

A educação de Jovens e Adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

The youth and adults education in high school reform: a dialogue based on discourse theory

Rosane Silva de Jesus Tigre

Nubia Regina Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Vitória da Conquista/BA-Brasil

Resumo:

Este artigo é fruto de uma pesquisa que buscou interpretar o significado do significante Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos textos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Esse estudo se situa no registro teórico da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e de autores(as) brasileiros(as) que aplicam essa teoria no campo do currículo. Buscamos interpretar como a reforma expressa nesses documentos rasura essa modalidade de ensino. Percebe-se que essas mudanças tentam criar um padrão, um fundamento e uma estabilidade que não se sustentam, uma vez que são resultantes de demandas e antagonismos, que na cadeia articulatória não se encerram e estão em constante ressignificação. Haja vista, o processo de juvenilização da EJA, desde os anos 2000, decorrente da presença dos jovens, em sua maioria na faixa etária entre 18 a 29 anos.

Palavras-chave: EJA; Currículo; Teoria do Discurso.

Abstract

This article is the result of a research that sought to interpret the meaning of the significant Youth and Adults Education (EJA) in the texts of the Common National Curriculum Base - BNCC and Resolution No. 3, of November 21, 2018. This study is located in the theoretical register from the Discourse Theory by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and by Brazilian authors who apply this theory in the field of curriculum. We seek to interpret how the reform expressed in these documents erases this teaching modality. It is noticed that these changes try to create a pattern, a foundation and a stability that are not sustainable, since they are the result of demands and antagonisms, which in the articulatory chain do not end and are in constant re-signification. In view, the process of juvenileization of the EJA, since the 2000s, due to the presence of young people, mostly in the age group between 18 and 29 years.

Keywords: EJA; Curriculum; Discourse Theory.

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

Apresentaremos nesse artigo possíveis interpretações dos textos políticos Base Nacional Comum Curricular — BNCC em suas três versões e Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Esse texto é fruto de uma pesquisa de mestrado que buscou interpretar o significado do significante educação de jovens e adultos (EJA), a partir do viés discursivo laclauiano e de seus interlocutores brasileiros. Defendemos que 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.

O currículo aqui é pensado como um campo de disputas por significação e negociações de sentidos. A significação será sempre contingente e provisória, passível de ser substituída por outra significação que ficou de fora da cadeia articulatória. Dialogamos para além da produção e implementação da política curricular, tendo em conta que, a BNCC enquanto orientação para os currículos, faz-se necessário “potencializar leituras divergentes e conflitantes em relação à centralidade curricular” (LOPES, 2018a, p. 24).

Atualmente, a EJA se apresenta com sentidos díspares e diversos aos que foram projetados em sua constituição como política curricular, na qual se insere todas as pessoas que não se escolarizaram na idade adequada, conforme as diretrizes curriculares. Basta ver hoje, a persistente presença das juventudes, nessa modalidade de ensino, muito decorrente dos processos acidentados de escolarização dos jovens no ensino regular e de uma educação voltada para preparação do mercado de trabalho.

Na primeira parte do artigo, apresentamos uma leitura da EJA, em diálogo com a teoria do discurso, bem como, a discussão das noções, demandas, antagonismos, discurso, hegemonia, particular e universal. Em seguida, 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, 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.

Finalizamos apresentando as considerações contingenciais, apontando que toda tentativa de fixação de sentido como uma tentativa de hegemonia, ainda que contingente e

momentânea, é uma tentativa de produção de sentidos, que serão sempre disputados e negociados.

Uma leitura da educação de jovens e adultos com base na teoria do discurso

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.

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).

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).

A potencialidade pretendida com a escolha das noções de significante vazio, demandas, antagonismos, discurso, hegemonia, particular e universal, 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.

Com base no viés discursivo, 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, “as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

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 e dever do Estado como prevê a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205.

Na perspectiva discursiva, a ideia de todos é inalcançável, pela própria impossibilidade de projeto último. O que temos são constituições 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 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.

