



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

**CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CAMPO
DISCIPLINAR NO BRASIL: DISPUTAS E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NOS
ENEJA**

Recife

2023

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

**CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CAMPO
DISCIPLINAR NO BRASIL: DISPUTAS E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NOS
ENEJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientador: Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Recife

2023

LUIZ CARLOS CARVALHO SIQUEIRA

**CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO CAMPO
DISCIPLINAR NO BRASIL: DISPUTAS E ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS NOS
ENEJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado por videoconferência em: 18/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Talita Vidal Pereira (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Herlon Alves Bezerra (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

A Samuell, M^a Gracileide, Siqueira, Luiza, Ana Luiza.

In memoriam Tia Beta (Elizabeth) e Titio Roberto.

Aos meus professores, professoras e alunos(as).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, meu orientador, por todas as conversas/orientações acadêmicas, profissional e afetivas ao longo deste período tão complexo de produção de pesquisa atravessado por diversas pandemias. Pela dedicação, conhecimento e apoio que foram essenciais em todas as fases do trabalho que suscitaram esta tese.

À Dra. Talita Vidal Pereira, Dr. Rafael Ferreira de Souza Honorato, Dr. Herlon Alves Bezerra e à Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, por terem aceitado participar deste momento importante, no contexto que foi e por compartilharem seus valiosos conhecimentos. Suas considerações, sem dúvidas alguma enriqueceram/enriquecerão expressivamente este trabalho.

A Samuell Holanda, meu companheiro, pela acolhida, sensibilidade, compreensão e apoio incondicional em todos os momentos. Sua presença trouxe conforto, serenidade e equilíbrio em meio às demandas, pressões, os altos e baixos, as dificuldades que surgiram ao longo do caminho deste processo acadêmico/profissional.

À Lucia Enilda, Lúcia Heleide e seu Jesualdo Holanda pelo suporte e paciência em todos os momentos de estudos. Pela atenção constante e preocupação com meu bem-estar enquanto me dedicava, nos momentos de imersão intensa, a manter o foco e a disciplina, enquanto também garantiam que eu não negligenciasse minha saúde e bem-estar.

À M^a Gracileide e Siqueira (meus pais), Luiza (minha irmã) e por todo amor, incentivo e sacrifícios para me proporcionar uma educação e formação sólida e pelas oportunidades de crescimento afetivos e profissionais, sou imensamente grato por tudo. À Ana Luiza, minha sobrinha, minha inspiração.

À Ana Ester, Iasminy, Jordanna e Janine, pela amizade verdadeira, pelo apoio mútuo e encorajamento constante. Vocês são partes essenciais de todas as conquistas da minha vida e sou grato por tê-las ao meu lado.

À Dra. Eliacy Nobre, mãe de gêmeas, amiga que a URCA me proporcionou. Sua presença ao longo do mestrado e, agora, do doutorado foi inestimável. Você tem uma parcela enorme e especial na minha jornada acadêmica e profissional. Minha canceriana fofa, ciumenta e dramática. Sua positividade e otimismo constantes me energizou nos momentos desafiadores das minhas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais. Obrigado por acreditar em mim e por me fazer acreditar também, por me encorajar sempre. Sou grato por ter tido a oportunidade de trabalhar ao seu lado e aprender e poder surtar ao seu lado. Que nossa conexão e amizade continuem trazendo alegria e inspiração às nossas vidas.

À Silene Silvino, pela amizade de vida e jornada acadêmica. Pelas escutas sensíveis e acolhidas nos momentos de dificuldade. Pelas palavras de conforto e encorajamento, por estar ao meu lado, compartilhando risadas, desafios e conquistas. Sou grato pelo companheirismo de sempre.

À Cicera Nunes, Iara Araújo e Adriana Simião, minhas educadoras da vida, orientadoras e parceiras de trabalhos. O apoio contínuo, incentivo e generosidade foram de inestimável valor para minha formação e crescimento pessoal e profissional. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos, confianças e perspectivas, que enriqueceram profundamente minha leitura do mundo. Sou grato por todas as oportunidades que vocês me proporcionaram ao longo dessa trajetória acadêmica, abrindo portas e expandindo meus horizontes.

À Karla Brandão, Marteara Lima, Sislândia Brito, Neuma Galvão, Rosane Gueudeville, Sineide Rodrigues, Clara Oliveira, amigas e colegas de trabalho da URCA pelas oportunidades proporcionadas, pelo aprendizado e pelo ambiente formador/educador estimulante. Vocês são/foram essenciais para meu crescimento e para que eu estivesse aqui hoje.

À Itamara Freires, Hayane Mateus, Raul de Sousa, Laelba Batista, Gislayne Borges, Hulda Alves, Renan Freitas e Raniel Alves pelo carinho, amizade, vibrações, partilhas durante o percurso de construção desta tese.

À Silas Veloso, Priscylla Karollyne, Raquel Freitas, Gilberto Moreira, Renildes Oliveira Jefferson Evanio e a todos(as) da linha de pesquisa em Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pelas trocas de conhecimentos, debates e reflexões que contribuíram significativamente para minha compreensão sobre a Teoria do Discurso e o pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

A todos os docentes do PPGEdu da UFPE, bem como aos funcionários pelo comprometimento e dedicação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pela concessão de bolsa do Programa de Demanda Social no período de 2020 a 2023 e pelo seu compromisso em promover a educação de qualidade e a pesquisa científica no Brasil.

“O papel fundamental dos que estão engajados numa ação cultural pela conscientização não é propriamente o de fabricar a ideia libertadora, mas de convidar os homens a apreender com o espírito a verdade de sua realidade.”. (FREIRE, 2016, p. 147).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, categoria central desta pesquisa, tem seu desenvolvimento no Brasil em torno do campo das lutas por direitos sociais e, em especial, pela escolarização básica. Ela tem se tornado objeto de debate, articulação, formação identitária e de subjetividades nos âmbitos locais, regionais, nacionais e internacionais de distintos espaços, grupos e comunidades que tem tensionado, problematizando e produzindo, em certa medida, incorporações das racionalidades do Estado nas políticas públicas da EJA. No cenário colocado, encontram-se os mais distintos discursos normativos, educacionais e pedagógicos. Tais aspectos direcionam nossa preocupação, na realização de um estudo centrado nos discursos que constituem a própria categoria/conceito de “Educação de Jovens e Adultos” por aqueles que a defendem e que lutam por sua institucionalidade. Nesse sentido, nos perguntamos: como os movimentos discursivos em torno da educação de pessoas jovens, adultas e idosas que estão em disputa e articulação nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) tem atuado na constituição da EJA como um campo disciplinar no Brasil? Com vistas a isso, realizamos uma investigação sobre os movimentos discursivos em disputa e as articulações discursivas enunciadas em artefatos políticos chamados de relatórios-sínteses e relatórios finais dos ENEJA e sobre como esses processos têm contribuído para constituir e configurar o campo disciplinar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tanto, contextualizamos a emergência e o desenvolvimento dos ENEJA enquanto comunidade disciplinar (GOODSON, 2002 [1982]; 1997; COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a) referencial para o campo da EJA no Brasil, assim como identificamos os movimentos discursivos de subjetivação ao redor da categoria “Educação de Jovens e Adultos” a partir do referencial da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; 2013; 2009; SILVA et al., 2017; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; LOPES; MENDONÇA, 2015; LACLAU; 2013; 2011). O estudo foi desenvolvido analisando quinze relatórios dos Encontros realizados entre os anos de 1999 e 2022, extraídos do site do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos. As análises indicam que duas dimensões estruturante do ENEJA como uma comunidade disciplinar ampliada de EJA, bem como da constituição da EJA como uma política pública focalizada e uma prática educativa socialmente referenciada. Seu conceito está atravessado pela construção de bases legais de uma política pública integrada. Sua prática, na dimensão educativa, está marcada pelos embates acerca de concepções e formas de racionalidades das políticas assistencialistas, crítico-emancipatórias, corporativistas e, mais recentemente, neoliberais de mercado empresarial. Acreditamos que os resultados obtidos oportunizam novos questionamentos, ao possibilitar reflexões e fundamentos para debates dos coletivos sociais e ativistas, além de visibilizar as articulações no pleito de processos educativos (não)governamentais, uma vez que oferece e indica uma forma não fechada, precária, contingente e passível de deslocamentos de analisar os produtos das ações empenhadas por um dos mais importantes espaços de produção de sentido da EJA no Brasil nos dias atuais, o ENEJA.

Palavras-chave: Teoria do Discurso; Comunidade Disciplinar; ENEJA; EJA; hegemonia.

ABSTRACT

The Youth and Adults Education, the central category of this research, has its development in Brazil revolving around the field of struggles for social rights, particularly basic education. It has become a subject of debate, identity formation, and subjectivity at local, regional, national, and international levels within different spaces, groups, and communities. These entities have been challenging, problematizing, and to some extent, incorporating state rationalities into the public policies of Youth and Adults Education. Within this context, various normative, educational, and pedagogical discourses can be found. These aspects guide our concern in conducting a study focused on the discourses that constitute the very category/concept of “Youth and Adults Education” by those who advocate for it and fight for its institutionalization. In this sense, we ask: how have the discursive movements surrounding the education of young, adult, and elderly individuals, which are in dispute and articulation in the Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), contributed to the establishment of Youth and Adults Education as a disciplinary field in Brazil? With this goal in mind, we investigated the discursive movements in dispute and the discursive articulations present in political artifacts called synthesis reports and final reports of ENEJA. We also explored how these processes have contributed to the constitution and configuration of the disciplinary field of Youth and Adults Education in Brazil. To achieve this, we contextualized the emergence and development of ENEJA as a disciplinary community (GOODSON, 2002 [1982]; 1997; COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a) that serves as a reference for the field of EJA in Brazil. We also identified the discursive movements of subjectivation around the category "Education of Youth and Adults" based on the framework of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; 2013; 2009; SILVA et al., 2017; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; LOPES; MENDONÇA, 2015; LACLAU; 2013; 2011). The study was conducted by analyzing fifteen reports from the Meetings held between 1999 and 2022, extracted from the website of the Forum Nacional de Educação de Jovens e Adultos. The analyses indicate that there are two foundational dimensions of ENEJA: one as an expanded disciplinary community of Youth and Adults Education and the other in the constitution of Youth and Adults Education as a focused public policy and socially referenced educational practice. Its concept is intertwined with the construction of legal foundations for an integrated public policy. In its educational dimension, its practice is marked by debates concerning conceptions and rationalities of welfare-oriented, critical-emancipatory, corporatist, and more recently, neoliberal market-oriented policies. We believe that the obtained results provide opportunities for new inquiries, enabling reflections and foundational points for discussions among social collectives and activists. Additionally, they shed light on the articulations in the quest for (non-)governmental educational processes, as the results offer an open, contingent, and adaptable way to analyze the outcomes of the efforts within one of the most significant arenas of meaning production within Brazilian EJA today, namely ENEJA.

Keywords: Discourse Theory; Disciplinary Community; ENEJA; EJA; hegemony.

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos, categoría central de esta investigación, tiene su desarrollo en Brasil en torno al campo de las luchas por derechos sociales y, en especial, por la escolarización básica. Se ha convertido en objeto de debate, articulación, formación identitaria y de subjetividades en los ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales de diversos espacios, grupos y comunidades que han tensionado, problematizado y producido, en cierta medida, incorporaciones de las racionalidades del Estado en las políticas públicas de la EJA. En el escenario planteado, se encuentran los más diversos discursos normativos, educativos y pedagógicos. Estos aspectos dirigen nuestra preocupación en la realización de un estudio centrado en los discursos que constituyen la propia categoría/concepto de "Educación de Jóvenes y Adultos" por parte de quienes la defienden y luchan por su institucionalidad. En este sentido, nos preguntamos: ¿cómo han actuado los movimientos discursivos en torno a la educación de personas jóvenes, adultas y mayores que están en disputa y articulación en los Encuentros Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (ENEJA) en la constitución de la EJA como un campo disciplinar en Brasil? Con este objetivo, llevamos a cabo una investigación sobre los movimientos discursivos en disputa y las articulaciones discursivas enunciadas en artefactos políticos llamados informes-síntesis e informes finales de los ENEJA, y sobre cómo estos procesos han contribuido a constituir y configurar el campo disciplinar de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil. Para ello, contextualizamos la emergencia y el desarrollo de los ENEJA como comunidad disciplinar (GOODSON, 2002 [1982]; 1997; COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a) de referencia para el campo de la EJA en Brasil, así como identificamos los movimientos discursivos de subjetivación en torno a la categoría "Educación de Jóvenes y Adultos" desde el marco teórico del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; 2013; 2009; SILVA et al., 2017; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; LOPES; MENDONÇA, 2015; LACLAU; 2013; 2011). El estudio se realizó analizando quince informes de los Encuentros realizados entre los años 1999 y 2022, extraídos del sitio web del Foro Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Los análisis indican que dos dimensiones estructurantes del ENEJA como una comunidad disciplinar ampliada de la EJA, así como de la constitución de la EJA como una política pública focalizada y una práctica educativa socialmente referenciada. Su concepto está atravesado por la construcción de bases legales de una política pública integrada. Su práctica, en la dimensión educativa, está marcada por los debates en torno a concepciones y formas de racionalidades de políticas asistencialistas, crítico-emancipatorias, corporativistas y, más recientemente, neoliberales de mercado empresarial. Creemos que los resultados obtenidos brindan nuevas interrogantes, al permitir reflexiones y fundamentos para debates de los colectivos sociales y activistas, además de visibilizar las articulaciones en la búsqueda de procesos educativos (no) gubernamentales, ya que ofrece e indica una forma no cerrada, precaria, contingente y susceptible de desplazamientos de analizar los productos de las acciones emprendidas por uno de los espacios más importantes de producción de sentido de la EJA en Brasil en la actualidad, el ENEJA.

Palabras clave: Teoría del Discurso; Comunidad Disciplinaria; ENEJA; EJA; Hegemonía.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Panorama cronológico dos ENEJA (1999-2022).....	18
Quadro 2 - Discursos em evidência nas pesquisas em EJA à luz da TD.....	57
Quadro 3 - Demandas emergentes nas pesquisas em EJA à luz da TD.	58
Quadro 4 - Organização(ões) envolvida(s) na realização do evento.	71
Quadro 5 - Edições e temáticas dos ENEJA (1999-2022).....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA DE REFERÊNCIA	22
1.1 A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.....	34
2 ENEJA: UMA COMUNIDADE DISCIPLINAR REFERENCIAL PARA O CAMPO DA EJA NO BRASIL	62
2.1 O ENEJA: uma comunidade disciplinar referencial de EJA no Brasil?.....	67
2.2 A política dos ENEJA.....	78
2.3 O político dos ENEJA	97
3 MOVIMENTOS DISCURSIVOS ENTORNO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ENEJA	107
3.1 EJA como um tipo particular de política pública focalizada	109
3.2 A Educação da EJA.....	115
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA QUESTÃO DE REVISÃO E ALARGAMENTO DO CONCEITO DE EJA E DOS ENEJA	124
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), categoria central desta pesquisa, se constitui em um campo das lutas por direitos sociais, em especial, pela escolarização básica.

No Brasil, teve seu início, concretamente, por volta dos anos 1930, como prática pedagógica de alfabetização dita “extraescolar”. Suas atividades ocorriam por meio de campanhas governamentais de caráter moral, supletivo-compensatório e assistencialista. Essas características mantêm-se nas décadas subsequentes em maior ou menor grau, sob influência de lógicas governamentais autoritárias e de organizações multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco.

No final dos anos de 1980 e na década de 1990, a EJA passa a ser incorporada, mesmo que timidamente, às agendas governamentais (federal, estaduais/distritais e municipais), às legislações, às políticas educacionais e fortalece-se pelas ações dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e, entre outros, coletivos populares. A partir de então, o caráter crítico-emancipatório da educação para as pessoas jovens, adultas e idosas disputa os princípios e as diretrizes dos programas, projetos e ações governamentais com as antigas ideias e práticas compensatórias e supletivas. Há, nesse período, a instituição do ensino básico público dirigido às pessoas jovens, adultas e idosas como direito público e subjetivo.

Entre os anos 1990 e 2000, a Educação de Jovens e Adultos é institucionalizada significativamente. Cresce, conseqüentemente, a presença de orientações sobre a educação escolar de pessoas que não tiveram acesso e não concluíram a escolarização básica na idade apropriada segundo a Constituição Federal de 1988 e, uma vez ampliada pela Lei nº 9.394/1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, os acordos assumidos pelos governos em reuniões e encontros nacionais e internacionais ganham forma e conteúdo (cf. Conferência de Nova Délhi em 1993; V Conferência Internacional de Jovens e Adultos - CONFINTEA, realizada em 1997; *Educação um tesouro a descobrir* - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de 1998; Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000; Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000).

Na primeira década do século XXI, a EJA foi marcada pela concepção de modalidade de ensino em variadas formas de organização (Parecer CNE/CEB nº 36 de 2004; Parecer CNE/CEB nº 29/2006; Parecer CNE/CEB nº 23 de 2008; Parecer CNE/CEB nº 6 de 2010; Parecer CNE/CEB nº 1 de 2021; entre outros). Como modalidade de ensino, a EJA organiza-se em redes e movimentos voltados ao fortalecimento e consolidação dos domínios das políticas

públicas específicas da educação ao longo da vida e que enfrenta desafios e barreiras próprias. Dentre as principais características da EJA, destacam-se: a flexibilidade, que permite ao aluno adequar os estudos às suas responsabilidades pessoais e profissionais; a valorização das experiências de vida dos(as) estudantes, que servem de base para a construção do conhecimento; e a possibilidade de concluir os estudos em um tempo menor do que o previsto no ensino regular.

A breve digressão histórica da EJA, aqui apresentada, ilustra as múltiplas possibilidades de sua compreensão, dos sentidos diversos de educação direcionada. Esta é dirigida a sujeitos marcados, inicialmente, por características geracionais (jovens, adultos e idosos). Ocorre, todavia, que tais traços diversificam-se na medida em que são consideradas as demandas, condições e condicionalidades sócio-históricas que os intersectam.

Diante de uma polissemia generalizada, a EJA subsidia e direciona nosso olhar na realização de um estudo centrado nos discursos que constituem a própria categoria/conceito de “Educação de Jovens e Adultos” por aqueles que a defendem, que lutam por sua institucionalidade na contemporaneidade. Encaminhamo-nos, assim, para construção de uma investigação centrada na compreensão dos movimentos discursivos no entorno da enunciação das demandas e reivindicações que formam grupos e comunidades que atuam na subjetivação dessas políticas. Aqui, nos propomos e centramos nossa preocupação nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA.

A constituição emergente do ENEJA como uma comunidade disciplinar levanta questões fundamentais sobre a interseção entre as demandas locais e as estratégias de articulação em nível nacional e internacional no contexto da Educação de Jovens e Adultos. À medida que se realizam os eventos, percebe-se um movimento de influência do ENEJA na formação de coletivos sociais representativos em âmbito regional, estadual e local. Esses coletivos não apenas reivindicam e disputam ações próprias, mas também buscam incidir de maneira distinta os domínios políticos, normativos e pedagógicos da institucionalização da EJA.

A trajetória do ENEJA reflete uma dinâmica complexa de intercâmbio entre agendas nacionais, governamentais e internacionais, bem como, do desenvolvimento de grupos constituídos a partir das demandas da EJA em território nacional. O surgimento dos grupos representativos, que atuam em níveis regionais, estaduais e locais, sinaliza movimentos importantes na institucionalização e implementação práticas e políticas educacionais. Eles não apenas residem nas vozes daqueles diretamente envolvidos na EJA, mas também são atores-chave na formulação de políticas, na reivindicação de direitos e na busca por soluções

contextualmente relevantes. Isso redefine a narrativa da EJA, movendo-a além de uma abordagem centralizada e padronizada, para uma que é adaptada às nuances e desafios específicos de cada localidade.

O desenvolvimento dos ENEJA nos âmbitos político, normativo e pedagógico ainda indica uma transformação no campo da EJA: sua definição conceitual. Isso aponta para a necessidade de uma abordagem mais integrada e participativa na formação das políticas educacionais, que leve em consideração as perspectivas locais e as experiências dos envolvidos na EJA.

Os ENEJA emergem, nesta pesquisa, como espaços de discursos, da ação política, que podem representar, ou não, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo. Constituem-se, assim, como espaços de distintas práticas discursivas de caráter político-propositivo para as políticas e práticas educacionais de EJA. É importante ressaltar que as condições para tais práticas não são dadas e estão instituídas para além dos domínios governamentais, requerendo uma formação discursiva extensa. Disto depreende-se a necessidade de questionar a fixação das premissas que garantem a efetivação por meio da normatização, pois a construção de relações no interior dos espaços educativos e escolares pode articular-se com a sociedade de forma ampliada.

Os Encontros passam a ser compreendido por nós, aqui, como reuniões de uma comunidade, espaços privilegiados de discursos sobre a EJA no Brasil. Dentre os tópicos, estão as políticas públicas, práticas educacionais, curriculares e pedagógicas. Essa preocupação é discernível nos estudos realizados sobre os ENEJA (FRAGA, 2017; D'AVILA, 2012; TORRES, 2011; ALVARENGA, 2009; VENTURA, 2008; GUEDES, 2005); comunidade disciplinar (COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a; GOODSON, 2002 [1982]; 1997) e em pesquisas sobre a Teoria do discurso na EJA (VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2022; TIGRE; MOREIRA, 2021; CRAVEIRO; FREITAS, 2019; SANTOS; OLIVEIRA, 2019; ALVES OLIVEIRA, 2018; VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2018; HONORATO; PEREIRA, 2017; BRITTES, 2015; TORRES, 2011).

