros caminhos possíveis e disponíveis em função das perspectivas que armamos para ver a sua tessitura" (p. 218), no nosso caso, a EJA.

A educação de jovens e adultos tem sido uma temática que acompanha a minha trajetória pessoal, porque, além da minha escolarização — no Ensino Médio — ter sido perpassada pela desigualdade socioeducacional, vivenciada não só por mim, como também pela maioria das mulheres pertencentes às camadas populares da qual sou proveniente, realizei

o estágio curricular do curso de licenciatura em ciências sociais com estudantes do 3º Tempo Formativo da Educação de Jovens e Adultos (correspondente ao ensino médio) [1].

Interessada em compreender as trajetórias dos sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos — EJA resolvi desenvolver minha monografia de final do curso de graduação abordando a trajetória de mulheres inseridas nessa modalidade de ensino. Tracei como objetivos daquela pesquisa: entender as desigualdades educacionais vivenciadas por mulheres inseridas na Educação de Jovens e Adultos em Vitória da Conquista; perceber as circunstâncias que favoreceram ou dificultaram a inserção e a permanência dessas mulheres na escola; examinar a inter-relação entre origem familiar, herança profissional e trajetória escolar; investigar os contextos extraescolares que envolvem trabalho e inter-relações sociais que apoiam e contribuem para permanência delas no ambiente escolar.

Nosso campo empírico foi constituído pelas narrativas produzidas por mulheres que estavam regularmente matriculadas nessa modalidade de ensino. As narrativas foram acessadas por meio de entrevistas semiestruturadas, as análises e leituras das narrativas produzidas por elas durante as entrevistas e decodificadas em unidades temáticas apontaram que essas mulheres estavam mais presentes nos bancos escolares, porém, ao longo do ano desistiram da escola. As trajetórias dessas mulheres confirmaram o que a literatura aponta, isto é, as mulheres desistem com mais facilidade e rapidez de suas trajetórias escolares que os homens devido aos constrangimentos familiares, doméstico e do mundo do trabalho próprios do processo de socialização direcionado às mulheres[2], que as limitam ou as levam a retardar a escolarização.

Para seleção do mestrado em educação escrevi um pré-projeto que, de certa maneira, era uma continuidade da minha monografia de graduação, mas o foco se direcionava para as trajetórias de escolarização de mulheres empreendedoras inseridas na Educação de Jovens e Adultos — EJA.

---

[1] A Proposta Curricular, estruturada por Tempos Formativos, apresentada pela política da EJA do estado da Bahia (BAHIA, 2009) se configura em: 1º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente); 2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais); 3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo) (BAHIA, 2009, p. 19).

[2] Segundo Scalon (2009 p. 66) "[...] as relações intrafamiliares não são apenas derivadas dos sentidos subjetivos conferidos por seus membros ou ainda pela dinâmica interna ao ambiente doméstico. Elas são mediadas também por aspectos exógenos, decorrentes dos modos de organização da vida pública e dos lugares que os indivíduos ocupam e disputam nessas esferas".

Após a aprovação no mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença e da inserção no grupo de estudos sobre política curricular, coordenado pela orientadora da presente pesquisa — Prof.ª Dr.ª Nubia Regina Moreira — nos foi apresentado o *corpus* teórico-analítico das políticas curriculares embasado na teoria do discurso[3] e apropriada para interpretar o currículo e suas políticas pelas pesquisadoras Lopes (2018a ou 2018b; 2019), Lopes e Oliveira (2011), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017). Tivemos a necessidade de selecionar diferentes encaminhamentos teóricos, refinar a construção do objeto, pois o campo ao qual nos propomos investigar demandava um viés teórico metodológico que fosse mais potente para interpretarmos as tensões e as disputas curriculares em torno da denominação jovens e adultos, cunhado na expressão Educação de Jovens e Adultos.

Nosso interesse atual se diferencia da perspectiva do estudo das trajetórias escolares dos sujeitos jovens e adultos que aborda a reprodução das desigualdades sociais, sobre a qual mencionamos anteriormente. Com a aproximação inicial e ainda limitada das discussões nas reuniões de pesquisa começamos a interrogar a modalidade de pesquisa em questão e a identidade de uma educação de jovens e adultos. Redirecionamos nosso olhar para problematizar a constituição de uma identidade essencializada e sedimentada da noção de educação de jovens e adultos.

A noção educação de jovens e adultos tende a criar um sentido homogêneo e generalizante dos jovens e adultos que estão inscritos nesse significante como aqueles sujeitos que não tiveram ou não cumpriram suas escolarizações em tempo regular correspondente à idade-série. Apoiada na gramática dos pesquisadores da temática (DI PIERRO; HADDAD, 2015; PAIVA, 2006; RIBEIRO, 2004; e do GT 18 Educação de pessoas jovens e adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED) que construíram uma significação hegemônica sobre os sujeitos da educação de jovens adultos, tomamos esse significante como identidade sedimentada, ou essencializada. A princípio, defendemos que a identidade da denominação "educação de jovens e adultos" refere um momento de fixação desse significante que ficou agarrado em si mesmo para "garantir o caráter progressista da política" (HALL, 2003; p. 345).

---

[3] A teoria do discurso é uma teoria política desenvolvida por Ernensto Laclau e Chantal Mouffe. Dentre os livros traduzidos no Brasil estão: Hegemonia e Estratégia Socialista (LACLAU E MOUFFE, 2015) Emancipação e Diferença (LACLAU, 2011); Razão Populista (2013); Sobre o Político (MOUFFE, 2015).

Dito isso, diante dos achados teóricos sobre como o "significante jovem e adulto está significado" nos textos políticos do GT 18, identificamos na literatura o significado do significante jovem e adulto, especificamente como aquele ou aquela jovem que não concluiu ou que não está correlacionado à idade-série, mas, que não aparecem as configurações de raça, gênero, etnia, regionalidade e periferia.

As reuniões de orientações e estudos sobre o enfoque discursivo do currículo, à luz da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, bem como a apropriação das discussões realizada por pesquisadores e pesquisadoras curriculistas que interpretam o currículo e as políticas curriculares foram fundamentais nesse estudo. Isso porque, com elas aprendemos que textos políticos, referem todos aqueles formulados em todos os espaços sociais de recepção desses textos.

Consideramos, então, como textos políticos as formulações legais dos três entes federados, os pareceres, as diretrizes, as notas de repúdio; pesquisas acadêmicas; panfletos, orientações e tantos outros que possam produzir outros significados acerca da temática educação de jovens e adultos. São documentos produzidos em meio às disputas entre as vontades coletivas dos agentes sociais, "são textos submetidos a leituras; leituras que produzem significados, sujeitos e identidades contextuais" (LOPESb, 2018, p. 138).

Portanto, temos como guia a possibilidade de que os textos políticos podem ser submetidos às várias interpretações e que, a cada nova intepretação, outros sentidos são produzidos discursivamente. Discurso será tomado como "[...] uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articuladas hegemonicamente, constituem uma formação discursiva" (LACLAU, 2011, p. 9).

O caminho para definição do objeto de pesquisa teve um percurso de abertura ao questionamento sobre a sedimentada educação de jovens e adultos, a qual se constitui sob uma perspectiva hegemônica, presente nos textos políticos fruto de redes de diferentes setores da sociedade — empresários, terceiro setor, universidades, filantropos, governo. Esses textos me foram apresentados mediante as leituras dos documentos como: Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948; Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS); UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); Relatório Faure 1960; Relatório Jacques Delors 1993 a 1996; da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998) e Organização das Nações Unidas (ONU).

Esses documentos trazem no escopo de seus discursos a educação como prioridade da agenda política e forte incentivo à educação de jovens e adultos, como mecanismo para

erradicação do analfabetismo e para instrumentalização de mão de obra para o mercado[4]. Podemos perceber os discursos dos textos políticos em tela, que projetam uma educação atrelada à dimensão profissional. Conforme Dias (2017), os discursos disseminados pelas organizações e seus efeitos traduzidos em textos políticos e nas políticas educacionais inferem que

> Considerando esse papel na produção e disseminação de políticas, influenciando e sendo influenciado por discursos de Estados-Nação, organizações não governamentais, comunidades epistêmicas entre outros atores políticos atuam na produção das políticas em diferentes escalas. Considero fundamental analisar a produção dos organismos internacionais como importante dimensão para o entendimento das políticas (DIAS, 2017, p. 102).

Assim, a produção discursiva dos organismos internacionais revelam nos textos políticos uma tentativa de projeção da educação básica de qualidade para todos, como direito, assim como o "direito de educação técnica e profissional para todos", conforme a recente recomendação de Seul. Como afirma os autores Werthein e Cunha (2005, p. 31), tal perspectiva é reforçada por princípios-pilares desenvolvidos por J. Delors

> Para dar resposta à esperança que todos temos de uma nova educação para o próximo milênio, a comissão presidida por J. Delors chegou à conclusão de que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento que são: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser... Esses caminhos do conhecimento proposto pelo Relatório Delors, a rigor, possuem um imbricamento lógico, de forma que não é possível pensa-los isoladamente (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 22)

Na esteira das políticas educacionais, percebe-se a mobilização dos organismos internacionais na intensificação de ações, cujo objetivo é promover a " redução do déficit educacional, sobretudo nos países pobres ou em desenvolvimento" (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 13). Parecia-me um consenso considerar que a educação de jovens e adultos sofria de

---

[4] Segundo (WERTHEIN; CUNHA, 2000) o Relatório Faure (1972), apresenta "No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção. Em outras palavras, a educação deverá facilitar a reconversão profissional" (BRASÍLIA, 2005, p.14). "Deve-se recorrer também a medidas de reinserção e de recuperação para que os jovens que chegam ao mercado de trabalho sem qualificações possam adquirir as competências necessárias à sua vida profissional. A seguir, devem ser sistematicamente desenvolvidos dispositivos que ofereçam novas oportunidades aos jovens e adultos marginalizados, mediante o acesso a novos ciclos de formação" (DELORS, 1996 *apud*, WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 147). "O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer" (BRASÍLIA, 1999, p. 44).

uma falta, isto é, falta de um direito à alfabetização ou à escolarização de sujeitos jovens e adultos. Esse tem sido o sentido que tem produzido um significado hegemônico sobre a educação de jovens e adultos nos documentos elaborados nas instâncias governamentais (Constituição Federal de 1988; Lei de diretrizes e Bases da Educação — LDBEN, nº 9.394/1996; Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação); CEB (Câmara de Educação Básica) parecer 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2017).

Temos na Constituição Cidadã, o direito à educação garantido pelo Estado a todos aqueles/as que não tiveram uma escolarização na idade certa. Na LDBEN, a Educação de Jovens e Adultos — EJA é apresentada com características próprias que garantem além dos conteúdos escolarizados a formação dos alunos/as. No Parecer CNE 11/2000 são explicitadas as suas funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, considerando sua oferta como pagamento de uma dívida histórica do Estado àqueles/as que não tiveram a possibilidade de se escolarizar (OLIVEIRA, 2017).

Logo após a qualificação do texto dissertativo, nos reunimos para dar os passos seguintes do nosso percurso investigativo. Seguindo as recomendações de minha orientadora e as sugestões das professoras da banca, reelaboramos a nossa pergunta de pesquisa e iniciamos um novo levantamento bibliográfico, escolhendo como critério de seleção os trabalhos que trouxessem como tema: EJA, Reforma do Ensino Médio e Ensino Médio, entre os anos de 2017 e 2018. A pergunta de pesquisa que anteriormente norteava a nossa investigação, até então, buscava entender as tensões e disputas em torno da política educacional da EJA. Em seguida, ampliamos nosso olhar para identificar como o significante jovem e adulto está significado nos documentos após a Reforma do Ensino Médio, tanto nos textos que já havíamos selecionado antes da qualificação, como nos novos textos buscados nas plataformas digitais de teses e dissertações e artigos científicos.

Ao fazer essa nova leitura, dada a atenção ao que nos foi proposto na banca, nos demos conta de que os trabalhos que havíamos incluído no nosso texto antes da qualificação, não respondiam mais a nossa pergunta de pesquisa, assim sendo, não utilizamos nenhum dos trabalhos, citados no texto da qualificação, no texto para a defesa. Percebemos que poderíamos mostrar questões do campo da EJA as quais não estavam à mostra nos textos políticos selecionados até aquele momento. Já que suscitamos em nosso trabalho sentidos não ditos nos documentos sobre como o significante jovem e adulto está significado, principalmente após a reforma do ensino Médio. Segundo Sales (2018),

> Da perspectiva da Teoria Política do Discurso, a atenção não seleciona elementos previamente constituídos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo [...] A atenção deixa de buscar informações para colher o que lhe afeta. A atenção não busca algo definido, mas se torna aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (p. 124).

Além disso, com os direcionamentos que recebemos da banca de qualificação, mostrou-se necessária a inclusão dos descritores "Ensino médio e EJA" e "Reforma do Ensino Médio e EJA". Na seleção de textos feitos inseridos no contexto da qualificação utilizamos os descritores "sujeitos jovens e adultos" e/ou "Política Curricular na EJA" com enfoque da teoria do discurso, assim, os textos selecionados anteriormente não foram utilizados para esta atual versão do texto para a defesa, haja vista não responderem a nossa pergunta de pesquisa e ainda, por não contemplarem os novos elementos, a saber: Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio e EJA inseridos ao nosso trabalho. Apresenta-se, a seguir, a relação de teses e dissertações utilizadas para a qualificação e que foram descartadas para a versão do texto da defesa.

Quadro 1 — Levantamento CAPES. Descritores: "sujeitos jovens e adultos" e/ou "Política Curricular na EJA" com enfoque da teoria do discurso

Teses/ Dissertações	**Título**	**Resumo**
Teses	OLIVEIRA, Verônica Borges de. **Espectros da profissionalização Docente nas políticas curriculares para formação de professores**: Um *self* para o futuro professor. 2015. 169 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.	Análise das políticas curriculares para a formação de professores, na compreensão dos discursos que tentam projetar uma identidade para um professor.
	CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores**: processos de identificação docente (1995-2010), 2014. 174 f. Tese Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.	Abordagem das políticas curriculares de formação de professores a partir das teorias pós-estruturalistas, a produção do discurso pedagógico e do discurso curricular na formação de professores.
	OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):** o que significa ser diferenciado?. Defesa de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, rio de Janeiro, 2016.	Compreensão dos discursos em torno da política desenvolvida para o Ensino Médio Noturno, como política diferenciada que quer fixar uma identidade de aluno trabalhador.
Dissertação	Os tempos formativos como proposta de organização curricular da educação de jovens e adultos: a prática educativa no colégio estadual Luiz Soares Padre Palmeira —	Investiga o currículo estabelecido pelo Estado da Bahia – na política para a Educação de Jovens e Adultos- EJA (2009) e

Teses/ Dissertações	Título	Resumo
	Vitória Da Conquista de autoria de Chagas (2019),	também na proposta para o Tempo Juvenil- TJ (2013).

Fonte: Elaboração da autora.

Desse modo, após a qualificação focalizamos nossas buscas por produções que prestigiassem a política curricular da EJA, Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio, como demonstraremos mais adiante.

Nos propomos a pesquisar dentro de um campo que se hegemonizou sob especificidades/particularidades nomeadas como EJA, o que percebemos é que essa modalidade de ensino, como qualquer outra, ao disputar na cadeia articulatória por uma significação/sentido, poderia tomar outras nomeações, esse campo nos é apresentado como possibilidade de contestação. Dito de outro modo, nossa pesquisa tenta pôr em suspeição o particularismo da EJA como uma modalidade de ensino voltada para um determinado público, ora significado como um público trabalhador ou não, ora um público que busca terminar a etapa do ensino médio para se inserir no mercado de trabalho ou no ensino superior.

A visão que trazemos nesse texto é de que os textos políticos tratados nesta pesquisa quais sejam; teses, dissertações, publicações de periódicos sobre a EJA e suas especificidades demonstram que a EJA, ao hegemonizar o significante jovem e adulto, deixou de fora alguns componentes como por exemplo de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, de regionalidade e da periferia. À medida que selecionávamos nossas leituras, constatamos um dado relevante, que é de um grande número de trabalhos que trazem a questão da "juvenilização da EJA", a exemplo dos trabalhos citados nessa dissertação como de Barrios (2018); Lemos, (2017), Mercês (2017), Santos; (2018), Steimbach (2018), Andrade (2004).

A fim de rasurar a ideia convencional na literatura, de uma "EJA e de um tipo de jovem e adulto" em que há uma tentativa de fixar um significante jovem e adulto, já como um dado, uma normatividade, uma ideia central do significado desse significante, que se torna um universal, ou seja, quando falamos de EJA ou jovem e adulto na EJA, percebemos que a literatura tem apontado uma subjetivação desse jovem e adulto como o sujeito da falta de uma escolarização (PAIVA, 2019), que trata da educação de jovens e adultos como um direito que deve ser garantido pelo estado. Conforme a referida autora,

> [...] a partir da democratização da educação, a frequência de um quantitativo de população antes não existente na história da educação no país, que se traduziu pela oferta do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e ao estímulo em recursos para o surgimento da escolarização após o PBA, por sua vinculação

> e manutenção da educação de jovens nas redes públicas municipais e estaduais, com especificidades e diversidade (PAIVA, 2019, p. 1144-1145).

Em Santos, (2018), nos é mostrado como o processo de subjetivação dos sujeitos inseridos na EJA evidencia uma pluralidade de sentidos dessa modalidade de ensino, que remete às funções "reparadora, equalizadora e de educação permanente". Segundo a autora, um dos pontos importantes a considerar sobre a EJA, ao longo dos anos, é o processo de juvenilização nessa modalidade. O público jovem tem sinalizado autonomia e empoderamento, tendo os seus direitos respaldados por meio do Estatuto da Juventude, conforme a Lei 12.852, de cinco agosto de 2013. Sobre o perfil do jovem na EJA, Andrade (2004) também aponta além da desigualdade social que atinge jovens que adentram o ensino da EJA, o processo de juvenilização

> São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um "incansável" número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar [...] o fato de que, apesar de esses jovens terem todos os motivos compreensíveis para não voltar à escola, a ela retomam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória escolar bem-sucedida.
> Um aspecto importante a ser analisado é o retorno do jovem à escola. Tal ação depende de um movimento profundamente individual e solitário, que deve ser interpretado como parte de um conjunto mais amplo de valores (ANDRADE, 2004, p. 46)

Como bem ilustrou a autora, a EJA tem sido povoada pelas juventudes, que em sua grande maioria é a juventude empobrecida, negra e periférica, que adentra o universo escolar pelas diversas motivações que, muitas vezes, são impostas pelas exigências do mundo do trabalho, para o qual essa juventude, precocemente necessita dar respostas e vencer a concorrência. Isso nos leva a interrogar quem são de fato, eles/elas que recorrem a essa modalidade de ensino. Eles são aqueles e aquelas que não acessaram a escola e estão em distorção idade série, trabalham ou não? Como ressaltou a referida autora, é um público cada vez mais jovem pertencente a uma gama de pertencimentos e por múltiplas motivações que retorna para a escola.

Lendo os textos políticos, sob um viés discursivo, entendemos a EJA como um particular que se universalizou. Essa é uma dinâmica que se dá em prol de uma articulação, é isso que se antagonizava a uma ideia de educação universal para todos, fez nascer as modalidades de educação. A exemplo da educação do campo, quilombola, indígena. Conforme Santos, Pereira, Amorim (2018), "Há também na educação não formal, nas ONGs,

igrejas, nos projetos assistenciais de governo, em cursos técnicos entre outros espaços, outras formas de influência sobre esses jovens e adultos[...]". Segundo os autores, muitos educadores são saudosistas a uma EJA pensada em favor da diminuição do analfabetismo no país, já que vivenciaram o período de uma EJA pensada como redentora da população não alfabetizada.

> Trata-se de um período que era permeado de adultos, muitos dos quais nunca haviam adentrado os muros da escola, e queriam alfabetizar-se. Esse processo, desde o começo da década de 60 até o Golpe Militar, em 1964, ocorria em diferentes espaços sociais, em uma época na qual se fazia presente um sentimento de otimismo, na busca de erradicar o analfabetismo no país (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p. 125).

Ao pensar a EJA como um particular que se singulariza ao mesmo tempo que busca ser um universal, cria-se inclusive uma ideia de que a EJA não era uma modalidade de educação inserida na modalidade do ensino médio e estava à margem daquilo que é colocado como regular de educação, inserida como uma modalidade de segunda categoria, ou que se posiciona dentro das políticas educacionais brasileiras como um campo secundarizado, ou de que "é uma política marginal, ou de segunda classe" (RIBEIRO, 2014, p. 10).

Assumimos que toda universalização tende também a não alcançar uma totalidade, pois a essencialização de uma identidade tende a se esvaziar de suas particularidades para ocupar um lugar na cadeia articulatória. Esse lugar pode ser ocupado por qualquer identidade a qualquer tempo. Na luta por significação, outras demandas surgirão e disputarão na luta política para preencher os vazios, frutos das produções discursiva. Como já dito, todo discurso é passível de ser substituído por outro discurso, e, é esse movimento sempre inacabado que constitui a prática política.

De acordo com o histórico que os textos políticos trazem sobre a EJA, ver-se que ficaram de fora dessa modalidade de ensino, por exemplo, cor, gênero, sexualidade, em termos discursivos, toda tentativa de totalização é impossível, nenhuma política de currículo consegue abarcar a complexidade do social. Os texto políticos também apontam que a EJA tem recebido um público cada vez mais jovem, que adentra essa modalidade por inúmeros motivos, inclusive para correção de fluxo (LEMOS, 2017).

Na teoria Política do Discurso, identidade e sujeito deixam de ser estrutura e se dão em função de relações contextuais, dito de outra forma, identidade e sujeito não são concebidos como sendo fixos, não há uma nomeação do sujeito ou da identidade, essas relações se dão na produção do ato. As demandas constituem os sujeitos, e as identidades, significante e significado são criados contextualmente, sempre abertas a novas significações. Segundo Lopes (2018b),

> Qualquer significação identidade ou sujeito deixam de ser concebidos como tendo um centro fixo – uma estrutura – que garanta sua significação. Se identidade e sujeito são constituídos em relações contextuais, não há possibilidades de enunciarmos de uma vez por todas o que o sujeito é, o que uma identidade significa. Em diferentes contextos e relações, outras possibilidades de ser e de se identificar são produzidas (p.140).

Decidimos, então, buscar nas leituras o significado do significante jovem e adulto nos documentos após Reforma do Ensino Médio, com base nos textos políticos que já havíamos selecionado para o texto da qualificação, porém, como já informado, excluímos os textos que não traziam o significado jovem e adulto nos documentos após a Reforma do Ensino Médio. Em seguida, alguns textos que não traziam a leitura voltada para significação do jovem e adulto, mas apenas da política curricular, foram substituídos pelos textos que poderiam nos dar pistas para a nossa pergunta de pesquisa.