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.

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, p. 57), “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”.

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, inexistem 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.

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.

Teoria do discurso: o currículo para além da prescrição

A teoria do discurso empreendida por Laclau e Mouffe e as incorporações dessa perspectiva para pensar o significante EJA e a aplicação da teoria do discurso para pensar o currículo nos é possibilitada pelas análises realizadas por Lopes (2018a e 2018b), 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).

Entendemos a política curricular como uma luta e disputa que constituem um discurso materializado em lei. Aqui especificamente, podemos pensar a EJA como fruto de movimentos dos grupos defensores que produziram e significaram o sentido da política específica dessa modalidade de ensino. 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 da EJA no Brasil.

Desse modo, 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

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

de constituição e desconstituição da política, vão se dar outras formas de significar as perdas ou o que ficou de fora dos documentos.

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.

Possibilidades de interpretações dos textos políticos

Nessa sessão apresentaremos os documentos e os significados discursivos do significante EJA; 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, segunda e terceira versões, 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.

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.

Apresentamos 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), e “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade” (p. 15-16). 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 abaixo, 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 — 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	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

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

Documentos	Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Significado do significativo jovens e adultos na educação
	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).			conhecimento. Aponta para uma homogeneização dos estudantes jovens e adultos.
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 adequada.	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 <i>a priori</i> .	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.

Documentos	Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Significado do significante jovens e adultos na educação
	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	Identities/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.
Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018	<p>§ 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.</p> <p>§ 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</p>	<p>Redução da carga horária-aula com prioridade na formação técnica e profissional.</p> <p>Educação a Distância.</p>	Formação humana integral.	Estudantes autônomos, necessitados de formação técnica-profissional.

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

Documentos	Excertos dos documentos	Demandas	Antagonismos	Significado do significante jovens e adultos na educação
	formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico — digital ou não — e pedagógico apropriado (p.10).			
	20. Os sistemas de ensino, atendendo a legislação e a normatização nacional vigente 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 das autoras.

Nesse processo de interpretação dos documentos acima mencionados, identificamos a prevalência de uma identificação dos sujeitos que são incluídos na EJA e homogeneizados em sua falta de escolarização na idade adequada, trazem essa posição do sujeito como a que fixa uma significação hegemônica.

Essa foi uma possibilidade de leitura, dentre tantas outras que poderão surgir enquanto tentativa de interpretação, em que 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”. Defendemos que nunca teremos uma compressão plena, pois, não temos o controle, assim toda leitura de qualquer texto vem carregada de significações.

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. Há a delimitação de expectativas de aprendizagens por área de conhecimento.

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

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). Conforme Mendonça (2009, p. 159), “no sentido de Laclau, portanto, toda identidade vive numa constante busca à completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz”. 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.

No texto da BNCC, em sua versão homologada para o ensino médio, a interpretação, 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 pretense objetivismo e alcance de uma aprendizagem generalista, que se ancora no discurso de qualidade da educação.

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

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

predefinição de projeto de vida dos estudantes, como se essas tentativas excluíssem a possibilidade de conflito.

Os estudantes 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.

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.

Na terceira versão homologada de 2018, para o ensino médio, ver-se um resgate de preceitos como o do desenvolvimento de competências, discurso que desde os anos 1996 informa o contexto educacional. Conforme Aguiar (2018, p.15), “O CNE, desde a promulgação da LDB/1996, tem se dedicado ao cumprimento das competências que lhe são atribuídas pelo art. 9º, § 1º, alínea "c" da Lei Federal nº 9.131/95 e pelo art. 90 da LDB [...]”.

Ao buscarmos identificar a educação de jovens e adultos nesse documento, aparece essa modalidade apenas na parte introdutória do texto. Como mostrado no quadro acima, 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 meio 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.

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 laclauianos, 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.

Defendemos 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, p. 78) “[...] qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva [...]”.

Desse modo, 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).