Durante os Encontros¹, realizam-se debates, palestras, oficinas e apresentações culturais com o objetivo de promover o intercâmbio de experiências e a construção de propostas e estratégias para a garantia da educação de jovens, adultas e idosos no país. Os eventos são

¹ Atualmente, o ENEJA enfrenta desafios em meio ao cenário político e econômico do país. No entanto, o Fórum Nacional da EJA segue mobilizado e atuante na defesa dos direitos dessa parcela da população e na promoção de espaços democráticos de debate e reflexão sobre a temática (Fonte: Histórico dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA – ENEJA, no link <http://forumaja.org.br/node/1191>).

abertos a todos os interessados, das comunidades acadêmicas e políticas ao público geral. Ao final deles, são elaborados relatórios sínteses das atividades realizadas, notas indicativas e deliberações.

Tais Relatórios são entendidos, nesta pesquisa, como artefatos políticos-pedagógicos de discursividades que orientam o campo curricular da EJA e reverberam práticas discursivas, significantes, significados e sentidos de EJA em disputa e articulação na contemporaneidade. Além disso, os relatórios possibilitam direcionar e retomar a vocação ontológica da EJA, em relação às condições especiais, temporais e situacionais. Concebe-se ela, deste modo, como produto de deslocamentos, problematizações e críticas sobre os contextos educativos e as realidades educacionais em contraposição às “[...] concepções voluntaristas, essencialistas e/ou evolucionistas dos sujeitos e da sociedade.” (OLIVEIRA, 2018, p. 170).

Destarte, a EJA passa a ser compreendida como discurso fruto de diferentes práticas/processos sociais articulatórios em disputa em comunidades disciplinares. Alguns indicativos direcionam nosso olhar acerca dessa premissa, são eles: os condicionantes socioculturais, políticos e econômicos dos dias atuais (FREIRE, 2020, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2019; DA COSTA, 2018; PERRUSO, 2016; PINTO, 1982); a diversificação da oferta dela por meio de programas, projetos e políticas públicas (COSTA; MACHADO, 2017; PEREIRA PAIVA, 2015; JARDILINO; DE ARAÚJO, 2014; LIMA, 2013; GADOTTI; ROMÃO, 2011; VENTURA, 2008; IRELAND; VÓVIO, 2007; SOARES; GALVÃO, 2005; HADDAD; DI PIERRO, 2000); a presença de “novas identidades” e a redefinição das identidades “tradicionais” dos sujeitos da EJA (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2018; ARROYO, 2018, 2017a, 2017b, 2013); os aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, religiosos e as próprias formas de relacionamento dos jovens, dos adultos e dos idosos (JARDILINO; DE ARAÚJO, 2014; SILVA; LEÃO, 2011; FÁVERO *et al*, 2007); a presença marcante de grupos ativistas e organizações sociais reivindicadoras e emancipadores com vistas à promoção da cultura da educação ao longo da vida (SOARES, 2016; JARDILINO; DE ARAÚJO, 2014; IRELAND; SPEZIA, 2014; BRANDÃO, 2009; PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007).

Em face dos aspectos apontados anteriormente e em consonância com os estudos assentados em análises de documentos produzidos por grupos de EJA (DA ROSA, 2017; FREGA, 2017; PELETTI, 2016; D'AVILA, 2012; TORRES, 2011, VENTURA, 2008; GUEDES, 2005), bem como, de pesquisas que se preocupam com os sentidos, significados e implicações da EJA na contemporaneidade (CARVALHO, 2022; SANTOS; OLIVEIRA, 2019; DOS SANTOS, 2018; PELETTI, 2016, VENTURA, 2008); passamos a compreender a EJA

aqui como discurso que produz identificações e subjetividades, ou seja, entendemos que a EJA não é apenas uma modalidade de ensino, mas um conjunto de relações que moldam a forma como os sujeitos envolvidos (estudantes, professores(as), gestores(as), pesquisadores(as) etc.) percebem-se e relacionam-se entre si e com a EJA.

A partir de tal compreensão, observamos as diversas formas como a EJA influencia e é influenciada pelas questões sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam os contextos nos quais está inserida. Ela disputa sentidos e significados de sociedade, sujeito, prática educativa, conhecimento etc. Nesse sentido, sua definição é sempre precária, aberta e contingente.

Desse modo, nos perguntamos: **como os movimentos discursivos em torno da educação de pessoas jovens, adultas e idosas que estão em disputa e articulação nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, tem atuado na constituição da EJA como um campo disciplinar no Brasil?** Essa delimitação marca os limites e possibilidades do desenvolvimento da pesquisa, os quais ganharam maiores contornos nos objetivos descritos no item a seguir.

Frente a essas colocações, realizamos uma investigação sobre os movimentos discursivos em disputa e as articulações discursivas presentes em artefatos políticos chamados de relatórios-sínteses e relatórios finais, produzidos em um campo disciplinar de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os ENEJA. No decurso desta pesquisa, contextualizamos a emergência e o desenvolvimento dos ENEJA enquanto comunidade disciplinar (COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a; GOODSON, 2002 [1982]; 1997) referencial para o campo da EJA no Brasil; e 2) identificamos os movimentos discursivos de subjetivação ao redor da categoria “Educação de Jovens e Adultos” a partir do referencial da Teoria do Discurso (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; 2013; 2009; SILVA et al., 2017; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; LOPES; MENDONÇA, 2015; LACLAU; 2013; 2011).

Posto isso, tem-se que a produção de uma tese sobre os movimentos discursivos em disputa nos ENEJA encontra áreas de interesse para o campo da Educação de Jovens e Adultos. No que concerne à sua contribuição, destaca-se quanto a quatro dimensões: 1) o caráter ontológico das formações discursivas presentes neste campo de conhecimento e intervenção pedagógica; 2) a diversidade de perspectivas, discursos e vozes presentes nos Encontros, o que incide em diferentes visões sobre a EJA, suas políticas e práticas; 3) as dinâmicas discursivas, em suas disputas de poder, interesses divergentes e tensões existentes entre diversos atores envolvidos nos ENEJA e como os discursos apresentam sentidos sobre a sociedade, os sujeitos, os espaços educativos e os processos pedagógicos, de conhecimento subjetivados pelos

pesquisadores, gestores, docentes, discentes e representantes dos movimentos sociais e sociedade civil atuantes na EJA; 4) as questões sobre o que os interlocutores no ENEJA estão reivindicando e que relações se estabelecem entre suas demandas e comunidades.

A compreensão dos movimentos discursivos nos encontros incidiu no entendimento da política com exercício de subjetivação. Nesse tipo de trabalho são exploradas diferentes facetas das relações de poder/subjetivação, envolvendo uma constante disputa pela centralização, pela produção do sentido último da política definida por cenários de estratégias, de monitoramento, de controle e de avaliação da sua efetividade. Essas relações possuem um papel determinante na definição do modo de atuação da EJA, incluindo as interconexões políticas entre instituições e as influências exercidas por organismos internacionais, tanto de forma direta quanto indireta, que são reproduzidas em diferentes graus e que apresentam sérias implicações para o desenvolvimento das ações educacionais. O enfoque discursivo da questão da subjetividade nas políticas de EJA e do caráter político da EJA como uma luta pela significação dos discursos, pela disputa de sentido ao que vem a ser a EJA nos documentos políticos, normativos, educacionais e pedagógicas.

Com o intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa, pretendemos realizar uma pesquisa documental para aprofundar os debates sobre os movimentos discursivos de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos presentes em diferentes artefatos políticos produzidos pelos ENEJA. A seguir, caracterizamos os procedimentos adotados para composição do *corpus* ampliado de investigação desta tese, os procedimentos de análises das informações e os limites da pesquisa.

Tal entendimento nos conduz ao desenvolvimento de um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir das relações estabelecidas nos ENEJA. Para isso, com um *corpus* de análise que reúne quinze documentos produzidos ao final dos Encontros, chamados de Relatórios, síntese ou final (cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Panorama cronológico dos ENEJA (1999-2022)

Edição	Ano	Local	Documento
I ENEJA	1999	Rio de Janeiro – RJ	Relatório-síntese
II ENEJA	2000	Campina Grande – PB	Relatório-síntese
III ENEJA	2001	São Paulo – SP	Relatório-síntese
IV ENEJA	2002	Belo Horizonte – MG	Relatório-síntese
V ENEJA	2003	Cuiabá – MT	Relatório-síntese
VI ENEJA	2004	Porto Alegre – RS	Relatório-síntese
VII ENEJA	2005	Brasília/Luziânia – GO	Relatório-síntese
VIII ENEJA	2006	Recife – PE	Relatório-síntese
IX ENEJA	2007	Curitiba/Pinhão – PR	Relatório-síntese

X ENEJA	2008	Rio das Ostras – RJ	Relatório-síntese
XI ENEJA	2009	Belém do Pará – PA	Relatório-síntese
XII ENEJA	2011	Salvador – BA	Indisponível
XIII ENEJA	2013	Natal – RN	Indisponível
XIV ENEJA	2015	Goiânia – GO	Relatório
XV ENEJA	2017	Petrolina – PE	Relatório
XVI ENEJA	2019	Belo Horizonte – MG	Relatório
XVII ENEJA	2022	Florianópolis – SC	Relatório

Fonte: autoria própria (2023).

Esses Relatórios foram analisados à luz da análise teórica do discurso de Laclau e Mouffe. Buscamos compreender, assim, os discursos produzidos, difundidos e recebidos em diferentes contextos sociais, considerando as relações de poder e as *estratégias discursivas* envolvidas nesses processos. Optamos por dar enfoque às demandas e articulações discursivas presentes no corpus da pesquisa, em função do seu caráter dinâmico e contextual e do tempo da pesquisa. Compreendemos que, ao focarmos o período específico da investigação, podemos capturar de forma mais precisa as nuances e transformações discursivas que ocorreram no decurso do período.

Ao analisar esses Relatórios a partir do referencial da Teoria do Discurso, buscou-se identificar as estratégias discursivas utilizadas pelos diferentes atores sociais envolvidos nos processos políticos de institucionalização da EJA na contemporaneidade. Assim como, observar como esses atores buscam articular suas demandas e interesses em torno de uma identidade coletiva, construindo articulando demandas e interesses. Nesse sentido, buscou compreender os discursos produzidos, difundidos e recebidos em diferentes contextos sociais, considerando as relações de poder e as *estratégias discursivas* envolvidas nesses processos.

A análise concentra-se na compreensão dos significados atribuídos à Educação de Jovens e Adultos nos relatórios dos ENEJA a partir dos conceitos de hegemonia, sobredeterminação, articulação, demandas e antagonismos propostos por Laclau e Mouffe. Busca-se, dessa forma, compreender as nuances e contornos das identidades e subjetividades que emergem desse campo educacional. Além disso, pretende-se explorar de que maneira a EJA pode ser um indicador da pertinência das novas teorias discursivas adotadas no referencial teórico deste trabalho.

Posto isso, é importante pontuar que a Teoria do Discurso, neste contexto, considera que os artefatos discursivos, no nosso caso os documentos finais dos eventos realizados pelos Fóruns de EJA do Brasil, não são neutros e que os discursos neles contidos são produzidos e circulam em contextos sociais, históricos e políticos específicos, carregados de valores, ideologias e interesses. Assim, ao focarmos nestes elementos, entendemos que estamos dando

destaque às necessidades, questões e mobilizações expressas no ENEJA. Isso nos permite mapear as principais preocupações e interesses dos atores e grupos atuantes nesta comunidade. Já a análise das articulações discursivas nos possibilitam perceber as relações de antagonismo e estratégias discursivas que são utilizadas pelos diferentes atores sociais para reivindicar, questionar e ajustar-se as normas estabelecidas e seus fechamentos, sempre provisórios, com limites sempre instáveis e precários.

Tais aspectos somam-se aos estudos sobre documentos produzidos por organizações sociais, movimentos sociais encontros acadêmicos, pedagógicos e ativista de EJA. Isso se deve ao fato de que esses documentos são: a) produtos de uma reflexão sobre a realidade social, política e educacional, apresentando demandas, reivindicações e experiências de interlocutores(as) envolvidos(as) nas ações; b) produzidos de forma colaborativa e horizontal, o que possibilita a participação ativa dos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento reiterando o caráter educativo da ação popular e a luta por direitos sociais e políticos, o que incentiva a produção e divulgação de documentos por parte dos próprios grupos; c) baseados na participação e na colaboração e fornecem uma compreensão mais abrangente sobre as práticas educacionais e políticas que orientam o trabalho das organizações e movimentos sociais, suas lutas e reivindicações entre outros aspectos.

Acreditamos, que estes documentos anunciam aspectos relevantes sobre as comunidades disciplinares de EJA no Brasil, assim como as dinâmicas da educação de pessoas jovens, adultas e idosas nos diferentes níveis de organização social (local, regional, nacional e internacional), relações de poder que definem e tentam hegemonizar discursos sobre a EJA e incidem na formação de subjetividades contemporâneas. É importante ressaltar que, ao utilizar esses documentos como corpus de pesquisa, é necessário considerar que eles foram produzidos e disponibilizados em um contexto específico e que refletem as perspectivas, interesses e posições dos grupos e indivíduos envolvidos nesse contexto. Portanto, convém situar os documentos em seu contexto histórico e social, considerando as con(tra)dições políticas, econômicas e culturais em que foram produzidos.

A tese, para abarcar todos esses propósitos, está dividida em três capítulos. No primeiro, apresentamos as matrizes teóricas e os pressupostos conceituais que subsidiarão as análises do *corpus*. Nele, apresentamos os aportes da Teoria do Discurso incorporando as pesquisas realizadas no campo da EJA.

No segundo capítulo, buscamos demonstrar de que modo os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos constituem-se como reuniões de uma comunidade disciplinar central/articuladora de outras comunidades disciplinares de EJA no Brasil. Buscamos

evidenciar a emergência e o desenvolvimento dos ENEJA como comunidade disciplinar referencial para o campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No terceiro capítulo, analisamos os movimentos discursivos de subjetivação em torno da categoria “Educação de Jovens e Adultos”, a partir do referencial da Teoria do Discurso. Após estes capítulos, apresentamos, nas considerações finais, as tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos.

1 MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA DE REFERÊNCIA

A complexidade e a multidimensionalidade têm sido características marcantes nos processos educacionais e escolares contemporâneos. Essas dimensões envolvem não só os aspectos pedagógicos, mas também suas relações profundas com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que influenciam diretamente a formação dos sujeitos e as dinâmicas dos diversos espaços em que eles se manifestam.

Considerando tal cenário, as pesquisas no campo da Educação têm apontado para a emergência de um conjunto de elementos teórico-conceituais e metodológicos críticos, relevantes e atualizados². Dentre eles, a teoria do discurso surge como uma ferramenta para compreender práticas diversas que influenciam e constituem as identificações e subjetividades. O discurso, categoria chave, é visto como uma prática social e política que produz efeitos de sentido, sendo capaz de construir e transformar realidades sociais. Essa abordagem tem ganhado destaque nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente em estudos sobre política, cultura e identidade e processos de subjetivação que permeiam os processos educativos e influenciam os posicionamentos dos sujeitos envolvidos em contextos institucionais de educação e ensino.

Para Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a partir da década de 1990, as pesquisas em educação no Brasil foram influenciadas por correntes teóricas pós-modernas e pós-estruturalistas que permitiram analisar as novas identidades e demandas sociais emergentes que escapavam às perspectivas tradicionais. Suas abordagens forneceram aos pesquisadores do campo da educação recursos conceituais importantes para investigar como as demandas e identidades desenvolvem-se nos contextos educacionais e como as práticas educativas estabelecidas contribuem para sua negação, submissão e controle. Também foram explorados os movimentos e possibilidades de mudança social e transformação histórica abertos pela emergência de novos atores e lógicas de atuação. Para eles, apesar da

[...] da fecundidade de questões e alternativas de análise possibilitadas pelas abordagens pós-estruturalistas, a tradução das intuições teóricas e analíticas em estratégias viáveis, consistentes e produtivas de investigação empírica continua a ser um desafio para muitos que começam a desenvolver pesquisas na área da educação e em áreas afins. A complexidade da crítica epistemológica pós-estruturalista afasta muitos pesquisadores iniciantes e faz com que outros incorporem parte de seu discurso e de sua linguagem sem, contudo, compreenderem profundamente as implicações ontológicas e metodológicas de seus pressupostos. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1328).

² Oliveira e Oliveira (2022), Oliveira e Xavier (2020), Oliveira (2018), Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), Lopes (2011, 2010, 2008a, 2008b, 2006) e Macedo (2009, 2006a, 2006b, 2004).

Os autores ressaltam que adotar uma perspectiva pós-estruturalista na análise empírica de fenômenos sociais, especialmente no campo da educação, é uma tarefa desafiadora, pois exige uma (auto)crítica da própria concepção epistemológica dominante nas ciências modernas, o que representa uma das principais dificuldades dessa abordagem (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

Segundo Burity (2010), tais aspectos podem ser percebidos pelo movimento iniciado no final da década de 1960 com a teoria do discurso. Esta buscou desmontar a ideia de que o cultivo das letras estava associado à elevação, visto que a linguagem está firmemente ancorada nos dispositivos formais e pragmáticos da comunicação e da língua. O discurso, no entanto, ultrapassava a distinção entre usos eruditos e populares da linguagem e apontava não para o caráter social da linguagem, mas para a “topologia” dos seus usuários, que estão diretamente envolvidos nas relações sociais de produção, circulação e troca de bens materiais e simbólicos em um determinado tempo e lugar. Sobre isso, o referido autor assinala que “[...] toda uma ideia de ‘elevação’ associada ao ‘cultivo’ das letras – linguagem aqui solidamente ancorada nos dispositivos formais e pragmáticos da comunicação e da língua. O discurso atravessava a distinção entre usos eruditos e usos populares da linguagem.” (BURITY, 2010, p. 9, grifo do autor).

Neste capítulo, abordamos caminhos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe para os estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Embora os estudos sob esta abordagem social possam parecer incipientes, ela tem se consolidado. Sobre isso, Lopes e Mendonça (2015) afirmam que é promissora a tendência de incorporação dos registros pós-estruturais e pós-fundacionais no questionamento do realismo, do objetivismo e do determinismo na interpretação do social. Seguindo a proposição e as características dos estudos laclaunianos nas pesquisas sobre as formações e os processos de subjetivação, objetivação e identificação, a fluidez dos processos de significação, a contingência e as estruturas desestruturadas são cada vez mais presentes, contundentes e apresentam-se como alternativas frente ao vazio normativo e a relação incomensurável entre particular e universal dos estudos centrados no positivismo clássico e no estruturalismo ortodoxo. Nestes estudos, passamos a observar o deslocamento de questões das estruturas autoexplicativas, a normatividade fundacional e de sujeito consciente de si e do mundo.

Inicialmente, observamos que a Teoria do Discurso (doravante TD) possui potencial bastante expressivo e relevante para os estudos e pesquisas no campo da Educação. Essa teoria, particularmente abordada por Ernesto Laclau (2003), oferece um conjunto de ferramentas que

redirecionam as percepções e compreensões do social³ em movimento e impossível de fechamento de seu sentido último. Segundo Laclau e Mouffe (2015a; 2015b), a TD é um modo de compreensão da produção de sentidos e das relações de poder que permeiam os discursos.

Tendo em vista essas considerações introdutórias sobre a TD, Oliveira (2018, p. 169-170) afirma que a percepção da complexidade dos processos educacionais e escolares contemporâneos, na perspectiva ontológica dos discursos, abrange uma série de exigências que são visualizadas por meio de abordagens investigativas que passam a concentrar atenção sobre as dinâmicas atuais de conflito, negociação e (re)configuração da realidade educacional em diversos países e regiões, incluindo o Brasil e a América Latina. A título de exemplo, apresentamos oito que estão na pauta do dia: a) os debates sobre os avanços neoliberais, neoconservadores, fundamentalistas e neonazistas nos espaços de gestão governamentais; b) as pressões pela privatização do ensino e a expansão do setor privado; c) reivindicações por maior investimento em educação e melhores condições de trabalho para professores e profissionais da área; d) discussões sobre o papel do Estado na garantia do acesso universal e gratuito à educação de qualidade socialmente referenciada; e) lutas pela valorização da diversidade e da inclusão na educação, combatendo as discriminações, os preconceitos e as assimetrias sociais e econômicas; f) negociações sobre a implementação de políticas de governanças nos sistemas educacionais; g) as insurgências de reformas educacionais de formas abrutadas e controversas que geram debates acalorados entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo; e h) os conflitos entre grupos com visões políticas e ideológicas diferentes sobre a educação e seu papel na sociedade.

É possível observar, através da abordagem discursiva, os modos com que as políticas oficiais e as práticas cotidianas da educação são construções sociais parciais e densamente imbricadas, atravessadas por conflitos, ambivalências e contingências intrínsecas. Dessa forma, compreender a educação a partir dela significa enxergar um fenômeno complexo e multifacetado, que se desdobra em diversos níveis de análise e que requer uma abordagem interdisciplinar e crítica para ser adequadamente compreendida.

Para Oliveira (2018), além de proporcionar alternativas para identificar e caracterizar os diversos processos presentes nas dinâmicas contínuas e coextensivas de (re)produção,

³ É importante destacar que quando se menciona o “social”, nesta abordagem, não se está falando de um social unificado ou mesmo de uma possibilidade de compreendê-lo de forma totalizante. Ao mencionar o “social”, não estamos nos referindo a uma concepção unificada ou totalizante dele. De acordo com a teoria do discurso, o social não pode ser apreendido por meio de formas ou fórmulas gerais. Laclau enfatiza que todo sistema estrutural é limitado e rodeado por um “excesso de sentido” que não pode ser dominado, tornando a “sociedade” como objeto unitário e inteligível uma impossibilidade (LACLAU, 2003).

estabilização e questionamento das práticas, a perspectiva discursiva pós-estruturalista busca abordagens críticas das realidades educacionais. Estas não baseiam-se em concepções voluntaristas, essencialistas e/ou evolucionistas dos sujeitos e da sociedade e conhecem a discursividade como o terreno/jogo fundamental para a constituição da realidade social.