Orientados pela compreensão de que toda significação é provisória e contingente formulamos, a seguir, as seguintes interrogações: Quais sentidos de jovens e adultos são produzidos em torno do significante educação de jovens e adultos nos documentos após a Reforma do Ensino Médio? Que sentidos de jovens e adultos estão ausentes nos textos políticos? Ao entender o significado da expressão educação de jovens adultos, procuramos tensionar a gramática normativa e sedimentada de jovens e adultos presentes nos textos políticos que orientam ou informam a constituição dessa modalidade de ensino. O entendimento de que todo texto político é passível de interpretação e reinterpretação, segundo Lopes (2019),

> Nunca é uma interpretação completa (pura diferença*),* sem referência ao texto*,* nunca é o suposto caos do qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a intepretação, seja porque há relações de poder que limitam os possíveis sentidos, a interpretação tem seus limites contextuais, sendo sempre associada às dinâmicas contingentes (p. 61).

As disputas por sentidos são sempre provisórias e contingentes que produzem significados que discursivamente são hegemonizados. Nesse sentido, diante da questão colocada, buscamos interpretar como o significante educação de jovens e adultos está significado nos documentos após a reforma do ensino médio; discutir as demandas que constituíram o significante educação de jovens e adultos ao tempo em que tensionaremos o particularismo da EJA como educação específica. Que significados foram constituídos nesse processo de elaboração de uma política curricular na modalidade de ensino EJA no Ensino Médio?

A relação particular-universal que ganha relevo em nossa pesquisa é trabalhada por Laclau (2011) no livro Emancipação e Diferença, no qual o autor expõe que tanto a noção de identidades particulares como a de totalidade social são postas em quastão, uma vez que ""particularismo", é um conceito essencialmente relacional: algo particular em relação a outras particularidades, e o conjunto delas pressupõe uma totalidade social no interior da qual elas são constituídas" (LACLAU, 2011, p. 39).

> A totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular: nesse sentido, está presente no particular como aquilo está ausente, como uma falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais do que ele mesmo, a assumir um papel universal que só pode ser precário e não suturado. É por isso que podemos ter uma política democrática: uma sucessão de identidades finitas e particulares que tentam assumir tarefas universais que as ultrapassam, mas que, em decorrência, nunca são capazes de ocultar inteiramente a distância entre tarefa e identidade-e podem sempre ser substituídas por grupos alternativos (LACLAU, 2011, p. 41-42).

Adotamos a perspectiva discursiva da teoria do discurso para problematizarmos os conceitos de universal e particular para pensarmos as questões a respeito das demandas que constituem o significados do significante jovens e adultos nos documentos após a reforma do ensino médio. Dado que o currículo não tem uma definição única, ele é polissêmico.

Da teoria do discurso, apoiamo-nos, nas noções de significante vazio, discurso, antagonismo e hegemonia, para pensar o caráter contingente e provisório que assume essa modalidade de ensino e sua plenitude ausente.

Uma das questões que nos inquietou, nos últimos tempos, foi a supressão das "especificidades" da EJA, após, Lei 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) e na Base Nacional Comum Curricular — BNCC. O aspecto "especificidades da EJA" é discursivamente defendido ao longo do processo de efetivação dessa política curricular e assegurado conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como, "diversidade dos sujeitos educandos", conforme asseveram teóricos da área de EJA, a exemplo de: Di Pierro e Haddad (2015), Paiva (2006 e 2019) e Andrade (2004).

Para nos aproximar das produções científicas, fizemos um levantamento do nosso tema no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) na página virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); nas páginas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/Reunião Científica Regional da ANPEd (EPEN), especificamente nos Grupos de Trabalho: GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e, por fim, na plataforma *Scielo* nos anos de 2017 a 2018.

A motivação por essa escolha temporal se deu em decorrência das mudanças educacionais que têm sido motivo de discussões na educação básica e, consequentemente, na EJA, quais sejam; aprovação do novo Ensino Médio, conforme Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2018). Diferentemente, do texto da qualificação, também acrescentamos as duas primeiras versões da BNCC, para identificarmos as demandas e antagonismos e como o significante EJA estava significado nessas versões anteriores à terceira versão homologada.

Essas mudanças reverberaram no campo da EJA, dessa maneira, interrogamos sobre como o significante educação de jovens e adultos está significado nos documentos após a reforma do ensino médio e BNCC. O acesso às teses e dissertações foi realizado por meio da busca na Biblioteca Digital /Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD — Ibict), relativo ao período de 2017 a 2018. Elegemos como descritores os termos "EJA" e "Reforma do Ensino". O resultado decorrente desse primeiro levantamento está expresso no Quadro 2, apresentado a seguir .

Como critério de seleção e exclusão dos trabalhos, utilizamos a leitura do título, das palavras-chave, sumários e resumos. Quando se aproximava da nossa pergunta de pesquisa, acrescentávamos a leitura da introdução e da conclusão ou de algum capítulo do trabalho que tratava de questões que suscitam o nosso trabalho, como é o caso das "juventudes" que identificamos na maioria dos trabalhos aqui selecionados. Esses trabalhos trazem contribuições sobre a EJA, Jovem e Adulto, Reforma do Ensino Médio, Ensino Médio e predominantemente, a temática da "juvenilização da EJA". Embora, o foco da nossa pesquisa não seja o tema da "juvenilização" ou "rejuvenescimento da EJA", esse foi um aspecto que se repetiu no mapeamento de teses e dissertações.

Ao fazermos o levantamento dos trabalhos, consideramos as produções que traziam os descritores: "jovem e adulto", "reforma do ensino médio", "ensino médio e EJA" ou que fazem parte do nosso marco teórico, qual seja, 2017-2018 e desprezamos os trabalhos que não traziam esses descritores e não correspondiam ao nosso marco teórico.

As teses e dissertações encontradas sobre EJA e Reforma do Ensino Médio mostraram 5 (cinco) trabalhos que traziam em seus títulos "jovens e adultos" ou "EJA", mas não traziam as palavras, "Reforma do Ensino Médio" além de 4 (quatro) deles não corresponderem ao nosso marco teórico. Dentre os trabalhos, a dissertação de Pimenta (2017), intitulada Por um Êthos Docente Militante numa Escola de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, após a leitura do resumo desse trabalho, apesar de também apresentar parte do cenário das reformas do ensino médio, identificamos que não respondia a nossa pergunta de pesquisa.

Dentre os achados que apresentaremos a seguir, além da temática Reforma do Ensino Médio, também encontramos trabalhos que trazem a questão do processo de juvenilização da EJA. Verificamos que independente da abordagem teórica, os trabalhos trazem o significante jovem e adulto significado como aqueles/as que trabalham, ou não, que buscam regularizar os estudos, seja para se inserir no mercado de trabalho ou adentrar ao ensino superior. São ainda aqueles/as que buscam o ensino noturno porque necessitam trabalhar durante o dia.

A escolha, das teses e dissertações apresentadas no Quadro 2, que segue, justifica-se por ajudar a criar um caminho de resposta a nossa pergunta de pesquisa e por estar dentro do nosso marco teórico. A justificativa em não ter incluído o descritor BNCC na busca nos bancos de dados, dar-se pelo fato de identificarmos que ao inserir os descritores "EJA e reforma do Ensino Médio", consequentemente, apareceram trabalhos que traziam a EJA, Reforma do Ensino Médio e BNCC.

Quadro 2 — Levantamento CAPES. Descritores: "EJA e Reforma do Ensino Médio"

Autor	**Título**	**Instituição**	**Ano**
Lady Daiana Oliveira da Silva	A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2018
Juliana Bicalho de Carvalho Barrios	O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e juvenilização da EJA: Uma teia de relações.	Universidade Estadual de Londrina	2018
Amanda Guerra de Lemos	"Despeja na EJA": Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2017
Aparecida dos Santos Mercês	Perfil dos Jovens e não Jovens estudantes da EJA ensino Médio da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2017

Fonte: Elaboração da autora. CAPES (2020).

Ao realizar a busca inserindo os descritores "EJA" e/ou "Reforma do Ensino Médio" dentre os trabalhos encontrados, selecionamos a dissertação A luta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico raciais. A autora do referido trabalho, Silva (2018), investigou o processo de disputa, as contingências, as demandas e os discursos no processo de elaboração e constituição da disciplina Sociologia para pensar a diversidade étnico-racial na política curricular para o ensino médio em face da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme a autora, o significante diversidade, apresentado no texto da BNCC, está envolvido em outros significantes como gênero, relações interétnicas, diferença, que não dão conta de completar a significação dos grupos que ela tenta abarcar. A escolha dessa pesquisa se deu pelo fato de tratar da análise da política curricular para o ensino médio com base na

BNCC à luz da teoria do discurso, aspecto que é parte integrante do nosso estudo, que contribuiu principalmente para as nossas evoluções sobre a política curricular para o ensino médio.

Elegemos também o estudo, cujo título é O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e juvenilização da EJA: uma teia de relações, por corroborar para o nosso estudo, pois apresenta uma análise da política da modalidade EJA e ao mesmo tempo, da política do Ensino Médio. A autora Barrios (2018) traz importante contribuição sobre a temática do abandono do ensino médio regular pelos alunos e a inserção desses na EJA. A autora se apropria das políticas educacionais, sob o viés do método materialismo histórico, para compreender o processo de juvenilização da EJA. Entendemos que o referido trabalho nos apresenta pistas de como o significante "jovem e adulto" está significado nos documentos, diante da busca por identificação de sujeito que se quer projetar com a constituição de um dado documento, para a autora,

> nos documentos, está explícito qual homem e projeto de sociedade pretende-se formar [...] é necessário que se identifique quais as múltiplas determinações da produção destes documentos, os interesses e projetos que estão por trás de sua articulação e a história que o constituiu (BARRIOS, 2018, p. 41-42).

Selecionamos o trabalho Despeja na EJA": reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. A pesquisa contribuiu para o nosso estudo no que diz respeito ao que ainda não está sendo dito nos documentos, sobre o significante jovem e adulto. Lemos (2017) faz uma discussão acerca do processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dentre as questões relevantes que o trabalho apresenta, está a estranheza com que estudantes jovens egressos no PEJA se encontram nessa modalidade de ensino. Segundo a autora, esses jovens se viam como "expulsos" do ensino regular e apresentavam dificuldades em se adequar às especificidades da EJA.

O Quadro 3, a seguir, apresenta um levantamento das teses no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira das Teses com os descritores "EJA e Reforma do Ensino Médio", verificamos que apareceram os seguintes trabalhos que poderiam contribuir com a nossa pesquisa restritos ao ano de 2017 e 2018.

Quadro 3 — Levantamento no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT, anos 2017 e 2018[5]

	Autor	Trabalho
Teses	Santos (2018)	Entre Idas e Vindas: Uma diversidade de sentidos para a Escola de EJA
	Steimbach (2018)	Escolas Ocupadas no Paraná: Juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio Medida Provisória (746/2016)

Fonte: Elaboração da autora. CAPES e IBICT (2020).

Ressalta-se, que das teses que encontramos na sondagem no Banco de Dados da CAPES, tendo como descritores as "noções EJA" e "EJA e Reforma do Ensino Médio, foram descartadas 20 (vinte) por não responderem a nossa pergunta de pesquisa, porém, dentre as pesquisas, fizemos a escolha pelo trabalho, cujo título é, Entre Idas e Vindas: Uma diversidade de sentidos para a Escola de EJA. A autora Santos (2018) buscou problematizar a diversidade de sentidos atribuídos para a escola de EJA, diante do olhar dos jovens e adultos transferidos do ensino médio regular em uma escola de Ensino Médio. Importante ressaltar, nesse trabalho, como nos demais que escolhemos, a atenção dada pela autora ao analisar a relação dos sujeitos com a escola, questões imbricadas como o processo juvenilização na EJA, adotando em sua análise o aporte teórico de Dayrell (2007), Andrade (2009), Pais (2009), Petró (2015) e Carrano (2007; 2011).

No trabalho intitulado Escolas Ocupadas no Paraná: Juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016), embora o foco do estudo seja "juventude e participação" e "juventude e política" escolhemos esse trabalho pelo fato do estudo apresentar a trajetória da Reforma do ensino Médio desde a Medida Provisória 746/2016 até se tornar a Lei 13.415/2017 que alterou a LDB 9394/96. O autor trata a referida reforma como "contrarreforma" por entender a política em questão como uma reforma não no sentido de progresso, "especialmente, para as juventudes das classes trabalhadoras". É apresentado o escopo da Reforma do Ensino Médio e também apresenta como as juventudes do ensino médio, do contexto de ocupações das escolas paranaenses em 2016, interpretaram essa reforma.

O Quadro 4, a seguir, apresenta um inventário dos trabalhos do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste — Reunião Científica Regional da ANPEd/EPEN 2018. Na busca como descritores "EJA e Reforma do Ensino Médio", "EJA", "EJA e Ensino Médio". Elegemos o grupo de trabalho — GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

[5] Optamos apenas por duas teses do ano de 2018 por responderem aos descritores escolhidos e às problematização desenvolvida por esse estudo.

Quadro 4 — Levantamento na ANPEd /EPEN 2018

Trabalho	Autor	Enfoque
A Identidade dos Alunos da EJA: reflexões sobre os atuais sujeitos da EJA e o processo de Juvenilização	Juscilene Silva Oliveira (UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) Emiliana Oliveira Rocha dos Santos (UESB) Marlene Silva Borges (UESB)	Sujeitos da EJA e o processo de Juvenilização.
Entre Idas e Vindas na Escolarização dos Educandos da EJA	Michele Sena da Silva (UNEB - Universidade do Estado da Bahia) Alcides Alves de Souza Filho (UNEB) Antônio Amorim (UNEB)	Educação. Escolarização. EJA.
Implicações do Currículo Oculto na BNCC para EJA: Quem Escondeu	Romenia Barbosa de Carvalho (UNEB - Universidade do Estado da Bahia) Robson de Cássio Santos Dourado (UNEB)	Currículo. BNCC. EJA
O PROEJA na Percepção de Discentes: o Curso Técnico em Administração do IFMA-Campus Santa Inês em Foco	Eunice Castro (UFMA - Universidade Federal do Maranhão) Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA Universidade Federal do Maranhão)	PROEJA. Profissionalização. Escolarização. Inclusão
Projeto Filhos da EJA: Uma Proposta Interventiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB	Kallyne Lygia Ferreira da Silva (UFPB - Universidade Federal da Paraíba) Maria Aparecida Rosa de Andrade Alixandre (UFPB - Universidade Federal da Paraíba) Valdinélia Virgulino de Souza (UFPB - Universidade Federal da Paraíba).	EJA. Evasão. Projeto Filhos da EJA
O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?	Andreia Cristina da Silva Soares - UERJ 36ª Reunião Nacional da ANPEd	EJA, ensino diurno, direito à educação.
A (In)Visibilidade da Juventude Negra na EJA Percepções do Sentimento Fora do Lugar	Natalino Neves da Silva – FaE/UEMG 36ª Reunião Nacional da ANPEd	EJA Rejuvenescimento da EJA Juventude Negra
Jovens e Adultos como objeto da política de educação do Estado da Bahia	Magna Simone de Souza Pinheiro Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB Edinaldo Medeiros Carmo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB	Ciclo de Política. Educação de Jovens e Adultos. Política da EJA
Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões	Rosemeire Reis da Silva – CEDU-UFAL	Juventudes, Ensino Médio e EJA
A EJA no Ensino Médio no Município do Rio de Janeiro: Perfis, Espacialidades e Mobilidade	Marcelo André de Souza - UFF - Universidade Federal Fluminense	EJA, Ensino Médio, Território, Diversidades

Fonte: Elaboração da autora. Anais do EPEN 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2018. Acesso em: setembro de 2020.

Conforme mencionado anteriormente, o Quadro 4, evidencia um quantitativo de 10 trabalhos que trazem as temáticas: jovens e adultos da EJA, Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio. Realizada a busca especificamente no Grupos de trabalhos — GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN).

Portanto, a maioria das pesquisas que entrelaçam significantes jovens e adultos e Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio trazem o significado do significante jovem e adulto, como aquele/a que estava fora da escola, com quem o Estado tem uma dívida histórica, por isso, deve ser garantido o direito à escolarização desses sujeitos excluídos do ensino regular garantindo, assim, a emancipação por meio da educação.

Os trabalhos encontrados no GT 18, nos anos de 2017 e 2018, confirmam a política curricular da EJA como uma modalidade de ensino direcionada a um grupo específico, em que suas particularidades devam ser respeitadas. Dito de outro modo, tenta-se fixar um tipo de sujeito da EJA (o que tentamos dessedimentar em nosso trabalho).

Vimos no trabalho A Invisibilidade da Juventude Negra na EJA, o significante jovem e adulto com a sua pertença racial, algo que não vimos na maioria dos trabalhos pesquisados. Nesse trabalho, o jovem e adulto negro é identificado como aquele fora do lugar nessa modalidade de ensino. Apesar desse trabalho estar fora do nosso marco teórico entendemos ser relevante para nossa pesquisa, por se tratar de um trabalho que inclui uma das faltas do sujeito (conforme a teoria do discurso, o sujeito é constituído em função de demandas).

Silva (2013) traz em seu estudo a questão da invisibilidade da juventude negra na EJA, os sentidos e significados atribuídos por essa juventude ao processo de escolarização da EJA, o sentimento "fora do lugar" como a condição racial, por vezes é percebida de forma ambígua pelos jovens pesquisados, percebemos que esse trabalho conflui para a ideia que também trazemos em nosso texto sobre o que não está sendo dito sobre o significado da EJA.

Salienta-se, também, que o trabalho de Silva (2012), cujo título é Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões, também, foi encontrado fora do marco teórico que delimitamos, entretanto, escolhemos esse trabalho, pois ele apresenta importante análise sobre o Ensino Médio e da EJA para jovens que estudam no período vespertino e jovens e adultos do noturno. Análise do texto traz a questão da diferença de geração entre os jovens do ensino de EJA do turno vespertino e do turno noturno e da relação desses sujeitos com a escola.

Além de mostrar o ensino médio como uma etapa que acarreta significações e representações historicamente construídas, de "tensões, disputas e definições de projetos educativos" que segundo a autora, agravam-se no ensino médio na modalidade EJA. É analisada a relação dos estudantes jovens e adultos do período vespertino e noturno com os estudos. A escola em questão, transformou o ensino médio noturno "regular" para a modalidade Educação de Jovens e Adultos o que implicou em redução da carga horária. Conforme Silva (2012)

> [...] estes jovens e adultos convivem com representações depreciativas no cotidiano escolar. Os jovens e as jovens que estão no ensino noturno, muitas vezes são identificados como pessoas que não se adequaram ao sistema, Jovens problemas, indisciplinados ou com dificuldades para aprender. As pessoas adultas se deparam com representações de que são homens e mulheres que "não conseguiram atender as expectativas da sociedade"; não estudaram o período considerado "normal", e, portanto, que são sujeitos "com dificuldade para aprender", não correspondendo à expectativa de adultos ideais para a os padrões da sociedade capitalista (SILVA, 2012, p. 5).

Destaca-se, que a maioria das pesquisas que elegemos aqui entrelaçam significantes jovens e adultos, significado como sujeito excluído do seu processo de escolarização em que o Estado deva garantir esse direito não acessado por esses jovens e adultos. Operam teoricamente com uma percepção discursiva de currículo centralizada no Estado. Esse tipo de abordagem concebe a política como uma esfera que não é afetada por tensões e como se os agentes não produzissem política e não dessem sentido à política, ou ainda, como se a política fosse articulada por meio da competitividade econômica, essencialista, concebida por um único ponto.

Assim, somos convidados a descentrar a política curricular, uma vez que essa também acontece mediante negociações e disputas pelos grupos agentes envolvidos no processo educacional. "A política é uma luta por significação de demandas particulares de diferentes grupos" (MACEDO, 2017, p. 507).

Realizamos também uma revisão bibliográfica e identificamos os artigos publicados nos periódicos das revistas da área de EJA, no Banco de dados dos periódicos das principais revistas da área de currículo e educação como: Currículos sem Fronteiras; Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos e Banco de dados da Plataforma *Scielo*. Na busca pelos descritores "política curricular" e "EJA", obtivemos um total de 11 (onze) trabalhos.

Ressalta-se que dentre esses artigos 4 (quatro) são do ano de 2019 já que, os trabalhos selecionados condizem com a nossa pergunta de pesquisa temática e corroboram o entendimento da política curricular da EJA e do ensino médio. Ainda que não estejam dentro do marco teórico, justificam-se pelo fato de que são pesquisas que explanam o contexto das reformas, são eles: Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017, da autora Corti (2019); "Certificação e validação aprendizagem na educação de jovens e adultos: a experiência dos NEEJAs em Porto Alegre, de Santos (2019); "Promessas, Políticas e Interrogações sobre as Identidades dos Sujeitos da EJA", dos autores Sales e Fischman (2019); e "Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de cidadania, equidade, Inclusão e

diversidade", de Paiva (2019). Esses trabalhos preencheram algumas de nossas interpelações, ainda que provisóriamente acerca da reforma do ensino médio e EJA, dado que possibilitam um entendimento acerca da incompletude das reformas curriculares. A seguir, no Quadro 5, apresentamos como apareceram os principais resultados, considerando cada temática.

Quadro 5 — Como apareceram os principais resultados por temática nos bancos de dados de periódicos

Principais Temas	**Quantidade**
Educação de Jovens e Adultos, Equidade e Diversidade	**3**
EJA e Sujeitos Jovens e Adultas	**3**
Ensino Médio, EJA e Reforma do Ensino Médio	**5**

Fonte: Elaboração da autora.

Na busca com os descritores "EJA e Reforma do Ensino Médio" apareceram os seguintes entrelaçamentos temáticos: Juventudes e Educação de Jovens e Adultos que vinculam a relação da juventude e dos jovens e adultos com o ensino médio e de como os textos políticos significam esses significantes. Diante disso, acrescentamos ao descritor "EJA e Ensino Médio", também, o descritor "BNCC", assim, obtivemos, entre os trabalhos, o artigo intitulado A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Apresentamos, a diante, no Quadro 6, a relação dos artigos encontrados nas Revistas no período de 2017-2018[6]

Quadro 6 — Relação dos artigos encontrados nas Revistas no período de 2017-2018

Periódico	**Ano**	**Título**	**Autores/as**
Educação em Revista	2018	A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso	Mônica Ribeiro da Silva
EDUR — Educação em Revista	2019	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017	Ana Paula Corti
Educação e Sociologia	2017	Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: estado, Currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti Monica Ribeiro da Silva
	2018	O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: Significados e tensões no âmbito do PROEJA	Monica Ribeiro Silva e Ceuli Mariano Jorge
Revista Retratos da Escola	2017	Reforma do ensino médio pragmatismo e lógica mercantil	Monica Ribeiro da Silva Leda Scheibe
Revista Brasileira de Educação	2018	A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil	Marcelo Lima Samanta Lopes Maciel

[6] Destaca-se que no Quadro 6 há três trabalhos datados do ano de 2019, os quais justificamos em razão da relevância das informações atualizadas que tais estudos agregaram para esta pesquisa. Os referenciais dos artigos mencionados na tabela são apresentados no Apêndice 1.