No excerto abaixo, além da promessa de alcance das “aprendizagens essenciais”, nas entrelinhas fica clara a tentativa de controle ao propor a corresponsabilidade dos

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

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[...]” (BRASIL, 2018, p. 16). Em parte, significa, conforme Lopes (2008, p. 58), “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”.

Nessa pesquisa, percebeu-se que a EJA tem passado por um processo de ressignificação, com relação aos sujeitos que estão situados nessa modalidade de ensino. 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).

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 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 (sexualidade não normativas, LGBTI+), que também são levados a se inserir em um ensino em que possam conciliar a dupla jornada de trabalho.

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*.

A tentativa de fechamento de um discurso em virtude 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). O fato de termos políticas com propostas centralizadas não assegura que tenhamos o resultado esperado.

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.

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. 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.

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 do

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

ensino médio, não são tomados apenas como uma orientação curricular, um texto instituído, mas, como processo de negociação e disputa por significação em torno de uma demanda.

Assumimos que o currículo é o próprio discurso, e arena de disputa de sentido, o movimento se dá contingente e inacabado. O conceito de discurso, em termos laclauianos “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.

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).

Destarte, intentamos que não há uma só significação da EJA, os discursos que dão sentidos 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.

Considerações contingenciais

Ao longo desse texto objetivamos desvelar as demandas e os antagonismos que perpassam a significação da EJA, 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 pertencas de raça,

de gênero, de etnia, de idade e de regionalidades como aqueles que dariam à modalidade um caráter universal.

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 como bem se quiser (LOPES, 2018b).

Ressaltamos que nossa tentativa de interpretação é apenas uma das inúmeras possibilidades de leituras 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, p. 566), “possibilita entender um texto por seu ineditismo, pois a cada encontro (contexto), um texto traduz-se em outros sentidos”.

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.

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, p. 437), “a crise como oportunidade de questionamento de velhas hegemonias e construção de um novo projeto de sociedade preencheu as esperanças por justiça social”.

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 contextos.

Essa realidade constituída, essencializada nesse modelo educacional regular, universal que se torna quase um mote comum, que exclui subjetividades, posicionamentos

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

como de gênero, raça, sexualidade, regionalidade e geração, por exemplo. Quem não estiver dentro do padrão linear de educação, está fora, está no entre lugar. Em que se espera 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 tentam homogeneizar o que se entende por sujeitos de aprendizagens a priori.

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.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. Educação de jovens e adultos. Petrópolis: DP&A, 2009.

Aguiar. Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: AGUIAR. Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** (Orgs.). Recife, ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In.: AGUIAR. Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas..** 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.** Dissertação de Mestrado. 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-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11/08/2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 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 I, p. 21. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp>>. Acesso em 29 de junho de 2020.

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, p.6.

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.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai/ago. 2000, p. 108-130.

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

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, v. 222, 2011.

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.

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

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 (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação.** Recife: ED. UFPE, 2018b.

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

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

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

A educação de jovens e adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso

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

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 (Orgs). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 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**. 2017. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

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

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

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.

RIBEIRO, Eliane. Juventude e Políticas de Educação de Jovens e Adultos: Direitos e Desafios. **II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”**. Buenos Aires. Argentina. 9 a 11 de abril de 2014.

Nota

O presente trabalho foi realizado sem apoio de qualquer agência financiadora, entretanto, agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UESB pelas contribuições na pesquisa de mestrado que resultou esse artigo.

Sobre as autoras

Rosane Silva de Jesus Tigre

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB.

E-mail: rosejesustigre@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8571-412X>

Nubia Regina Moreira

Doutora em Sociologia (UnB), realizou estágio pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do Grupo de Pesquisa Oju Obìnrini – Observatório de Mulheres Negras (CNPQ-UESB) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas e Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (UESB).

E-mail: nreginamoreira@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>

Recebido em: 25/07/2021

Aceito para publicação em: 27/09/2021