Nesta seara, Burity (2010) nos diz que o campo da educação exemplifica claramente as reinserções de fundamentos de uma ordem natural e incontestável, em face tanto de seu caráter disciplinar acadêmico quanto dos aspectos relacionados às práticas pedagógicas ou objetos de políticas governamentais (as políticas educacionais). Para esse autor, a educação tem sido um dos mais poderosos locais e meios para a produção de identidades e práticas hegemônicas na história da modernidade. Burity (2010) julga que, em relação à educação, o conceito construtivista da modernidade, que busca libertar a humanidade das tradições e da submissão, manifestou-se de diversas formas. Contudo, experimentou insucessos, cedendo espaço, em muitas ocasiões, às perspectivas opostas. Consciente dos fracassos de várias tentativas modernas de alcançar esses ideais, a educação continuou a nutrir a utopia de enfim “humanizar” ou “emancipar”, em contínua tensão e conflito com as especulações, projeções de “domesticação” e “eficiência” dos indivíduos em nome de objetivos ou ameaças maiores.

Na TD, os estudos em educação emergem como parte um conhecimento selecionado de uma cultura em nome de um projeto de transformação social e formação de sujeitos (LOPES, 2013). Para Lopes (2013), isso ocorre porque a TD questiona as noções, as categorias e as concepções de sujeito centrado e com identidades fixas, desestabilizando projetos curriculares que buscam formar uma identidade específica no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Nela são desafiados projetos que buscam formar um sujeito emancipado e consciente, capaz de liderar a transformação social, pois não existem fundamentos absolutos que sustentem tais ideias como uma identidade plena. Essa conclusão nos leva a refletir sobre como construímos politicamente o que entendemos por social.

Segundo Lopes, Mendonça e Burity (2015), a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe emerge como modo de análise da identificação de significantes, que são elementos linguísticos ou simbólicos que têm significados específicos em determinados contextos sociais e culturais. Através da análise dos significantes, busca-se compreender as múltiplas dimensões dos discursos, abrindo espaço para reflexões sobre questões de poder, hegemonia, identidade, representação e luta política, temas centrais nas obras de Laclau e Mouffe (2015a; 2015b) e que podem ser relevantes para o campo da EJA.

Oliveira (2009, p. 68) nos diz que “As noções desenvolvidas pela Teoria do Discurso [...] se caracterizam como ‘abstrações reais’”. Isso significa que, embora sejam conceitos

teóricos, eles são baseados em situações e práticas concretas que ocorrem em um determinado contexto/circunstância. Essas abstrações são fundamentais para entender como o poder é exercido e como as identidades são construídas e contestadas no discurso político. Segundo Oliveira (2009, p. 69, grifos do autor), as

[...] noções desenvolvidas pela Teoria do Discurso – assim como as desenvolvidas por qualquer teoria que participe efetivamente das dinâmicas de interpretação da realidade social – não devem ser vistas também, todavia, como meras “categorias analíticas”, como representações aproximadas da realidade – qual os “tipos ideais” weberianos – voltadas para a construção de modelos formais simplificados. O único modo coerente de conceber os conceitos e categorias teóricas, numa perspectiva pós-estruturalista, é lhes descrevendo como o que Laclau (2003a) – seguindo Derrida (2000) – caracteriza como “abstrações reais”.

As categorias permitem balizar a percepção da complexidade dos processos discursivos, considerando as dimensões de poder, subjetividade e linguagem envolvidas na produção de sentidos e significados. Além disso, consideramos que as categorias são flexíveis o suficiente para adaptarem-se às diferentes práticas discursivas presentes em diferentes contextos e campos de investigação. Nesta perspectiva, a TD tem contribuído para interpretações da produção da política curricular, questionando a luta por projetos hegemônicos no campo e entendendo-a como uma negociação complexa e conflituosa em torno de significados e sentidos diferentes nos projetos em disputa, precários e contingenciais.

O discurso, portanto, passou a ser abordado de diferentes maneiras, dependendo do foco e da perspectiva adotada. Duas dessas abordagens constituem-se a partir do discurso, uma considerando-o como objeto e outra como ontologia do social. A abordagem do discurso como objeto enfoca o discurso como um conjunto de enunciados que podem ser estudados, analisados e interpretados. O discurso, assim, é visto como uma forma de linguagem que é usada para expressar ideias, opiniões, sentimentos e informações. Os estudos de discurso nessa abordagem concentram-se em analisar as estruturas linguísticas do discurso, os contextos em que ele é produzido e as funções que desempenha (BURITY, 2010).

Enquanto a abordagem do discurso como objeto concentra-se nas estruturas linguísticas e contextos de produção do discurso, a abordagem do discurso como ontologia social destaca o papel do discurso na construção e reprodução da realidade social (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; BURITY, 2010; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; LACLAU, 2003a).

De acordo com Laclau e Mouffe (2015a; 2015b), os discursos produzem realidades, eles não são neutros ou objetivos, mas articulações de significados construídos em torno de

demandas parciais articuladas em uma cadeia de equivalência e jogos de interesses⁴, na busca da hegemonia dos sentidos e de seus significados e constituindo grupos e comunidades. Eles são construções sociais que refletem relações de poder e valores culturais de uma sociedade. Portanto, a educação não é apenas uma questão técnica-pedagógica, mas também política e ideológica, uma vez que os discursos presentes no ambiente educacional podem reforçar ou questionar normas e valores dominantes na sociedade.

Por essa razão, os teóricos do discurso enfatizam a importância de uma análise crítica dos discursos presentes na educação, tendo em vista que a educação é um processo discursivo que contribui para a construção das identidades sociais e formação de subjetividades, formas de ser e estar no mundo. E, neste processo, os indivíduos são atravessados por diferentes formas de discurso que moldam os sentidos de si e do mundo.

Laclau e Mouffe (2015a; 2015b) argumentam que os discursos são disputas políticas pela hegemonia de sentidos. Esta é uma constante e envolve a construção de um consenso em torno de uma identidade específica, que é construída por meio da articulação de diferentes demandas parciais em uma cadeia de equivalência. Para os autores, a formação social é construída por meio de processos discursivos que envolvem a articulação de demandas parciais em uma cadeia de equivalência e argumentam que as formações sociais são caracterizadas por antagonismos constitutivos articulados de forma a permitir a construção da hegemonia. A formação social refere-se, deste modo, ao conjunto de relações sociais que constituem uma determinada sociedade em um determinado momento histórico (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Para Laclau e Mouffe (2015a), a formação social é sobredeterminada por diferentes forças – como a economia, a cultura e a política – que na formulação althusseriana original foi prefigurado em um empreendimento teórico distintamente diferente. Os autores romperam com o essencialismo ortodoxo não por meio da desagregação lógica das categorias – resultando na fixação das identidades dos elementos desagregados –, mas pela crítica a qualquer tipo de fixação. Isso dá-se ao afirmarem o caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade, seguindo a lógica da sobredeterminação.

A sobredeterminação significa que o sentido de toda identidade é influenciado por outras forças, e toda literalidade é constantemente subvertida e ultrapassada. Essa perspectiva não busca uma totalização essencialista nem uma separação essencialista entre objetos. A presença de uns nos outros impede a fixação das identidades dos objetos, não os vendo como

⁴ “[...] são um produto social e não existe independentemente da consciência dos agentes que são seus detentores. [...] são produtos históricos precários que estão sempre sujeitos a processos de dissolução e redefinição.” (LACLAU; MOUFFE, 2015b, p. 58-59).

peças de uma engrenagem. Em vez disso, observamos a dificuldade da classe trabalhadora em constituir-se como um sujeito histórico, sua dispersão e fragmentação de posicionalidades, e o surgimento de formas de reagregação social e política, como o “bloco histórico”, “vontade coletiva”, “massas” e “setores populares” que definem novos objetos e lógicas de conformação. Portanto, estamos no campo da sobredeterminação de entidades por outras, relegando qualquer forma de fixação paradigmática ao horizonte último da teoria (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Os objetos e os elementos que compõem a formação social não podem ser entendidos, na TD, isoladamente, como peças de uma engrenagem que funcionam de forma independente. Pelo contrário, eles estão articulados e interagem entre si de forma complexa. A presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles, ou seja, que sejam reduzidos a uma única dimensão ou determinação. Isso significa que não é possível entender um objeto ou elemento sem levar em conta a sua relação com os demais elementos da formação social. Assim, estamos no campo da sobredeterminação: a formação social é determinada por múltiplos fatores que estão interligados e influenciam uns aos outros.

A sobredeterminação implica que nenhum elemento pode ser considerado isoladamente ou como determinante único da formação social. Por isso, a teoria de Laclau e Mouffe é crítica em relação a qualquer forma de fixação paradigmática, que busca reduzir a complexidade da formação social a uma única dimensão ou determinação. Em outras palavras, a sobredeterminação, para Laclau e Mouffe, refere-se ao fato de que a formação social é o resultado da interação de múltiplas forças, sendo que nenhuma delas é determinante em si mesma. Elas interagem e entrelaçam-se para produzir a realidade social. A economia, a política, a cultura e a ideologia, por exemplo, não são forças autônomas que operam independentemente umas das outras, mas estão interconectadas e interdependentes, elas não reduzem-se em si mesmas. Oliveira (2009, p. 72) nos diz que, na

[...] perspectiva de Laclau e Mouffe todos os elementos da realidade – quer especificamente linguísticos ou não – são intrinsecamente discursivos, na medida em que sempre já estão atravessados – ou “sobredeterminados” – pela dimensão do sentido e são sempre já participantes dos jogos de linguagem que constituem a realidade.

Assim, todos os elementos da realidade são discursivos em algum grau, seja de forma explícita ou implícita. Isso ocorre porque a dimensão do sentido está sempre presente e influenciando a construção da realidade. Mesmo os elementos que aparentemente não têm uma relação direta com a linguagem, como objetos materiais, instituições sociais ou práticas culturais, são construídos e significados por meio de processos discursivos.

Além disso, Laclau e Mouffe (2015a) argumentam que as identidades sociais, as relações de poder e as demandas políticas são constituídas por meio de práticas discursivas em que diferentes atores sociais disputam o “controle” das definições das “coisas” e dos significados associadas a elas. Assim, a dimensão discursiva é vista como fundamental para a compreensão da realidade social e política, já que é por meio dela que os indivíduos constroem suas visões de mundo, interagem com os outros e engajam-se em disputas políticas.

A articulação é um conceito basilar para a TD. Ela concerne a “[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 178). Refere-se, portanto, à construção de significados e à mobilização de identidades coletivas que permitam a articulação coerente dos elementos da formação social. Ela está intimamente ligada à construção de hegemonia, ou seja, à capacidade de uma determinada visão de mundo ou projeto político tornar-se dominante e obter o consenso da sociedade.

Para Laclau e Mouffe (2015a), a articulação é o processo pelo qual os elementos da formação social são relacionados uns aos outros. Sua natureza é discursiva, constituindo significado e sentido a partir da relação entre elementos aparentemente desconexos. Ela é um processo de construção de identidades e de significados através da prática articulatória de elementos heterogêneos.

O discurso é caracterizado pelo conjunto de significantes que emerge da articulação dos elementos da formação social. Ele não é uma descrição da realidade, mas uma construção simbólica que molda a percepção da realidade e orienta a ação política. Não é, portanto, algo que possa ser com neutralidade, apenas em função do(s) processo(s) que está(ão) em constante disputa e negociação. O discurso é uma arena de luta política, na qual diferentes atores disputam a hegemonia e tentam impor suas representações e significados (LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b).

Nos meandros do pensamento sobre os significantes, desvela-se a sua capacidade inerente de entrelaçarem-se e abraçarem dois distintos planos de articulação, de forma simultânea e intrínseca. Como nos mostram Laclau e Mouffe (2015a) em suas reflexões, esses planos são intitulados de “lógica da equivalência” e “lógica da diferença”. Os dois planos ou eixos de articulação da lógica da equivalência e da lógica da diferença caracterizam as formas de construção do sentido e das relações sociais.

Na lógica da equivalência, os significantes são associados uns aos outros por poderem ocupar a mesma posição em uma dada estrutura simbólica ou social. Isso significa que diferentes demandas políticas ou identidades sociais podem unir-se em torno de um objetivo

comum, criando um significante flutuante que representa essa união. Tal lógica é fundamental para a construção de movimentos políticos e sociais capazes de mobilizar diferentes grupos a cerca de uma causa comum.

Por sua vez, na lógica da diferença, os significantes distinguem-se uns dos outros e são definidos em relação às diferenças que existem entre eles. É, assim, fundamental para a construção de identidades sociais e para a criação de fronteiras simbólicas que separam um grupo de outro. Ela também é diferencial para a construção de uma esfera pública pluralista e diversa, em que diferentes grupos podem expressar e defender seus interesses e posições políticas.

A partir da análise dos significantes na teoria de Laclau e Mouffe (2015a), é possível compreender como as lógicas da equivalência e da diferença são fundamentais para a construção do sentido e das relações sociais em diferentes contextos, especialmente no campo político e social.

Voltando à categoria de demandas, Laclau e Mouffe (2015a) argumentam que elas nunca são totalmente unificadas ou homogêneas, pois diferentes grupos têm interesses e perspectivas distintos. Isso leva aos antagonismos e conflitos inerentes à política. Para os autores, o antagonismo não é algo a ser eliminado, mas um elemento constitutivo da política. O desafio é encontrar maneiras de articular as demandas conflitantes em um discurso político mais amplo que possa mobilizar um movimento social ou uma coalizão política.

As “demandas” articulam-se para a formação da hegemonia. Segundo Laclau e Mouffe (2015a), as demandas políticas não são simplesmente expressões de interesses objetivos e pré-existentes, mas construções discursivas que surgem a partir da articulação de diferentes identidades e interesses em torno de uma demanda comum. Esse processo é realizado por meio de práticas discursivas para estabelecer uma hegemonia, ou seja, uma forma particular de organização política e social que se torna dominante e molda as demandas e identidades das pessoas envolvidas na luta.

Os referidos autores argumentam que os antagonismos não podem ser superados ou eliminados, mas sim articulados de forma a permitir a construção da hegemonia. Segundo eles, os antagonismos são elementos constitutivos da política e não podem ser reduzidos a uma dimensão puramente econômica ou social (LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b).

Laclau e Mouffe (2015a) e Mouffe (2015) concebem a política como luta pela hegemonia, pela construção do consenso em torno de um projeto político específico. Eles propõem que as demandas populares são construídas discursivamente e que as demandas são formadas por meio da articulação de uma série de demandas parciais em torno de uma

identidade política mais ampla. Elas são, por sua vez, articuladas por meio de uma cadeia de equivalência, que as conecta a uma demanda mais ampla.

A hegemonia é um conceito importante no debate sobre seu caráter discursivo. Laclau e Mouffe (2015a; 2015b) enfatizam que a hegemonia é alcançada através do discurso, que é utilizado para construir significados e identidades que tornam os valores dominantes aparentes e naturais. Através desse processo, as demandas conflitantes podem ser articuladas em um discurso mais amplo que cria sentido de unidade em torno de uma identidade comum. Ela não é uma relação de dominação ou submissão baseada em uma estrutura fixa de poder, mas um processo discursivo de construção de consenso em torno de uma determinada posição política. Assim, a hegemonia é estabelecida quando uma determinada posição política é capaz de articular de forma eficaz as demandas e interesses de diferentes grupos sociais em torno de uma identidade política comum (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Um outro aspecto importante da hegemonia na TD diz respeito à sua constituição. A constituição da hegemonia dá-se através da *articulação discursiva* de demandas, interesses e *identidades* políticas, e não é algo que pode ser imposto de cima para baixo. Através da luta política pelo poder, diferentes grupos sociais buscam estabelecer suas posições como hegemônicas, criando uma ordem política baseada em sua visão de mundo (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

A hegemonia não é apenas uma questão de dominação política ou econômica, pois também se configura como construção de significados e representações simbólicas. Através da articulação discursiva de elementos heterogêneos, um grupo social ou político pode construir uma visão de mundo que se torna hegemônica. Este estabelecimento é um processo complexo e dinâmico. Ela produz-se por meio da construção de identidades coletivas e da articulação de demandas e interesses diversos em torno de um projeto político comum (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

A luta pela hegemonia é um processo de negociação e de construção de consenso. A sua construção na estruturação de uma narrativa e de uma linguagem capaz de unificar as demandas e os interesses diversos ao redor de um projeto político comum (SILVA et al., 2017; LACLAU; MOUFFE, 2015a).

A teoria da hegemonia de Laclau e Mouffe enfatiza a importância da disputa simbólica na luta política e a necessidade de uma abordagem pluralista e democrática na construção da hegemonia. Esta depende da articulação discursiva de demandas e interesses diversos em torno de um projeto político comum (SOARES FERREIRA; MENDONÇA, 2012; LACLAU; MOUFFE 2015a).

Cabe destacar que o estabelecimento de uma identidade, na TD segundo Laclau e Mouffe (2015a; 2015b), é uma prática oriunda de uma articulação discursiva. Enquanto estão dispersas, isto é, não articuladas, cada identidade constitui um elemento; uma vez organizadas ao redor de um discurso, elas tornam-se momentos de uma articulação.

Toda articulação constitui um ponto nodal⁵. Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015a), esse conceito refere-se ao ponto discursivo privilegiado que funciona para a fixação parcial de sentidos em uma cadeia significativa. Os pontos nodais são, portanto, significantes fundamentais na construção de identidades políticas e na articulação de demandas em torno de uma visão comum. Eles são importantes porque permitem que diferentes demandas e reivindicações sejam conectadas e organizadas em um discurso político mais amplo, que busca construir uma identidade coletiva e uma visão de mundo compartilhada. A fixação parcial de sentidos em torno dos pontos nodais é o que permite a construção da hegemonia.

O ponto nodal é o resultado da articulação de demandas políticas e discursivas ao redor de um tema comum. Eles são, assim, contingentes e históricos. A importância deles, para a teoria política de Laclau e Mouffe, está em mostrar como a política não se limita a uma luta por interesses materiais. Os pontos nodais são o resultado da construção social de significados e representações políticas que são fundamentais para a formação de identidades políticas coletivas (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Os pontos nodais são entendidos como signos privilegiados ou pontos de referência (*“points de capiton”*, no vocabulário lacaniano) em um discurso que une um *sistema particular de significação* ou *cadeia de significação*. Devido à intervenção do ponto nodal, os elementos são transformados em momentos internos do discurso. As categorias passariam a adquirir o significado de algo “real”, em oposição a ideias e nomes subjacentes de conotações distintas. Em outras palavras, seu significado é parcialmente fixado em referência ao ponto nodal. Assim, mesmo em um sistema de discurso estável, não há garantia de que a fixação de significado será permanente, universal, última.

A noção de que as identidades são constituídas através da articulação de elementos contingentes em torno de pontos nodais implica, portanto, uma tensão permanente entre a fixidez parcial e a contingência. Esta tensão é resolvida em um processo contínuo de luta simbólica em que diferentes grupos sociais tentam articular significados alternativos em torno dos mesmos pontos nodais. A mudança social ocorre, portanto, quando novos significados se

⁵ O conceito em questão incorpora elementos oriundos da psicanálise lacaniana, da reconstrução da ideologia marxista a partir do confronto com a realidade lacaniana, de uma categoria díspar de sujeito que se distingue do sujeito do humanismo e do marxismo, e que se baseia no pós-estruturalismo.

tornam dominantes, seja porque um novo ponto nodal emerge ou porque um significado alternativo articula-se sobre de um ponto nodal existente. O processo, portanto, é sempre contínuo e contingente (HOWARTH; STAVRAKAKIS, 2000).

O conjunto de conceitos aqui apresentados possibilita, até certo ponto, a compreensão da hegemonia como um processo discursivo fundamental e que pode contribuir para entender como as relações de poder são construídas na conjuntura contemporânea. Num contexto em que as formas tradicionais de dominação e submissão são cada vez mais contestadas e desafiadas por movimentos sociais e lutas políticas por reconhecimento e igualdade, a TD ganha especial produtividade.

Laclau e Mouffe (2015a; 2015b) propõem um conjunto de ideias-forças que considera o social infinito. Por isso, toda busca por uma base sólida, que confira significado às coisas, inevitavelmente defronta-se com o excesso incontrolável de sentido. Os autores concebem, assim, o mundo social como um terreno de múltiplos discursos, um jogo sem fim de diferenças, uma arena de conflitos onde inúmeras identidades digladiam-se em busca de reconhecimento e espaço, sem que qualquer uma delas consiga estabelecer-se de forma definitiva. Isso não significa, no entanto, que o sucesso seja impossível.

Laclau (2015¹, 2013, 2003) sugere que toda identidade que consegue consolidar-se o faz sempre de forma precária, contingente e efêmera, nunca de maneira absoluta. São essas consolidações parciais e contingentes que garantem uma base mínima para a compreensão do mundo social.

A abordagem da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe permite, no que concerne à nossa discussão, a realização uma análise complexa e crítica das múltiplas dimensões da educação e dos processos escolares. Essa abordagem, para os estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, redireciona algumas lentes e formas entendimentos da complexidade da EJA no Brasil contemporâneo.