Periódico	Ano	Título	Autores/as
Currículos sem Fronteiras	2019	Certificação e validação aprendizagem na educação de jovens e adultos: a experiência dos NEEJAs em porto Alegre	Simone Valdete dos Santos
	2019	Promessas, Políticas e Interrogações sobre as Identidades dos Sujeitos da EJA	Sandra Regina Sales e Gustavo E. Fischaman
	2019	Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de cidadania, equidade, Inclusão e diversidade	Jane Paiva
Revista Internacional de educação de jovens e adultos	2018	Os sujeitos estudantes da EJA: Um olhar para as diversidades	Juliana Silva dos Santos Marcos Villela Pereira Antônio Amorim

Fonte: Elaboração da autora. Banco de dados dos periódicos das principais revistas da área de Educação e Currículo.

No artigo intitulado "Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de cidadania, equidade, Inclusão e diversidade", de Paiva (2019), apesar do estudo não dialogar diretamente com o enfoque teórico da nossa pesquisa, optou-se pela escolha da pesquisa, apesar de não falar essencialmente de como os jovens e adultos são significados nos documentos após a reforma do Ensino Médio, apresenta também, o papel das políticas públicas no desafio de escolarizar a maioria da população brasileira, não só na oferta de vagas, mas de considerar os marcadores de "gênero, faixa etária (juventude e terceira idade), etnia e origem racial" e atenda a população brasileira em sua diversidade e especificidades; quilombolas, ciganos, ribeirinhos, mulheres, LGBTQIs, camponeses, agricultores, migrantes, deficientes" (PAIVA, 2019, p. 1146). Segundo a autora,

> A desigualdade permanece, quando se avalia a população não alfabetizada em relação à cor: 3,9% de brancos x 9,1% de pretos e pardos, o que leva à afirmação de que o analfabetismo, no Brasil, tem cor. Há, ainda, disparidade entre as regiões do país: no Sudeste o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é 3,47%, enquanto no Nordeste a taxa é de 13,87%. De acordo com essas estatísticas, 40% da população de 25 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental, o que representa cerca de 55,4 milhões de pessoas. Também 52,6% da população dessa faixa etária não completou a educação básica, ou seja, não concluiu o ensino médio, o que corresponde a 70,3 milhões de pessoas (PAIVA, 2019, p. 1146)

Além, de apontar marcos relevantes na EJA, decorrentes da Emenda Constitucional nº 59/2009, que beneficiou a educação infantil e, praticamente, estendeu o direito até o ensino médio (que integra a educação básica).

No trabalho "A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso", Silva (2018) apresenta o percurso de aprovação da Lei desde a medida provisória 746/16 até ser convertida na Lei 13.415/17. A autora mostra cronologicamente as mudanças

em torno do ensino médio e especialmente sobre a presunção de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vinculada à reforma. Esse trabalho se fez necessário para nossa pesquisa, pois traz o escopo das reformas na educação básica principalmente do ensino médio entre 2017 e 2018. Segundo a autora, trata-se de um discurso antigo que remonta a década de 1990 que se molda e se reconfigura nos tempos atuais, além de corresponder ao nosso marco teórico e agregar ao componente que iremos também articular no nosso texto, que é ensino médio.

Apoiamos no trabalho de Corti (2019), cujo título é Política e Significantes Vazios: Uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017, uma vez que a autora traz a discussão da reforma à luz da teoria política de Laclau e Mouffe, com base nas noções de significante vazio, política e hegemonia, apresentando um paralelo entre a Lei 13.415/17 e o PL 6.840/13, em que a Lei "enfatiza a Base Nacional Comum, torna os componentes curriculares secundários e, principalmente, opera numa lógica de redução curricular e de carga horária", enquanto o PL tinha uma lógica de ampliação de carga horária com a universalização do tempo integral.

> O significante vazio pode ser ocupado por significados variados, que passam a representar a completude almejada e atuam no cancelamento das diferenças em nome do universal. Nesse sentido é que podemos entender a "Reforma educacional", como um significante vazio, um campo de articulação de equivalências que enfraquece as particularidades e que, por isso mesmo, é estratégico no jogo político dos governos brasileiros, sejam eles de direita ou de esquerda, pois possibilita a construção de hegemonia (CORTI, 2019, p. 14).

Elegemos esse trabalho porque além de contribuir sobre a discussão em torno do ensino médio e da reforma, opera com o mesmo registro teórico que essa pesquisa, assim, nos auxiliou com a articulação das noções da teoria do *discurso* e o tema da reforma do ensino médio. A autora traz a reforma do ensino médio como surgimento de uma promessa que visa superar problemas da educação nos últimos anos, ganha espaço nas agendas políticas como um discurso hegemônico que busca preencher um significante vazio, a crise do ensino médio. Essa reforma se apresenta com proposições já conhecidas desde 2013, mediante o Projeto de Lei 6.840/13 apresentado na Câmara dos Deputados.

Esse PL alterou a Lei de diretrizes e Bases da Educação — LDB (Lei 9.394/1996). Entre as mudanças; jornada de tempo integral no ensino médio, organização curricular por áreas de conhecimento, , proibição do ensino médio noturno para jovens menores de 18 anos, entre outras modificações. Acrescenta-se, ainda, o discurso dos baixos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, a exemplo do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também, como justificativa para a reforma. “Trata-se de uma tendência global, fortalecida com a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela organização para a cooperação e desenvolvimento Econômico (ODE) em 200, ao qual o Brasil aderiu desde sua primeira edição” (CORTI, 2019, p. 5).

Sem esgotar os pontos tratados na MP 746/16 (que se tornou a Lei 13.415/17) e no PL 6.840/13, a autora apresenta semelhança e diferenças entre as duas propostas. A reforma do ensino médio é apresentada pela autora, como um discurso hegemônico, em que há a articulação de grupos antagônicos que compartilham, em comum, a ideia de crise no ensino médio. Isso é possível, de acordo com a teoria do discurso, a sociedade não é considerada um sistema fechado, mas um sistema de diferenças com significantes sempre flutuantes, com múltiplas possibilidades de articulação entre elementos do sistema que possibilitam as práticas hegemônicas.

Em Certificação e validação aprendizagem na educação de jovens e adultos: a experiência dos NEEJAs em Porto Alegre, a autora Santos (2019), explana sobre a certificação e validação da aprendizagem para jovens e adultos trabalhadores como possibilidade de acesso ao mercado de trabalho ou para continuarem seus estudos. Demonstra, também, que estudantes jovens, adultos e idosos, ao buscarem os sistemas de certificação no ensino fundamental e médio, têm apresentado mudanças nas expectativas, assim como da necessidade de um currículo específico para jovens e adultos trabalhadores que buscam esse sistema de certificação, uma vez que não dispõem de condições de estudarem no ensino regular.

Os autores Sales e Fischman (2019) no texto Promessas, Políticas e Interrogações sobre as Identidades dos Sujeitos da EJA interrogam sobre a identidade dos jovens e adultos da EJA, tencionando a heterogeneidade desse público e dos efeitos da fragilização da política da EJA e os desafios como a migração de alunos em distorção idade-série da escola regular para a EJA, como ainda o efeito homogeneizador do ensino noturno acerca dos sujeitos que adentram a EJA nesse turno. Os autores também tratam das múltiplas identidades que esses estudantes podem pertencer, como as identidades raciais, étnicas, etárias de gênero, entre outras, não apenas restrita à identidade de classe.

No trabalho Os sujeitos estudantes da EJA: Um olhar para as diversidades, as autoras Santos, Pereira e Amorim (2018) pesquisaram sobre o retorno ou a entrada de jovens e adultos na modalidade de ensino EJA, demonstrando que esse público que compõem um universo heterogêneo carregam as inconstâncias dos percursos escolares retornam ou adentram à escola

suas sociabilidades e diversificados projetos e sonhos, caracterizados principalmente pelo desejo de acesso a melhores condições de trabalho e de estudo.

Propomos descontruir uma leitura centrada no Estado ou limitada a documentos oficiais e apontamos uma leitura que mobiliza possibilidades de agências curriculares. As leituras centradas na esfera estatal ou que limitam à produção de documentos oficiais, na visão de Oliveira (2016),

> Tais pesquisas, ainda permitam visibilizar certos aspectos como denúncias, silenciamentos, significações diversas, impedem entender processos políticos em torno da constituição de propostas/políticas curriculares, descentramento de sujeitos, bem como processos identitários nessa constituição. Tendem a fixar identidades para os atores sociais, em especial os professores e alunos, limitando suas ações ao plano do determinismo, do previamente planejado e do pretensamente fixado [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 117).

Sem desconsiderar a legitimidade das questões levantadas por estas pesquisas — sobre a política curricular da EJA e o ensino médio, que em grande medida, nos auxiliaram no tecer deste texto, principalmente na visibilidade de tensões em torno do processo de constituição da EJA e do ensino médio — tentamos desconstruir a visão verticalizada de Estado e da política, assim como a distinção entre política, prática e currículo escolar como dissociado da luta política apoiados em uma leitura pós-estruturalista da política e do currículo.

Destaca-se, ainda, a ausência de pesquisas com enfoque discursivos no campo da EJA, com exceção dos trabalhos de Alves Oliveira (2018), Discursos Docentes em Torno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos; e de Talita Vidal Pereira e Roberta Avoglio Alves Oliveira, Juvenilização da EJA como Efeito Colateral das Políticas de Responsabilização. As autoras propõem um diálogo baseado nos discursos em torno da política curricular da EJA por meio dos referenciais da teoria do discurso de Laclau e Mouffe tencionando a literatura de EJA com a finalidade de desestabilizar discursos homogêneos e sedimentados no campo da EJA. Assim, as autoras buscam evidenciar a centralidade dos discursos na constituição do real e entendimento do currículo como construção e disputa de significados contingentes e provisórios.

2.2 Metodologia

Os encaminhamentos metodológicos adotados nessa pesquisa utilizam a teoria do discurso para interpretar como o significante educação de jovens e adultos é significado nos documentos após a Reforma do Ensino Médio. Vale destacar, que também acrescentamos as

duas primeiras versões da BNCC (2015) e (2016), sendo a terceira versão apenas do ensino médio, para também pensarmos como o significante educação de jovens e adultos estava significado nesses documentos, ao mesmo tempo, para pensarmos o processo de interpretação da BNCC.

Vale destacar, ainda, que concomitantimente à exploração desses documentos, uma das tarefas foi explicitar as noções de significante vazio, demandas, antagonismos, discurso, hegemonia, particular e universal. Segundo Lopes (2018b, p. 137), "pesquisar por meio do enfoque discursivo não é desenvolver uma aplicação de noções para outra problemática". A escolha dessas noções serve para a construção de um terreno analítico que retire o foco nos sujeitos jovens e adultos inscritos na modalidade de ensino em questão.

em uma pesquisa discursiva, não são refutadas ou confirmadas hipóteses teóricas, pois não há uma metodologia padronizada, nem mesmo como garantia da produção de dados verdadeiros. Nesse sentido, são elaboradas as próprias estratégias metodológicas específicas ao objeto estudado, as quais são pensadas em face de um discurso que desponta também de inquietações e dúvidas. Conforme Sousa de Oliveira (2018),

> A validação das pesquisas discursivas [...], "não é estabelecida em função da aplicação estrita de um procedimento metodológico padronizado e previamente consagrado, nem da formulação de predições e supostas verificações; passa a depender do poder de articulação e crítica do próprio discurso produzido pelo trabalho e de suas implicações nos debates acadêmicos – nos quais são evocados critérios como relevância, clareza, coerência, consistência, originalidade e responsabilidade ética, entre outros – nos próprios processos de produção da realidade social (SOUSA DE OLIVEIRA, 2018, p. 171-172).

A potencialidade pretendida com a escolha dessas noções foi uma dificuldade, uma vez que o objetivo foi trazer para o foco da análise as demandas, por elas se constituírem a menor categoria no esquema teórico discursivo. São as demandas que constituem os sujeitos e é por meio delas que podemos pensar a constituição da educação de jovens e adultos e não ao contrário, sujeitos essencializados, dados, constituídos na falta e na decorrência de uma educação de jovens e adultos.

Destacamos, ainda, que os textos políticos, como "tentativas de representação da política, sempre buscam fechar a política em uma dada significação, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos" (LOPES, 2013,2012 p. 710-711). Nos textos políticos — quer sejam artigos científicos, teses, dissertações, produções dos encontros como o EPEN, Plataforma Scielo; quer sejam as diretrizes curriculares LDBEN, nº 9.394/1996, Lei 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) e BNCC, publicada em sua primeira e segunda versões, e

por fim a terceira versão homologada (resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) — nos serviram de base para as nossas interpretações.

Nossa escolha por esses textos se deu em razão da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram estabelecidas mudanças na estrutura do Ensino Médio no país e nos Estados também, as quais implementaram as novas orientações nacionais.

Esses textos políticos vêm produzindo sentidos acerca do significante educação de jovens e adultos — EJA e jovens e adultos na EJA e ofereceram subsídio para nossa pesquisa. Fizeram parte da composição do nosso campo empírico, de modo que as análises deles nos possibilitaram interpretar o que está posto na legislação, no que diz respeito aos discursos produzidos ao longo do processo de constituição do significante educação de jovens e adultos, no Brasil. Conforme enfatiza Dias (2018), "as implicações teórico-estratégicas ao interpretarmos discursos selecionados para investigação impõem ao pesquisador assumir o exercício de interpelação do que se apresenta supostamente como sedimentado" (p. 338).

Mediante a perspectiva discursiva, entendemos a EJA como uma demanda criada pelas agências produtoras da política curricular como: os movimentos populares, que reivindicaram uma educação voltada para o público jovem e adulto não escolarizado, como nos informa Di Pierro e Haddad (2015),

> No Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. No plano internacional não foi diferente: encabeçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199)

Conforme os autores, as agências referidas, reivindicavam uma educação para adultos, que se antagonizava a uma educação universal, assegurada como direito de todos como prevê a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205,

> a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013, p. 60).

Em uma leitura discursiva, a ideia de todos é inalcançável, pela própria impossibilidade de projeto último. O que temos são constituição de demandas, precárias, desiguais e momentâneas, que se aglutinam em torno de um objeto comum, e que ao se agruparem,

esvaziam-se de suas particularidades e se constituem em uma hegemonia, que nunca será dada, fechada e instituída, ela será sempre passível de ser substituída por outra hegemonia.

A EJA significada nos textos políticos, apresenta-se como resultado de uma intensa mobilização social ao longo do século XX, tendo como frente reivindicadora os movimentos sociais, principalmente de educação popular, que estiveram sempre em tensão, para que essa demanda se tornasse hegemônica e se transformasse em uma política pública. As políticas públicas, pensadas inicialmente no contexto de influências, em que se constituem os discursos e as disputas pelos grupos e agências governamentais e não governamentais, segundo Mainardes (2006).

> Onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p. 51).

Compreendemos a política pública, não só como a ideia de uma relação vertical de poder, todavia, a política se constitui como decisões decorrentes de acordos possíveis, negociações e disputas, em meio a um conjunto de possibilidades (LOPESb, 2018). A linguagem na teoria do discurso, não é apenas um componente discursivo, não se restringe aos atos de fala ou ao que está escrito, o significado social é englobado pelas ações resultantes de uma prática articulatória constitutiva dessas relações. Por isso, não dissociamos a política (concepção) da prática (execução). Segundo Sousa de Oliveira (2018),

> Embora Laclau e Mouffe (2015, p.178) incorporem a concepção foucaultiana de formação discursiva como *regularidade na dispersão*, essa regularidade é pensada não como derivada a partir de um referencial supostamente não-discursivo-de instituições, técnicas ou práticas disciplinares-nem como uma totalidade unificada e coerente. A regularidade é produzida, atualizada e/ou deslocada por práticas sempre já discursivas, que participam desse campo de discursividade contestado e, portanto, é sempre já uma regularidade precária, contingente e aberta [...] Ou seja, os discursos são padrões/regras de associação e diferenciação que envolvem tanto elementos linguísticos quanto não linguísticos (p. 176-177).

A política educacional da EJA esteve entre uma perspectiva cultural e, também, entre discursos que a direcionavam a um viés enciclopédico, de formação mais objetiva, comprometida com o mercado de trabalho, incluída como direito (OLIVEIRA, 2017), que

levou à constituição da EJA que temos hoje, “consolidada como política de direitos preceituada desde a Constituição Federal de 1988” (PAIVA, 2019, p. 1144).

Tencionamos os sentidos hegemônicos no campo da EJA em seu processo de constituição como política curricular, entendendo a política curricular como uma luta e disputa que constituíram o discurso materializado em lei, fruto de movimentos dos grupos defensores que produziram e significaram o sentido da política específica da EJA. Assim, também, o discurso do combate ao analfabetismo no país e da diminuição da pobreza por meio da educação, constituíram um dos discursos e das disputas sobre o sentido dessa modalidade de ensino no Brasil.

Isso nos leva a compreender como os efeitos políticos de um conjunto particular de discursos instituem uma hegemonia. Nesse ínterim, outras particularidades são canceladas para que uma dada significação ganhe lugar de fixação de sentido. Segundo Sales (2018), “para a teoria do discurso, a hegemonia é um conjunto particular de efeitos políticos dos discursos, que constituem a estabilidade ideológica do social pela fixação do processo de significação, que, de outro modo, seria inexaurível (p. 105)”.

A hegemonia é resultante de práticas articulatórias, por sua vez, os discursos são produzidos em termos relacionais e contextuais, sempre passíveis de deslocamentos e de novas articulações. Interpretamos a produção de uma hegemonia em que põe em suspeição o significante educação de jovens e adultos nas políticas curriculares. “Essa identidade diferencial excluída da cadeia de significação é um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia. É assim a condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação – um indecidível” (LOPES, 2018b, p. 146). Para isso, utilizamos para a análise dos documentos que significam essa política educacional, o enfoque discursivo da teoria do discurso.

Após a especificação desses significados nesses documentos, foi feita a interpretação por intermédio das noções e também das interpretações produzidas com base na teoria do discurso. Para isso, um dos indícios perseguido nesse trajeto metodológico foi identificar os antagonismos e as demandas, a produção da hegemonia do significante da educação jovens e adultos nas políticas curriculares, desde de 2018, após as reformas produzidas na educação básica pela BNCC e pelas diretrizes curriculares, até o momento presente. Entendemos esse movimento como prática política, logo,

> Uma prática política consiste em uma teorização, entendemos com base nos textos políticos, como as conferências internacionais, leis e diretrizes, aspectos da política curricular e as relações de poder estabelecidas no interior

> dessas disputas. Trazemos aqui a concepção de prática em que a "prática deixa de ser como o outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237).

A EJA, ao longo de sua trajetória por reconhecimento, tem suas especificidades asseguradas nos documentos, entre eles, a Constituição Cidadã. Porém, essas particularidades foram suprimidas na BNCC. Entretanto, a política e o currículo lidos aqui, inserem-se na "precariedade de subjetivações, contextos e identificações" (LOPES, 2018b, p. 137). Consideramos que os textos políticos não se encerram em si, não há previsibilidade. A política curricular se dá no desvelar e no processo de diferir. Qualquer texto tende a ser substituído, devido ao processo de negociação constante.

O discurso expressa na política a instabilidade e a contingência. Daí a impossibilidade de um fechamento e o surgimento do significante vazio, da ambiguidade. Assim como o sujeito deixa de ter um centro fixo, ele não é, ou significa, ele se constitui nos contextos e nas relações. Tomaremos os textos políticos como representantes da política, resultado de disputas e acordos (MAINARDES, 2006)

> Os textos políticos, portanto, representam a política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 97).

Nos interessa interpelar como se deram/dão as leituras e as releituras dos textos políticos, as disputas de seus significados, demandas e antagonismos. Consideramos os currículos, não como um texto dado, mas que, no processo de leitura e releitura dos textos políticos, é ressignificado pelo que está significado nos documentos. Consideramos para além da orientação, da prescrição, a disputa e a negociação de sentidos. Como nos fala Mouffe (2015, p. 17), "[...] toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentarão desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia". Nesse movimento de constituição e desconstituição da política, vão se dar outras formas de significar as perdas ou o que ficou de fora dos documentos.

A teoria do discurso empreendida por Laclau e Mouffe e as incorporações dessa perspectiva para pensar o significante a educação de jovens e adultos e a aplicação da teoria do discurso para pensar o currículo nos é possibilitada pelas análises realizadas por Lopes (2018a ou 2018b?; 2019), Lopes e Oliveira (2011), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017), que

concebem o currículo "como arena de lutas em busca de hegemonia de uma determinada concepção [...]".

A disputa no campo do currículo envolve negociações que serão sempre contingentes, passíveis de mudanças de sentidos que se querem hegemônicos, todavia, capaz de abarcar sentidos em uma plenitude sempre ausente, e o sujeito "como falta" (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 29). Ao discutirmos o significado do significante jovem e adulto na Educação de Jovens e Adultos na EJA, com enfoque discursivo, mobilizamos as noções da teria do discurso para pensar o campo do currículo, "um campo que se mobiliza fortemente contra os rastros prescritivos de sua história" (LOPES, 2018b, p. 137).

Portanto, entendemos que todo texto é passível de leituras e releituras, e que as leituras possibilitam negociações de sentido. Assim, o "posicionamento teórico de currículo que adotamos, entendido como produção discursiva e que constantemente está lutando por sua significação" (SILVA e MOREIRA, 2020, p.1916). Nesse sentido, entende-se, também, que o currículo não é mera orientação, mas luta constante por significação. Não é um mero dispositivo de regulação, mas luta e disputa por significação.

Uma das mudanças atualmente que ocorreu e tem sido motivo de discussões foi a aprovação do novo Ensino Médio, conforme Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Essa última apresenta em seu texto, uma das metas propostas que é perseguir a aprendizagem de qualidade, com o objetivo de diminuir o analfabetismo e aumentar o índice de conclusão do Ensino Médio no país. Um dos aspectos a considerar sobre o currículo na BNCC, é que ele deixa de ser um currículo de formação e passa a ser de aprendizagens.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7) .

Seguindo os pressupostos da teoria do discurso, podemos dizer que o currículo é um texto e como texto político, está sempre incompleto, sujeito a tradução, a leituras e a releituras que projetam tentativas de identidades, operam com sentidos consensuados. Segundo Lopes (2018), estabelecer uma Base no país, tal como essa está organizada,

> Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual. Pressupõe situar o debate e a deliberação em um tempo anterior a construção da base, como se uma vez que a base fosse

> estabelecida, a deliberação política cessasse e não houvesse deliberação política curricular na escola e nos mais diferentes contextos sociais (LOPES, 2018a, p. 2760).

Com a implementação da BNCC, os currículos já estão passando por transformações assim como, a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, todos eles serão revistos à luz do texto homologado da Base. Assim sendo, o currículo se tornou uma questão decisiva em que especialistas da educação investem esforços, discutem demandas e produzem discursos contemplados ou não nos currículos que estão sendo praticados. Com isso, não quer dizer que os conflitos e disputas se dissiparão. O currículo é tomado aqui, como um artefato de disputa em que são investidos esforços, surgem demandas e produzem discursos contemplados ou não nos currículos

> São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

O texto político em questão, discurso materializado em lei, resgata habilidades e competências que o sujeito precisa alcançar. Como agentes produtores de currículo, principalmente os/as professores/as, serão os/as principais responsáveis pelos conteúdos trabalhados, em sala, via disputas curriculares. Algumas questões, serão trabalhadas, ou não, sempre haverá a disputa entre o hegemônico e o particular. Considera-se aqui a possibilidade de agências curriculares.