Quando observamos a Educação de Jovens e Adultos sob o prisma da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015a; 2015b; LACLAU, 2013), diferentes aspectos discursivos avançam daqueles indicados no início da introdução desta tese e torna-se possível a visualização da emergência dos processos de construção de sentidos e práticas sociais relacionados à educação e escolarização na contemporaneidade. Dentre os elementos visibilizados, destaco as demandas e necessidades dos sujeitos da EJA, práticas educativas, políticas públicas integradas e as políticas curriculares, voltadas para a educação de jovens, adultos e idosos.

1.1 A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

Os trabalhos⁶ sobre a juvenilização dos educandos da EJA de autoria de Talita Vidal Pereira e Roberta Avoglio Alves Oliveira (2022; 2018), intitulados “Em busca do estudante ideal? Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA” e “Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização” são exemplos recentes de análises do discurso, conforme Laclau e Mouffe, nos estudos e pesquisas de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Vidal Pereira e Alves Oliveira (2022), a perspectiva pós-estrutural adotada por Laclau e Mouffe (2015a) esclarece as dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e Adultos relacionadas às expectativas de escola e de estudante ideal, que são forjadas a partir de referenciais realistas e essencialistas modernos. Essas expectativas sustentam a ideia de que existe um horizonte possível de ser alcançado se os processos forem controlados. O conceito de horizonte, segundo Laclau (2011), refere-se tanto aos limites quanto ao terreno de constituição de todo objeto possível, o que implica na impossibilidade de qualquer coisa além dele. Ou seja, o horizonte delimita o que é considerado possível e impossível de ser alcançado em determinado contexto social e político.

Nesse sentido, a perspectiva pós-estrutural permite entender como as expectativas idealizadas em torno da escola e do estudante limitam as possibilidades de atuação e de construção de novos sentidos e significados na EJA. Tais expectativas são baseadas em ideais fixos e essencialistas, que não levam em consideração as complexidades e diversidades das experiências dos estudantes. A análise dos discursos e práticas na EJA possibilita uma compreensão mais ampla e crítica das dificuldades enfrentadas nesse contexto educacional e das formas como as expectativas idealizadas acabam por reproduzir desigualdades e limitações para os estudantes.

Além disso, a Teoria do Discurso sinaliza como os discursos, se organizados em torno de um ideal de estudante, são carregados de sentidos idealistas e essencialistas. Isso significa

⁶ O levantamento bibliográfico realizado sobre as pesquisas da Educação de Jovens e Adultos à luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe foi desenvolvido com bases de dados acadêmicos, de certa forma assistemática, identificando análises através das citações/referências que foram utilizadas em trabalhos acessados. Inicialmente, consultamos o banco de teses e dissertações da CAPES, periódicos especializados em EJA recomendados pelo Fórum de EJA e o Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram “EJA”, “Educação de jovens e adultos” e “teoria do discurso”, este último acompanhado de “Laclau e Mouffe”. É importante ressaltar que não tínhamos a pretensão de fazer um inventário exaustivo das pesquisas de EJA sob essa perspectiva teórica, embora reconheçamos sua relevância. O exercício realizado objetivou compreender como a teoria do discurso de Laclau e Mouffe estava sendo mobilizada nos estudos e pesquisas em EJA, os caminhos possíveis e viáveis dentro da margem de tempo que tínhamos para conclusão da tese.

que os discursos produzidos pelos docentes sobre os estudantes mais jovens são influenciados por ideias preconcebidas sobre o que é ser um bom estudante, o que leva a expectativas de controle sobre as subjetividades que escapam a esse ideal. Sobre isso, as autoras afirmam que:

[...] a significação desses jovens que chegam à EJA como um outro indesejável no contexto da modalidade é favorecida na medida em que a intensificação desse fluxo, ou a percepção de sua intensificação, tem sido favorecida pela estratégia de correção de fluxo de que diferentes redes de ensino têm lançado mão, visando garantir melhores índices de desempenho nas avaliações em larga escala. (VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2022, p. 1639)

Observamos, a partir disso, que a intensificação do fluxo de jovens na EJA tem sido percebida como um problema pela rede de ensino, que busca “corrigir” esse fluxo para garantir “melhores índices” de desempenho nas avaliações em larga escala. Nesse contexto, os estudantes mais jovens são significados como um outro indesejável na modalidade, o que reforça as expectativas idealizadas em torno da EJA como exclusiva para adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos. Essa estratégia de correção de fluxo adotada pelas redes de ensino acaba por reforçar a visão essencialista e normativa da escolarização, que não considera as diferentes trajetórias de vida e as necessidades educacionais dos estudantes. Além disso, essa visão limita as possibilidades de construção de novos sentidos e significados para a EJA, que poderia tornar-se um espaço de aprendizado mútuo e de valorização das diversidades e experiências dos estudantes.

A TD emerge como um modo de analisar os discursos que reproduzem desigualdades e limitações para os estudantes mais jovens na EJA. A análise das autoras (VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2022) indica como os discursos sobre a “juvenilização” na EJA contribuem para compreensão mais profunda das práticas discursivas que constroem e moldam a realidade social. Para Vidal Pereira e Alves Oliveira (2022), a estratégia de correção de fluxo adotada pelas redes de ensino acaba por reforçar a visão essencialista e normativa da escolarização. A verdade é construída discursivamente a partir de posições sociais e políticas, e é sempre contingente e parcial, sujeita a disputas e negociações. A EJA, em particular, deve ser entendida como uma modalidade que abriga diferentes trajetórias de vida e experiências, que devem ser valorizadas e incorporadas ao processo educativo.

O trabalho intitulado “Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização” (VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2018) aponta como os discursos que produzem a exclusão de jovens em defasagem idade-série da escola regular e, ao mesmo tempo, reforça a lógica das políticas de avaliação em larga escala. Na análise das autoras, o

fenômeno da juvenilização na EJA é construído a partir de discursos e práticas discursivas que produzem efeitos de poder e exclusão.

Para Vidal Pereira e Alves Oliveira (2018) a noção de qualidade da educação é vista como um *significante vazio*⁷ à medida que se torna saturado de sentidos. Isso implica que a ideia de qualidade da educação é alvo de disputas por significações, o que leva a uma proliferação de adjetivações. Nesse sentido, Vidal Pereira e Alves Oliveira (2018) e Lopes (2012) argumentam que a proliferação de adjetivações conferidas à qualidade da educação é pouco útil para enfrentar a complexidade do problema, uma vez que se torna necessário identificá-la como um projeto distinto do projeto do Outro. Isso não significa que não devemos buscar uma definição de qualidade da educação, mas que devemos entender que essa definição é resultado de uma luta política e que está sempre sujeita a transformações.

Um outro elemento interessante do trabalho de Vidal Pereira e Alves Oliveira (2018), diz respeito à Educação obrigatória como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Ele consiste na defesa de uma educação gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, Vidal Pereira e Alves Oliveira (2018) afirmam que, apesar das iniciativas e avanços realizados ao longo das últimas décadas, ainda existem muitos desafios para garantir a universalização efetiva desse direito.

As provocações da TD à EJA no trabalho de autoria de Rafael Ferreira de Souza Honorato e Maria Zuleide da Costa Pereira (2017), com título “Práticas discursivas sobre avaliação da aprendizagem nas políticas curriculares para a EJA e nos CEJAs de João Pessoa/PB”, indicam questões relacionadas aos sentidos da avaliação nas políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no Ensino Médio, realizados nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na cidade de João Pessoa/PB. A pesquisa

⁷ O *significante vazio*, para Laclau e Mouffe (2015a), é aquele que não tem um significado fixo e determinado, mas que é preenchido por diferentes sentidos e significados, dependendo do contexto e das relações de poder em jogo. Ou seja, é um *significante* que se esvazia na medida em que está saturado de sentidos, como mencionado na citação anterior. O *significante vazio* é importante porque permite a disputa política pela sua significação e pelos sentidos que ele pode assumir em diferentes contextos discursivos. A Teoria do Discurso emerge como possibilidade de problematizar a concepção instrumental de qualidade da educação, que se baseia em metas de desempenho e resultados quantitativos e não considera as diferenças culturais e de contexto dos(as) estudantes. De acordo com Laclau e Mouffe (2015a), as identidades sociais são construídas a partir de diferenças e antagonismos, que não podem ser reduzidas a categorias fixas ou universais. Assim, a qualidade da educação deve ser entendida como um processo contínuo de construção de formações discursivas e de subjetivações que respeite e valorize as diferenças culturais e sociais dos(as) educandos(as). Lopes (2012) argumenta que essas disputas envolvem concepções, valores e finalidades que se modificam no próprio processo de luta política em sua defesa. A autora propõe que essas disputas sejam pensadas de maneira a romper com a ideia de que existem projetos fixos de sociedade e, conseqüentemente, de qualidade. Segundo ela, essa ideia é sustentada por concepções de sociedade como um todo estruturado que demarca as posições dos sujeitos e dos saberes na estrutura social. Ao invés disso, Lopes (2012) sugere que devemos olhar para as disputas em torno da qualidade da educação como um processo em constante transformação que envolve a redefinição de projetos políticos e sociais.

realizada considerou uma ampla gama de documentos curriculares, desde as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino de 2015 da Paraíba, que estabelecem as orientações gerais para o funcionamento das escolas estaduais, até o Projeto Político-Pedagógico construído pela comunidade escolar, que define os objetivos e estratégias educacionais específicas para a escola em questão.

Além disso, a investigação incluiu a perspectiva de docentes da comunidade escolar, apreendida por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla dos sentidos e práticas da avaliação, bem como dos desafios e possibilidades que surgem na implementação das políticas curriculares na educação de jovens e adultos. A inclusão de diferentes tipos de documentos e perspectivas ajuda a fornecer uma visão mais completa do contexto em que os sentidos da avaliação são construídos e negociados na educação de jovens e adultos. Isso permite uma análise mais precisa das complexas dinâmicas que moldam a prática da avaliação na EJA e das possibilidades de intervenção e mudança.

O estudo em questão traz como registros as discursividades sobre avaliação presentes nas políticas curriculares da EJA a partir dos estudos de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011, 2013). Segundo essa perspectiva, os sentidos atribuídos às práticas e discursos são construídos através de processos de articulação e hegemonia, que envolvem disputas políticas e lutas pelo poder. Tal abordagem permite uma análise mais crítica e reflexiva das políticas curriculares e práticas de avaliação na EJA, questionando as suposições e valores subjacentes a essas práticas e destacando as diferentes perspectivas e interesses envolvidos em sua construção. Cada professor, a partir de seus princípios e valores, vem construindo métodos avaliativos que, muitas vezes, não mostram-se respaldados pelas políticas educacionais emanadas pelo MEC, nem mesmo pelas orientações da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Essa Secretaria, de acordo com os documentos analisados, trata o currículo e a avaliação de forma superficial, preocupando-se mais com aspectos estruturais e descritivos de um calendário do que com as ações pedagógicas efetivas, capazes de transformar a EJA em espaço de efetivação da formação ampliada (HONORATO; PEREIRA, 2017, p. 64).

Para os autores (HONORATO; PEREIRA, 2017), o tema das políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos evidencia as diversas disputas nas quais as políticas são implementadas e dizem que:

Ao assumir a complexidade de debater as políticas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, fomos capazes de identificar as disputas que ocorrem em diferentes contextos nos quais as políticas estão inseridas. O método de análise através da Teoria

dos Discursos possibilitou-nos compreender que essas disputas no processo de significação são próprias dos movimentos políticos de construção de sentidos, de significação, do acolhimento de demandas dos diferentes grupos sociais. Todavia, a TD traz uma concepção de discurso que vai além dos textos e da fala dos sujeitos, o que nos fez chegar a muitas encruzilhadas. A nosso ver, as próximas pesquisas que contemplem essa mesma concepção de discurso precisam partir de um momento de observação da escola campo para poder apresentar mais elementos no diálogo com a TD, pois é preciso compreender quais são os elementos que estão de acordo com os documentos prescritos e quais destoam e, até mesmo, acontecem como forma de protesto ou falta de conhecimento. (HONORATO; PEREIRA, 2017, p. 64).

Neste sentido, Honorato e Pereira (2017), reforçam a perspectiva, já anunciada nos trabalhos anteriores, de que a abordagem pós-estruturalista da TD possui uma concepção de discurso mais aberta que transcende a mera análise dos textos e falas produzidos pelos sujeitos. Essa perspectiva nos levou a confrontar muitas questões complexas que emergiram durante nossa pesquisa, especialmente no que se refere à compreensão das disputas e conflitos envolvidos no processo de construção de sentidos e significados em torno das políticas curriculares da EJA. No entanto, os autores pontuam que esta análise, ainda que limitada, uma vez que se baseia principalmente na análise dos documentos oficiais do MEC e nas entrevistas com os professores da rede estadual de ensino da Paraíba, amplia o debate sob as abordagens mais observacionais que permitissem explorar a complexidade das práticas pedagógicas e discursivas que acontecem no ambiente escolar.

Segundo Honorato e Pereira (2017), o desenvolvimento de pesquisas aprofundadas nessa direção permitiria investigar não apenas os elementos que estão em conformidade com as políticas prescritas, mas também aqueles que destoam ou resistem a elas. Além disso, seria possível explorar como os diferentes atores sociais (professores, alunos, gestores e comunidade escolar) interpretam e constroem sentidos em torno das políticas curriculares e como essas interpretações e significados articulam-se com outras dimensões do contexto educacional, como a cultura escolar, as identidades dos sujeitos e as relações de poder que permeiam a escola.

O trabalho de Rosane Silva de Jesus Tigre e Nubia Regina Moreira (2021) sobre “A educação de Jovens e Adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso”, por sua vez, objetiva compreender de que maneira a Reforma do Ensino Médio, expressa nos documentos oficiais, afeta a Educação de Jovens e Adultos e como isso pode ser analisado à luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Ao interpretar esses documentos, é possível notar que as mudanças propostas tentam criar um padrão e uma estabilidade que não se sustentam na prática/exercício escolar. Isso ocorre porque as demandas e antagonismos presentes na sociedade, que influenciam a elaboração das políticas educacionais, estão em constante ressignificação e não encerram-se na cadeia articulatória. A reforma do ensino médio

pode ser vista como uma tentativa de impor uma ordem fixa e hierárquica ao sistema educacional, o que pode excluir ainda mais os jovens e adultos que buscam acesso à educação. Nas palavras das autoras:

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. (TIGRE; MOREIRA, 2021, p. 16-17).

Nesse contexto, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe pode ser uma ferramenta útil para analisar como as identidades políticas e educacionais são construídas por meio de articulações discursivas contingentes e precárias. Torna-se possível, assim, compreender como as políticas educacionais podem ser transformadas por meio de articulações em políticas curriculares que levem ou não em conta as demandas e necessidades concretas dos jovens, adultos e idosos que buscam a EJA.

Para Tigre e Moreira (2021), ao refletir sobre a constituição da Educação de Jovens e Adultos, é necessário questionar o particularismo dessa modalidade de ensino e suas implicações na atualidade. É preciso considerar a presença massiva das juventudes nas salas de aula da EJA e como podem tensionar e rasurar uma dada identidade sedimentada. Além disso, é importante questionar a educação prioritariamente voltada para a formação técnica, que tende a responder às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. Esse enfoque excessivamente técnico pode acabar por reproduzir as desigualdades sociais e acentuar a precariedade do trabalho e da vida dos jovens e adultos que buscam a EJA.

Nesse sentido, é preciso pensar em uma EJA que também considere aspectos sociais, políticos e culturais relevantes para a formação integral dos jovens e adultos. Tal abordagem contribui para a construção de identidades mais plurais e democráticas, capazes de desafiar as desigualdades e opressões presentes na sociedade (TIGRE; MOREIRA, 2021).

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos, é importante considerar sua história e as diversas crises que a constituíram ao longo do tempo. Nesse sentido, a EJA pode ser vista como um significante vazio que tenta preencher outras lacunas presentes no sistema educacional. A EJA surge como uma resposta às demandas de escolarização “tardia”, “técnica” e “profissionalizante” de jovens, adultos e idosos.

Essa dinâmica de constantes reformas e propostas curriculares cria um ciclo em que cada nova mudança é apresentada como solução para os problemas existentes. No entanto, muitas vezes são alterações apenas superficiais e não consideram questões mais profundas da própria organização da sociedade na contemporaneidade. Essa construção discursiva de realidades e contextos é uma forma de controle social que pode acabar por reforçar as desigualdades e perpetuar estruturas de poder injustas. É necessário, portanto, questionar e problematizar esses discursos, buscando construir uma EJA mais crítica e emancipatória, capaz de promover mudanças reais e significativas na vida dos jovens e adultos que buscam a educação.

Segundo o pensamento das autoras, a realidade constituída pelos sistemas de ensino formal, entendidos como modelos educacionais universais, tende a tornar-se um mote comum que exclui subjetividades e posicionamentos diversos. Esse modelo busca padronizar e homogeneizar os processos de ensino e aprendizagem, desconsiderando as particularidades dos(as) discentes e docentes e as diferenças culturais, sociais e econômicas que permeiam a sociedade (TIGRE; MOREIRA, 2021).

Ao essencializar a educação em um modelo único e padronizado, o sistema de educação formal (composto por redes de ensino nos municípios, distrito federal, estados e união) acaba por excluir aqueles que não se encaixam nesse padrão, perpetuando a desigualdade e a exclusão social (LOPES, 2010). É preciso, portanto, repensar o modelo educacional vigente, de modo a valorizar e respeitar a diversidade e a pluralidade existentes na sociedade e considerar as demandas e necessidades concretas dos(as) docentes e discentes. Essa abordagem homogeneizadora pode gerar exclusão e marginalização, especialmente daqueles que não se encaixam no padrão estabelecido. Por isso, é fundamental buscar uma educação que valorize e respeite as diferenças, considerando as singularidades e as múltiplas formas de conhecimento presentes na sociedade. É importante lembrar que a educação deve ser um espaço de construção e desenvolvimento das subjetividades, e não de anulação e uniformização.

A política curricular na EJA, enquanto discurso que se materializa em lei e que é resultado de lutas e disputas entre grupos defensores de determinadas posições, é fruto desses movimentos. Além disso, o combate ao analfabetismo e à diminuição da pobreza por meio da educação são discursos que influenciaram e disputaram o sentido da EJA no contexto brasileiro.

A postulação das autoras destaca a importância de considerar a diversidade e singularidade das realidades educacionais ao propor-se políticas curriculares. É preciso levar em conta que as escolas e os seus sujeitos possuem características únicas, o que pode levar a diferentes interpretações e significados. Portanto, a implementação de uma política curricular

homogênea pode não ser eficaz, já que não consideraria essas diferenças e poderia não atender às necessidades específicas de cada contexto.

A contextualização e a interpretação crítica de políticas curriculares são fundamentais para compreender como essas políticas materializam-se no cotidiano escolar e como elas impactam a prática educativa. Isso supõe analisar o contexto em que a política é implementada, os sujeitos envolvidos e as implicações da política em termos de perspectivas pedagógicas, práticas docentes e aprendizagem dos(as) estudantes. A partir dessa análise, é possível identificar potencialidades e limitações da política e propor adaptações ou aprimoramentos necessários para que ela possa atender de forma mais efetiva às necessidades e demandas do contexto em questão.

Se cada escola, comunidade e contexto possuem suas particularidades e singularidades, uma política curricular única e padronizada para todas as realidades pode não atender às necessidades e demandas específicas de cada uma delas. Além disso, como mencionado anteriormente, cada leitura e interpretação de um texto é um ato político e pode gerar novas formas de significação. Depreende-se, portanto, que, mesmo que uma política curricular seja elaborada com a intenção de ser aplicada de forma igualitária em todas as escolas, ela pode ser interpretada e implementada de formas diferentes em cada contexto. Deste modo, é importante que as políticas curriculares sejam construídas a partir de uma perspectiva democrática e participativa, que leve em conta as diferentes vozes e perspectivas envolvidas no processo. É preciso reconhecer as demandas e necessidades das escolas, dos(as) docentes, discentes e das comunidades e buscar construir um currículo que seja flexível e adaptável às diferentes realidades.

Um dos desdobramentos do processo de uniformização é a juvenilização da EJA, que vem ocorrendo principalmente a partir dos anos 2000. Essa mudança também é reflexo da constante ressignificação das demandas e antagonismos que afetam a EJA, tornando-a um processo sempre em transformação. Portanto, é importante reconhecer a EJA como um processo de disputas e não tentar estabelecer um padrão rígido e estático para essa modalidade de ensino. Somente assim será possível atender às necessidades e demandas dos estudantes que buscam na EJA uma oportunidade de continuar sua educação e melhorar sua vida.

O artigo “Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares”, de autoria de Day Santos e Anna Luiza Martins de Oliveira (2019), evidencia as demandas e antagonismos que constituem o campo da EJA. O artigo em questão concentra-se nas histórias de estudantes transgêneros que retornaram à escolarização por meio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) na rede

pública de Pernambuco. Nesse trabalho, as autoras objetivam demonstrar o sentido e o alcance real dos debates e das políticas de gênero e sexualidade no âmbito da educação. Além disso, busca desmistificar as tentativas de *reforçar estereótipos* e *projetar inimigos* para justificar a (re)produção de projetos históricos de dominação e exploração através do medo, do ódio e da violência (SANTOS; OLIVEIRA, 2019). Além da discriminação e da violência, muitos jovens precisam abandonar a escola para trabalhar e ajudar a sustentar suas famílias. A EJAI, portanto, torna-se uma opção para as pessoas que desejam concluir seus estudos e obter uma qualificação que possa melhorar suas perspectivas de vida.

A permanência dos jovens na escola tem sido historicamente um problema no Brasil. Este encontra-se profundamente relacionado à pobreza, ao início precoce no mercado de trabalho, à localização geográfica (dificuldade de acesso) e à falta de assistência à saúde. No caso das pessoas trans, esses problemas são agravados pela falta de reconhecimento, pela ameaça constante de violência física e psicológica, pela negação de acesso a espaços públicos e pela precariedade da rede de apoio.

Para as autoras (SANTOS; OLIVEIRA, 2019), as trajetórias desses estudantes transgêneros permitem reflexões sobre os modos ambivalentes de existência que circulam e cruzam-se no currículo escolar e nos processos tortuosos e incompletos de criação de vida forjados nas brechas da estrutura normativa cis-hétero e o efeito produtivo dos deslocamentos da política sexual no Brasil nas últimas duas décadas.

A questão do currículo escolar “comum”, presente nos espaços da EJA, muitas vezes negligencia as vivências e experiências de grupos minoritários, privilegiando, assim, os grupos hegemônicos. Ao deslocar o foco para essas experiências, é possível identificar as falhas presentes num discurso supostamente universal, que ignora as diferentes realidades e perspectivas existentes na sociedade. O currículo escolar tradicional, baseado em uma concepção de conhecimento, cultura e ser humano universal, na prática, acaba privilegiando certos grupos em detrimento de outros. Isso ocorre porque o currículo muitas vezes é estruturado a partir das vivências dos grupos hegemônicos, que ocupam posições de poder na sociedade. Como resultado, as experiências e perspectivas das minorias são frequentemente negligenciadas ou ignoradas, o que contribui para perpetuar desigualdades e injustiças sociais.

Ao trazer essas experiências à tona, é possível identificar as falhas e fissuras presentes no discurso supostamente universal do currículo escolar tradicional. A diversidade de experiências e perspectivas existentes na sociedade deve ser reconhecida e valorizada, e isso pode ser feito por meio de um currículo mais inclusivo e diverso. Ao “dar” voz e espaço para

as experiências de grupos vulneráveis⁸, o currículo pode tornar-se mais representativo e justo, contribuindo para a formação de cidadãos “engajados” na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Os posicionamentos transgêneros apresentados no artigo destacam a importância da *educação como uma forma de empoderamento e de reconstrução da identidade*. Além disso, essas histórias mostram como a educação pode ser uma ferramenta para a inclusão social e a igualdade de oportunidades. Sobre esse aspecto, as autoras assinalam que desafiar, subverter símbolos e transitar entre as categorias estabelecidas pela norma hegemônica cisgênera implica em adotar uma postura de rompimento com uma identidade “predefinida”.

De acordo com as autoras (SANTOS; OLIVEIRA, 2019), desde o início da vida, o corpo já é inserido em um discurso que associa de forma obrigatória os órgãos genitais ao gênero, estabelecendo parâmetros que moldam a trajetória do indivíduo, sua imagem, seus desejos e limitações, reduzindo toda a complexidade humana à mera questão anatômica. A ênfase na biologia alimenta expectativas sociais e impõe comportamentos. No entanto, essa suposta unidade revela-se falha e insustentável quando a corporeidade rejeita tal determinismo. Ao tentar impor significados fixos, a norma exclui aqueles que a desafiam, mas jamais consegue eliminar por completo.

Neste sentido, o caminho para a inclusão ainda é longo, sinalizam Santos e Oliveira (2018). O preconceito e a falta de políticas públicas adequadas continuam sendo barreiras significativas para a população transgênero. É necessário que as instituições de ensino e os governos se comprometam a oferecer um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

A EJA, neste sentido, contempla dois grupos de estudantes em particular: adultos e idosos com baixa escolaridade que tiveram pouco acesso à educação no passado e jovens que tiveram uma trajetória marcada por conflitos, levando à evasão escolar ou à reprovação. Para o

⁸ Optamos pelo uso do termo “grupos vulneráveis” em detrimento de “grupos minoritários” pela incompatibilidade do seu sentido quantitativo e sua inadequação à compreensão da complexidade das relações sociais. O termo “vulneráveis” é mais adequado para descrever a condição de grupos sociais que, por diversas razões, estão em situação de risco, vulnerabilidade ou exclusão social. Essa condição pode ser causada por diversos fatores, como desigualdades socioeconômicas, discriminação e preconceito. Por outro lado, o termo “minoritário” é mais limitado em sua abrangência, pois refere-se apenas aos grupos que são nomeados ou identificados por um atributo específico, como raça, gênero e orientação sexual. Não raro, esses grupos são maioria numérica. Tal abordagem quantitativa não leva em conta o aspecto numérico/representativo dos sujeitos e os atravessamentos dos marcadores sociais e restringe o reconhecimento de direitos e oportunidades que, neste sentido, é bastante oportuno. Assim, o termo “grupos vulneráveis” nos parece ser mais abrangente e adequado para descrever a condição de grupos sociais que enfrentam desigualdades e exclusão social, independentemente de sua identificação ou nomeação por um atributo específico. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e complexa das relações sociais e das formas de exclusão e opressão presentes na sociedade.

primeiro grupo de estudantes, a EJA é uma oportunidade de adquirir conhecimento e habilidades que antes eram inacessíveis. (SANTOS; OLIVEIRA, 2019)

Muitos dos alunos são adultos e idosos que tiveram que abandonar a escola cedo para ajudar a sustentar suas famílias, acrescentam Santos e Oliveira (2018). Alguns deles, também, cresceram em épocas em que a educação era precária ou simplesmente não existia. A EJA oferece uma chance de obter o diploma de ensino fundamental ou médio, o que pode abrir portas para melhores oportunidades de emprego e uma vida mais satisfatória. Além disso, a EJA também oferece uma oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita, melhorar a autoestima e a confiança e envolver-se com a comunidade.

O segundo grupo de estudantes é composto por jovens que tiveram experiências difíceis na escola ou fora dela. Esses estudantes podem ter sofrido bullying, enfrentado dificuldades financeiras ou familiares ou terem sido vítimas de violência ou abuso. A EJA é uma alternativa para esses jovens, permitindo que completem seus estudos sem ter que enfrentar o mesmo ambiente hostil que experimentaram antes (SANTOS; OLIVEIRA, 2019).

É importante destacar que a maioria das pessoas trans que se matriculam nessa modalidade, no segundo grupo, foram expulsas de escolas regulares. Isso pode ocorrer por diversos motivos, incluindo discriminação e falta de apoio. O fato de que a maioria das(os) estudantes trans estejam matriculados na EJA aponta para a necessidade de políticas mais inclusivas e acessíveis nas escolas regulares. Além disso, é essencial que haja monitoramento da EJA para garantir que esses estudantes sejam apoiados e reintegrados ao sistema educacional regular.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe emerge no presente estudo como modo de apreensão das barreiras e resistências brutais aos que encarnam o questionamento e a transgressão desses padrões no espaço que deveria ser de pluralidade e diversidade de ideias e concepções. Os discursos emergentes das experiências de vidas das(os) estudantes trans evidenciam as formas de articulação de discursos hegemônicos que excluem e marginalizam grupos sociais específicos. Esses discursos são construídos a partir de elementos que aparentam ser naturais e universais, mas que, na verdade, são construídos socialmente e mantidos através do uso da violência e da repressão.

Para as autoras, apesar das notáveis conquistas alcançadas ao longo das últimas décadas pela luta das pessoas que desafiam as normas cis-hetero-normativas em busca de reconhecimento de sua dignidade e direitos na educação escolar brasileira, permanece evidente que os dispositivos e mecanismos de controle, exclusão e eliminação social ainda detêm um

poder avassalador, impondo formidáveis barreiras e resistências àqueles que questionam e transgridem tais padrões. (SANTOS; OLIVEIRA, 2019)

A segregação de espaços públicos, como banheiros escolares e meios de transporte, assim como as ameaças e práticas diárias de violência naturalizadas no cotidiano das escolas e cidades, são manifestações claras desses mecanismos. Entretanto, a ameaça mais aguda a esse percurso histórico de construção subjetiva, luta e conquista de direitos provém do crescente processo político de reafirmação das estruturas tradicionais de hierarquização, subjugação e exclusão social, o qual tem sido fortalecido pela articulação de “novos” discursos e movimentos conservadores em diversas partes do mundo (SANTOS; OLIVEIRA, 2019, p. 71).

A segregação de espaços públicos, como os banheiros escolares e os meios de transporte, as ameaças e práticas cotidianas de violência que permanecem naturalizadas na rotina das escolas e das cidades é a manifestação mais visível dos mecanismos de marginalização dos grupos identitários não cis-hétero-normativos. Essas práticas, violentas e excludentes, servem à manutenção do controle sobre os corpos desses grupos e para reforçar as hierarquias sociais existentes.

O trabalho de Santos e Oliveira (2019) evidencia como a ameaça mais aguda a esse caminho histórico de construção subjetiva, de luta e de conquista de direitos, vem do crescente processo político de reafirmação das estruturas tradicionais de hierarquização, subjugação e exclusão social. O processo tem ganhado força através da articulação de “novos” discursos e movimentos conservadores em várias partes do mundo, que buscam reforçar os padrões hegemônicos de poder e reprimir qualquer forma de transgressão ou questionamento dos seus padrões. Esse contexto político representa um desafio significativo para os movimentos sociais que lutam por direitos e inclusão social e exige uma reflexão profunda sobre as estratégias e táticas necessárias para enfrentar essa ameaça e continuar avançando na luta por justiça e igualdade.

O artigo de Clarissa Craveiro e Adriano Vargas Freitas (2019), intitulado “A formação docente da EJA nas políticas curriculares em documentos Ibero-Americanos e brasileiros: aproximações e distanciamentos”, evidencia outras marcas das pesquisas da Teoria dos Discursos de Laclau e Mouffe, nos estudos e pesquisas da Educação de Jovens e Adultos, a formação docente. Traçou-se um panorama das políticas curriculares brasileiras voltadas para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) até o governo de Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016).

A análise desses documentos curriculares fundamenta a compreensão da formação docente na América Latina e no Brasil, uma vez que as políticas educacionais expressas nesses documentos têm impacto direto sobre a formação dos professores. O *corpus* de documentos curriculares da OEI e da UNESCO apresenta as metas e objetivos que os países da região ibero-americana propõem-se a alcançar na área da educação, incluindo a formação docente. Já a análise das políticas curriculares brasileiras para a EJA, segundo os autores (CRAVEIRO; FREITAS, 2019), permite verificar como a formação docente é tratada no contexto nacional, em diferentes governos. Para os autores,

Ao buscarmos apresentar sentidos da formação docente a partir de vários documentos curriculares brasileiros, nos deparamos em nossas buscas, com a defesa de diferentes sentidos atrelados ao significante “docência”, tais como: a defesa da necessidade de ampliar a qualidade dos processos educacionais, diferentes sentidos de docente, de conhecimento e de ensino, dentre outros. Apoiados em uma abordagem discursiva, compreendemos esses documentos ou textos curriculares como construção de um discurso. (CRAVEIRO; FREITAS, 2019, p. 53)

Craveiro e Freitas (2019) apontam que os significados da formação docente envolvem diferentes concepções de conhecimento e ensino, entre outros aspectos relevantes. Segundo esses autores, a compreensão dos sentidos requer uma abordagem discursiva que leve em conta como são produzidos e reproduzidos através do uso de termos, os quais são influenciados pelas condições políticas, sociais e culturais de cada período histórico. Ao analisar o tema a partir de discursos curriculares, torna-se possível identificar as diferentes concepções de formação docente que emergem em cada contexto histórico, os interesses e as preocupações que permeiam essas concepções. A compreensão dos discursos é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e para a promoção de práticas docentes mais adequadas aos desafios contemporâneos da educação.

Os discursos curriculares, portanto, refletem as visões e interesses de diferentes atores envolvidos no campo da educação, tais como os formuladores de políticas, os educadores e as comunidades acadêmicas. Além disso, os documentos curriculares são produtos de contextos históricos específicos e, como tal, refletem as preocupações e prioridades de suas épocas. Esses discursos curriculares fundamentam a compreensão das práticas educacionais e a formulação de políticas educacionais. Ao identificar e analisar os significados associados à formação docente em diferentes documentos curriculares, podemos construir uma visão mais ampla das diferentes perspectivas e desafios relacionados à formação dos professores no Brasil.

A formação sistemática para a carreira docente nos países ibero-americanos, apresentada de forma detalhada nos documentos curriculares analisados, destaca a importância

da formação continuada, que deve ocorrer em diferentes etapas da carreira docente. De acordo com os autores, a avaliação docente é a culminância do processo de formação. Apesar do discurso em torno da avaliação docente enfatizar a importância da formação contínua e não conteudista, os autores destacam que é conferida pouca importância aos documentos curriculares sobre a reflexão da prática docente e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais efetivas. Segundo Craveiro e Freitas (2019), essa subalternização pode resultar em uma formação docente mais baseada em modelos e técnicas pré-estabelecidas do que em uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Craveiro e Freitas (2019) apontam que a Teoria do Discurso propicia uma leitura sobre esse campo de modo a contemplar necessidades de uma formação docente que valorize a reflexão crítica sobre a prática, que permita aos professores desenvolver estratégias pedagógicas mais efetivas e que leve em conta as demandas específicas de cada contexto escolar. Além disso, destacam a importância de uma avaliação docente que leve em consideração não apenas o domínio dos conteúdos específicos da disciplina, mas também as habilidades socioemocionais e outras competências importantes para a formação docente.

As dissertações e teses que serão apresentadas neste conjunto de trabalhos têm em comum a análise da Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Dentre os temas abordados, inclui-se a juvenilização, a relação entre EJA e Ensino Supletivo, a construção discursiva de demandas diversas e a influência mútua dos discursos produzidos em diferentes contextos. Também são discutidas as políticas curriculares do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC), além da relação entre a concepção de diferença e o processo de regulação da práxis docente nas políticas educacionais e curriculares. O conjunto de trabalhos aqui apresentados evidencia a importância de analisar os discursos produzidos sobre a EJA.

A pesquisa desenvolvida por Roberta Avoglio Alves Oliveira (2018) intitulada “Discursos docentes atribuídos à educação de jovens e adultos a partir de tensionamentos provocados pela juvenilização da modalidade: analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ)” adota a abordagem pós-estruturalista e utiliza a Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como referencial teórico, com foco na teoria do discurso dos professores sobre a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisadora busca identificar os discursos hegemônicos em relação à juvenilização na EJA, as contradições e lutas de sentido presentes nesses discursos, e como eles afetam a prática educativa, a inclusão e a democratização do acesso à educação. Ela destaca que a juvenilização

da EJA tem sido objeto de intensas disputas discursivas, com visões divergentes sobre a inclusão de jovens, enfatizando que a presença de jovens na EJA não é algo novo, mas resultado de desigualdades históricas no sistema educacional brasileiro. Além disso, destaca que a condição de ser jovem passou por transformações ao longo do tempo, o que demanda uma compreensão mais abrangente das necessidades dos estudantes no processo educativo.

A discussão em torno da juvenilização reflete as contradições e lutas de sentido no campo da educação. Para a autora, é necessário ir além da simples discussão sobre a presença de jovens na EJA e questionar os paradigmas e práticas educativas vigentes. Ao questionar quem são os estudantes da EJA, Alves Oliveira (2018) defende que há uma diversidade de sujeitos que procuram tal modalidade de ensino, com diferentes histórias de vida, necessidades e interesses. Entre os estudantes da EJA, há jovens e adultos que trabalham, têm filhos e vivem em situação de vulnerabilidade social.

Há necessidades proeminentes em entender as especificidades desses sujeitos e garantir uma educação que atenda às suas demandas e necessidades. Um dos pontos de conflito em torno da EJA é o processo de juvenilização, que se refere ao ingresso de jovens com menos de 18 anos na modalidade. Alguns docentes e pesquisadores questionam a presença desses jovens na EJA, alegando que eles não enquadram-se no público-alvo da modalidade. Conforme sinaliza Alves Oliveira (2018), essa visão é equivocada, pois a EJA sempre foi procurada por jovens, ainda que não estivesse formalmente organizada como uma modalidade específica de ensino.

A autora também chama a atenção para a necessidade de ressignificar o “ser jovem” na EJA. Muitas vezes, os jovens são vistos como um problema, como alunos desinteressados e indisciplinados. No entanto, é preciso compreender que os jovens possuem suas próprias vivências e demandas, e que cabe à escola oferecer uma educação de qualidade e que os respeite como sujeitos de direitos (ALVES OLIVEIRA, 2018). A compreensão das disputas discursivas em torno da EJA e da juvenilização como um campo de lutas políticas é ponto central desta análise.

Os discursos docentes sobre a juvenilização da EJA apresentam um conjunto de reivindicação de valorização da modalidade como espaço de formação para jovens e adultos, e não apenas como uma alternativa para a conclusão da escolaridade. A valorização envolve uma mudança conceitual que afasta a EJA do modelo de ensino supletivo e enfatiza a importância da construção de uma educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente da idade. No entanto, essa valorização também passa pela necessidade de repensar a formação docente, que muitas vezes é voltada apenas para o ensino fundamental, deixando de lado outras etapas e modalidades da Educação Básica.

A experiência supletiva, marcada por uma educação compensatória, ainda é um dos discursos predominantes no campo, o que demonstra a hegemonia de um modelo de ensino que não valoriza a diversidade e singularidade dos alunos da EJA. A autora também aponta que, muitas vezes, a discussão sobre a juvenilização da EJA está permeada por estereótipos e generalizações, sem levar em conta as singularidades dos estudantes. Esses estereótipos podem ser reforçados pelos discursos que circulam no campo e que acabam por limitar a compreensão da complexidade do fenômeno da juvenilização.

Além disso, Alves Oliveira (2018) destaca que a juvenilização não pode ser vista como um fenômeno homogêneo, visto que cada estudante tem uma trajetória única e precisa ser compreendido em sua singularidade. É preciso compreender as particularidades desses sujeitos, que muitas vezes possuem trajetórias escolares interrompidas, e trabalhar para que a modalidade seja um espaço de inclusão e construção de novas perspectivas de vida. Portanto, a reivindicação dos docentes é por uma EJA mais valorizada e que efetivamente cumpra seu papel de educação de jovens e adultos.

A análise dos discursos docentes sobre juvenilização evidencia a existência de sentidos que se hibridizam com as concepções de cada docente, o que resulta em uma multiplicidade de significados atribuídos à mesma temática.

O imaginário de que apenas os mais jovens sejam desinteressados, pouco envolvidos com a escola, suprime a multiplicidades desses sujeitos, bem como homogeneiza comportamentos dos(as) adultos(as). Talvez as marcas de socialização de alguns jovens, aliadas a discursos da Psicologia que significam essa fase da vida como problemática, colaborem para a hegemonia de discurso universalizantes acerca da temática. [...] As significações dos jovens da EJA estão carregadas de sentidos articulados nos discursos circulantes na sociedade contemporânea em que a adolescência é significada como fase da vida caracterizada por desajustes e insubordinação. No entanto, as ambivalências também podem ser identificadas quando, embora afirmando que os jovens são desinteressados e problemáticos, também são reconhecidas as diferenças entre eles. (ALVES OLIVEIRA, 2018, p. 89-90).

Esses discursos ganham legitimidade na prática pedagógica e podem contribuir para a produção de estereótipos em relação aos estudantes da EJA. Além disso, a polarização entre os discursos que significam os jovens como uma ameaça para a modalidade e os que reconhecem a importância de oferecer educação de qualidade para esses sujeitos pode reforçar a construção de um discurso hegemônico.

Deste modo, o trabalho de Alves Oliveira (2018) indica que é preciso ir além da dicotomia entre EJA para jovens e EJA para adultos e compreender a modalidade como um espaço de formação para todos aqueles que, por diferentes motivos, não puderam concluir seus

estudos na idade regular. Essa compreensão ampla da EJA pode contribuir para superar as visões estereotipadas que muitas vezes permeiam a discussão sobre a juvenilização.

Na dissertação de Letícia Ramalho Brittes (2015), com título “Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha”, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe emerge como modo de análise da produção curricular dos cursos destinados à educação profissional de jovens e adultos ofertado por um seguimento da rede federal de ensino o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O estudo de Brittes teve como objetivo analisar as políticas curriculares do Programa Nacional da Educação Profissional no que concerne à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, bem como do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego – PRONATEC. Utilizando a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, foram aplicados dispositivos da Análise Crítica do Discurso para investigar o *corpus*, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e políticas públicas educacionais para a educação profissional de jovens e adultos.

O exercício aqui foi compreender as articulações discursivas das políticas curriculares nos Institutos Federais no Brasil, especialmente os movimentos de integração e desintegração curriculares presentes nos programas. Esses movimentos têm implicações importantes na organização do trabalho docente e na produção de sentido na educação profissional de jovens e adultos. Ao analisar as políticas curriculares do PROEJA e do PRONATEC, percebe-se como as políticas públicas para a educação profissional de jovens e adultos têm evoluído ao longo do tempo. O estudo também possibilita identificar tendências e desafios enfrentados na atualidade, incluindo lacunas na integração curricular entre a educação profissional e a educação básica e entre diferentes programas de educação profissional.

A autora ressalta que a noção de discurso, na abordagem dos estudos pós-modernos, permite uma análise crítica das relações de poder e das formas como as ideias são construídas e disseminadas na sociedade (BRITTES, 2015), o que permite perceber o discurso educacional nas suas múltiplas faces. No que se refere às propostas curriculares, Brittes (2015), em consonância com as perspectivas de Berenblum (2003), percebe que há uma tendência a reduzir a influência dos professores e outros membros da comunidade escolar nas decisões e escolhas a serem tomadas.