Quando se trata da modalidade de ensino em discussão, consideramos que nela estão inseridos públicos com trajetórias de escolarizações atravessadas por intermitências e interrupções por múltiplos motivos, extraescolares e escolares[7], sentido esse discursivamente registrado nos textos políticos, como apresenta Ribeiro (2014),

---

[7] Motivos extraescolares, como a pobreza, o ingresso precoce no mercado de trabalho e o abandono da escola por fatores escolares, ou seja, devido a uma trajetória escolar marcada pelo fracasso, com reprovações sucessivas, o que acaba desestimulando os estudantes e os levando, então, a abandonar a escola.

> De um modo geral, os jovens da EJA vivenciam uma trajetória escolar não linear, com muitas entradas e saídas da escola, tornando o processo educacional bem mais longo e exigindo que o seu exercício seja compartilhado com outras dimensões da vida do jovem, como o trabalho, a criação de filhos, fruição do lazer etc (p.4).

O discurso produzido ao longo da trajetória da EJA, sobre os sujeitos jovens e adultos, nos geram interpelações sobre o que está posto na legislação e o que "virá a ser" dessa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, buscamos construir uma leitura descentrada do currículo, dos sujeitos e do social. Assumimos que o currículo aqui é pensado para além da orientação, mas da possibilidade de agências curriculares que disputam sentidos. Nos esforçamos para ler os documentos em suas lacunas verificando os sentidos deixados de fora. Assim, como nos fala Oliveira e Santos (2018)

> No currículo, interagem diferentes culturas – nunca totalmente fixadas – que são tencionadas e forçadas a negociarem suas existências. Deste modo, estudantes vão tornando sujeitos através de suas diferenças /experiências em meio às contradições e confrontos do *espaço - tempo* curricular, de forma que projetos ora são efetivados, ora interrompidos, ora se refazem e, assim, a vida excede sempre as contradições normativas que a tornam vivível (p. 286).

Nos propomos a questionar a visão verticalizada da política curricular. Assim, fizemos uma tentativa de interpretação dos textos políticos mapeados aqui que compuseram esse itinerário investigativo. Identificamos na política curricular da EJA, mediante a leitura da teoria do discurso, um espaço rico para desenvolvermos nossa pesquisa. Ao colocarmos em suspeição o particularismo da EJA desvelamos suas demandas e antagonismos.

3 TEORIA DO DISCURSO E POLÍTICA CURRICULAR DA EJA

Nesse capítulo, trataremos da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como ferramenta potente para pensar a política curricular da EJA, bem como das noções adotadas ou articuladas por nós que nos auxiliaram a rever outras leituras e releituras sobre a política curricular e dos desafios em trabalhar com um método teórico analítico que não é previamente definido e nem unificado. Todavia, ele nos mediou na ressignificação da leitura do já dito sobre a política curricular.

Intentamos essa análise por meio desse viés teórico metodológico, sobretudo, porque "a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais (MENDONÇA, 2009, p. 153-154).

Segundo Lopes e Macedo (2011), na perspectiva discursiva laclauniana, "regulação e emancipação, reprodução e resistência, opressão e emancipação, são polos entre os quais transitamos, mesmo que de forma não linear e processual" (p. 181). Toda e qualquer proposta curricular é um projeto a ser alcançado, a luta política é contingente e provisória e não há um sujeito centrado, ele não existe antes da ação política, entretanto, é constituído por essa ação política. Mediante a ação política é que se dá a emancipação e a constituição dos sujeitos em meio as múltiplas demandas e os processos de identificação que são centrais.

> Ainda que se trate de uma emancipação de outra natureza, se pensarmos nos discursos da modernidade, reafirma o compromisso da teoria com a transformação do social, composta de minúsculas ações cotidianas que se dão nos processos de negociação, numa concepção que não polariza emancipação/poder, mas, ao desconstruir os binarismos, se propõe a pensar a ação política como em constante movimento, hegemonias parciais e agonísticas (MACEDO, 2007, p. 69).

A ideia de uma política curricular pensada na esfera estatal e posta em prática pelas instituições educacionais, como nos explica Macedo (2007) "[...] é incompatível com uma noção de poder como algo difuso, produtivo e oblíquo, uma das contribuições do pós-estruturalismo que julgamos importante considerar" (p. 70). Como nos explica Lopes e Macedo (2011) sobre o movimento contínuo e inacabado de significação e ressignificação do currículo, "O currículo é a necessidade incessante de significação" (p. 227).

Diante das transformações recentes no campo curricular brasileiro, em que o conhecimento tem sido colocado em xeque, suscita dúvidas e incertezas em um campo que

emergem constantes disputas por significação, a defesa pelo conhecimento tem se tornado imprescindível. De acordo com Paraíso (2019),

> Toda a problematização do conhecimento ocorreu quando o campo curricular trouxe para a sua discussão os aportes das mais diferentes abordagens e narrativas – tais como: a sociologia do currículo, o multiculturalismo, os estudos culturais, os estudos feministas e de gênero, a teoria queer, os estudos étnicos e raciais, os estudos pós-colonialistas e foucaultianos, a filosofia da diferença. Assim, com diferentes visões, abordagens e problematizações – de diferentes modos e com enfoques variados -, as produções curriculares mostram que o currículo é um campo de luta em torno do conhecimento (p. 1416).

No nosso caso específico, tomamos a teoria do discurso para ler a política curricular da EJA, sem desconsiderar os estudos já feitos sobre essa política curricular, ampliamos nosso vocabulário teórico metodológico para desenvolvermos uma análise discursiva dessa política curricular, "[...] porque criar não é fácil, romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo, montar o novo, daquilo que trazemos de diferentes campos e com rigor, demanda coragem, ousadia, dinamicidade, abertura" (PARAISO, 2014, p. 42).

De tal modo, entendemos a política como um processo que envolve múltiplas forças articulatórias que buscam por significação de sentidos, "que são constantemente permeados pelas inconstâncias que as noções de contingência e precariedade carregam" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 50). Desse modo, a política é vista como um meio, e não como um fim, em que as decisões políticas são tomadas em um processo articulatório hegemônico sempre precário e passível de mudanças. As decisões, podem implicar perdas ou ganhos, progresso ou regresso, mas nunca um fim alcançado, uma definição formatada e acabada. Ela se dá na medida do possível, é sempre momentânea. O que se perde em uma luta política no presente, poderá ser resgatado em um outro momento, que será sempre incerto e inalcançável.

> Não há, portanto, um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório. Todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal – seja ele relacionado às demandas da relação capital-trabalho, às demandas de gênero, de sexualidade, raça ou outras quaisquer – é apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em determinadas lutas contingenciais e provisórias, e que, assim, se colocaram no lugar do universal (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

A pretensão, aqui, é a desnaturalização e o questionamento do que está posto, ou do que se quer fixar como verdade única. Assim, é colocado em segunda ordem toda e qualquer possibilidade de fundamentação, essencialidade e estruturação da sociedade. Um movimento

contrário a toda e qualquer "concepção voluntarista e essencialista/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade" (SOUSA DE OLIVEIRA, 2018, p. 170).

Os textos políticos, como os textos legais, textos oficiais, debates em comunidades disciplinares são questionados nas suas formas de sedimentação e fixação de sentidos, uma vez que esses textos são artefatos e se exprimem em práticas políticas. Nesse sentido, não se considera as estruturas como dadas e garantidas, mas como processos discursivos e contextuais, percebidos nas práticas discursivas que são materializadas nas ações dos agentes sociais, como afirma Mendonça e Rodrigues (2014),

> A teoria de Ernesto Laclau está fundada na ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso. Discurso, por sua vez, não deve ser aqui entendido como um simples reflexo de conjuntos de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (p. 49).

O social é passível de ser apreendido em face das múltiplas verdades, infinitas possibilidades de significação que serão sempre envolvidas em função de relações precárias e contingentes, pois o real é uma impossibilidade, uma vez que não há verdade única, mas verdades possíveis. Como nos esclarece Lopes (2007),

> O processo de afastamento de uma razão absoluta, transcendente, capaz de produzir e embasar teorias unificadoras do social e da realidade, e a aproximação de uma razão contingente, múltipla, sem fundamentos a priori, e que, portanto, exige um processo conflituoso de disputas nos processos de significação do mundo (p. 17).

Como nos ensina a teoria do discurso, não há realidade fora do discurso, a realidade é propriamente discursiva, criada e influenciada pelos processos discursivos, que são materializados ou rastreados na realidade, não só por meio da linguagem, mas também pelo simbólico, que se torna uma prática, sejam os discursos "políticos, acadêmicos, midiáticos, religiosos, educacionais, etc [...]" (SOUSA DE OLIVEIRA, 2018, p. 176). Os discursos serão sempre abertos, contestados e precários. Mesmo que o discurso se apresente hegemônico, não o será para sempre, pois a ideia de finalização ou alcance da plenitude, é uma impossibilidade na perspectiva discursiva.

Segundo Burity (2015) *apud* Laclau (2014), uma característica marcante do conceito de discurso empregado na obra de Laclau, ganha relevo "numa reflexão sobre a política para dar conta, inicialmente, do lugar que a questão do sentido precisa ter numa reflexão sobre a ação social" (BURITY, 2015 *apud* LACLAU, 2014, p. 61).

Assumimos a discussão da teoria do discurso para pensar o campo curricular, o desafio se fez ao tentarmos descontruir ou ler com outra lente o que se entende por currículo, uma vez que a ideia de prescrição é algo que tenta fixar formas, sentidos e identidades. Ao contrário, do viés discursivo, que pensamos o currículo para além da organização curricular e do fluxograma, amplia-se o entendimento do que é o currículo, considerando as relações de poder envolvidas nas disputas por sua significação. Para isso, são abandonadas quaisquer formas de sedimentação ou fixação de sentido. Segundo Macedo (2006),

> [...] embora tenhamos ampliado o conceito de currículo para dar conta de um conjunto de outras experiências, a marca dessa ampliação é a ideia de um somatório de dimensões não articuladas. Ainda que, à primeira vista, percebamos uma virada no sentido da valorização da dimensão vivida do currículo, isso não parece ter alterado a ideia de currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo. Teríamos, assim, mudado apenas de forma periférica o que entendemos por currículo, introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante a ser considerada, mas mantendo a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo. E isso tem implicações na forma como concebemos as relações de poder (p. 102).

Ademais, pensamos a política curricular da EJA, questionando como se deram/dão as disputas em torno do processo de constituição dessa política curricular que, ao longo de sua história, buscou por uma significação de educação específica voltada a todos aqueles sujeitos excluídos da escola ou que não tiveram acesso à educação, à educação tomada como universal. As agências que lutaram pela significação da EJA, enquanto educação específica, fixaram um sentido ao especificar o que seria ou ainda é pensado como educação para jovens e adultos. Ou seja, a EJA voltada para todos os jovens e adultos excluídos do processo de escolarização.

A EJA ao ser significada como uma educação voltada a todos aqueles sujeitos que não tiveram ou não têm a oportunidade de estudar, a exemplo dos jovens, adultos, mulheres e idosos, fez com que emergissem particularidades, que não eram/são inclusas na educação hegemônica tida como universal, ou seja, a escola regular. Todavia, como nos informa a teoria do discurso, toda produção de sentido tende a criar também, processos hegemônicos, ainda que parciais, precários e momentâneos. Esclarece Paiva (2019) que

> A tarefa realizada pelas políticas públicas no esforço de enfrentar os acúmulos históricos de desescolarização da maioria da população brasileira implicava não apenas a oferta de vagas para essa potencial demanda, mas, em concomitância, tratar de questões imbricadas com o viver dos sujeitos nas sociedades contemporâneas, identificadas por características de gênero, faixa etária (juventudes e terceira idade), etnia e origem racial, entre muitas outras

> que caracterizam a diversidade de formas de ser e estar no mundo, de toda uma população (p. 1146).

Ao criar uma particularidade chamada "educação de jovens e adultos", que é um significante significado nos documentos, como a LDB, definida como uma educação específica, com suas particularidades garantidas pelos textos políticos, cria-se também uma hegemonia com sua plenitude ausente. Esse movimento contínuo e inacabado produz um sentido de universalidade, chamada educação de jovens e adultos, já que, pretende-se abarcar um particular específico, todos os jovens e adultos excluídos da escola. Portanto, nasce daí, uma ideia de totalidade, universalidade. Em uma leitura discursiva, esse universal para todos é impossível.

> Ser hegemônico, no entanto, envolve falar em nome de um objeto universal impossível (a sociedade, por exemplo), muitas vezes as custas de demandas particulares. Essas demandas precisam ser esvaziadas de sentido, transformadas num significante vazio, o único capaz de encarnar a completude ausente (MACEDO, 2007, p. 72).

O universal aqui inscrito, para pensar a EJA, evidencia a questão do particular ou do singular que a literatura da EJA defende, ao apontar a falta constitutiva de um público apartado do seu processo escolar e que não se inseriu na educação regular, a educação republicana. De acordo com Laclau (2011), "um universal surge a partir do particular não como um princípio subjacente a este e que o explica, mas como um horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada" (p. 57). A questão dos sujeitos jovens e adultos excluídos do processo escolar, devido à falta de acesso à escola.

Entretanto, uma EJA para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, é rasurada, uma vez que a ideia de "todos" é suturada, pois as demandas não se encerram, não se fecham. Assim, inexiste um fundamento último, não porque há excesso de possibilidades, mas porque não há um fechamento das demandas, que disputam uma significação na cadeia articulatória, em que a falta constitutiva, permite estar sempre em movimento, em busca do preenchimento das lacunas, das faltas. Mendonça e Rodrigues (2014) demostram, com base no exemplo da democracia — em sua hipótese pós-clássica, marcada pela falta constitutiva, por ser pluralista e conflitante — a legitimidade dessa perspectiva , com sua plenitude ausente.

> Falta constitutiva significa justamente que sendo impossível alcançar o sentido da democracia, a consequência é a eterna tentativa de cobrir esta falta a partir do preenchimento contingente de sentidos parciais. É isso que explica a democracia ter sido fundada e refundada a partir de diferentes perspectivas teóricas e práticas em diferentes momentos históricos (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 43).

Observa-se que a modalidade particular de educação, EJA, tende também, a cunhar uma educação essencializada e sedimentada, em que os sujeitos da falta, os quais adentram a essa modalidade de ensino, são nomeados ou significados de sujeitos "jovens e adultos" que não tiveram a oportunidade de se escolarizar, ou que não tiveram o direito à escolarização garantido pelo estado. Dito de outro modo, são aqueles sujeitos da "falta" de uma educação condizente série e idade, que ficaram afastados do processo linear de escolarização, decorrentes das desigualdades sociais, que segundo a literatura de EJA, passam/passaram por essa modalidade de ensino, em busca de sanar essa "falta" do conhecimento escolar, como nos afirma Sales e Fischman (2019),

> A afirmação do direito à educação de jovens e adultos em textos legais e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário revela um nível de consenso por parte da sociedade em torno da ideia de que a educação é um bem social que deve ser expandido a todos, independentemente da idade. É interessante destacar que na legislação atual esse direito é voltado para aqueles que "não tiveram acesso na idade própria" e que a educação obrigatória "na idade certa" é para as crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade, como preconiza a legislação educacional (p. 1133).

Ao interrogar as demandas em torno desse sentido universalizante de educação, que se pretende abarcar os sujeitos da falta, que não tiveram uma escolarização em tempo linear, destaca-se que nesse contexto se dão as disputas por sentidos na política curricular. Essas disputas são comuns ao debate democrático e necessárias para que haja a emergência de outras demandas que surgem e se diferenciam entre si, mas que se juntam para disputar sentidos dentro da luta política. Diante disso, será que esse significante educação de jovens e adultos inclui todos esses jovens, adultos e idosos apenas pela a falta de uma escolarização? Inclusive os sujeitos da falta da pertença racial, de gênero, de regionalidade e outras?

> Considerar a diversidade, o pertencimento de gênero, de raça, classe social, religião, localização histórico-geográfica, de diferentes níveis de deficiência, de orientação sexual, de história de vida, que tanto os jovens quanto os adultos estudantes possuem torna-se então necessário (SILVA, 2013, p. 1).

Podemos inferir, que há um processo de subjetivação pela falta desses sujeitos, da sua falta de alfabetização. Ao subjetivar esses sujeitos, toma-se essa falta como principal possibilidade de os incluir no processo de escolarização. Com isso, entendemos que essa modalidade de ensino induz a uma exclusão de outras faltas e pertencimentos, como de regionalidade, gênero, raça, sexualidade. A subjetividade entendida por meio dos pressupostos pós-críticos "é entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes

experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens, pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados" (PARAÍSO, 2014, p. 32).

Pensar em uma educação de jovens e adultos para jovens perpassa o que temos estatisticamente definido no Estatuto da Juventude, que reconhece o jovem de 15 a 29 anos como sujeito de direitos e, inclusive, em seu "Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada (BRASIL, 2015, p. 12). Entretanto, o processo de envelhecimento da sociedade brasileira tem se tornado mais permanente. Por outro lado, a modalidade de educação EJA tem passado por um processo de juvenilização, diante isso, faz sentido ainda falarmos de uma educação específica para jovens e adultos? Dados contidos no *site* do Agência IBGE (2020, *on-line*) apontam que

> Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a terem frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% de homens e 41,7% de mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. Além disso, deste total, 9,8 milhões já haviam frequentado escola anteriormente e 300 mil nunca frequentaram. O marco do abandono precoce à escola se dá aos 15 anos: nessa idade, quando em geral se entra no Ensino Médio, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% para pessoas com 19 anos ou mais.

Esses sujeitos da falta que desistem da escola, devido os processos acidentados de escolarização, ou da necessidade de escolarização para adentrar ou permanecer no mercado de trabalho, retornam para a escola, mas não porque não foi lhes dada a oportunidade de estudar, mas porque passaram pela a escola e tiveram que sair dela. Nesse retorno, para concluir o processo de escolarização, esses jovens e adultos que não estão correspondentes à idade-série, levam também para a escola novas vivências e sociabilidades. Diante isso, ainda é possível afirmarmos que a EJA é direcionada apenas para jovens e adultos que foram excluídos do processo de escolarização?

Entendemos, diante disso, como se dão as negociações de sentidos, ou disputas por sentidos, expressas na literatura sobre EJA, de que a educação de jovens e adultos é direcionada aos sujeitos da falta de uma escolarização, por isso, uma educação específica para jovens e adultos. Essa ideia hegemônica, de acordo com Mendonça e Rodrigues (2014), "em que uma identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos" (p. 53).

A educação de jovens e adultos, assume enquanto educação específica, um sentido que se tenta fixar, hegemonizar, mesmo que parcialmente, pois não há garantia de que seu sentido não possa ser substituído por outros sentidos ou resinificados por múltiplos sentidos. Como tal, cria-se uma hegemonia, passível de ressignificação, provisória e precária. Segundo Mendonça e Rodrigues (2014),

> A ideia de hegemonia existe justamente em contraposição à ideia de *falta constitutiva*, presente na teoria laclauniana. A noção de falta constitutiva, por sua vez, induz à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição) (p. 53).

Diante isso, como ficam os desejos desses jovens? Como fica a relação desses jovens com o saber escolar? O sentido atribuído à procura dos jovens e adultos pelo conhecer ou da relação deles com o saber? Dado que se toma a aquisição do conhecimento escolar como um conhecimento emancipador. Assim, demonstra-se, também, que esse movimento é sempre discursivo e contextual.

Entendemos que a EJA se coloca como genérica/universal e como universal, uma vez que é uma modalidade de ensino voltada para os sujeitos da falta por uma escolarização, é também uma forma de hegemonização do que é uma educação para jovens e adultos, direcionada prioritariamente àqueles que não tiveram acesso à escola correspondente série-idade. Esse particular ao se universalizar, em uma plenitude ausente, é uma dinâmica que se dá na própria política, em que as demandas em prol de uma particularização, que se antagoniza a uma ideia de educação universal para todos. A EJA ao se singularizar nesse universal, também se configurou como uma modalidade que não era inserida na modalidade de ensino médio, estando também, à margem do que é posto como regular na educação.

Ao se universalizar, conforme o registro teórico aqui adotado, torna-se impossível a ideia de totalidade, ou seja, abarcar todas as pessoas jovens e adultas, inclusive, todas as formas de capital que os jovens trazem consigo, mesmo dentro do próprio território geográfico. Intentamos perceber as disputas por significação nos texto da Reforma do Ensino Médio e Base Comum Curricular BNCC, uma vez que nesse trabalho não consideramos uma forma única de leitura dos textos políticos, mas do currículo como uma forma criativa da comunidade escolar, que ao buscar a leitura das diretrizes e normativas não as reproduz fielmente ou mecanicamente tal como está na normativa. Os agentes mediadores do currículo, que estão diretamente em contato com seus públicos, é que fazem a interpretação do

documento prescrito e de como o que está prescrito será transmitido e do que precisa ser colocado em pauta.

A produção cunhada nos textos políticos, de que a emancipação via conhecimento escolar é um dos acessos para se alcançar condições de possibilidades, seja no campo profissional ou social, é vista, conforme Silva e Jorge (2018), como "uma lógica estratégica, [em que] o sujeito busca a formação para conseguir aquilo que acredita ser o melhor para si e, por isso, empenha-se para estabelecer e manter as regras da concorrência" (p. 64). O conhecimento escolar, portanto, é visto como meio para a distinção social. Esse outro antagônico que não está inserido nessa educação universal, a exemplo das marcações de gênero, raça e regionalidade. Ou seja, há um exterior constitutivo que ameaça a existência de um interior, essa diferenciação que vem rasurar a ideia de educação universal.

> O antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 52).

Com base no registro teórico em tela apresentamos o currículo como um discurso que se constitui mediante demandas e antagonismos. Se o currículo aqui é percebido como discurso, a política curricular da EJA pode ser vista como um exterior que ao se antagonizar a ideia de educação universal, também se torna um universal ao disputar na cadeia articulatória a significação de educação específica. Assim, o universal é um particular que se universalizou em um dado momento da cadeia articulatória.

Essa luta política, é permanente, sempre precária e contingente sem que tenha a finalidade de alcançar um fim, mas está em constante disputa. Nesse registo, a política é vista como uma prática social, que está em constante disputa por significação em que as demandas constituem as posições de sujeitos em uma dada ordem social.

Na teoria laclauniana, o discurso não só constitui a realidade, mas a própria materialidade da realidade não existe sem os processos discursivos. Segundo Sousa de Oliveira (2018), "Os processos discursivos não apenas influenciam ou se sobrepõem a uma realidade material, mas constituem radicalmente, ontologicamente, toda e qualquer realidade ou materialidade possível" (p. 176). Na política curricular, percebe-se um movimento contínuo em que os significantes ganham significados e se resinificam continuamente.