É possível observar que os conteúdos a serem ensinados nas escolas são previamente desenvolvidos fora do contexto escolar, muitas vezes com a participação de organismos internacionais. Sobre isso, assinala Berenblum (2003, p. 163, grifo da autora): “[...] se registra uma forte ênfase na construção de uma escola que vise à formação para uma nova cidadania,

entendida como a capacidade de se ‘adaptar de forma flexível e produtiva’ aos requerimentos que exige a nova sociedade do conhecimento.”.

A participação dos professores e outros atores envolvidos no processo educacional acaba sendo minimizada e, conseqüentemente, a capacidade de adaptação dos currículos às particularidades locais e regionais fica limitada. Isso pode gerar uma padronização do ensino, que não considera as demandas e necessidades específicas de cada contexto escolar. Além disso, é importante destacar que as propostas curriculares não devem ser vistas como documentos estáticos e imutáveis. Pelo contrário, é fundamental que sejam constantemente reavaliadas e atualizadas, de forma a refletir as mudanças sociais e tecnológicas da contemporaneidade e garantir que os alunos estejam sendo preparados para lidar com os desafios do mundo atual (BRITTES, 2015).

Desse modo, emergem as inflexões dos estudos pós-estruturalistas. Eles buscam enfatizar a presença da diferença em todos os processos culturais, incluindo os processos curriculares que muitas vezes são associados a discursos homogeneizantes e opressivos. Segundo Lopes e Macedo (2013), a diferença não pode ser simplesmente vista como uma oposição ao homogêneo, em um novo par binário. É preciso compreender que a diferença está presente em todos os aspectos da cultura e, portanto, deve ser considerada na elaboração e implementação do currículo.

Os estudos pós-estruturalistas buscam desconstruir as relações de poder presentes no currículo e analisar como essas relações manifestam-se nas práticas escolares. Isso implica questionar as formas dominantes de conhecimento e as relações sociais que são legitimadas pelo currículo. Para esses estudiosos, o currículo não é uma entidade neutra, mas sim uma construção social que reflete e reforça as hierarquias de poder existentes na sociedade.

A partir da análise do *corpus*, constituído por leis e diretrizes que orientam a educação profissional de jovens e adultos e por discursos de professores de três *campi* do Instituto Federal Farroupilha, a autora identifica três diferentes concepções de currículo. A primeira delas é o currículo empreendedor, que busca formar indivíduos voltados para o mercado de trabalho, para a criação de negócios próprios e para a competitividade. Nessa perspectiva, a educação é vista como um meio para alcançar o sucesso profissional, sendo a escola um local de treinamento para o mundo do trabalho (BRITTES, 2015).

A segunda concepção é a de currículo pragmático, que se aproxima da concepção empreendedora, mas tem como principal objetivo formar cidadãos críticos e reflexivos. Nela, a educação é um meio para formar pessoas capazes de tomar decisões e agir de forma responsável na sociedade, mas sempre com a preocupação de que essas ações possam gerar algum benefício

ou retorno financeiro. Assim, o foco continua sendo a formação para o mercado de trabalho, mas com uma visão mais ampla de cidadania e responsabilidade social (BRITTES, 2015).

Por fim, temos o currículo emancipatório, que busca a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de atuar como agentes de mudança na sociedade. Nessa perspectiva, a educação é um meio para a transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola é, assim, um espaço de luta, de resistência e de construção de novos saberes, que podem desafiar e questionar as formas de poder e opressão presentes na sociedade (BRITTES, 2015).

Brittes (2015) ressalta que essas três concepções de currículo não são excludentes entre si, pois, muitas vezes, encontramos elementos de uma ou mais delas em um mesmo projeto educativo:

O texto da integração curricular não trata de uma nova proposta educacional, pelo contrário, é um texto oriundo de outros textos, com forte influência dos pressupostos da pedagogia libertadora. [...] a análise da ocorrência de “novos” vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular, concluindo-se nesta parte da análise que tanto a cidadania como a emancipação compõem o cerne dos objetivos do PROEJA, além de operarem discursivamente em uma relação intertextual através da ativação de um campo de memória discursiva. (BRITTES, 2015, p. 161)

Além disso, a forma como essas concepções são aplicadas na prática pode variar de acordo com as diferentes realidades e contextos. O currículo empreendedor, por exemplo, pode ser muito mais presente em escolas localizadas em áreas com poucas oportunidades de trabalho, enquanto o currículo emancipatório pode ser mais comum em escolas localizadas em regiões com forte presença de movimentos sociais. Por fim, a análise das diferentes concepções de currículo permite refletir sobre a importância de pensar a educação de forma crítica e reflexiva.

Com base nas análises discursivas realizadas, Brittes (2015) verificou que há uma relação intrínseca entre a concepção de diferença e o processo de regulação da práxis docente nas políticas educacionais e curriculares. Essa relação materializa-se na produção curricular, que apresenta diversas articulações discursivas que assumem posições antagônicas, a partir da polissemia dos termos utilizados no campo da educação profissional de jovens e adultos.

De acordo com essa perspectiva, as políticas educacionais e curriculares assumem um papel de controle e regulação da prática docente, a partir das diferentes concepções de currículo que são adotadas. É nesse sentido que se torna necessário problematizar a forma como os discursos são produzidos e reproduzidos na produção curricular, bem como as implicações desses discursos para a prática pedagógica dos professores.

No presente contexto, a análise dos discursos do *corpus* revela a existência de diferentes concepções de currículo que se relacionam de maneira complexa com as políticas educacionais e curriculares. Verifica-se, por exemplo, a presença de um currículo empreendedor, que valoriza a formação de individualista, meritocrática e a inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. (BRITTES, 2015)

A dissertação de Wagner Nobrega Torres (2011), intitulada “Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, é pioneira nos estudos da Teoria do Discurso em EJA. Deixamos para fazer a apresentação das contribuições de seu trabalho para o campo dos estudos discursivos da educação de pessoas jovens, adultas e idosos ao final desta seção em função do duplo movimento que ele oferece à nossa investigação. Primeiro pela articulação que faz da TD com a EJA e segundo pelo *corpus* escolhido para análise, os Relatórios Sínteses e Finais dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Neste momento, nos detemos nas considerações que este autor faz da TD para o estudo em EJA. No próximo capítulo, seu trabalho é novamente utilizado no debate sobre os ENEJA como comunidade disciplinar.

Torres (2011) assinala que a pesquisa está centrada nos projetos em disputas, na produção de políticas de currículo na educação de pessoas jovens e adultas. Para isso:

Investigamos, nesta dissertação, os projetos em disputas na produção de políticas de currículo em EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesse sentido, buscamos problematizar os diferentes sentidos inscritos nessas arenas de disputa e negociação que são as políticas de currículos; identificar quais as possíveis demandas que constituem grupos diversos, entendendo que tais demandas, articuladas no processo de significação, podem constituir um discurso hegemônico no currículo voltado especificamente para a EJA. Investigamos, também, embates e negociações em torno da construção de projetos hegemônicos e, portanto, quais demandas ficam de fora, procurando entender qual antagonismo ao mesmo tempo ameaça e é condição de possibilidade da articulação. (TORRES, 2011, p. 10).

A investigação concentrou-se em dois espaços distintos de produção e publicização de diferentes de textos que enunciam demandas da EJA: os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e o Grupo de Trabalho nº 18 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Através da análise de trabalhos publicados nestes espaços, a pesquisa buscou identificar e problematizar as demandas em disputa na produção de políticas de currículo em EJA. O autor utilizou duas referências teórico-metodológicas para fundamentar seu estudo em questão: a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas proposta por Stephen Ball. A primeira incide na análise de como diferentes demandas são articuladas no processo de significação e como constroem-se os discursos hegemônicos em torno dessas demandas. A segunda, por sua vez, oferece subsídios

para analisar como as políticas educacionais são desenvolvidas, implementadas e avaliadas ao longo do tempo.

Torres (2011) destaca que as disputas em torno dos projetos de produção de políticas de currículo em EJA ocorrem em um contexto amplo. Isso significa que não se trata apenas de examinar as demandas em si, mas também de entender como essas demandas são articuladas e disputadas ao longo do tempo, em diferentes espaços e em relação a outras políticas públicas (TORRES, 2011).

Na primeira fase da investigação, o autor traça um panorama das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado, no campo curricular da EJA, em que ele constata um crescimento considerável das dissertações e teses sobre a EJA entre 1999 e 2006. Ele nota, no entanto, uma ausência significativa de pesquisas aprofundadas sobre as políticas de currículo em EJA. Nesse contexto, identificam-se estudos relacionados a políticas públicas e currículo como mais próximos de nosso interesse. Englobando propostas curriculares, políticas educacionais, currículo oficial e institucional, tais trabalhos abordam temáticas relevantes para nossa pesquisa, mesmo sem mencionarem diretamente o termo “políticas de currículo”. Nas pesquisas voltadas para a EJA, os estudos de caso etnográficos predominam, evidenciando o descaso das políticas em relação a esse público específico. Além disso, há pesquisas de cunho prescritivo, buscando estabelecer procedimentos e recomendações que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, envolvendo o professor, a escola, a comunidade e os governos.

Os trabalhos analisados neste estudo reiteram as dicotomias entre teoria e prática e entre proposta – entendida como sinônimo de política – e realidade. Essa visão dualista é bastante comum em diversos campos do conhecimento e pode ser prejudicial para o avanço das discussões, uma vez que a teoria e a prática, assim como a proposta e a realidade, estão intrinsecamente ligadas e não podem ser analisadas de forma isolada. A percepção de lacunas aponta para a necessidade de explorar-se mais esse tema por diferentes perspectivas, a fim de compreender melhor as demandas e disputas em torno da produção de políticas de currículo em EJA (TORRES, 2011).

Além disso, Torres (2011, p. 34) afirma que os discursos são constantemente atravessados por outros significados, adquirindo um caráter cada vez mais híbrido. Isso significa que as políticas educacionais não são entidades fixas e imutáveis, mas dinâmicas e em constante transformação. Por essa razão, é importante compreender como os discursos constroem-se e transformam-se ao longo do tempo e como diferentes atores sociais podem influenciar e ser influenciados pelos discursos. Assim, as propostas curriculares não devem ser

consideradas como sinônimo das políticas curriculares. É fundamental compreender que existem outras possibilidades de constituição da política de currículo que não se limitam apenas às propostas oficiais, incluindo outras manifestações e interpretações. Para tanto, ao analisar os textos produzidos pelos ENEJA e pelo GT 18 da ANPEd, o autor assinala que:

[...] ter colocado em relevo a fertilidade da investigação de como as comunidades epistêmicas nacionais e locais recontextualizam discursos, incorporam determinadas demandas que são articuladas no processo de influência que exercem sobre outros contextos, inclusive compartilhando lideranças comuns neles. Ao identificarmos e analisarmos demandas em dois espaços em que atuam lideranças relevantes da EJA – ENEJAS e GT 18 ANPEd – dentre outros possíveis, defendemos que tais demandas, apesar de suas diferenças, constituem e podem constituir cadeias de equivalências que, provisória e contingencialmente, difundem projetos comuns, na tentativa de hegemonizarem sentidos nas políticas de currículo em EJA. (TORRES, 2011, p. 151, grifo nosso).

Essas demandas são tensionadas entre si, o que resulta em uma disputa pelo discurso hegemônico no currículo da EJA. Esse embate é influenciado por fatores políticos, sociais e culturais que moldam as visões dos diferentes grupos sobre o que deve ser incluído ou excluído do currículo da EJA. Segundo Torres (2011, p. 51), “Tais demandas sofrem influências e têm seus sentidos negociados constituindo discursos que circulam em âmbitos globais, nacionais e locais.”.

As demandas são apresentadas por diferentes atores que formam grupos sociais, incluindo professores, pesquisadores, gestores, estudantes e outros atores envolvidos na educação de jovens e adultos. Sobre isso, Torres (2011, p. 112) afirma que:

[...] tais demandas, dentre outras, se opõem e o que permite que, mesmo diante de suas diferenças, sejam possíveis articulações. Ou seja, há a tendência em se estabelecer, em relação ao ensino compensatório e aligeirado, um antagonismo. Reiteradas vezes, advogam-se concepções e propostas em oposição a essa tendência de ensino.

A construção do antagonismo é uma estratégia utilizada para articular diferentes atores sociais em torno de um projeto comum (LACLAU; MOUFFE, 2015a). De acordo com Torres (2011), o antagonismo é um elemento fundamental para a constituição de uma identidade coletiva e para a mobilização de indivíduos em prol de determinados objetivos. No entanto, a mesma estratégia também pode ser uma ameaça às aglutinações em torno do projeto comum, quando geram conflitos e divisões internas.

Nesse sentido, a perspectiva teórica adotada por Torres (2011) é a da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2005), que compreende como as articulações políticas são construídas a partir da mobilização de elementos discursivos. Segundo essa teoria, os discursos são constituídos por uma rede complexa de significados e relações que se entrelaçam e se

reorganizam constantemente. Assim, a construção de um antagonismo é uma estratégia discursiva utilizada para unir diferentes atores sociais em torno de um projeto comum, mas também fonte potencial de conflito e divisão.

Torres (2011) sugere que a análise das políticas educacionais deve levar em conta não apenas as propostas oficiais e os atores envolvidos, mas também as estratégias discursivas utilizadas na construção das articulações políticas. Nessa perspectiva, a construção de um antagonismo é uma das estratégias discursivas mais comuns, que pode tanto garantir a coesão do grupo em torno do projeto comum quanto ameaçar a estabilidade da aglutinação. Consequentemente, evidencia-se que a produção de políticas de currículo em EJA é um processo complexo e dinâmico, marcado por disputas e tensões entre diferentes grupos sociais.

Em última análise, a pesquisa destaca: 1) a importância de uma abordagem crítica na produção de políticas de currículo em EJA; 2) como, em determinados momentos, discursos são articulados em cadeias de equivalência por comunidades epistêmicas, buscando hegemonizar certos sentidos. Sobre isso, é importante reconhecer as múltiplas demandas em jogo e entender como elas são articuladas e tensionadas no processo de significação. Somente assim é possível garantir que o currículo da EJA reflita as necessidades e expectativas de todos os grupos sociais envolvidos na educação de jovens e adultos. A difusão desses discursos acontece durante o complexo processo de influenciar a produção das políticas, onde sentidos de diferentes contextos são negociados e atuam em múltiplos espaços.

Torres (2011) evidencia que os discursos produzidos em diferentes contextos possuem influência mútua e são afetados pelas comunidades epistêmicas. Dessa forma, é importante reconhecer que as conclusões obtidas a partir do estudo são provisórias e contingentes, uma vez que a política curricular da EJA é um espaço conflituoso e em constante transformação. Nesse sentido, é preciso ter em mente que as perspectivas, análises e compreensões que emergem da pesquisa não são as únicas possíveis. Portanto, denota a natureza contingente e dinâmica da política curricular, a qual exige uma constante revisão e aprofundamento dos estudos realizados, de forma a garantir uma compreensão mais completa e precisa das complexas dinâmicas envolvidas.

Os estudos e pesquisas aqui apresentados compõem o cenário contemporâneo da Educação de Jovens e Adultos que, sob o prisma da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, circunscreve-se em um campo discursivo de práticas sociais relacionado à educação escolar. Esses elementos incluem diversas demandas e articulações discursivas sobre as práticas educativas, políticas públicas integradas, políticas curriculares, políticas de currículos e

posicionamentos antagônicos voltados para a educação de jovens, adultos e idosos (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Discursos em evidência nas pesquisas em EJA à luz da TD.

Categorias	Discurso
Modalidade de ensino	• Visão normativa da EJA; • Sentidos das políticas curriculares e da avaliação; • Expectativas de escola para adultos; • Juvenilização da EJA; • Perspectiva crítica e reflexiva da ação docente; • Diferentes perspectivas e interesses; • Ciclo de Reformas e Propostas Curriculares; • Ação educativa como forma de controle social; • Crítica ao modelo educacional universal; • Abandono escolar e dificuldade de acesso à educação; • Diversidade dos estudantes e trajetórias marcadas por discriminações, desigualdades e violências; • Significados da formação docente; • Concepções de currículo confluentes e marcadas por antagonismos: empreendedor, pragmático e emancipatório; • Percepção dicotômica do currículo e da atividade pedagógica da EJA: teoria e prática, proposta e realidade; • Disputa pelo discurso hegemônico no currículo da EJA.
EJA	• Visão essencialista da escolarização: a escolarização de forma fixa e normativa; padronizadora, não considerando as diversidades e experiências dos estudantes. • Combate ao analfabetismo e à pobreza: medidas e políticas para erradicar o analfabetismo; ações integradas para combater a pobreza e suas implicações na educação. • Relação entre EJA e Ensino Supletivo: conexão entre a modalidade e a práticas compensatórias-assistencialistas; comparação de abordagens, métodos e objetivos das duas modalidades de ensino.

Fonte: autoria própria (2023).

O quadro acima constitui uma síntese dos debates apontados nas pesquisas indicadas anteriormente. Observa-se diversas perspectivas de objetos de análise da EJA à luz da TD de Laclau e Mouffe. Com isso, destaca-se incidência de estudos que a inscrevem nos domínios das modalidades da educação básica. Seria esse o sentido hegemônico de EJA na contemporaneidade? Destes estudos, depreende-se diferentes disputas da visão normativa da EJA que estabelece diretrizes e parâmetros para sua organização.

As diferentes perspectivas e interesses presentes na EJA emergem diante do cenário de ciclos de reformas e propostas curriculares, cujo embate é acompanhado pela compreensão da

ação educativa como forma de controle social, suscitando críticas ao modelo educacional universal, que muitas vezes não contempla a realidade diversa dos estudantes.

As pesquisas também apontam diversas demandas e desafios da EJA na contemporaneidade, desde o combate ao analfabetismo e à alfabetização de adultos até a busca por um currículo mais inclusivo e eficiente (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Demandas emergentes nas pesquisas em EJA à luz da TD.

Categorias	Demandas
EJA	• Analfabetismo e alfabetização de adultos; • Inclusão e exclusão educacional; • Acesso, permanência e desigualdade educacional; • Educação para o trabalho, empreendedorismo e convivência; • Políticas públicas de educação; • Educação inclusiva e identidade dos estudantes; • Aprendizagem ao longo da vida.
Modalidade de ensino	• Políticas educacionais e correção de fluxo nas avaliações em larga escala; • Políticas de responsabilização e juvenilização na EJA; • Efeitos de poder e exclusão no discurso da juvenilização; • Ressignificação do "ser jovem" na EJA e combate a estereótipos; • Qualidade da educação; • Políticas curriculares, formação docente, práticas de ensino e de avaliação na EJA; • Relação entre EJA e Ensino Supletivo; • Disputas pelo discurso hegemônico no currículo da EJA.
Currículo	• Políticas curriculares e práticas de avaliação na EJA; • Disputas e conflitos em torno das políticas curriculares da EJA; • Modelo educacional formal e busca por um currículo mais inclusivo; • Necessidade de repensar o currículo escolar tradicional; • Produção e reprodução dos sentidos da formação docente; • Discursos curriculares e interesses de diferentes atores na educação; • Disputas pelo discurso hegemônico no currículo da EJA.

Fonte: autoria própria (2023).

O abandono escolar e a dificuldade de acesso à educação revelam trajetórias marcadas por discriminações, desigualdades e violências, reforçando a necessidade do enfoque em medidas para erradicar o analfabetismo e combater a pobreza, integrando ações que considerem suas implicações na educação. Para tanto, os significados da formação docente ganham relevo, visto que deles depreende-se a formações discursivas em torno de concepções de currículo confluentes e marcadas por antagonismos.

A visão essencialista da escolarização, padronizadora e não atenta às diversidades e experiências dos estudantes, contrasta com a premissa de uma educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais. Que toma como desafio e demanda a relação à superação das percepções de Ensino Supletivo, conectando a modalidade a práticas compensatórias-assistencialistas e comparando abordagens, métodos e objetivos das duas formas de ensino.

Tem-se, com isso, um cenário complexo em que a EJA passa a constituir-se como uma área multifacetada, permeada por diferenças que envolvem disputas por políticas públicas e questões pedagógicas e sociais, demandando abordagens e ações, por vezes, antagônicas.

A inclusão e a exclusão educacional são questões urgentes a serem abordadas, buscando garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas origens sociais e econômicas. A desigualdade educacional é um problema que persiste, afetando negativamente os sujeitos da EJA e a formulação de políticas públicas. Um aspecto marcante está na formação discursiva de uma educação para o trabalho, o empreendedorismo e a convivência. As políticas de EJA são tidas como essenciais para a formação dos jovens e adultos, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade em geral. A aprendizagem ao longo da vida é uma perspectiva que deve ser incentivada, permitindo que as pessoas continuem desenvolvendo-se e adquirindo novos conhecimentos em todas as fases da vida.

Há disputas e conflitos em torno das políticas curriculares da EJA, sendo necessário ouvir e considerar os diferentes interesses dos atores envolvidos na educação. Buscar um currículo mais inclusivo e flexível é um desafio que exige o rompimento com o modelo educacional formal, repensando o currículo escolar tradicional e buscando adaptá-lo às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a produção e reprodução dos sentidos da formação docente também são vistos como necessários, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e as demandas dos estudantes e da educação contemporânea. Deste quadro genérico e provocativo é fundamental considerar essas questões ao discutir e pensar as políticas educacionais e as políticas da educação

As pesquisas realizadas sobre EJA à luz da TD indicam também a necessidade de estabelecer um paralelo entre as discussões sobre “as políticas educacionais” e “o político na educação”. Enquanto o primeiro termo refere à formulação de normas, diretrizes e estratégias governamentais voltadas para a educação, visando atender às necessidades e desafios enfrentados pelo sistema educacional, o segundo termo enfatiza a política como um processo mais amplo, que vai além das normativas, direcionando-se para a formação de subjetividades e identidades em meio a disputas e conflitos de poder. Ao considerar a temática do analfabetismo

e alfabetização de adultos, por exemplo, as “políticas educacionais” podem propor medidas para aumentar o acesso a programas de alfabetização e desenvolver estratégias para a inclusão educacional, enquanto a “Política na educação” abordará como essas políticas são moldadas por diferentes atores, grupos e interesses, buscando compreender a dinâmica de poder e exclusão presente.