No nosso caso, ao rever a política curricular da EJA, com base no viés discursivo, buscamos encontrar outros caminhos tendo em vista a suspeição dos significados dessa política curricular. Diferentemente de uma visão essencialista que considera que há um *a*

priori e predefinições dos contextos, das relações e dos sujeitos. Aqui, entende-se as demandas como constituidoras dos sujeitos, dos contextos e das relações. Como nos fala Paraíso (2014),

> Ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos (p. 25).

Assim como os contextos são constituídos pelas decisões, também o são, as possibilidades no ato de decidir. "As possibilidades se constituem na situação concreta, no ato de decidir. Uma vez instituída a decisão, é possível apenas se responsabilizar pela decisão tomada argumentando por sua razoabilidade" (LOPES, 2018, p. 148).

Ao reconfigurar as formas de interpretar o currículo ou política curricular, leva-se em consideração interrogar os debates políticos, as principais agendas e as ações que fundamentaram a criação de diretrizes e normas da política curricular e seus sentidos constituídos. Na leitura dessa política, assumimos o propósito de desestabilizar sentidos hegemônicos, entendendo que são sempre momentâneos passíveis de mudanças. Segundo Lopes (2018), nesse registro, as políticas de currículo são concebidas como lutas voltada para "produzir o texto curricular, [...] as políticas curriculares são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações" (p. 149), em que as tentativas de controle são rasuradas.

Tomamos as políticas como precárias, provisórias e dinâmicas. Nesse sentido, o diálogo se desenvolve por intermédio do viés discursivo para se pensar o significante educação de jovens e adultos nos documentos após reforma do ensino médio. A EJA, enquanto educação específica/particular que tenta se universalizar, ou do exterior que contesta o interior, nos é apresentada como educação hegemônica voltada para todos os jovens e adultos, pela própria incompletude da política, entende-se como impossível abarcar todo o público de EJA.

Percebemos também, que na EJA, emergem as particularidades que não são inclusas na educação hegemônica e universal. Por seu turno, toda produção de sentido, tende a criar, também, processos hegemônicos. Ao ser denominada como uma particularidade, constitui-se, uma hegemonia, precária e contingente, que em certo sentido está criando uma universalidade do que seria uma educação de jovens e adultos.

Ao discutir política de currículo, com enfoque discursivo, mobilizamos noções da teoria do discurso para repensar a intervenção dessa teoria no currículo, "um campo que se mobiliza fortemente contra os rastros prescritivos de sua história" (LOPES, 2018, p. 137), ou dessedimentar concepções fixas. Se entendemos que todo texto é passível de leituras e releituras, temos por exemplo, na reforma do novo Ensino Médio e na BNCC, possibilidades de leituras e não apenas uma orientação prescritiva. Um item importante a ser considerado, é o significante diminuição do analfabetismo. Na versão para o Ensino Médio, a BNCC apresenta em seu texto, uma das metas que é perseguir a aprendizagem de qualidade, com o objetivo de diminuir o analfabetismo e aumentar o índice de conclusão do Ensino Médio no país.

> A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. [...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).

Lemos a BNCC para além da organização curricular, uma vez que entendemos que orientação não significa a impossibilidade de poder das agências curriculares, que disputam e constroem currículos. Entendemos que a garantia da aprendizagem não se dá plenamente, uma vez que não existem ritmos de aprendizagens iguais para todos. Na leitura que fizemos, é impossível uma forma uníssona para todos.

O texto explicita a preocupação com os índices de aprendizagem, repetência e abandono, além disso aponta o que corresponde às demandas do estudante desta época. Rasuramos a ideia de fixidez e fundamento do texto em questão, uma vez que um texto está sempre incompleto, passível de novas leituras e produções discursivas. Ao prescrever que a aprendizagem deve ser alcançada, supõe-se também, que essa aprendizagem não poderá ser alcançada, pois há níveis diferentes para alcança-la. Entendemos que qualquer prescrição ou forma não se sustenta, devido a própria precariedade dos discursos, dado que não há verdades únicas e precisas, Paraíso (2014) assevera que,

> Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a "pensar o impensado" nesse território. A pesquisa pós-critica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes

> na educação. Gosta de incorporar conceitos, de "roubar" inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar. O que importa, em síntese, é movimentar-se sempre para a dissolução das formas (p. 44).

A ideia de currículo aqui, diz respeito à forma como se movimenta e se disputa no espaço por significações e negociações que serão sempre contingentes, passíveis de mudanças de sentidos que se querem hegemônicos, todavia, em uma plenitude sempre ausente, e o sujeito "como falta" (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 29). Assim, a identidade "jovens e adultos" nos é apresentada como resultado de articulações discursivas na política curricular, descentralizadas, provisórias no terreno do indecidível, ou seja, em que outras decisões poderiam ter sido tomadas, mas que não tiveram lugar no ato de decidir. Ao verificarmos o texto da BNCC, apenas na introdução (página 17), é feita a menção à educação de jovens e adultos. Conforme Lopes e Moreira (2020),

> [...] o discurso de um currículo comum, via implementação da BNCC, vem se tornando uma tentativa de apagar conflitos políticos, contextuais que minimizam as possibilidades de uma política curricular radicalmente democrática (p. 294).

Um dos discursos empreendidos a ser considerado, sobre o currículo na BNCC, é que ele deixa de ser um currículo de formação e passa a ser de aprendizagens em que "todos" os alunos devem desenvolver. Neste trabalho, desconstrói-se a ideia de sedimentação e de fechamento, já que uma totalidade é impossível e inalcançável

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Diante dessa leitura, tomamos a política curricular como um campo permeado por incertezas e disputas. O indecidível compõe a significação e a modifica momentaneamente. Assim, aqueles que praticam o currículo, quais sejam professores, estudantes e comunidade, significam a legislação, uma vez que são agentes produtores da política curricular que vai além da prescrição do documento. Ao pré-definir um documento norteador, como a BNCC, ao o hegemonizar, não quer dizer que nele deixará de existir tensões e disputas em torno da política curricular.

Quando se trata da modalidade de ensino EJA, vale considerar que ela imprime a inserção de públicos diversos com trajetórias de escolarização atravessadas por intermitências e interrupções por múltiplos motivos, extraescolares e escolares, sentido esse discursivamente exposto nos documentos, tanto na BNCC como na Reforma do Ensino Médio. No entanto, as nuances que trazem esses documento corroboram, ao mesmo tempo, a oferta da EJA está inferida na Resolução nº 03 de 2018, em que "deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidade geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, [...]" (p.10).

No discurso produzido ao longo da trajetória da EJA, que buscou uma significação como modalidade de ensino específica para um público específico, com a BNCC, a consideração de um público jovem é mencionada, assim como na Resoluçãoe na atenção dada à redução curricular, diminuição da carga horária e na oferta do ensino EAD,

> § 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018, p.10).

Para o ensino médio, há, ainda, a inferência de propostas de atividades extra escolares como parte integrante ou substitutiva para complementação de carga horária.

> § 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018, p. 10).

A teoria do discurso empreendida por Laclau e Mouffe e as incorporações dessa perspectiva para pensar a política curricular da EJA e o currículo nos é possibilitada pelas análises realizadas por Oliveira e Lopes (2011, p. 27), dentre outros autores que concebem o currículo "como arena de lutas em busca de hegemonia de uma determinada concepção [...]". Nas políticas curriculares consideramos, como prática discursiva, textos que dialogam entre si, "[...] os textos desde documentos oficias, (ou não), as falas, as imagens, constituem práticas discursivas" (DIAS, 2018, p. 338). Buscamos empreender uma crítica diante das exclusões e moralismos, das incertezas e dos desmontes das políticas. Como reforça Paraíso (2019),

> Talvez seja nestes tempos em que tudo está vasculhado; em que os conhecimentos, os movimentos e as políticas que criamos nos parecem frágeis – onde nada mais nos parece perene, durável e estável -, é que temos as condições para principiar e dar passagem ao fluxo, ao móvel, ao devir. De fato, estamos sendo forçados a pensar de outra maneira, a nos pensar, a cavar saídas (p.1427).

É nesses tempos de incertezas que nos é apresentada a potencialidade, mais do que uma luta a um outro exterior. Contudo, a responsabilidade com o conhecimento, as diferenças de gênero, a sexualidade e os novos processos de subjetivação, utilizandas no documento, a princípio nos são apresentadas como norteadoras, isto é, uma entre tantas formas de ação e prática política que nos são possibilitadas pela orientação, apresentada na organização pedagógica da

> Promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018, p14).

Diante das possibilidades de leituras, compreendemos os textos políticos como possibilidades de negociação, deslocamentos de ideias, e não apenas uma interpretação transparente e fechada. Ainda que todo documento tenha pretensões de generalizações, ele não consegue saturar as possibilidades das agências significarem os textos curriculares. No nosso caso específico, o significado do significante EJA e jovens e adultos, na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, — que se apresentam com um cunho "reformismo educacional" (CORTI, 2019) — tenta se hegemonizar momentaneamente, com vistas a preencher um vazio da crise do ensino médio, com vistas a melhorar a qualidade da educação. Tal discurso ocupa as agendas das agências e os debates da sociedade civil.

Como nos informa Laclau (2013, p. 14), "A operação hegemônica acontece quando uma das demandas articuladas num dado momento, passa a representar o discurso popular, algo que, em última instância, é incomensurável a essas mesmas demandas", por isso, entendemos que as disputas de sentido do currículo são a própria prática no processo de significação e faz parte do jogo político democrático.

3.1 Teoria do discurso

A teoria do Discurso aqui apresentada como ferramenta potente para a compreensão do social, entende que sua formulação se dá "a partir de ordens discursivas, tendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 47). A sociedade nada mais é do que discursos que dar lugar ao sujeito descentrado, o qual pode assumir vários posicionamentos na sociedade, a depender de sua relação com outras identidades, sem que haja um ordenamento único e coeso. De acordo com Santos (2019),

> Um só indivíduo pode se encaixar ao mesmo tempo em mais de uma dessas formas de opressão aqui citadas, por exemplo, ser mulher, negra, lésbica, muçulmana/ ser mulher, negra, imigrante/ ser homem, africano, cristão, homossexual/ ser mulher, indígena, heterossexual, imigrante, etc (p. 45).

Por intermédio do viés discursivo, passa-se a pesquisar de outro modo, diferentemente de outros tempos e investigações em educação e currículo, pois se amplia a leitura para além da classe social, assim, passa-se a considerar categorias, como gênero, raça, regionalidade, geração, entre outros. Como expõe Paraíso (2014, p. 29, grifos do autor), "Partimos para pesquisar com a sensação embriagadora de a pesquisa em educação de fato tem importância. Tal importância se dá, sobretudo, porque temos como pressuposto, em quarto lugar, que a *verdade é uma invenção*, *uma criação*)". A verdade nada mais é que discursos são construídos com a finalidade de produzir possibilidades da verdade.

Ao escolher pesquisar por meio da teoria do discurso, nos preocupa interrogar, problematizar e pôr em suspeição os discursos que se pretendem como verdadeiros. Por outro lado, também, cabe frisar que os discursos que produzimos em nossa pesquisa são do mesmo modo, uma forma de disputar sentidos em um determinado espaço. Não há completude, mas disputa no que conseguimos alcançar sobre o que nos propomos pesquisar. No nosso caso, na política curricular da EJA que traz transformações e descontinuidades no seu processo de constituição.

Para falarmos da teoria do discurso de Ernesto Laclau, vale ressaltar que essa teoria traz os pressupostos teóricos, ontológicos e epistemológicos do Pós-estruturalismo. Uma observação importante, é que o pós-fundacionalismo e o antifundacionalismo não são semelhantes entre si. No pós-fundacionalismo, há a possibilidade do estabelecimento de ordens, ao contrário do antifundacionalismo. Segundo Mendonça e Rodrigues (2014),

> O Pós-estruturalismo desenvolve-se por volta da metade da década de 1960 e ganha força, principalmente com os escritos de Jaques Derrida, contaminando as ciências sociais como um todo, em um projeto de desconstrução e desfundamentação: o chamado Pós-fundacionalismo. (p. 28).

No final do século XIX, as ciências e, especialmente as ciências sociais, já passavam pelo processo de desfundamentar ocorrendo essa passagem por quase todas as disciplinas ao longo do século XX. Vemos, no Pós-estruturalismo, teses do estruturalismo que serviram como base para sua tese. A crítica ao pretenso cientificismo dentro do estruturalismo. Daí a assunção de uma postura antifundacional e pós-fundacional (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

A crítica basilar da teoria de Laclau está direcionada aos limites do marxismo, que se mostra incapaz de compreender a conflitividade das relações sociais contemporâneas, por ter se restringido a uma visão essencialista de sociedade e das relações sociais, em que se entende o antagônico capital *versus* trabalho. Por outro lado, para Laclau, o social se apresenta como complexo e marcado por distintas relações discursivas antagônicas, assim a visão essencialista do marxismo não dá conta de alcançar a complexidade das relações sociais. Abandona-se a ideia de um sujeito universal e de completude do social. Conforme o autor, o social deve ser entendido em função da lógica do discurso, não como um simples conjunto de textos, conforme Mendonça e Rodrigues (2014),

> tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e discurso que após se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, como pontos nodais, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo – Laclau articula uma série de conceitos e de noções oriundos de várias áreas do conhecimento, tais como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo p. 47-48).

Além disso, Laclau e Chantal Mouffe estabelecem que os discursos, entendidos como totalidades estruturadas, "articulam tanto elementos linguísticos como os não linguísticos" (LACLAU, 2013, p. 47). Conforme Rodrigues e Mendonça (2014), Outra centralidade da crítica laclauniana é a impossibilidade de um social com sentido finalístico, "a possibilidade de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 48). As práticas articulatórias constituem o social que é sempre aberto e em um movimento contínuo e inacabado, os vazios são preenchidos momentaneamente que fixam sentidos discursivamente parciais e provisórios. "Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49). Os discursos são os elementos que possibilitam a emergência das diferenças (o antagônico), em uma cadeia de equivalência as diferenças são enfraquecidas dada a possibilidade de um particular que se pretende universalizar. Ao se hegemonizar não se trata de unicidade e totalidade, todavia, a

aderência de forças articulatórias que se unem em torno de um mesmo antagônico, um exterior que tenta tencionar o interior. O autor também traz uma leitura inovadora da perspectiva gramciana, a qual lembra que a constituição política dos espaços econômicos e da formação dos sujeitos políticos não são decorrentes apenas das relações de produção.

> ao propor que o espaço econômico é constituído politicamente, de forma hegemônica, e a formação dos sujeitos políticos não é consequência direta de suas posições nas relações de produção. Isso porque não são essas as únicas posições que garantem o antagonismo desses sujeitos em relação ao capitalismo. Esse antagonismo pode ser produzido por outras "posições de sujeitos" – noção posteriormente reconfigurada por Laclau -, como as de gênero ou raça, dependendo de dinâmicas contingentes (LACLAU, 2013, p. 10).

Laclau (2011) postula que "Entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas" (p. 9-10). Ao deslocarmos essa perspectiva para a política, percebe-se que no jogo político, essas práticas se dão nas relações e nas tomadas de decisões dos agentes sociais.

As formações discursivas se dão nas disputas por significação de sentidos, que estão sempre abertas a novas significações que se significam e se ressignificam continuamente. As tomadas de decisões se dão na imprevisibilidade das ações e no terreno do indecidível, na momentaneidade e na contingência, possibilitando o surgimento de novas demandas particulares que em um dado momento se aglutinam e abrem mão de suas particularidades em prol de uma hegemonia.

Os autores Glynos e Howarth (2018) afirmam que "Contingência radical opõe o sentido de possibilidade da contingência empírica ao sentido de *im*possibilidade: a falha *constitutiva* de qualquer objetividade para alcançar um identidade plena" (p. 63, grifos do autor). Nesse caso, entende-se que se uma dada demanda assumiu em um dado momento uma hegemonia, outra demanda ficou de fora da cadeia articulatória, que poderia assumir uma posição hegemônica. Nesse movimento, que as demandas se constituem em meio às disputas por significação, assim o antagonismo se fará presente possibilitando a constituição de novas demandas.

No decorrer desse texto trabalhamos com algumas noções empreendidas por Laclau — demanda, antagonismo, significação, particular e universal — essas, juntamente com outras noções — articulação, discurso e hegemonia — corroboram o entendimento de como se dá a constituição do social, que na teoria laclauniana não possui um sentido finalístico. A demanda

social é expressa por Laclau (2013) como a "unidade mínima a ser considerada para a ocorrência de uma experiência política [...] e os sujeitos, são uma decorrência da articulação de demandas as quais por sua vez não são elementos preexistentes, mas dependem da relação com o outro – a quem a demanda se dirige" (p.12- 13).

3.2 O processo de constituição da EJA

Esse tópico consiste em apresentar o processo de constituição da EJA, não como um processo linear, mas como um movimento articulatório de disputas, conflitos e lutas por significação no campo curricular, uma vez que marcos legais, também são fruto de demandas e antagonismos. Tomamos algumas noções da teoria do discurso para pensarmos o processo de constituição da EJA, sem desconsiderar o já dito por outros registros teóricos, acerca do percurso histórico da EJA. Assim, nos propomos a olhar essa modalidade de ensino sustentados no olhar discursivo e desconstrucionista da política. Conforme Mouffe (2015), "[...] questões políticas não são simplesmente problemas técnicos que devem ser resolvidos por especialistas. Questões estritamente políticas sempre envolvem decisões que exigem que se escolha entre alternativas conflitantes" (p. 9).

Ao realizar uma leitura da política curricular da EJA pelo viés discursivo, compreendemos que os discursos que constituíram a EJA podem ser considerados como processo de articulação em que um particular, universalizou-se ao disputar na cadeia articulatória uma significação específica que se tornou hegemônica. Conforme a teoria do discurso, os significantes vazios pretendem hegemonizar o espaço social, essencialmente heterogêneo. Percebe-se que a EJA é um antagônico que ao longo do século XX, significou-se e foi resultado de reivindicações dos movimentos sociais, principalmente de educação popular, que fizeram com que essa demanda se convertesse em problema social e se transformasse em uma política pública. Segundo Di pierro e Haddad (2015),

> As referências internacionais oriundas de acordos e metas para, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea). O ano de 2015 é referência para os dois primeiros acordos, prazo em que as metas estabelecidas vencem (p. 200).

A educação destinada a jovens e adultos recebeu maior atenção, principalmente ao final da década de 1940, em grande medida, pelos acontecimentos internacionais, advindos da 2ª Guerra Mundial e da criação da UNESCO, em 1945, que denunciava ao mundo o problema da desigualdade entre os países e alertava quanto ao papel da educação, em especial, a de jovens e adultos, como preponderantes no desenvolvimento das nações marcadas pelo "atraso" (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Paiva (2006) evidencia que

> […] embora nem sempre tenha sido assumido da mesma maneira, nem para todos. Da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, passa-se à II Conferência de Educação de Adultos no Canadá, em 1960, em que a perspectiva do direito se explicita pelo reconhecimento do papel dos jovens no esforço da alfabetização. Em 1972, na III Conferência em Tóquio, alguns temas são recorrentes, e já se faz a associação, pela primeira vez, da educação às necessidades humanas, mais tarde traduzidas por necessidades básicas de aprendizagem, recortando a abrangência que nesse momento aparecia. A diferenciação dos segmentos excluídos de direitos faz-se apontando a precária realidade dos jovens seja em relação à escola, seja em relação ao trabalho; a situação de populações rurais desassistidas de escolas; a condição de trabalhadores migrantes, de idosos e desempregados em geral. Em todas elas a condição das mulheres se destaca como objeto de atenção, pela desigualdade que as acomete mais fortemente no interior de cada categoria (p. 527).

Tomamos isso como discursos constituídos, que reivindicavam o sentido de educação específica para jovens e adultos. No entanto, a EJA se constituiu, significou e se ressignificou ao longo da história educacional brasileira e ganha significação específica, a partir da Constituição Federal de 1988, em que a educação passa a ser assegurada como direito social e indica o direito ao estudo noturno para as pessoas que não tiveram ou não puderam estudar no ensino diurno "[…] em seu inciso IV, há a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" (BRASIL, 2013, p. 60). Nessa mesma esteira, a LDBEN nº 9.394/1996

> passa a significar jovem e adulto "como sujeitos de direitos à educação", antes restrita a crianças e a adolescentes. Em seu Art. 37, essa lei assegura que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 2013, p. 347).

Do mesmo modo, temos marcos importantes no processo de constituição da EJA como por exemplo

> Constituição Federal 1988 Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01); Plano de Desenvolvimento da Educação; Compromissos e acordos internacionais (CONFITEA); Diretrizes Curriculares Nacionais para a

> Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/00 e Resolução CNE/CEB1/00); Plano Plurianual e Agenda territorial (RIBEIRO, 2010, p. 8).

Entre os programas mais recentes está o PROEJA, o qual foi criado pelos Decretos nº 5.478/05 e 5.840/06 (BRASIL, 2005, 2006), tendo em vista a possibilidade de associar a formação geral e profissional para os trabalhadores que precisam concluir o ensino médio e se capacitar para o mercado de trabalho (SILVA RIBEIRO, 2018).

Percebemos que ao longo do tempo, a EJA e o significante jovem e adulto se significaram e ressignificaram. Ao longo dos anos a EJA passou a ser ofertada ao público jovem e adulto não escolarizado que reivindicava o acesso à educação formal no sentido de preencher a falta da educação dita universal. Dentre os significados que a EJA perpassou, está a ideia de uma educação à margem do sistema educacional brasileiro.

> É fácil observar que, material e simbolicamente, a EJA continua transitando nas bordas da educação. Ocupando, na tradicional hierarquia que comanda o sistema educacional brasileiro, um lugar de pouco valor, o que, sem dúvida, guarda estreita relação com o lugar social da população à que se destina (RIBEIRO, 2010, p. 2).

Conforme já exposto a EJA se apresenta como uma educação específica para aqueles que estavam ou estão apartados do processo de escolarização devido à desigualdade social, bem como para os jovens e adultos que buscam se escolarizar nessa modalidade de ensino com a promessa do alcance de melhores oportunidades sociais, educacionais e profissionais como afirma Ribeiro (2010),

> A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, na oferta de determinados serviços educacionais, e, de outro, como receptores dessa oferta, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.) (p. 3).

O processo de constituição da EJA é permeado pela a perspectiva de emancipação moderna, impressa nos discursos dos movimentos de educação popular, que sedimentaram um discurso de educação emancipatória, ou de sujeito emancipado, via conhecimento escolar. Discurso esse, que ainda atravessa os dias de hoje, sobre o caráter instrumental da escolarização como meio para se alcançar um futuro melhor. A ideia de emancipação exposta em termos laclaunianos, é uma impossibilidade

> A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais. Nesse sentido, a emancipação, entendida como a libertação completa de todas as amarras sociais, é um sonho, um ideal, um horizonte, ao mesmo tempo em que é uma impossibilidade fática (MENDONÇA, 2009, p. 157).