Da mesma forma, a discussão sobre a qualidade da educação destinada a pessoas jovens, adultas e idosas pode envolver políticas voltadas para a melhoria das práticas de ensino, avaliação e formação docente na EJA, enquanto a perspectiva de a política na educação de jovens e adultos examinará os discursos em disputa, identificando os interesses dos diversos atores envolvidos, como educadores, gestores e estudantes, na construção de grupos e comunidades entorno dos sentidos e significados de EJA. Ao focar a temática da inclusão e exclusão educacional, os estudos podem ser desenvolvidos para assegurar o acesso e a permanência de grupos específicos no sistema educacional, ao passo que a outros estudos críticos caberá investigar as dinâmicas de poder que contribuem para a exclusão de determinados grupos, bem como os esforços de movimentos sociais e atores políticos para combater essas desigualdades e ressignificar concepções estereotipadas relacionadas à juventude na EJA.

Assim, o paralelo entre as dimensões das “políticas educacionais” e do “político na educação” nos leva a compreender que a formulação de normas e estratégias governamentais é apenas uma parte do complexo cenário educacional, sendo imprescindível também analisar os discursos em disputa, as relações de poder e os interesses envolvidos na construção das identidades, identificações e subjetivações que projetam.

A imersão nos trabalhos apresentados neste capítulo que objetivou entender como e quais discursos na EJA e sobre a EJA estão sendo mobilizados e problematizados à luz da TD, nos provocou a pensar as disputas e articulações quanto aos sentidos e significados da Educação de Jovens e Adultos. Conforme sinalizado no início desta tese, a EJA é uma prática educativa-política-pedagógica ampla que está além das políticas públicas educacionais e práticas institucionais escolares.

Parece haver uma predisposição para enquadrar a EJA nos domínios da “Modalidade do Ensino Básico”. A História da EJA parece ser bastante provocativa neste sentido, pois tende a alargar ou transcender os limites da institucionalização escolar e articular-se em uma cadeia de equivalências e diferenças complexa, envolvendo questões sociais, políticas e contextuais. Neste sentido, passamos a direcionar nossas lentes para os discursos que circulam em comunidades disciplinares.

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que constituem o alicerce para a nossa proposta de abordagem no entendimento das contendas que permeiam as comunidades engajadas na busca pela hegemonia em relação ao significado da Educação de Jovens e Adultos. Tais disputas transcendem as abordagens convencionais de ensino, adentrando um terreno de demandas complexas e articulações discursivas intrincadas. Nesse contexto, múltiplos atores e grupos sociais estão envolvidos. A compreensão dessas dinâmicas requer uma análise profunda e contextualizada dos elementos em jogo, de forma a revelar os mecanismos de poder e influência que permeiam os debates acerca da Educação de Jovens e Adultos.

No próximo capítulo, voltamos nossa atenção para a contextualização da emergência e constituição dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos como uma comunidade disciplinar referencial para o campo da EJA no Brasil. Ao analisar sua trajetória, buscamos compreender o papel que essa comunidade desempenha na construção de discursos hegemônicos e práticas discursivas dentro do campo da Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática.

2 ENEJA: UMA COMUNIDADE DISCIPLINAR REFERENCIAL PARA O CAMPO DA EJA NO BRASIL

Neste capítulo, abordaremos a emergência e o desenvolvimento dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos como uma comunidade disciplinar referencial para o campo da EJA. A categoria comunidade disciplinar decorre dos estudos centrados na História das Disciplinas Escolares (HDE) a partir dos trabalhos de Goodson (2002 [1982]; 1997), que buscava compreender como as disciplinas escolares foram construídas ao longo do tempo e como elas relacionam-se com a produção de sentido e significado no campo educacional.

Goodson (2002 [1982]) identificou que as disciplinas escolares não são apenas áreas de conhecimento, mas também comunidades disciplinares, ou seja, grupos de indivíduos que compartilham uma mesma área de conhecimento e relacionam-se por meio de práticas discursivas e culturais específicas⁹. A partir dessa perspectiva, a categoria comunidade disciplinar passou a ser incorporada na pesquisa como um ponto de destaque no trabalho investigativo sobre as disciplinas escolares e os processos educativos.

Em seus trabalhos, Goodson (2002 [1982]; 1997) utiliza “comunidade disciplinar” para referir a um grupo de especialistas que compartilham uma mesma disciplina e que se reúnem para discutir questões relacionadas à sua área de atuação. Trata-se, assim, de uma forma particular de identidade profissional e de um conjunto de valores, crenças e práticas compartilhados pelos seus membros. Essa identidade profissional é construída a partir da formação acadêmica das(os) docentes e pesquisadoras(es) e das experiências profissionais que acumulam ao longo do tempo. Além disso, a comunidade disciplinar desempenha um papel importante na construção e na difusão do conhecimento em determinada área e na formação dos profissionais que irão atuar nela.

Sobre este aspecto, Goodson (1997) também afirma que a comunidade disciplinar é formada por indivíduos que possuem interesses comuns em relação à sua área de atuação. Esses pensamentos podem ser relacionados à pesquisa científica, ao ensino ou à aplicação prática do conhecimento produzido pela disciplina. A comunidade também pode ser vista como um espaço de sociabilidade e troca de experiências entre os seus membros.

⁹ Essas práticas discursivas e culturais incluem a produção de textos, a realização de pesquisas e a participação em eventos acadêmicos, entre outras atividades próprias da comunidade disciplinar. Além disso, as comunidades disciplinares também têm suas próprias tradições e valores, transmitidos aos novos membros por meio da socialização.

A comunidade disciplinar é tratada como forma de organização dos espaços escolares e enfatiza a disciplina e o controle social. (GOODSON, 2002 [1982]) Ela foi predominante nas escolas do início do Século XX, mas entrou em declínio à medida que as sociedades tornaram-se mais democráticas e pluralistas. Pode-se vê-las como respostas às mudanças sociais e econômicas da época, incluindo a urbanização e a industrialização. No entanto, de um certo modo, também tem suas desvantagens, incluindo sua ênfase excessiva na conformidade e na obediência em detrimento da criatividade e da inovação.

O debate sobre as comunidades disciplinares é ainda mais complexo e exige o reconhecimento de alguns contrapontos e avanços sobre a categoria. De acordo com Costa e Lopes (2016), há alguns impasses no pensamento da história das disciplinas escolares sobre a comunidade disciplinar. Dentre eles, inclui-se: a tendência de pensar nas disciplinas como divisões epistemológicas, em vez de articulações políticas; a incipiência em consideração das subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas; e a falta de problematização do que se entende por comunidade disciplinar. Esses impasses podem limitar a compreensão da dinâmica das disciplinas escolares e de suas políticas, bem como obscurecer o papel da comunidade disciplinar na produção dessas políticas. (COSTA; LOPES, 2016)

Costa e Lopes (2016) e Costa (2012) apontam que um dos desafios postos ao debate sobre comunidades disciplinares é o conflito entre diferentes grupos dentro da disciplina, que podem ter visões divergentes sobre questões teóricas, metodológicas ou práticas. Esses embates podem gerar tensões e disputas dentro da comunidade disciplinar, mas também podem ser vistos como oportunidades para o avanço do conhecimento na área.

Os referidos autores (COSTA; LOPES, 2016) discutem a noção de comunidade disciplinar como uma perspectiva de sujeito político, que é modificada ao incorporarmos aportes pós-estruturais às pesquisas sobre elas. Eles também argumentam que a comunidade disciplinar é configurada por subgrupos diferenciados, que disputam entre si a hegemonia de uma visão de disciplina. Esses agrupamentos podem opor-se, mas cooperam mutuamente com vistas à promoção da disciplina, uma vez que possuem como positividade os anseios profissionais e o desejo por prestígio social. Além disso, os autores mencionam a necessidade de problematizar o que se entende por comunidade disciplinar e considerar as subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas.

Somado a isso, tem-se a compreensão de que os processos de produção de sentido e significado provenientes de/em comunidades disciplinares podem favorecer a reflexão crítica sobre os processos educativos institucionais e possibilitar a construção de práticas mais abertas

às diferenças e especificidades dos contextos e espaços onde manifesta-se, especialmente em espaços pedagógicos e de ensino.

Costa e Lopes (2016), Costa (2012) e Lopes (2008), por exemplo, ao compreender como as políticas curriculares são produzidas e quais são os interesses envolvidos no processo, identificam as contradições e limitações dessas políticas e buscam alternativas mais adequadas às necessidades do campo. Além disso, a análise das comunidades disciplinares, neste contexto, incide no desenvolvimento de uma visão mais ampla e integrada da Educação, que considere não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também os aspectos políticos, culturais e sociais envolvidos. Para os autores, a análise das políticas curriculares permite a compreensão das relações de poder que permeiam o campo educacional.

Oliveira e Xavier (2020) destacam que essas relações de poder em comunidades disciplinares são alguns dos aspectos fundamentais a serem considerados no pensamento curricular. Eles argumentam que ele não deve ser entendido apenas como conjunto de conteúdo, mas como construção social que reflete as diferentes visões de mundo presentes na sociedade. Nesse sentido, a elaboração do currículo envolve, além da seleção e organização dos conteúdos, a definição dos objetivos educacionais e das estratégias pedagógicas utilizadas para alcançá-los, elementos que circulam, portanto, nas comunidades disciplinares.

Observa-se que os diferentes grupos sociais possuem interesses e visões de mundo distintas, o que pode gerar conflitos e disputas em torno da definição do que deve ser próprio e característico da comunidade que se identificam e sentem-se pertencentes. A existência de uma diversidade de grupos sociais, cada um com suas particularidades, interesses e perspectivas de mundo, ampliam a noção de que as comunidades disciplinares, por exemplo, não são todos homogêneos. Essa pluralidade pode desencadear tensões e confrontos relacionados à delimitação do que é considerado intrínseco e característico da comunidade em que se identificam e sentem afinidade.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a construção da identidade passível de interesses não é possível, mas sempre fruto de um mosaico de influências culturais, históricas e sociais que moldam as crenças, valores e tradições de cada grupo em como ressaltam Laclau e Mouffe (2015a)¹⁰ a sobredeterminação. Essas diferenças podem provocar embates, competições e discussões acerca da representação legítima de uma determinada identidade, seja em âmbito local ou global. A compreensão empática e a busca por diálogos construtivos são

¹⁰ Em vez de lógicas fixar identidades, eles argumentam pela abertura e negociação das identidades que definem novos objetos e lógicas de conformação, no campo da sobredeterminação de entidades por outras.

fundamentais para enfrentar os desafios oriundos das divergências, favorecendo que várias identidades possam coexistir.

No contexto do estudo das comunidades disciplinares, o termo sugere que a especialização acadêmica-científica em uma determinada área do conhecimento é um fator importante para a formação dessas comunidades. Além disso, cabe destacar que as interações entre os membros da comunidade tendem a ser mais abertas e intensas quando eles compartilham um problema comum ou um aspecto específico.

Deste modo, sugerimos, neste trabalho, que o conceito de Comunidade Disciplinar (doravante, CD) seja compreendido de modo ampliado e sob o enfoque discursivo que desloca as questões da pesquisa para pensar a subjetividade nas políticas disciplinares (COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a).

Passamos a entender a CD como lugar de relações de poder, de jogos de interesses, atuação política de interlocutoras(es)/grupos que compartilham preocupações acadêmicas, políticas e pedagógicas em torno de mesma disciplina, campo de estudo ou área de intervenção profissional e social. Dela depreendem-se os sentidos da investigação, pressupondo que, antes da política estabelecer-se, já existiam grupos constituídos em comunidades unificadas, coesas e fixas. Desloca-se o sentido de preexistência e fixidez como fator unificador para a formação da comunidade, dado que nem todas as comunidades constituem-se do mesmo modo e possuem fronteiras claramente definidas. A isso deve-se o caráter discursivo, aberto, precário e contingente.

O conceito de CD, embora impreciso e escorregadio, está relacionado à existência de um grupo de pessoas que compartilham interesses, objetivos ou valores, nem sempre ou exclusivamente comuns, que interagem entre si de forma regular ou não e estão em relações diretas com diferentes contextos sociais e culturais. Essa interação pode ocorrer de diferentes maneiras e em espaços diversos, como bairros, escolas, disciplinas, instituições, organizações.

Dessa forma, podemos dizer que entendemos a comunidade disciplinar de EJA, de um certo modo, como a sobreposição de comunidades: científicas, acadêmicas, ativistas, profissionais, educativas e governamentais. Deve-se a isso que todas elas baseiam-se na ideia de um grupo de interesses em uma determinada área do conhecimento e atuação social. Deste modo, tem-se que a abordagem das comunidades disciplinares como campos discursivos permite uma análise mais crítica sobre o político nas políticas de educação e sua relação com diferentes grupos, como os movimentos sociais acadêmicos e populares, coletivos políticos e governamentais.

A noção de comunidade disciplinar torna-se fundamental em nosso trabalho tendo em vista seu potencial para a percepção das identidades, subjetivações e sujeitos políticos atuantes no campo discursivo. Ela refere, inicialmente, a uma organização social, um coletivo ou grupo de docentes e pesquisadoras(es) que tendem a compartilhar uma mesma formação acadêmica e profissional, sob atravessamento de visão de mundo e valores próximos ou divergentes entre si.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o campo discursivo é espaço de produção de sentidos que se abre a partir da relação entre diferentes discursos. Ele é caracterizado pela abertura ao *surplus* de sentido (MOUFFE, 2015), ou seja, à possibilidade de produção de sentidos múltiplos e heterogêneos que não se reduzem a uma única interpretação.

O campo discursivo é um espaço de disputa e negociação entre diferentes discursos que buscam estabelecer hegemonia sobre a produção de sentido em determinado contexto. Ele é um espaço de produção de sentidos que se abre a partir da relação entre diferentes discursos e está sempre em movimento e transformação, sendo influenciado por fatores sociais, políticos e culturais.

A comunidade pode exercer influência na produção de práticas institucionais e ações nelas realizadas. Os membros podem ter interesses e perspectivas específicos que moldam suas decisões e ações como forma e conteúdo dos processos que levam à produção de políticas de identidade e subjetividades envolvidas nesse processo (COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; GOODSON, 1997).

A noção de CD, sob um enfoque discursivo, permite leituras da heterogeneidade do social, em que não há identidades fixas e que sua constituição é resultado de processos de subjetivação contingentes. Nessa perspectiva, reconhecendo que os campos disciplinares do conhecimento são construções políticas, não meras divisões epistemológicas. As identificações e subjetivações dentro das comunidades disciplinares são discursivas e envolvem antagonismos com o exterior constitutivo.

Sobre isso é importante ressaltar que, diante de uma mesma demanda, podem surgir diversas perspectivas discursivas, ainda que uma delas possa prevalecer hegemonicamente. Contudo, isso não implica a eliminação das outras construções discursivas ou a supressão da disputa pela significação de um tema específico. Nesse contexto, a compreensão da noção de hegemonia é fundamental para analisar as formações discursivas, uma vez que todo discurso almeja disseminar seus significados de maneira abrangente.

2.1 O ENEJA: uma comunidade disciplinar referencial de EJA no Brasil?

Tendo em vista o reconhecimento da amplitude que envolve a história e o desenvolvimento dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (cf. Apêndice A) as múltiplas possibilidades para mobilização dos elementos concernentes à constituição e definição¹¹, buscamos aqui, contextualizar a emergência e o desenvolvimento dos ENEJA no sentido da constituição deste evento como um campo disciplinar ampliado da EJA no Brasil. Para isso, apresentamos seu surgimento e o desenvolvimento dos ENEJA a partir da identificação das entidades envolvidas na organização dos eventos, dos posicionamentos¹² e das articulações discursivas em torno dos objetivos dos Encontros.

O ENEJA é um evento realizado por coletivos de ativistas, representantes de diferentes seguimentos da Educação de Jovens e Adultos que fazem parte dos Fóruns da EJA¹³, e aglutina diferentes redes, grupos e sujeitos envolvidos. Ele teve sua primeira edição em 1999 e, até 2009 era realizado anualmente, quando passou a ser convencionado sua realização a cada dois anos e sempre em anos ímpares. Além disso, Torres (2009) assinala que os ENEJA tendem a possuir dinâmicas próprias tanto na sua organização como na composição das delegações.

Conforme assinalado anteriormente, o evento surgiu em 1999, marcado por um contexto histórico bastante singular, onde destacam-se: 1) encontros e seminários preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA; 2) reuniões convocadas pelo MEC com o objetivo de identificar ações e instituições ligadas à EJA e produzir documentos

¹¹ Dentre elas estão a concepção de conferência que reúne educadores, pesquisadores, gestores e demais interessados no tema da educação para jovens e adultos, com o objetivo de discutir políticas, práticas e desafios nessa área; evento que busca promover a troca de experiências e a articulação entre diferentes iniciativas e projetos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, visando a melhoria da qualidade e ampliação do acesso a essa modalidade de ensino; espaço de debate e reflexão sobre questões relacionadas à alfabetização, formação profissional, cidadania e outros temas relevantes para a EJA; fórum de discussão que tem como propósito estimular a criação de novas políticas e programas de educação para jovens e adultos e fortalecer as iniciativas existentes em diferentes regiões do país; espaço de interlocução de demandas e experiências sobre as tendências, desafios, avanços e limites em relação à EJA, além de conhecer as práticas e experiências de outros contextos educacionais.

¹² Entendemos esse termo como uma postura adotada. Ela não implica defender a ideia de um absoluto ou de uma visão limitada, onde as pessoas surgem como seres desunidos e egocêntricos, incapazes de agir em conjunto. O que se encontra em jogo é precisamente a maneira de criar e/ou mobilizar novos pontos de vista e diversas ferramentas de análise que possibilitem impulsionar a reflexão sobre a ação política em um mundo sem garantias sólidas e redefinir a importância do acaso na configuração da ordem política e social (GABRIEL, 2015; LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; LACLAU, 2003a).

¹³ Os Fóruns são coletivos compostos por diferentes profissionais da educação, pesquisadores, organizações sociais e educandos(as) de territórios/Estados brasileiros. Configuraram-se, inicialmente, como instâncias representativas, cujo objetivo é atuar como interlocutores dos governos estaduais e municipais na proposição e encaminhamento de políticas públicas na área. Eles são formas particulares ou estratégias para dar continuidade às discussões provenientes do evento. O Relatório-Síntese do primeiro ENEJA menciona que, através destes Fóruns, organizou-se um sistema nacional de coleta de informações específicas sobre a EJA, financiado pelo MEC e sob a responsabilidade do INEP e das universidades, que fornecerá a base para a implementação da política nacional da EJA (VENTURA, 2008; PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007; GUEDES, 2005).

sobre a situação nacional da educação de jovens e adultos; 3) e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito social fundamental, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, na qual “[..] a EJA é definida como uma modalidade da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, acrescido de funções específicas” (VENTURA, 2008, p. 214).

Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 11) sinalizam que ele é desdobramento do:

[...] Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, no ano de 1996, quando o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar, no ano de 1997, da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1998.

Paiva, Machado e Ireland (2004) enfatizam, também, que o evento realizado em Natal foi resultado de uma mobilização conjunta entre o Estado e a sociedade civil, culminando no surgimento dos Fóruns de EJA em todo o país. Esses Fóruns e o próprio ENEJA tiveram como base a concepção de parceria entre o Estado e a sociedade civil.

O Encontro Nacional, por sua vez, passou nos anos subsequentes à primeira edição a aglutinar Fóruns existentes e a fomentar a criação e organização de outros Fóruns estaduais, regionais e locais sob a estratégia de parceria entre o Estado, a sociedade civil e os organismos internacionais. Isso criou um espaço de interesses complexos e contraditórios, que nem sempre são fáceis de conciliar, uma comunidade disciplinar com fronteiras porosas, ainda que identificáveis. Este espaço-campo de discursividades que interage de formas diversas e nos mais variados contextos é reconhecido como um campo de autoridades em relação à EJA no Brasil (cf. DE PINHO, 2021, TORRES, 2011; ALVARENGA, 2009; SOARES DE ALVARENGA, 2009).

Para Ventura (2008), o processo de concepção e implementação dos ENEJA apresentou uma dinâmica peculiar, afastando-se das tradicionais iniciativas surgidas a partir de demandas locais ou regionais. Em vez disso, sua gênese foi moldada por um interesse estratégico por parte do poder público em estreita colaboração com a UNESCO, forjando uma identidade singular e impregnando o movimento com a influência desses atores desde seus primórdios. Essa parceria incomum conferiu aos ENEJA um caráter híbrido, revelando-se como um espaço de interseção entre agendas estatais e preocupações da sociedade civil, engendrando um cenário de complexidade e desafios na busca por conciliar objetivos aparentemente divergentes.

Essa autora pontua que, devido à sua natureza crítica e à exposição da fragilidade da EJA, o governo de Fernando Henrique Cardoso não reconheceu o relatório. Consequentemente, o documento não foi apresentado na Reunião Regional Latino-americana preparatória para a V

CONFITEA, como estava planejado. Contudo, o processo de mobilização nacional desencadeado por esses encontros foi considerado pelos envolvidos como crucial para a criação dos Fóruns e dos ENEJA (VENTURA, 2008).