A atuação dos movimentos sociais e de educação popular, tinham pautas que concordavam com a luta dos movimentos de educação de jovens e adultos no país, como, "[...] movimentos organizados que buscavam a transformação social ou associações civis desenvolvidas por projetos sociais e movimentos da via campesina nos anos 70/80" (GONH, 2017, p. 28). Esses movimentos reivindicavam o direito dos jovens e adultos à Educação Básica, assim como, a defesa de um currículo pautado em uma pedagogia crítica, que considerasse a "educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma" (BAHIA, 2009, p. 11).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação, pautadas nos documentos das agências internacionais, UNESCO, Relatórios Jacques Delors e Faure, já declaravam a função da EJA como educação continuada ao longo da vida. Percebe-se a ideia de uma educação de jovens e adultos voltada para o desenvolvimento social e econômico das populações mais carentes que atenda às necessidades dos diversos sujeitos da EJA, como explica Andrade (2004),

> Além disso, devemos ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA (p. 2).

A escola republicana ao receber o contingente de alunos das classes populares recebeu, também, todas as desumanidades causadas pelas desigualdades sociais, que essas classes carregam, o desemprego, a formação escolar precária, as vivências de situações de violência, o racismo. Esse contingente de alunos passa a ser incompatível para a escola regular ocasionando, assim, a evasão. Daí a alternativa da escola noturna para esse público que passou pela escola regular e não permaneceu, assim, essa modalidade foi apresentada como mais uma opção para os jovens e adultos.

De acordo com Lemos (2017) "A discussão sobre a idade mínima iniciou-se no Parecer CNE/CEB 23/2008, que não chegou a ser votado, e serviu de base a discussão do Parecer

06/2010, que teve o objetivo de reorientar ou complementar, para fins operacionais, o Parecer CNE/CEB 11/2000" (p. 42). As disputas em torno das definições etárias juvenis de quem deveria ser direcioando para o ensino noturno é respaldado também no Estatudo da Criança e do Adolescente — ECA e Estatuto da juventude. Lemos (2017) assevera que

> Além da Constituição e da LDB, a EJA conta com outros dois importantes documentos que se constituem como referências para a sua organização e diretriz: o Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e determina as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, afastando-a cada vez mais da ideia do ensino supletivo, entendendo-a no campo do direito e respeitando o saber do educando inclusive para critérios de enturmação e certificação; e o Parecer 6/2010, que trata das Diretrizes Operacionais para a EJA e institui a idade mínima para o ingresso e certificação dos exames, a carga horária e normatiza a modalidade por meio da Educação à Distância (EAD) (p. 21).

O Ensino Médio no Brasil, ao longo do tempo, passou por ressignificações e mudanças curriculares que refletiram no ensino propedêutico , nos conhecimentos mínimos e na escola noturna como de segunda categoria. Desde a aprovação da LDB, em 1996, essa modalidade vem passando, conforme Silva (2018) "por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens que dela passavam a largo" (p. 7). As reformas pelas quais o ensino tem passado, que se valem de instrumentos e mecanismos de consultas formais a segmentos educacionais, retoma velhos discursos reconfigurados como novos que reitera finalidades disputadas nessa etapa da educação básica, Silva (2018) nos informa que,

> Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmos opostas (p. 9).

Recentemente, foi a aprovada reforma do ensino médio, conforme Lei 13.415/17, sob a alegação de que essa modalidade de ensino necessitava de reforma urgente. Não se pretende, aqui, exaurir a discussão acerca da reforma em questão, mas de trazer as principais considerações relacionadas à mudança que tem refletido nas demais modalidades de ensino, principalmente da EJA, conforme Leão (2018),

> Para o caso dos estudantes que frequentam as escolas à noite, a lei prevê apenas a "oferta" da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular de

> acordo com as condições dos educandos, sem maiores detalhes. Além da ampliação do tempo, a lei institui cinco "itinerários formativos": 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional. Tais percursos serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local (p. 3).

A reforma traz um cunho privatista e economicista, isso desde o início do ensino médio no Brasil, que data nos anos de 1930, quando se constitui a oferta de ensino público no país, que ainda não era acessível para as camadas populares da sociedade (LEÃO, 2018). Segundo Pimentel (2015), "No Brasil, o ensino médio se configura como etapa final da educação básica, ratificando-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral" (p. 52).

Há muito tempo, o ensino médio vem passando por tentativas de significação por meio de reformas curriculares que sempre se deram ou se dão permeadas de disputas do que vai ser ensinado na escola. Ao voltarmos o olhar para o processo de redemocratização da escola republicana universalista, vemos que a escola além desse caráter etapista, passa também passa a receber o alunado que estava fora do processo educacional, devido às desigualdades sociais, o desemprego, a formação precária, a vivência de situações de violência, o racismo, entre outros.

Recentemente, nos deparamos com as disputas de sentidos na Base Nacional Comum Curricular — BNCC e Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, sob o pretexto de fomentação e implementação de escolas de ensino médio integral. Essas alterações trazem uma significação muito voltada para uma educação destinada à preparação básica para o trabalho. Sobre o ensino noturno, prevê oferta ao alunado de acordo suas condições, mas sem maiores especificidades. Ao longo da história das reformas curriculares, percebe-se que elas vêm sempre imbuídas de um discurso que tem a pretensão de controle do que se espera ser ensinado na escola, sempre trazem, também, uma pretensa homogeneização da aprendizagem. De acordo com Brito (2018),

> Valendo-se do argumento de que as altas taxas de evasão e de repetência registradas no ensino médio brasileiro estavam vinculadas a um modelo de currículo pouco atraente para os jovens, o Ministério da Educação (MEC), contando com o apoio das diversas mídias, colocou em circulação um conjunto discursivo endereçado à sociedade em geral, mas, muito especialmente, à juventude, a qual foi mobilizada pela apologia do jovem com poder de decisão, cabendo a ela, e não mais aos currículos, traçar seus percursos acadêmico profissionais de acordo com suas vocações e aptidões (p. 1005).

Todavia, toda pretensão de controle está fadada ao fracasso, já que, desde o momento que o conteúdo está sendo pensado e planejado, ele já está sendo interpretado e submetido a novas significações. Por isso, a tentativa de fixar sentidos por meio de um currículo pautado por uma Base que intenta definir a aprendizagem a ser alcançada e condicionar conteúdos, significa que tentar conter a luta política por significação do currículo, é uma tentativa fracassada, já queele é constituído em meio a disputas de sentidos e está sempre aberto a novas possibilidades de significação. Tal movimento, faz parte do jogo político.

Nesse estudo, temos contestado a reforma expressa nesses documentos que rasura a modalidade EJA. Em que se percebe uma tensão entre o discurso que tenta fixar sentidos por meio do particularismo traduzido nas especificidades da EJA e na política curricular nacional do novo Ensino Médio e na BNCC.

Conforme Lopes e Moreira (2020), "No caso do nível médio de ensino, a proposta de organização por itinerários formativos vem sendo conectada a possibilidade de construção de um *self* individual impulsionado pelo discurso de atender à diversidade da juventude" (p. 294). Como exemplo dessas disputas por significação do currículo, tanto na política curricular da EJA quanto do Ensino Médio, entendemos que elas constituem a prática política e as disputas de poder, inerentes ao debate democrático.

Como vimos até aqui, "Um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador e momentâneo, passível de ser substituído por outros discursos contextualmente. É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças" (MENDONÇA, 2009, p. 158). A tentativa de se fixar um sentido, a exemplo da EJA e o público jovem e adulto, torna-se inalcançável. Ao desconstruírmos a ideia generalizante e homogênea de que a EJA abarca a todos indistintamente, desvela-se outras pertenças que ficaram de fora da EJA, como de gênero, de raça, de etnia, de sexualidade, de regionalidade e de geração. Essa produção discursiva, contingente e provisória faz parte da disputa por significação na política curricular. Os sentidos são negociados e se dão continuamente.

4 INTERPRETAÇÕES CONTINGENTES DOS TEXTOS POLÍTICOS

Nesse capítulo apresentaremos os documentos e os significados discursivos do significante educação de jovens e adultos; as demandas que a constituíram e os antagonismos com os quais ela se posiciona. Utilizamos para essa interpretação contingente e inacabada, os seguintes textos políticos: BNCC, em sua primeira e segunda versões, pois intentamos perceber como a EJA estava significada nesses documentos, no processo de constituição da BNCC. Elegemos, também, para pensarmos processo de interpretação na Base, a sua terceira versão homologada (resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018) e a Resolução nº 03 de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nosso olhar se volta para os sentidos produzidos para o significante EJA em função das referidas reformas curriculares. Concordamos com Santos (2018), o qual afirma que

> a Base Nacional Comum – BNCC foi apresentada em sua terceira versão à população brasileira produzindo sentidos de "nacional", "único" e "comum" para o currículo. Essa versão diz garantir os conteúdos mínimos para as três modalidades da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, que por sua vez garantirão a igualdade no aprendizado e a qualidade no ensino (p. 146).

Inicialmente, buscamos na primeira versão da BNCC — disponibilizada em 16 de setembro de 2015 para o ensino fundamental e médio — entender como a modalidade EJA estava posta e qual era o significado desse significante no documento. Da mesma forma, incorremos na segunda versão da BNCC, disponibilizada em 3 de maio de 2016. Tendo em vista que houve a publicação da terceira versão do ensino médio, separada do ensino fundamental, optamos apenas pela interpretação da versão homologada, para o ensino médio, para pensarmos a educação de jovens e adultos, também, no processo de construção da BNCC. Dessa maneira, citaremos mais a diante, as disputas de grupos e as associações que se posicionaram frente à definição dos direcionamentos e das visões que deram forma ao texto da Base.

Procuramos apresentar como a significação da EJA estava posta nos textos supracitados, separamos em excertos dos quatro textos, bem como as demandas, os antagonismos e a significação da EJA nesses textos políticos. Desse modo, na primeira versão da BNCC (2015), utilizamos os excertos dos itens "Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular — BNCC" (p. 10) e no item "Componente curricular Língua Portuguesa" (p. 40). Na segunda versão do texto da base retiramos o excerto "Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento" (p. 36). Na terceira

versão da Base para o ensino médio, resolução CNE/CP nº 4, de 17, de dezembro de 2018, localizamos apenas na introdução nos itens “O compromisso com a educação integral” (p. 14), “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” (p. 15-16) e “Base Nacional Comum Curricular e currículos” (p. 16-17). Na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, o artigo 17, §4º e §5º do capítulo II “Formas de Oferta e Organização” (p.10), o excerto analisado do item “na modalidade educação de jovens e adultos” e no art. 20. o Capítulo I – “Dos Sistemas de Ensino”, o item II a. (p. 12).

Demonstraremos no Quadro 7, apresentado a seguir, os excertos dos textos políticos, em que localizamos as demandas e os antagonismos conforme o documento, como também, a apropriação das noções da teoria do discurso para a interpretação contingencial.

A noção de demanda é tomada como a unidade mínima para análise e por meio dela podemos localizar os sujeitos coletivos constituídos em face das demandas (LACLAU, 2011), que nesse caso se direciona para a afirmação ou contestação de uma educação de jovens e adultos.

Quadro 7 — Significado do significante Educação de Jovens e Adultos nos documentos após reformas do ensino médio

Documentos	**Excertos dos documentos**	**Demandas**	**Antagonismos**	**Significado do significante jovens e adultos na educação**
BNCC (2015)	As áreas e componentes curriculares se articulam para promover a apropriação por crianças, jovens e adultos de diferentes linguagens, para reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente (p.10). No Ensino Médio, os objetivos se organizam considerando os cinco últimos campos de atuação. Essa etapa da Educação Básica volta-se à formação de jovens e adultos, e conforme apontam as diretrizes curriculares do Ensino Médio DCNEM (2012, p.69), bem como a LDB, deve enfatizar, especialmente, a formação para a cidadania, para o trabalho, para a pesquisa e a continuação dos estudos (p.40)	Aprendizagens necessárias que todos os estudantes devem alcançar Formação voltada ao atendimento das demandas do trabalho e da sociedade.	Supressão dos marcadores de raça, de gênero, de etnia, de sexualidade, de geração e de regionalidade	Equiparação das crianças, jovens e adultos na aquisição de aprendizagens de cada etapa da educação básica. Delimitação de expectativas de aprendizagens por área de conhecimento. Aponta para uma homogeneizaçã o dos estudantes jovens e adultos.

Documentos	Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Significado do significante jovens e adultos na educação
BNCC (2016)	A Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurada a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, contempla as determinações curriculares previstas no Art. 26 da Lei nº 9.394/1996 – LDB, prevendo outras estratégias no desenvolvimento de experiências escolares e não escolares necessárias para tratar as informações e construir conhecimentos (p. 36).	Promoção de outros espaços formais e não formais para todos que não tiveram acesso à escola na idade certa.	Educação diferenciada para diferentes públicos	Equiparação das crianças, adolescentes jovens e adultos para o alcance da aprendizagem.
BNCC — Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018	[...] Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (p. 14).	Sujeitos de Aprendizagens *a priori.*	O universalismo enquanto categoria que abarca as diferenças em relação aos marcadores gênero, raça e etnia.	Sujeitos de aprendizagem autônomos e que almejam protagonismo social uniformização dos sujeitos que se igualam para alcançar essa aprendizagem.
	De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos — como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes — e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (p. 15-16)	Equidade na oferta do ensino e reconhecimento das desigualdades sociais.	Igualdade de oferta. Particularidades apartadas de uma educação dita universal	Identidades/particularidades marcadas pelo entre lugar.
	Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (p.16).	Metas de aprendizagens essenciais a serem alcançadas.	Consideração dos diferentes ritmos de aprendizagens.	A não plenitude das aprendizagens devido aos diferentes níveis de alcance.

Documentos	Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Significado do significante jovens e adultos na educação
	Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (p.17).	Consideração às orientações curriculares vigentes.	Sem determinar a forma de se fazer.	Afunilamento do currículo.
Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	§ 4º Na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas. § 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico — digital ou não — e pedagógico apropriado (p.10).	Redução da carga horária-aula com prioridade na formação técnica e profissional. Educação a Distância.	Formação humana integral.	Estudantes autônomos, necessitados de formação técnica-profissional.
	20. Os sistemas de ensino, atendendo a legislação e a normatização nacional vigentes e na busca da adequação às necessidades dos estudantes e do meio social, devem: I - garantir liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas pedagógicas; (p. 12).	Autonomia dos Sistemas de Ensino.	Alinhamento e corresponsabilidade dos entes federados.	Ausência de marcadores sociais.

Fonte: Elaboração da autora.

Adiante mobilizamos, de forma experimental, indicações de possíveis ausências da EJA nos textos políticos em questão, apresentando-as, como uma possibilidade de leitura, dentre tantas outras que poderão surgir enquanto tentativa de interpretação. Vale destacar, que ao escolhermos a teoria do discurso como uma teoria potente para nossa interpretação dos textos políticos, também, nos propusemos a desvencilhar de uma leitura fechada, acabada e linear. Procuramos, assim como Lopes (2018b p.133), a ênfase na "imprevisibilidade da interpretação de qualquer texto". Nunca teremos uma compressão plena, pois, não temos o controle, assim toda leitura de qualquer texto vem carreada de significações. Conforme Lopes (2018b),

> a teoria do discurso defende que essa impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos, (de qualquer texto) concerne tanto à precariedade dos contextos (instituições, escolas, universidades, campos de estudo) quanto à incompletude das identificações dos sujeitos (escritores, leitores, pesquisadores, atores sociais) (p. 134).

O processo de interpretação se deu com base nos documentos acima mencionados, a prevalência de uma identificação dos sujeitos que são incluídos na educação de jovens e adultos e homogeneizados em sua falta de escolarização na idade certa, trazem essa posição do sujeito como a que fixa uma significação hegemônica. Conforme Macedo (2013, p. 443), "a impossibilidade de totalização não se dá porque há uma pluralidade infinita de possibilidades, mas porque a ausência de um centro torna o jogo de substituições incessante, sem algo que o detenha".

Na primeira versão da Base, não há menção às modalidades diferenciadas de ensino e suas especificidades, bem como são suprimidos os marcadores de raça, gênero, etnia, sexualidade, geração e regionalidade. Sem apresentar a EJA e detalhes concernentes à oferta dessa modalidade de ensino e seu público específico. No que compete às áreas de conhecimento, crianças, jovens e adultos são equiparados no que concerne à apropriação dos componentes curriculares. Os marcadores de raça, gênero, etnia, sexualidade, geração e regionalidade são suprimidos, propondo assim, a delimitação de expectativas de aprendizagens por área de conhecimento. Isso aponta para uma homogeneização dos estudantes jovens e adultos.

Da mesma forma, na segunda versão da Base, há uma pretensa homogeneização dos públicos, dado que se propõe a equiparação de crianças, adolescentes, jovens e adultos para o alcance das aprendizagens. Focaliza-se a promoção de outros espaços formais e não formais

para o todos os que não tiveram acesso à escola na idade certa. Entretanto, não se apresenta um direcionamento para uma educação diferenciada aos diferentes públicos.

Conforme já demonstrado, para a problematização desses documentos nos apropriamos do enfoque discursivo do currículo, à luz da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, mediante discussões realizadas por pesquisadores e pesquisadoras curriculistas que interpretam o currículo e as políticas curriculares, a exemplo de Lopes (2018a ou 2018b; 2019), Lopes e Oliveira (2011), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017).

O currículo apresentado, sob essa perspectiva, atua como parte da luta política, como prática articulatória, disputa de sentidos, como um discurso. Nessa perspectiva, questiona-se a ideia de projeto finalístico, da possibilidade de um documento dado e acabado, de uma interpretação pura. Pensar o currículo vai além da regulação e da prescrição, em que opere as agências produtoras de currículo, conforme Silva e Moreira (2020),

> Pensamos currículo como luta constante por significação/interpretação por meio de um enfoque discursivo que opera com a dessedimentação de discursos que pretendem fundamentar e representar o que venha a ser currículo. Este é considerado como discurso cultural, social, histórica, discursiva, contingente e produzida socialmente, na qual as relações de poder e os conhecimentos resultam de negociações, de diálogos, de disputas, e criam no campo da significação instabilidades, flexibilidades e indeterminações (p. 1918).

Ponderamos para essa interpretação dos documentos da reforma do ensino médio a produção hegemônica do significante educação de jovens e adultos e, em seguida, formulamos outras interrogações acerca dos significados discursivos em torno dessa modalidade de ensino. Concordamos que a EJA é posta como uma educação forjada para jovens e adultos, todavia, como aponta a literatura recente de EJA, essa demanda vem sendo identificada intrínseca à juventude, de acordo com as leituras de Barrios (2018); Lemos, (2017), Mercês (2017), Santos (2018), Steimbach (2018), Andrade (2004). Podemos apontar isso como uma fissura na identidade da modalidade EJA. Conforme Mendonça (2009), “no sentido de Laclau, portanto, toda identidade vive numa constante busca à completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz” (p. 159). Além disso, reforçar uma identidade incorre no cancelamento das particularidades, uma vez que é preciso se esvaziar de suas particularidades em prol de uma reivindicação.

Toda fixação de sentido é precária e contingente, “isto é, nada pode garantir que determinado discurso ou grupo social a priori consiga articular outros discursos ou grupos sociais, como atribui o marxismo clássico ao proletariado na sua luta política” (MENONÇA,

2009, p, 159). Nesse sentido, entendemos que não há identidades plenas, previsibilidade de sentidos, mas disputas e negociações de sentidos, como afirma Moreira (2017),

> Apostar que essa identidade de grupo contingencial é um guia para efetivação de uma prática política que garanta representavidade nas negociações políticas e simbólicas é reforçar que a mesma, em certa medida, implica uma "diminuição" do indivíduo, já que o mesmo estará sendo apresentado enquanto grupo (p. 332).

É nesse sentido que pensamos a EJA que ao longo do seu processo de constituição se direcionou a atender um público específico, todavia, presentemente, a composição das turmas de EJA, apresenta-se expressivamente frequentada pelas juventudes, advindas de processos desencadeados pela impermanência e, muitas vezes, pela saída forçada da escola regular. O que leva a dizer que EJA tem conglomerado um novo perfil de estudante, com isso ocorre um processo de rejuvenescimento dessa modalidade.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos ganha relevo desde os principais marcos que passam a considerar a

> Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, prevista na Constituição Federal de 1988, nas Emenda Constitucional nº 14/96 e Emenda Constitucional nº.56/2006 e EC nº 59/2009, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2013, p. 60).

Embora essas Emendas Constitucionais (EC) não tenham sido direcionadas para a EJA, contribuíram para expansão na educação básica e reverberaram também na educação de jovens e adultos (PAIVA, 2019).

Nesse processo de alargamento dos direitos educativos formais da população jovem e adulta, houve também mudanças com relação ao público que se voltou para a EJA, o que pode ser verificado com a vasta entrada das juventudes, resultante da impermanência dessa juventude na escola regular, que por motivos diversos não logrou a aprendizagem esperada. Associada a isso, há a repetência e uma elevada defasagem idade/série, de acordo com Andrade e Paiva (2004),

> Resultado desse processo, um numeroso grupo de jovens com baixa escolaridade, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, somou-se ao enorme contingente de adultos que não teve acesso à escolarização na infância e adolescência, compondo uma legião de cidadãos que demanda novas e mais adequadas oportunidades educacionais. Esse processo tem sido eficiente para explicar a relativa "juvenilização" do alunado nos programas educacionais originalmente desenhados para acolher adultos (fenômeno este percebido há pelo menos

> duas décadas), e certa indiferenciação das políticas públicas recentes de aceleração de aprendizagem e regularização do fluxo escolar com relação àquelas de educação de adultos, entre outros fatores determinantes (p. 4-5).

À vista disso, rasura-se a ideia homogênea de uma educação de jovens e adultos, bem como do público atendido por essa modalidade de ensino. As referidas autoras nos chamam a atenção para a demanda da juventude atendida pela EJA, que em sua grande maioria, é uma juventude empobrecida, que vivencia o estudo e trabalho concomitantemente, assim como, uma educação voltada para a aprendizagem concernente ao fluxo escolar. Essa alusão à aprendizagem também pode ser identificada na BNCC, como veremos em seguida. Ressalta-se que essa rasura no que está inscrito como educação de jovens e adultos, ou significado hegemônico dessa modalidade de ensino, incide em um processo de juvenilização na EJA.

Ao tensionarmos o significado dado ao significante da educação de jovens e adultos, em função das demandas e antagonismos na produção desse significante, estabelecemos uma leitura, ainda que contingente e provisória, de como tem sido pensada a política curricular para essa modalidade de ensino na BNCC em suas três versões.

Ao mesmo tempo, sem querer exaurir as discussões sobre o processo de constituição dessa política curricular, em função dos limites deste trabalho, destaca-se brevemente, que o texto foi constituído em face de disputas e envolveu setores da iniciativa privada, fundações filantrópicas, parceiras do Estado, que impactou no seu processo de constituição. Nesse sentido, afirmam Tarlau e Moeller (2020) que em instituições "como Instituto Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social e Grupo ABC, entre outros [a educação] é a principal área de investimento social privado no país, de acordo com o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE/2014)" (p. 555).

Não obstante, a BNCC também recebeu duras críticas de organizações progressistas, principalmente a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)[8], a mais importante associação acadêmica na área de educação, também rejeitou a iniciativa. Segundo Tarlau e Moeller (2020),

> Em 2017, por exemplo, os sindicatos de professores organizaram uma série de protestos nacionais contra as reformas do Ensino Médio, mas a BNCC estava ausente desse debate. Também em abril de 2017, o MEC enviou a terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. Entre junho e

[6] Carta aberta ao CNE via Ofício 01/2015/GR ao Conselho Nacional de Educação, "Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular" (GT 12 Currículo/Anped e Associação Brasileira de Currículo — ABdC). (TARLAU e MOELLER, 2020).

> setembro de 2017, o CNE realizou cinco seminários regionais para colher opiniões sobre essa versão, constituindo mais um momento de engajamento da sociedade civil e devolveu o texto ao MEC em meados de 2017. No dia 20 desse mesmo mês, o Presidente Michel Temer, o ministro Mendonça Filho, da Educação, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, e dezenas de outros políticos, funcionários ligados à educação e, claro, representantes da Fundação Lemann reuniram-se para "homologar" a BNCC (p. 592).

No texto da BNCC, em sua versão homologada para o ensino médio, sujeitos de aprendizagem autônomos e que almejam protagonismo social representa uma uniformização dos sujeitos que se igualam para alcançar essa aprendizagem. A orientação diz respeito às decisões pedagógicas, focalizando a contextualização dos conteúdos, na gestão do ensino e da aprendizagem. A ênfase no discurso de que todos têm direitos de aprender os mesmos conteúdos, representa uma clara tentativa de homogeneização dos/das estudantes. Como se fosse possível um pretenso objetivismo e alcance de uma aprendizagem generalista, que se ancora no discurso de qualidade da educação.

Nessa esteira, percebe-se uma tentativa de fechamento de sentido em tentar fixar um currículo considerado como legítimo a ser ensinado na escola, esse discurso vem imbuído de uma previsibilidade da ação educativa, como nos fala Southwell (2014), "assim, não são peças desordenadas de interesses ligados a um grupo só, mas constituem o resultado de uma articulação hegemônica" (p. 144). A BNCC exacerba o que já se vinha sendo construído nas escolas, nas propostas que tentavam restaurar a educação, como se lê abaixo, no excerto da terceira versão da BNCC homologada, no item Base Nacional Comum Curricular e currículos;

> conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; [...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 17).

Ao focalizar a aprendizagem, com vistas ao alcance de uma homogeneização dos conteúdos, dos agentes e dos sistemas, extrapola o que Southwell (2014) considera como "um projeto educacional [que] não deve ser analisado numa relação de continuidade com uma demanda social particular, mas numa relação de articulação" (p. 145).

Ao longo do documento, o significante jovem e adulto é equiparado a crianças e a adolescentes, concernentes a cada disciplina e suas competências específicas. Na parte do texto referente ao ensino médio, apresenta a noção de "juventudes como diversas e dinâmicas" considerando os jovens como partícipes nas sociedades. Aponta no item "As juventudes e o

Ensino Médio" (p. 462) uma formação associada ao trabalho e uma predefinição de projeto de vida dos estudantes, como se essas tentativas excluíssem a possibilidade de conflito.

> Considerar que há muitas juventudes implica organizar **uma escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463, grifos nossos).

Os estudante são posicionados como capazes de fazerem escolhas, como se o jovem que concilia trabalho e estudo tivesse a condição de escolha dos conteúdos que deseja estudar, antagonizando, preferivelmente, com as diferentes necessidades de aprendizagens de cada um. Como se a escolha de projeto de futuro fosse possível a esses estudantes, dado que essa escolha é irrealizável, considerando esse jovem da EJA que está no entre lugar. Entende-se, assim, que o currículo é um amplo campo de disputa, que é praticado pelo professor em negociação com a multiplicidade dos sujeitos sociais.

Do mesmo modo, a denominação jovens e adultos não se diferencia das orientações anteriores, há também a equiparação de jovens e adultos, crianças e adolescentes, no que diz respeito à articulação entre as etapas da educação básica, traçando metas de aprendizagens a serem alcançadas por esses públicos diferenciados. Em cada área de conhecimento, os objetivos gerais de formação são traçados e relacionados aos eixos de formação da etapa do ensino médio, considerando jovens e adultos posicionados, tendo em vista uma pretensa autonomia e protagonismo social voltados a uma homogeneização das relações sociais.

No processo de interpretação na terceira versão homologada de 2018 (resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), texto que orienta os currículos, nos três entes federados, ver-se um resgate de preceitos como o do desenvolvimento de competências, discurso que há décadas informa o contexto educacional. Ao buscarmos identificar a educação de jovens e adultos nesse documento, apenas na parte introdutória do texto na terceira versão homologada para o ensino médio, aparece:

> De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos — como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes — e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Como se vê, o documento focaliza o desenvolvimento "humano global", em que sinaliza uma educação voltada para o acolhimento das singularidades e diversidades dos sujeitos nos seus diferentes estágios, geracionais e educacionais. Contudo, essa tentativa de discurso, ancorado em uma reparação e equidade pautada na diversidade, é posta em suspeição. Assim, tem-se a educação voltada para uma reparação das desigualdades, sem necessariamente prever o conceito de igualdade. Isso porque, a tentativa de reparação se dá por meios de oportunidades iguais aos que não acessaram igualmente o bem escolar, no caso aqui específico, os jovens e adultos, em que identidades e particularidades são marcadas pelo entre lugar, conforme Lopes e Moreira (2020),

> Por vezes, o questionamento da diversidade e do discurso da diferença se faz em nome da igualdade, de algum universal que se manteria perene e superior a tudo (a todos e todas); outras vezes, a equidade é posta em jogo, disputando com a igualdade seu espaço e pondo em marcha significações que tentam modular a inclusão social; por vezes ainda, o discurso em defesa do individualismo e do mérito, eventualmente travestidos de defesa dos conteúdos básicos e essenciais, tenta se contrapor a qualquer possibilidade de inclusão identitária dos supostos diferentes e, de forma mais contundente, a qualquer debate relacional sobre o diferir (p. 292-293).

Como, de resto, sublinham as autoras, o discurso da universalidade, que tenta capitanear uma totalidade pretendida, no caso da EJA, desconsidera a disputa de significações desse significante na cadeia articulatória. A pretensa tentativa de universalidade em prol de uma determinada pauta comum a todos, também abre a possibilidade de contestação. Será sempre passível de ser substituída, por outros particulares que desafiarão a diputa por significação e que se faz presente no jogo político.

De tal forma, esse direcionamento faz parte do jogo político, em que tenta produzir significações e posições dos sujeitos, que desconsideram os conflitos políticos, tão necessários a uma política curricular democrática. Assim, a partir do viés discursivo, também, entendemos que há a equiparação às diferentes modalidades de ensino e das particularidades dos sujeitos, neste texto, pensamos o sujeito em termos laclaunianos, como o sujeito da falta que ocupa o "lugar do deslocamento, da estrutura que falha no processo de constituição plena (BURGOS, 2018, p.6)". Em outra parte do documento, lemos que: [...] Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

O texto direciona a educação para o conceito de aprendizagem, a ser alcançada, que visa um conteúdo universal, totalizante, que pretende uma aquisição dos conteúdos iguais pelos estudantes, contudo, sabe-se que "não há possibilidade de criação de um currículo universal que se fecha em si mesmo" (SILVA, 2018, p. 102). De forma homogênea, o texto considera sujeitos de aprendizagens *a priori*, que se igualam para se alcançar essa aprendizagem projetada. Considerando que, todos devem aprender os mesmos conteúdos, essa aprendizagem se torna passível de não ser alcançada, pois nem todos a alcançam de forma igual. A pretensão é de que os sujeitos se tornem autônomos e que almejem protagonismo social, em uma clara uniformização dos sujeitos que se igualam para alcançar essa aprendizagem.

Por sob rasura a ideia de aprendizagem ligada à qualidade da educação, é voltar o olhar para além do atendimento aos diferentes exames e avaliações nas escolas, que em grande medida, influenciaram no processo de reformas educacionais no país. Como exemplo, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), como nos aponta Ferreti e Silva (2017), em exposição sobre as justificativas que encadearam as reformas curriculares, conforme consta na MP nº 746/2016,

> o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do Currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário "formação técnica e profissional"(FERRETI; SILVA, 2017, p. 393-394, grifos dos autores)

Imbuídas de um discurso hegemônico propalado há anos, em que se aponta o baixo desempenho dos estudantes nas escolas, repetência e evasão, esses discursos disseminam a necessidade das reformas educacionais, tendo como parâmetros as avaliações internas e externas. Esse discurso totalizante de alcance das aprendizagens, que orienta os currículos por meio de uma Base, nada mais é do que uma tentativa de projeção *a priori* de identidade, de estudante, de cidadão, ou de trabalhador. Macedo (2013) destaca que

> a identidade projetada pelo currículo é dessa forma, dependente não apenas da escolarização do sujeito, mas principalmente da aprendizagem de um determinado conjunto de conteúdos. Torna-se, assim, um processo de

> aquisição de algo que é externo ao sujeito e que lhe permite se reconhecer como membro de uma cultura (p. 447).

Considera-se que o currículo está sempre aberto a diferentes significações. Assim, com o documento instituído, começa-se a reinstituí-lo em processos que articulam uma série de atores nesse processo de ressignificação. É nessa luta por significação que se dá a hegemonia, que é o movimento próprio da política. Como nos fala Laclau (2011) "[...] qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva [...]" (p. 78).

Consideramos o currículo, nesse estudo, como prática de significação do que é o conhecimento socialmente produzido e disseminado na escola, em meio a lutas e a disputas na ampliação desses bens. Quando os particularismos ou quando aqueles — que são colocados em uma condição de menos acesso aos bens sociais ou do conhecimento produzido por determinada sociedade — aglutinam-se para reivindicar, na cadeia articulatória, um discurso que poderá ser refutado ou substituído por outro discurso. Assim, "a ideia de crise tem funcionado na legitimação de determinados discursos particulares e contribuído para a exclusão da diferença como constituinte do processo político de significação do currículo" (MACEDO, 2013, p. 443). Em outra parte do texto da terceira versão, fica evidente que

> Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

A demanda das orientações curriculares vigentes, antagoniza-se em relação à forma de se fazer o currículo nas esferas, estadual e municipal. Com relação à centralidade curricular, inferimos uma relação conflitante devido ao afunilamento do currículo. Segundo Lopes (2018a), ainda que os entes federados tentem se eximir da obrigatoriedade de elaborar propostas curriculares locais, com a suposta justificativa de incapacidade, seja por ausência de financiamento, formação especializada, "o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas" (p. 24).

Requer dizer, ainda, que não há reformulação curricular pura, mas disputas pelo que se entende como importante a ser ensinado. No excerto abaixo, além da promessa de alcance das "aprendizagens essenciais", nas entrelinhasfica clara a tentativa de controle ao propor a corresponsabilidade dos agentes curriculares no alcance dessas aprendizagens

> Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018, p. 16).

Em parte, significa, conforme Lopes (2008), "uma resposta teórica e política contrária aos projetos de controle da ação das escolas, que não só responsabilizam professores pelo fracasso escolar, mas contribuem para desvalorizar o potencial da escola na produção curricular" (p. 58).

Verificamos, ao trabalharmos com essa ideia do significante da educação de jovens e adultos com base nos documentos da Reforma do Ensino Médio, ao longo do texto, que essa modalidade prevista hegemonicamente como uma educação do sujeito da falta, centrada na ideia de um ensino voltado para jovens e adultos, vem sendo rasurada. Percebemos, de acordo com os textos aqui compilados, que essa educação tem passado por um processo de ressignificação, com relação aos sujeitos que estão situados nessa modalidade de ensino. Segundo Andrade (2004),

> Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros (p. 1).

Desde os anos 2000, as salas de aulas da modalidade de jovens e adultos têm sido povoada por jovens em grande medida na faixa etária entre 18 a 29, principalmente, devido à aposta de programas desenvolvidos com vistas a alcançar essa faixa etária. Considerando que, a educação de Jovens e Adultos, "tem apostado na articulação de três frentes imprescindíveis para se pensar a condição juvenil, ou seja, a escolarização, o trabalho e a cidadania" (RIBEIRO, 2014, p. 3-4). Segundo dados da PNAD Contínua (2019),

> No Brasil, em 2019, havia 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade. Dentre essas pessoas: 14,2% estavam ocupadas e estudando; 22,1% não estavam ocupadas nem estudando; 28,1% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 35,6% estavam ocupadas e não estudando (BRASIL, 2020, *on-line*).

Ainda que a idade estabelecida para matrícula dos jovens na EJA, seja "a partir dos 18 anos, idade mínima para o acesso ao ensino noturno, conforme institui o Conselho Nacional de Educação (CNE)" (PINHEIRO; CARMO; PINA, 2020, p. 9), não podemos desconsiderar que as juventudes têm sido o foco de todas as políticas curriculares para o ensino médio, desde a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que diz respeito às orientações para o ensino

médio, como preceitua em seu "Art. 7º, Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social" (BRASIL, 1998, *on-line*).

Há, também, a visão de que a contingente entrada da juventude na modalidade EJA tem evidenciado um desequilíbrio no que é instituído no contexto escolar da EJA, já que desestabiliza o discurso instituído acerca da EJA e dos estudantes que a ela recorrem, o que vem gerando uma nova ressignificação ou sentidos diversos, que Moura e Silva (2018) vão apontar como:

> Essa "ausência de sentido" abre espaço para pensarmos a educação de jovens na EJA como uma prática discursiva que evidencia efeitos cujas implicações revelam a crescente *juvenilização* dos sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA. Esse aparecimento significativo iniciou-se na segunda metade da década de 1990 e se deu, de forma geral, pela falta de oportunidades propiciadas pelo ensino regular (p.15).

Há uma ideia que esses jovens tendem a estar no mercado de trabalho, por isso, projeta-se uma educação direcionada a atender essa visão mercadológica. Considerando que situamos aqui a escola pública, verifica-se um empobrecimento populacional que recai sob os jovens periféricos, pretos, pardos, trabalhadores ou não, de sexualidade (homossexuais, LGBTI+), que também são levados a se inserir em um ensino em que possam conciliar a dupla jornada de trabalho. O que também se acentua fortemente na BNCC, como esclarece Lopes (2018a),

> a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (p. 23).

Procuramos apresentar nossas interpretações contingenciais destacando o processo político e as tensões envolvidas nesse processo, sem nos preocuparmos com uma linearidade dos fatos, mas com destaque na produção da significação da ação política e suas disputas. Ao realizar um paralelo entre a EJA significada na LDBEN — apresentada como modalidade "diferenciada" de ensino para atender às necessidades educativas do público jovem e adulto — e a EJA significada nos documentos após as reformas do ensino médio, percebe-se que hoje essa modalidade de ensino, reconfigurou-se e passa atualmente, por um processo de

juvenilização, o que se acentua com uma BNCC que propõe um discurso de que todos são sujeitos de aprendizagens *a priori*.

Assim como sublinha Barbosa (2018), "A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra" (p. 57). A tentativa de fechamento de um discurso em vitude de uma reforma que enuncia a ausência de possibilidades de leitura e releitura do currículo, desconsidera a realidade de as escolas já terem seus currículos e produções da política e da prática. Como se ainda não houvesse diretrizes curriculares, pois, há diretrizes voltadas para todos os níveis da educação básica (BARBOSA, 2018).

Ao analisar o que entra ou o que sai dos currículos, são tomadas dicisões que vêm carreadas de um pretenso direito de aprender que diz defender. Tal perspectiva desconsidera que as escolas são espaços tempos de produção da política curricular e dos sentidos produzidos pelos agentes sociais, docentes, discentes, nos efeitos dessa política.

As intervenções centralizadas, via currículos formais, estão cada vez mais fadadas ao fracasso, como nos informa Macedo (2018), não é inexorável que políticas públicas, para serem públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem (MACEDO, 2018). O fato de termos políticas com propostas centralizadas não assegura que tenhamos o resultado esperado.

Em conformidade com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), as autoras Moura e Silva (2018), confirmam que "a maioria dos alunos matriculados entre 2007 e 2012 na EJA tem entre 20 e 24 anos, daí a juvenilização, e mais de 39 anos. Por isso, a **"EJA enfrenta desafios de ensinar para todas as idades**" (p. 19, grifos nossos). Um público — que vivencia diferentes sociabilidades, valores, atitudes e processos de comunicação — na BNCC é equiparado a todos os estudantes, no que concerne à proposta de distribuição de conhecimentos iguais a todos. Ver-se, com isso, claramente uma tentativa de homogeneização dos públicos, ao se propor que todos alcancem as aprendizagens igualmente, como se o conhecimento pudesse ser capturado e medido, o que é uma falácia. Tomamos isso, como um discurso em que se pretende igualar todos os estudantes, como se todos alcançassem as aprendizagens da mesma forma. Até porque, um discurso hegemônico não é perene, exaure-se no espaço tempo, de constituição de novos discursos.

Como nos fala Laclau (2011), "como resultado de seu próprio êxito, a operação hegemônica tende a romper seus vínculos com a força que foi sua original promotora e

beneficiária" (p. 79). É posto também, sob rasura, o que orienta a BNCC, acerca das diferentes necessidades dos estudantes, assim como às "singularidades e diversidades". No excerto do texto sobre o compromisso com a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, lê-se:

> [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Percebe-se que o significado do significante jovem e adulto é apresentado como se esses sujeitos fossem corresponsáveis por projetarem suas vidas, que se antagoniza com o universalismo enquanto categoria que abarca as diferenças em relação aos marcadores gênero, raça e etnia, além da heterogeneidade e da juvenilização dos estudantes.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que concerne a essa normativa, sobre a modalidade de educação de jovens e adultos, considera-se a organização curricular e metodológica com base nas especificidades geracionais, atrelada à capacitação profissional com reduzida carga horária, complementação de carga horária via educação a distância.

Ao caminhar com a proposta de leitura da teoria do Discurso, no que diz respeito à relação universal-particular, podemos significar essa modalidade de ensino como uma universalidade em que supostamente todas as pessoas que não acessaram a escola na idade certa estejam aí incluídas. Pela interpretação que fazemos dos documentos verificamos que ela nos leva à leitura de que o exterior constitutivo desse discurso, que prevalece na atual legislação, é o universalismo que se pleiteia ao não se particularizar a EJA em singularidades e diversidades.

Os jovens e adultos são referenciados como estudantes que devem desenvolver sua autonomia e protagonismo social, para isso, esse significante é significado como o estudante que terá sua aprendizagem garantida pela escola e a comunidade, para tanto é necessários que exista uma formação técnica-profissional que o coloque no mercado de trabalho.

Um dos aspectos que perpassa a reforma do Ensino Médio e aqui se encontra em análise nesses textos é o de redução da formação humana em prol da economização da formação do público da etapa, discute-se a ampliação de carga horária para a base comum curricular do Ensino Médio para 1800h (BRASIL, 2018, p. 469) enquanto que para a EJA a proposta é de realizar essa formação em 1200h. Percebe-se, como coloca Barbosa de Oliveira (2018), "uma intencionalidade privatista e mercantil e um discurso de homogeneização que

“reforça e reproduz processos históricos de produção da exclusão social e confirma a profunda e intensa desvalorização da função docente [...]” (p.56).

No caso da modalidade EJA, enfatiza-se a sua especificidade, qual seja de uma modalidade constituída por sujeitos que pleiteiam essa educação em grande medida associada à educação profissional. Segundo dados contidos no site do IBGE (2020) e PNAD contínua

> Em 2019, das 79,9 milhões de pessoas de 14 anos ou mais de idade que estudavam até o ensino fundamental e aquelas que anteriormente frequentaram, no máximo, o ensino médio sem completá-lo, 0,6% estava frequentando curso de qualificação profissional, o que equivalia a 461 mil pessoas (IBGE, 2020, p. 13).

Com isso, o público que a ela recorre, busca se inserir ou já está inserido no mercado de trabalho. Assim, universaliza-se um particular, o que necessariamente implica em suprimir outras particularidades que se estabelecem como um antagônico dessas demandas expressas pela EJA.

Orientados pela teoria do discurso, entendemos que um texto é sempre passível de rasura, ou seja, passível de debate, reinterpretação e desconstrução. Nesse sentido, os textos políticos BNCC em suas três versões e a Resolução que alteram a política curricular o ensino médio, não são tomados apenas como uma orientação curricular, um texto instituído, mas, como processo de negociação e disputa por significação. Uma vez que o currículo é o próprio discurso, e arena de disputa de sentido, o movimento se dá contingente e inacabado.

> Nesse sentido, o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos. Desse modo, são projetadas identidades consideradas legítimas ou importantes para os projetos de mudança do mundo em que vivemos. Tais identidades podem ser emancipatórias, críticas, libertárias, plurais, revolucionárias, proativas, empreendedoras, eficientes, voltadas a projetos sócio-políticos diversos e mesmo antagônicos entre si, mas sempre vinculadas a determinados projetos de porvir, significados como projetos de sociedade (LOPES; BORGES, 2017, p. 558).

O discurso de uma EJA com suas especificidades foi o mote do processo de constituição dessa modalidade de ensino, defendido principalmente, pelas agências empenhadas em desenvolver um currículo específico para EJA. Assumimos o conceito de discurso, em termos laclaunianos “em que discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social significativa” (MENDONÇA, 2009, p. 157).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto discurso hegemônico, é um particular que assumiu na cadeia articulatória, uma totalidade que a excedeu em sua singularidade, uma

demanda isolada que inicia seu processo de articulação. Laclau (2013) denomina "hegemonia como a operação de assumir, por meio de uma particularidade, um significado universal incomensurável" (p. 120). O que temos são questionamentos, incertezas, o indecidível e disputas curriculares.

Nessa perspectiva, entende-se que o currículo é praticado pelos agentes sociais, professores, estudantes e comunidade, que também, significam a legislação, ao interpretar e reinterpretar o texto curricular. Tais significados se darão sempre nesse movimento incompleto do que se entende por melhor currículo, em um determinado contexto e realidade. Desta forma, a definição de um documento que orienta os currículos, não é impedimento para que haja disputas de sentidos e tensões em torno de uma significação. Desse modo, "[...] os instrumentos normativos são uma tentativa de controle da imprevisibilidade em suas múltiplas formas de existir e devem se restringir àqueles que não podemos evitar" (MACEDO, 2017, p. 520).

Diante disso, os discursos constituídos em torno da política, aqui especificamente, a política curricular da EJA, significam-se e se significarão contingentes e provisórios, a cada nova tentativa de leitura pelos agentes sociais. Esse movimento é contínuo e inacabado, é parte constitutiva e necessária para que a democracia exista. Concordamos com Laclau (2011) ao afirmar que

> Se a democracia *é* possível, é porque o universal não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal. A sociedade gera um vocabulário de significantes vazios cujos significados temporários decorrem de uma competição política (p. 66).

Intentamos, nesse texto, trazer uma proposta de leitura da política curricular da EJA, que foge às leituras essencialistas de currículo, as quais consideram as políticas idealizadas e produzidas, exclusivamente pelas esferas governamentais. Entendemos que os discursos criam os contextos que se materializam nas políticas. A hegemonia fruto de uma formação discursiva, por meio de uma cadeia de equivalência, ou seja, várias demandas se agruparam a uma demanda maior, que se conseguiu hegemonizar, Macedo (2017) evidencia que,

> Como defende a teoria política do discurso, Laclau (2011), a hegemonia se produz pela articulação de demandas distintas que se tornam equivalentes, nunca iguais, pela oposição a um exterior que a constitui. Nesse processo, as demandas particulares são — umas mais, outras menos — ressignificadas e obrigadas a abrir mão de suas especificidades (p. 509).

As significações serão sempre instáveis e precárias, sem um fechamento único, fruto das disputas que constituem as políticas curriculares. Assim sendo, qualquer tentativa de controle ou totalidade nas políticas curriculares pode ser rasurada. Convém dizer que, nas lutas e disputas contemporâneas por significação do currículo, pressupõe-se que nenhum particularismo representa a plenitude da comunidade. Por isso, nenhuma particularidade pode ser construída por meio de uma "política da diferença" que apela a princípios universais para se afirmar (LACLAU, 2011, p. 86-87).

Em tempos de instabilidade, de um "não dado", o que há são disputas e antagonismos, como afirma (LOPES, *et al.,* 2018, p. 59), "momentos de ruptura e contingência são igualmente importantes em termos sociais e políticos, porque eles possibilitam novas identificações e novas práticas políticas". Tentamos problematizar as demandas e os antagonismos na política curricular da EJA, bem como as reformas curriculares BNCC e Reforma do Ensino Médio. Assim, pensar EJA, é analisar a historicidade de uma luta por significação na política curricular brasileira.

Assumimos que essas são disputase cadeias de equivalências que se agrupam em torno de um significante, no caso a educação de jovens e adultos, que pode estar em cadeia de equivalência assim como, a educação quilombola, educação indígena, que ao requererem suas particularidades em prol de uma demanda maior, hegemonizam-se e requisita sua totalidade, que tende também a se universalizar enquanto modalidade.

Assim, entendemos que não pode existir uma só significação da EJA, os discursos é que dão sentido a uma dada modalidade de ensino. Por em suspeição a BNCC e a Reforma do Ensino Médio é pensar em formas anti-hegemônicas, não homogêneas de currículo, isto é, "tentar compreender as lutas sociais pelos processos de significação na cultura, dentre os quais o currículo" (LOPES, 2007, p. 16). É questionar os dualismos das reformas educacionais que vêm carregadas de enunciados em que põem a educação como salvacionista de todos os problemas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS

Ao longo da nossa produção objetivamos desvelar as demandas e os antagonismos que perpassam a significação da EJA e jovens adultos, tomando como referência o discurso que se hegemonizou nos textos políticos que acompanham a reforma do Ensino Médio. Tais discursos nos direcionaram a perceber generalizações que se fecham em significantes como singularidades e diversidades, o que exclui dessa cadeia de demandas as pertenças de raça, de gênero, de etnia, de idade e de regionalidades como aqueles que dariam à modalidade um caráter universal.

Por meio de uma pesquisa documental e revisão de literatura intentamos interpretar como o significante EJA está significado nos documentos após a reforma do ensino médio; assim como discutir as demandas que constituíram o significante educação de jovens e adultos, ao tempo em que tencionamos o particularismo como educação específica. Assim, interrogamos ao longo do nosso trabalho, os significados constituídos no processo de elaboração da política curricular na modalidade de ensino EJA no Ensino Médio.

No caminhar da pesquisa, intentamos de certa forma também, entender como a EJA e os sujeitos jovens e adultos estão significados na BNCC e na Resolução do Ensino Médio, acompanhando também, o processo político de construção da BNCC, em suas três versões até a versão homologada para o ensino médio. Tencionamos a BNCC em seu discurso universalista, que opera com uma imagem homogeneizante dos estudantes jovens e adultos como sujeitos de aprendizagens *a priori*. A Base equipara todos os estudantes com o discurso de que todos os estudantes têm direito a aprender os mesmos conteúdos, em uma clara tentativa de igualar os/as estudantes, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, portanto,

> *não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo*: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018a, p. 25, grifos nossos).

Assim, Lopes (2018, p. 25) explica que

> a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mas se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina.

Se a cada leitura um texto político será interpretado de formas diferentes e novas formas de significação se darão, não é possível que uma política curricular seja igual para todos e todas, pois as escolas são diferentes, os contextos e os agentes também. Daí, um projeto de homogeneização ser fadado ao fracasso. Não que seja uma leitura feita de qualquer forma ou entendida com bem se quiser (LOPES, 2018b).

Como explicam Corrêa e Morgado (2019), a constituição da BNCC foi elaborada "sempre em nome da urgência que o país tinha em resolver a complexidade, como se o currículo nacional, sozinho, pudesse equacionar os problemas decorrentes da baixa qualidade enfrentada na Educação Básica" (p. 247).

No processo de seleção dos textos que integraram nosso percurso investigativo utilizamos os textos políticos, reunidos em artigos científicos, teses, dissertações, assim como em produções dos Encontros de Pesquisa Educacional do Nordeste (Reunião Científica Regional da ANPEd /EPEN GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), Plataforma Scielo, bem como em diretrizes curriculares, a saber: a LDBEN, nº 9.394/1996, Lei 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) e Base Nacional Comum Curricular — BNCC (publicada em sua primeira e segunda versões), por fim, a terceira versão homologada (resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018), que nos serviram de base para as nossas interpretações contingenciais.

Ressaltamos que nossa tentativa de interpretação é apenas uma das inúmeras possibilidades de leituras (traduções) dos textos políticos, pois entendemos ser impossível encerrar a busca por significação de uma política curricular, no caso específico aqui, da EJA, uma vez que, a cada leitura, novos sentidos são possibilitados à política curricular. Como afirma Lopes e Borges (2017), "Possibilita entender um texto por seu ineditismo, pois a cada encontro (contexto), um texto traduz-se em outros sentidos" (p. 566).

Em razão dos limites deste trabalho, não se encerra a gama de possibilidades de leituras que envolvem o significado do significante EJA e os jovens e adultos nos documentos, no caso específico, após a Reforma do Ensino Médio, ao tempo que, importa investirmos em "processos interpretativos do currículo" (LOPES; BORGES, 2017, p. 555).

Além disso, pensar o processo de constituição da EJA nos levou a questionar o particularismo dessa modalidade de ensino, tencionando por exemplo uma dada identidade sedimentada e rasurada pela presença massiva das juventudes nas salas de aula da EJA. Dado que leva a problematizar uma educação prioritariamente voltada para a formação técnica, que tende a responder às exigências do mercado.

As políticas curriculares lidas por meio de um enfoque discursivo estão em um constante estado de questionamentos, incertezas e disputas, pois o indecidível compõe a significação e a modifica temporariamente. Ao pré-definir um documento, como na questão aqui discutida, qual seja a EJA, ou em qualquer outra, não se deixará de existir as tensões. Nesse movimento de contínua disputa política, vão se dar outras formas de significar as perdas e outras significações serão disputadas pelos agentes sociais.

Se a educação está em crise ou não, ao fazermos uma leitura discursiva do currículo, mostramos que momentos de instabilidades são oportunos para o surgimento de demandas na luta política. Ao desestabilizar discursos hegemônicos e buscar outras formas de significação, pois como afirma Macedo (2013), "a crise como oportunidade de questionamento de velhas hegemonias e construção de um novo projeto de sociedade preencheu as esperanças por justiça social" (p.437).

Se pensarmos a BNCC como um significante vazio, diante de uma "crise" da educação básica, a reforma se torna a base para preencher o vazio, que gera, também, um imobilismo e tentativas de padronização dos sujeitos. Como explicam Santos e Destro (2019)

> A padronização de identidades, nesse sentido, para a criança e para o adolescente, produz a anulação, o silenciamento do que as crianças são, do que os jovens são, privilegiando o que ambos devem ser, algo que confronta seriamente qualquer fundamento humanista. Essa projeção, ainda que necessite ser repensada constantemente pelos sujeitos que atuam no contexto educacional, não consiste em projeto novo (p.895).

Daí que, ao pensarmos a EJA com sua história constituída em crises, ela também pode ser considerada um significante vazio que tenta preencher outros vazios. Isso é reflexo de um sistema educacional decorrente de sucessivas reformas e contínuas propostas curriculares, em que cada nova proposta de reforma é apresentada como salvacionista. Essa dinâmica produz discursos que constroem realidade e constextos. Essa realidade constituída, essencializada nesse modelo educacional regular, universal que se torna quase um mote comum, que exclui subjetividades, particularidades como, gênero, raça, sexualidade, regionalidade e geração, por exemplo.

A literatura de EJA aponta que essa modalidade é um campo marcado por estigmas, há uma culpabilização do fracasso nas trajetórias não lineares de escolarização. Quem não estiver dentro do padrão linear de educação, está fora, está no entre lugar. Em que espera-se sujeitos lineares para um modelo não linear de educação. Daí vai se expressando currículos distantes da juventude. As versões da BNCC apresentam uma significação de EJA sem sujeitos, ao

mesmo tempo que intentam homogeneizar o que se entende por sujeitos de aprendizagens *a priori*.

Ao questionarmos as projeções de totalidade, universalidade, comum nos documentos que orientam a política curricular para o ensino médio, intentamos desconstruir discursos homogeneizantes dos sujeitos e da escola. Essa também é uma tentativa de construção discursiva, porém, descentralizada e mais horizontal da política.

Ainda há muito a se problematizar quanto ao proposto nessa pesquisa, pois um texto nunca está fechado e acabado. Acreditamos que sempre haverá novas leituras contextuais e possibilidades de outras significações na política curricular, que não apenas o que um documento tenta definir e orientar. Por isso, nossa defesa se assenta em estar em um constante devir com as leituras e as releituras da política curricular, compreendendo que ainda há muitos ditos e não ditos nos textos políticos discutidos até aqui.

Nossa intenção foi analisar a significação dada a EJA e aos jovens e adultos nos documentos após reformas do Ensino Médio, entendendo que as rasuras que a atual reforma curricular apresenta para a EJA e a da Educação Básica são possibilidades de desconstruir verdade única, identidade fixa e certeza, alinhadas a modelos sedimentados de sociedade e de sujeito.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. **PNAD Educação 2019:** Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Página virtual do Agência IBGE. Sala de imprensa, 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio. Acesso em: novembro de 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Orgs.). Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens**. Educação de Jovens e Adultos / Inês Barbosa de Oliveira e Jane Paiva (orgs.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54

ANDRADE**,** Eliane Ribeiro. PAIVA, Jane. Políticas Públicas de Direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ: Estudos da Região Metropolitana. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18. **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped**, 2004.

BAHIA. **Política de EJA da Rede Estadual:** Educação de Jovens e adultos aprendizagem ao longo da vida. 2009. Disponível em www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 15 de junho. 2020.

BARBOSA DE OLIVEIRA, Inês. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In.:* AGUIAR. Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. (Orgs.). Recife, ANPAE, 2018.

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA:** uma teia de relações. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Portal MEC. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11/08/2017.

BRASIL**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>.BRASIL. Acesso em: nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n° 3, de 21 de novembro 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de nov. Seção l, p. 21. 2018. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp>. Acesso em 29 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas.** (Org.) Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Portal MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: nov. de 2020.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O Currículo do Ensino Médio Baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. **Currículo sem Fronteiras,** v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

BURGOS, Rosa Nidia Buenfil. Uma Herança teórica em Disputa: Laclau e a Educação no México. *In.*: LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018.

CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira. **Os tempos formativos como proposta de organização curricular da educação de jovens e adultos:** a prática educativa no colégio estadual Luiz Soares Padre Palmeira — Vitória Da Conquista de autoria de Chagas. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

CORRÊA, Adriana. MORGADO, José Carlos. O Emaranhado de Fios que Envolve os Contextos de influência e de Produção da BNCC. **Revista Teias** v. 20, n. 59, p. 235-250, out/dez 2019.

CORTI, Ana Paula. Política e Significantes vazios: Uma Análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.35. e 201060.2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php? Acesso em: 13/12/2020.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores**: processos de identificação docente (1995-2010), 2014. 174 f. Tese Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** — Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7ª ed. Editora Cortez, 2012.

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. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

DIAS, R. Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano. **Revista Investigación Cualitativa,** 2(2) 100-114, 2017.

DIAS, R. Por uma Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. *In:* DIAS. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: ED. UFPE, p. 338. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Acesso em 20 de setembro de 2020.

GABRIEL, Carmen Tereza. Relação com o Saber: Uma Proposta de Releitura Pós-Fundacional. *In.:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018.

GLYNOS, Jason. HOWARTH, David. Explicação Crítica em Ciências Sociais: A abordagem das Lógicas. *In.:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018.

GOHN. Maria da Gloria. Retrospectiva Sobre A Educação Popular E Os Movimentos Sociais No Brasil**.** Movimento-**Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.10-32, jul./dez. 2017.

HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LACLAU. Ernesto. **A Razão Populista.** Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU. Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEÃO, Geraldo. O Que os Jovens Podem Esperar da Reforma do Ensino Médio Brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, p.177- 494, 2018.

LEMOS, Amanda Guerra de. **"Despeja na EJA": reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro. Centro De Ciências Humanas E Sociais. Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2017.

LEMOS, Amanda Guerra de. **"Despeja na EJA":** reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no município do rio de janeiro. Dissertação de Mestrado. Universidade federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In.* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018b.

LOPES, Alice Cassimiro. MOREIRA, Nubia Regina. Em Nome da Democracia: Igualdade, Diversidade e Equidade na BNCC. *In.:* **Queer(i)zando Currículos e Educação:** narrativas do encontro. RODRIGUES, Alexsandro, CAETANO, Márcio, SOARES. Maria da Conceição Silva. (Orgs.). Ed. Devires, 2020.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo. Cortez, apoio Faperji. 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo. Cortez, apoio Faperji. 2011.

LOPES, Cassimiro Alice. Apostando na Produção Contextual do Currículo. *In.:* AGUIAR. Márcia Angela da S. DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. (Orgs.). Recife, ANPAE, 2018a.

LOPES, Cassimiro Alice. BORGES, Verônica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Cassimiro Alice. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: Identificações Docentes e Projetos de Vida Juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 15 de setembro de 2019.

LOPES, Cassimiro Alice**. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo**. *In.:* MACEDO, Elizabeth. MACEDO, Roberto Sidnei, AMORIM, Antonio Carlos. (orgs). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

LOPES. Alice Casimiro. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. *In.:* **Passagens entre o moderno para o pós-moderno:** ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo. (Orgs). Antônio Carlos Rodrigues de Amorim. Campinas-SP: FE UNICAMP. GT ANPed 2007.

LOPES. Cassimiro Alice. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

LOPES. Cassimiro Alice; *et. al*. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: UFPE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. A Noção de Crise e a Legitimação de Discursos Curriculares. **Currículo Sem Fronteiras**, v.13, n. 3, p. 436-450, set/dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, abr/jun., p.507-524. 2017.

MACEDO. Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez, 2006.

MACEDO. Elizabeth. FRANGELLA. Rita de Cássia Prazeres. Currículo e Cultura: deslizamentos e hibridizações. *In.:* **Passagens entre o moderno para o pós - moderno:** ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo. (Orgs). Antônio Carlos Rodrigues de Amorim. Campinas-SP: FE UNICAMP. GT ANPed, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. **Anais de pesquisa em educação — PPGE/ME FURB** ISSN 1809— 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar "o político" a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES. Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. *In.:* MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES. Léo Peixoto. **Pós–estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. (Orgs). Porto Alegre: ED. EDIPUCRS, 2014.

MERCÊS, Aparecida Dos Santos. **Perfil dos jovens e não jovens estudantes da EJA Ensino Médio Da Zona Oeste Da Cidade Do Rio De Janeiro**. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MOREIRA, Nubia Regina. Ensino Médio: contradições Conceituais. *In.:* **Sob os olhos da crítica:** reflexões sobre democracia, capitalismo e movimentos sociais. SILVA, Hélio Alexandre da. (Org.). Macapá. UNIFAP, 2017.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o Político**. 1. ed. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOURA. Carmen Brunelli de. SILVA, Marluce Pereira da. O Sujeito da EJA. *In.:* **EJA, diversidade e inclusão:** reflexões impertinentes / Renata Monteiro Garcia, Marluce Pereira da Silva (orgs.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Cassimiro. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Leitura pela Teoria do Discurso**. Cadernos de Educação,** FaE/PPGE/UFP, Pelotas [38], janeiro/abril, p.19 - 41. 2011.

OLIVEIRA, Gilmar Antônio de. A Educação de Jovens e Adultos: Avanços e Desafios. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 08, Vol. 03, pp. 126-138. Agosto de 2019. Disponível: https://www.nucleodoconhecimento.com.br. Acesso em: Acesso em 20 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN):** o que significa ser diferenciado? Defesa de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Dialogando com a Educação de Jovens e Adultos a partir de seus espaços, memórias e sujeitos. IV CONEDU. **IV Congresso Nacional de Educação Paraíba.** Anais do Evento. Paraíba, 2017.

OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Discursos Docentes em Torno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos. - E.M. Doutor Ricardo Augusto Azeredo Vianna. **Anais da 13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**, GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 2018.

OLIVEIRA, Verônica Borges de. **Espectros da profissionalização Docente nas políticas curriculares para formação de professores: Um self para o futuro professor.** 2015. 169 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

OLIVEIRA. Ana Luiza A. R. Martins de. SANTOS. Júlio César de Oliveira. Hegemonia e Interseccionalidade na Análise de Estratégias Discursivas e Dinâmicas de Subjetivação entre Estudantes *Gays* de Periferia. *In.:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set.-dez, p. 519-566. 2006.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de cidadania, equidade, Inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

PARAÍSO, Marluce, **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições. 2014.

PARAÍSO. Marlucy Alves. O Currículo Entre o Que Fizeram e o Que Queremos Fazer de Nós Mesmos: Efeitos Das Disputas Entre Conhecimentos e Opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414—1435 out./dez. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, 2019. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: jul. de 2020.

PEREIRA, Talita Vidal. OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como Efeito Colateral das Políticas de Responsabilização. **Estud. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018

PIMENTA, Ligia Caroline Pereira. **Por um Êthos Docente Militante numa Escola de Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, 2017.

PINHEIRO, M. S. DE S.; CARMO, E. M.; PINA, M. C. D. Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do estado da Bahia (Brasil): caminhos para a construção curricular. **Horizontes,** v. 38, n. 1, p. e020041, 31 ago. 2020.https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1024.

PNAD Educação 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

RIBEIRO, Eliane. Educação de jovens e adultos no Brasil: conquistas e controvérsias. **Congressos Ibero-americano de Educación**. Buenos Aires, 2010. Disponível em: https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ADULTOS/RLE3115_Ribeiro.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

RIBEIRO, Eliane. Juventude e Políticas de Educação de Jovens e Adultos: Direitos e Desafios. **II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"**, 9, 10 y 11 de abril de 2004.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e pesquisa social: Implicações Teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso. *In.:* LOPES, Alice Cassimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Promessas, Políticas e Interrogações sobre as Identidades dos Sujeitos da EJA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, 2019.

SANTOS, Geniana dos; DESTRO, Denise de Souza. Qual é o lugar da formação humana nas políticas curriculares contemporâneas?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 893-909, et./dez. 2019.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Entre e Idas e Vindas:** Uma diversidade de Sentidos para a escola de EJA (Tese) Doutorado. Programa de Pós-raduação em Educação –PUCRS. 2018.

SANTOS, Juliana Silva dos. PEREIRA, Marcos Villela. AMORIM, Antônio. Os sujeitos estudantes da EJA: Um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br. Acesso em: ago. de 2020.

SANTOS. Sandra Meira. **O que se quer dizer quando se diz "currículo para as relações Étnico-raciais": sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

SILVA, Lady Daiana Oliveira. MOREIRA, Núbia Regina. O currículo de Sociologia e a Luta Política pela Diversidade Étnico-Racial no Ensino Médio: BNCC. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.18, n.4, p. 1915-1933 out./dez. 2020 e São Paulo, v.18, n.4, p. 1915-1933 out./dez. 2020 e Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em 18/12/2020. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

SILVA, Lady Daiana Oliveira. MOREIRA, Núbia Regina. **O currículo de Sociologia e a Luta Política pela Diversidade Étnico-Racial no Ensino Médio:** BNCC. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. JORGE, Ceuli Mariano. O Reencontro dos Sujeitos Adultos Com A Escola: Significados e Tensões no Âmbito Do Proeja. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 39, nº. 142, p.55-71, jan. mar, 2018.

SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da Juventude Negra na EJA Percepções do Sentimento Fora do Lugar. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia-GO. 2013.

SILVA. Mônica, Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista Belo Horizonte**. v.34, 2018.

SOUSA DE OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Provocações para Aguçar A Imaginação /Invenção Analítica: Aproximações Entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. *In.:* LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. (Orgs.). Recife: ED. UFPE, 2018.

SOUTHWELL, Miriam. Em torno da Construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. *In.:* MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES. Léo Peixoto. **Pós–estruturalismo e teoria do discurso:** em torno de Ernesto Laclau. (Orgs). Porto Alegre: ED. EDIPUCRS, 2014.

TARLAU, Rebecca. MOELLER, Kathryn. O Consenso Por Filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. Fundamentos da nova educação. Cadernos UNESCO. Série educação. Editor: Unesco; Viva Rio. Brasília : UNESCO, 2005. (Segunda impressão: 2005). Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/129766por.pdf. Acesso em: novembro de 2020.

APÊNDICE

Apêndice 1 — Quadro de referências dos artigos citados no Quadro 6

Periódico	Referência
Educação em Revista	SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso Belo Horizonte, v.34, e. 214130, 2018
	CORTI, Ana Paula, Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.35, Epub Oct 17, 2019
Educação e Sociologia	FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Educação e Sociologia, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017
	Silva, Monica Ribeiro da. JORGE, Ceuli Mariano. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: Significados e tensões no âmbito do PROEJA, Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.55-71, jan.-mar., 2018. Disponível em: www.scielo.br/scielo
Revista Retratos da Escola	SILVA, Monica Ribeiro da. SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio pragmatismo e lógica mercantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>
Revista Brasileira de Educação	LIMA, Marcelo. MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 23 e23. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>
Currículo sem Fronteiras	BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. O Currículo do Ensino Médio Baiano: entre a formação integral e a valorização das diferenças. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18
	PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a Demandas de cidadania, equidade, Inclusão e diversidade. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19
	SANTOS. Simone Valdete dos. Certificação e validação aprendizagem na educação de jovens e adultos: a experiência dos NEEJAs em porto Alegre. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 1264-1285, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>
	SALES, Sandra Regina. FISCHAMAN, Gustavo E. Promessas, Políticas e Interrogações sobre as Identidades dos Sujeitos da EJA. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, set./dez. 2019. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19>
Revista Internacional de educação de jovens e adultos	SANTOS, Juliana Silva dos. PEREIRA, Marcos Villela. AMORIM, Antônio. Os sujeitos estudantes da EJA: Um olhar para as diversidades. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br>