Nas análises de Fraga (2017), o movimento dos Fóruns de EJA no Brasil, documentado nos Relatórios dos ENEJA, indica as primeiras abordagens contemporâneas da agenda globalmente estruturada para a educação e os conflitos que esse movimento tem gerado em nível local. Esses encontros e Fóruns têm desempenhado um papel crucial na busca por soluções e aprimoramento da Educação de Jovens e Adultos, mas também provocou tensões e debates acalorados em diferentes comunidades e regiões do país. A diversidade de perspectivas e interesses envolvidos no âmbito dessas discussões torna a construção de consensos e ações concretas um desafio complexo, mas essencial para promover avanços significativos na educação e inclusão de segmentos da população brasileira.

É importante destacar que os estudos e pesquisas sobre os ENEJA, ou com base neles, problematizam as implicações das parcerias constituídas para realização e condução dos eventos frente aos interesses em disputas no decurso das reformas do Estado e a ampliação das políticas de orientação neoliberal, mercadológica e tecnicista (Cf. FREGA, 2017; D'AVILA, 2012; VENTURA, 2008; GUEDES, 2005) e a sua influência na formação de espaços de articulações e disputas de demandas em níveis regionais, estaduais e locais (cf. URPIA; LINS; DE SOUZA, 2015).

De acordo com Machado (2009), ao longo dos anos, as tensões inerentes à EJA têm sido evidenciadas nos relatórios dos ENEJA publicados pelos Fórum Nacional de EJA, disponibilizados em seu portal, que ocorrem sem interrupção desde 1999, com foco na discussão da política pública para a EJA. Para a autora, a história da educação brasileira nunca testemunhou uma modalidade de ensino com uma experiência tão única de convivência, caracterizada por tensões persistentes, mas também por uma durabilidade notável, em um movimento de permanente luta incansavelmente pela institucionalização de uma política pública de direitos (MACHADO, 2009, p. 32-33).

Para Maria e Da Fontoura (2017), tais aspectos confluem para a percepção das implicações do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos e das políticas de formação para essa modalidade. Segundo as autoras, a EJA no Brasil têm sido fortemente influenciadas por um modelo de ensino fundamentado na abordagem da “educação bancária” (FREIRE, 2021), o que tem impedido a implementação de um processo de ação-reflexão característico de uma prática docente emancipatória e transformadora, especialmente antes da década de 1990.

A formação de docentes para a EJA ganhou destaque na década de 1990, com esforços para integrar essa área de ensino e formação de professores, ampliando as perspectivas das práticas educativas e enfatizando a dimensão teórico-prática do ensino para o público dessa modalidade. Isso resultou em debates acalorados sobre a docência em Educação de Jovens e Adultos, em espaços como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, que congregam representantes das classes populares e educadores de todos os níveis para discutir temas relevantes relacionados à EJA.

Além disso, os ENEJA, com sua perspectiva de educação continuada de cunho popular, passam a endossar a proposição da formação de educadores comprometidos com as especificidades da EJA.

A realização dos Encontros também passa incidir na organização de espaços político-pedagógicos da agenda da EJA no território nacional, sendo a principal forma destes os Fóruns de EJA que se caracterizam pela forma de organização, de articulação, de mobilização e incidência nos debates, proposição e formação temática da EJA. Em 2006, na VIII edição do ENEJA, o evento passa contar com a presença de representação de todos os estados brasileiros através dos

[...] 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal, além de 51 Fóruns regionais: Região Norte — Rondônia (RO) e Regional RO (Ji-Paraná), Roraima (RR), Amazonas (AM), Tocantins (TO), Pará (PA), Acre (AC); Região Sul — Rio Grande do Sul (RS), Fórum RS e Fóruns Regionais RS (Serra, Litoral, Fronteira, Santa Cruz, Central, Pelotas, Noroeste, Porto Alegre/Grande Porto Alegre), Santa Catarina (SC) e Fóruns Regionais SC (Grande Florianópolis, Concórdia, Criciúma, Araranguá, Maravilha, Ibirama, Mafra, Ituporanga, Chapecó, Canoinhas, Brusque, Itajaí, Campos Novos, São Miguel do Oeste, 3 Rio do Sul), Paraná (PR); Região Sudeste — Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG) e Fóruns Regionais MG (Vale das Vertentes, Norte, Sudeste, Leste, Centro-Oeste, Inconfidentes, Zona da Mata e Metropolitano-BH), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP) e Fóruns Regionais SP (Nordeste e Oeste); Região Centro-Oeste — Mato Grosso (MT) e Fórum Regional MT (Norte do Mato Grosso); Mato Grosso do Sul (MS), Distrito Federal (DF), Goiás (GO); Região Nordeste — Bahia (BA), Fórum Regional BA (Extremo Sul); Maranhão (MA); Piauí (PI) e Fóruns Regionais PI (Picos e Parnaíba), Alagoas (AL), Sergipe (SE); Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB) e Fórum Regional PB (Sertão Paraibano), Pernambuco (PE) e Fóruns Regionais PE (Metropolitano, Litoral Sul, Mata Sul, Mata Centro, Vale do Capibaribe, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó-Ipanema, Submédio São Francisco, Sertão do Araripe, Sertão Central, Vale do São Francisco e Sertão do Médio São Francisco); Ceará (CE). (VIII ENEJA, 2006, p. 2-3)

Esse aspecto marcante, que demanda ao próprio Encontro uma reflexão em torno da identidade dos fóruns como movimento, tem proporcionado espaço para uma análise profunda e uma reconexão com a trajetória contínua desse movimento enquanto processo coletivo em constante evolução. Sua história é marcada por uma construção coletiva ao longo do tempo,

manifestando-se como um movimento social com notável diversidade em suas formas de atuação, demandas e habilidade de mobilizar e exercer pressão na sociedade.

Para Ventura (2008), Paiva, Machado e Ireland (2007) e Guedes (2005) os ENEJA configuram-se eventos importantes para a discussão da EJA no Brasil, tendo em vista o posicionamento e incidência político-social com os compromissos assumidos pelo Ministério da Educação em nome do governo brasileiro, em encontros internacionais como a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia (1990), e a iniciativa de organizações como as representações nacionais da UNESCO e do Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Caribe (CEAAL), além do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), do Ministério do Trabalho do Brasil – MTb e do apoio do Serviço Social da Indústria – SESI.

Essas entidades envolvidas com as edições do ENEJA variam, e geralmente há um conjunto diversificado de instituições governamentais, sociedade civil e coletivos sociais colaborando na sua organização (Cf. Quadro 4).

Quadro 4 - Organização(ões) envolvida(s) na realização do evento.

Edição	Ano	Realização
I ENEJA	1999	UNESCO, MEC, MTB, CONSED, UNDIME, CRUB, SESI, CEAAL.
II ENEJA	2000	Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, RAAAB e Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba.
III ENEJA	2001	Informação indisponível.
IV ENEJA	2002	Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos AEC/MG, AEJA, CEDEFES, Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, Instituto Marista de Solidariedade, MST/MG, secretaria de Estado da Educação, Secretarias de Educação de Belo Horizonte e Ipatinga, SESI/MG, UEMG, UFM
V ENEJA	2003	Informação indisponível.
VI ENEJA	2004	Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul, UNDIME-RS; UNICRUZ; FASE-RS; EJA Universitário; Objetivo; Diálogo Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; PUC/RS; SESI/FIERGS; Governo do Estado do Rio Grande do Sul / Secretaria de Educação; Prefeitura de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação.
VII ENEJA	2005	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal – GTPA – Fórum EJA/DF, SECAD/MEC, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – GDF, UnB, UNESCO, SINPRO/DF, UNDIME; RAAAB.
VIII ENEJA	2006	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, SECAD/MEC, TEM, SEAP, Governo de Pernambuco/Secretaria de Educação e Cultura, UNDIME, Prefeitura do Recife, Prefeitura Popular de Olinda, Prefeitura de Camaragibe, UFPE, UNESCO, Centro Paulo Freire, SESI, SESC Pernambuco, Alfalit Brasil, Escola Marista Champagnat de Recife.
IX ENEJA	2007	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Organização Fórum Paranaense de EJA)
X ENEJA	2008	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil; MEC; UFRJ; UERJ; CEFET-Campos Goytacazes; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; Prefeitura Municipal de Rio das Ostras; Fundação Municipal de Educação de Niterói; Secretaria Municipal de Educação de Resende; Secretaria

		Municipal de Educação de Angra dos Reis; Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo; Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiras de Macacu; SESC.
XI ENEJA	2009	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Organização Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Pará)
XII ENEJA	2011	Informação indisponível.
XIII ENEJA	2013	Informação indisponível.
XIV ENEJA	2015	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Fórum Goiano de EJA)
XV ENEJA	2017	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Organização Fórum Estadual de EJA de Pernambuco)
XVI ENEJA	2019	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Organização Fórum Mineiro de EJA)
XVII ENEJA	2022	Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil (Fórum de EJA de Santa Catarina)

Fonte: autoria própria (2023).

Sobre este aspecto, Andrade e Paiva (2004) constatarem que, sob a mediação dos Fóruns de EJA, os ENEJA têm se destacado pela maneira como estabelecem parcerias e evidenciam suas práticas, deixando claro que as iniciativas de atendimento à EJA têm base nas comunidades locais, sempre com a colaboração do poder público e/ou da sociedade civil, que se engajam através de ONGs, instituições religiosas e outras ações voltadas para manter a sociedade consciente da carência de políticas públicas direcionadas a uma parcela tão expressiva da população. Esse entendimento, para as autoras, impulsiona a produção de conhecimento que fundamenta as dinâmicas políticas que ocorrem no contexto local, especialmente no que tange ao papel desempenhado pelo poder público.

Segundo Pereira Nunes (2011), os Encontros Nacionais de EJA envolvem celebrações dos avanços em termos de formulações e implementações de políticas públicas, mas também reconhecem os árduos desafios enfrentados. Ela argumenta que, no cenário contemporâneo, os coletivos organizados desempenham um papel de extrema relevância na luta sociais. Lutas pela terra, pelos direitos sindicais, pela igualdade de gênero, pelo reconhecimento dos afrodescendentes e dos povos indígenas, engajam a sociedade civil em fóruns colaborativos, como os equivalentes em âmbito estadual, regional, municipal e nacional para a Educação de Jovens e Adultos.

Para Guedes (2005), torna-se necessário o reconhecimento das influências dos organismos internacionais na formulação de uma “nova” ordem e missão da Educação no século XXI. Nessa perspectiva, a autora sinaliza a concepção educacional fundamentada no determinismo tecnológico, sustentando a crença de que o progresso tecnológico e, conseqüentemente, as novas formas de organização do trabalho, são os fatores primordiais que impulsionam os debates da EJA. Seguindo essa orientação política e pedagógica, diferentes organismos passam a disputar os sentidos de reformas no sistema educacional, buscando

alinhar-se com as transformações tecnológicas e organizacionais no âmbito produtivo, a fim de preparar indivíduos para um mercado de trabalho em constante mudança, impulsionado pelas tecnologias de informação, que exigem dos trabalhadores um contínuo aprendizado e aquisição de conhecimentos em ritmo vertiginoso (cf. XVI ENEJA, 2022; XVI ENEJA, 2019; XV ENEJA, 2017; X ENEJA, 2008; IX ENEJA, 2007; VIII ENEJA, 2006; VII ENEJA, 2005; VI ENEJA, 2004; BRASIL, 2000).

No decurso desses apontamentos, observamos que a X edição do ENEJA, ao propor um balanço da “história e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil” com foco nos “dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todo”, sinaliza diferentes aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento da EJA. O Relatório-Síntese desse evento assinala que houve avanços significativos no campo das **normas jurídicas** e das **concepções** subjacentes à Educação de Jovens e Adultos.

Os avanços foram impulsionados pelas lutas e práticas da educação popular, respaldadas pelos Fóruns, nos dez primeiros anos de realização do Encontro. Um destes avanços está no estabelecimento de uma política educacional ampliada que caminha para o reconhecimento de diferentes sujeitos dos processos educativos e escolares para além daqueles centrados no ensino fundamental dedicado exclusivamente à infância¹⁴, nos diferentes âmbitos (federal, estadual e municipal/distrital).

Os movimentos de construção do ENEJA, embora sejam consideravelmente diversas e diferentes de uma edição à outra, têm parceiros comuns ao longo das edições, como as estreitas relações com o MEC/SECAD, o que evidencia o sucesso do evento para o campo disciplinar da EJA no Brasil. Além disso, o fortalecimento das relações entre os Fóruns, com o apoio do Ministério da Educação, possibilita encontros para diálogos e análises conjuntas de encaminhamentos para a área, refletindo o comprometimento dos diversos atores envolvidos na busca por melhorias na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. (X ENEJA, 2008).

Os avanços não seguem um fluxo contínuo e os ENEJA estão atravessados por momentos políticos bastante distintos e delicados, marcados pela presença de diferentes governos no campo da disputa pela centralidade/marginalidade e o papel das políticas de EJA na Educação brasileira.

Isso é percebido nas monções de repúdios presentes nos documentos analisados: “Repudiamos o veto presidencial que excluiu a educação de jovens e adultos do FUNDEF,

¹⁴ O esforço conjunto dos parceiros sociais naquele primeiro evento pressionou o Ministério da Educação (MEC) a participar, embora relutantemente, alegando que a EJA não era uma prioridade para a instituição na época (X ENEJA, 2009).

cerceando oportunidades a milhões de brasileiros que, reféns desta medida do governo federal, encontram-se também excluídos do processo de formação da cidadania.” (I ENEJA, 1999, p. 4). Assim também pontuam os relatórios dos ENEJA subsequentes, quando destacam:

Quanto às políticas do MEC, prevaleceu a análise de que a prioridade para o ensino fundamental de crianças e adolescentes esconde a falta de compromisso do governo federal com a educação de jovens e adultos, que desrespeita o direito constitucional da população e negligência o dever do Estado de ofertar ensino fundamental para todos, independentemente de idade. [...] Neste sentido, reafirmamos a necessidade da construção conjunta entre governo e sociedade civil, de políticas públicas que viabilizem uma educação de jovens e adultos de qualidade, reconhecida como direito e de acesso universal (II ENEJA, 2000, p. 2 e 4)

O esforço de manter articulados os governos democráticos dos países e os movimentos da sociedade civil organizada em favor da Educação de Qualidade para Todos não pode minimizar as necessidades da EJA, nem subestimar seus avanços, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do direito de jovens e adultos à educação, e o dever do Estado em oferecer educação para essa população, não escolarizada. (III ENEJA, 2001, p. i.)

A luta social pela derrubada dos vetos ao FUNDEF, que excluiu a EJA do aporte dos recursos, assim como dos vetos ao Plano Nacional de Educação, ambos feitos pelo governo anterior, não chegou a bom termo apesar das esperanças de que a questão se dirimisse em tempo curto. Continua sendo uma preocupação como alternativa de “via rápida”, ao tempo em que o governo negocia um novo Fundo, o da Educação Básica. Também este um Fundo que, por princípio, deve contemplar a EJA, mas sobre o qual os participantes não têm clareza para afirmar que assim se consolide o direito. (VI ENEJA, 2004, p. 2)

Incertezas em relação ao Fundo de Educação Básica, sua destinação exclusiva para a educação básica de crianças e adolescentes, a exclusão da EJA destes recursos de financiamento, assim como a incipiência da oferta de ensino fundamental para jovens e adultos, a urgência de políticas públicas conjuntas que reconheçam o direito de jovens e adultos à educação evidenciam a preocupação com a falta de políticas adequadas para a Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de envolvimento conjunto do governo e da sociedade civil para superar os desafios e garantir o direito de todos à educação de qualidade.

No cenário político, vários programas governamentais, tanto do Ministério da Educação quanto de outras instâncias do poder federal, foram propostos com o objetivo de atender melhor às necessidades da população jovem e adulta:

O PROJOVEM revelou uma escuta mais sensível ao clamor dos fóruns de que constituía uma oferta de EJA, com gestores admitindo argumentos nesse sentido, em posição adiante do que acontecera em seu lançamento; o PROEJA buscou resgatar para a rede federal dos CEFETs, principalmente, o compromisso com a população jovem e adulta demandante de profissionalização e historicamente excluída dessa rede, em especial de projetos pedagógicos de educação profissional integrados ao ensino médio. (VIII ENEJA, 2006, p. 1)

Especialmente, o programa visava integrar projetos pedagógicos de educação profissional ao ensino médio. Nesse contexto, houve avanços na construção de iniciativas focadas em sujeitos diversos, como internos penitenciários, comunidades rurais, pescadores, indígenas e quilombolas, além de explorar a economia solidária como uma alternativa para os participantes da EJA. O MEC também mostrou-se disposto a estreitar relações com diferentes Ministérios, que também estavam envolvidos em ações educativas para os mesmos públicos.

Apesar dos avanços, os relatórios dos ENEJA continuaram questionando a eficácia dos Programas governamentais, sobretudo o Brasil Alfabetizado e PROJOVEM. Ressaltam os documentos do X e XI ENEJA que garantir qualidade exigia a continuidade dos estudos, a presença de educadores devidamente qualificados e a oferta adequada de bolsas, sem atrasos nos pagamentos e prazos. Muitos educadores no Brasil Alfabetizado trabalhavam por necessidade financeira, independentemente de suas qualificações. No entanto, foram reconhecidos avanços relevantes, como o direcionamento do apoio financeiro do setor privado para o público, o incentivo à formação de formadores e a produção de novos materiais didáticos.

Ainda assim, um desafio persiste: repensar a EJA não apenas como uma questão de escolarização ou alfabetização pontual, mas também como parte integrante de um projeto mais amplo para construir um Brasil soberano. A política educacional brasileira, executada em colaboração entre as três esferas públicas, especialmente no que se refere à educação de jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, tem sido marcada por continuidades em vez de rupturas. Isso ocorre principalmente por parte dos estados e municípios, responsáveis pela implementação da Educação Básica (X ENEJA, 2008).

A crise estrutural enfrentada pelo modo de produção capitalista, as crises políticas governamentais que favorecem o impeachment da Presidente Dilma e os governos subsequentes, sinalizam crises que vão além de uma mera conjuntura política-econômica-financeira. Essas são enfatizadas nos relatórios recentes, sobretudo os das oito últimas edições, como projeto político de governança-governamentalidades¹⁵. Sobre isso, o documento do XI ENEJA (2009) acentua que o neoliberalismo tem inviabilizado a formulação e a implementação de políticas públicas que realmente impactem a redução das desigualdades sociais. Em vez disso, tem priorizado uma política macroeconômica que favorece grandes corporações do capital em detrimento dos direitos, da cidadania e de novos parâmetros de convivência social. Nesse contexto, o Estado brasileiro, com um governo de coalizão, tem adotado políticas públicas reparadoras e compensatórias.

¹⁵ Cf. Lockmann, (2022), Gadelha (2019), Laval (2019), Trevisol e Almeida (2019), Dardot e Laval (2016).

Os Encontros notabilizam diferentes avanços alcançados no campo da EJA e nas políticas públicas de EJA, ao mesmo tempo que reconhecem os desafios complexos e demandas que permeia e acompanham o desenvolvimento da área. De acordo com Monteiro Pereira (2017), os ENEJA vêm se constituído como espaços de debate e formação da EJA. Para Fraga (2017), é necessário ter “[...] consciência da contradição que emerge de dentro do movimento, tendo em vista a diversidade de atores que o compõe e, conseqüentemente, dos diferentes interesses.”. Sobre isso, D’Avila (2012, p. 149) pontua que: “Como espaço plural, os ENEJAs articulam diversos agentes, congregando interesses conflitantes em defesa tanto do trabalho quanto do capital.”.

Os debates sobre a Educação de Jovens e Adultos são profundamente influenciados pelas transformações sociais, culturais e econômicas num cenário igualmente complexo. Isso leva diversos órgãos a disputar o significado das reformas no sistema educacional, buscando alinhar essas mudanças conjunturais e contextuais aos interesses econômicos e políticos contemporâneos. Dentre os debates, depreendem-se alguns entornos da sua forma de mobilização no qual entremeiam-se: a influência dos organismos internacionais na formulação das agendas do Encontro e na articulação do Estado e sociedade civil; a produção de conhecimento e dinâmicas políticas; as tensões da busca por fundamentos; o reconhecimento dos coletivos organizados e parcerias comprometidas com a área nos âmbitos estaduais e locais.

Isso indica um cenário onde diversos atores e interesses entrelaçam-se. As transformações sociais, culturais e econômicas exercem uma forte influência nesses debates, levando diferentes órgãos a disputarem o significado das reformas educacionais, alinhando-se às mudanças conjunturais e aos interesses políticos e econômicos contemporâneos. Um dos principais aspectos dessa dinâmica é a influência dos organismos internacionais na formulação das agendas da EJA e na articulação entre o Estado e a sociedade civil. A presença de instituições como a UNESCO, Fóruns de Educação como o CONFINTEA e o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) baliza a busca por objetivos e definições para o campo da EJA no Brasil. Isso pode propiciar a troca de experiências e práticas entre países, o que tem seu lado negativo na imposição de visões educacionais que nem sempre atendem às particularidades locais. A participação dessas instituições internacionais, todavia, também impulsiona a produção de conhecimento que fundamenta as agendas locais relacionadas à EJA e pode gerar tensões na busca por fundamentos que atendam às necessidades específicas de cada contexto educacional.

Outro ponto importante é o reconhecimento dos coletivos organizados na luta por questões relacionadas ao bem-estar social, que se somam à luta pela EJA. Essa conexão com

direitos sindicais, igualdade de gênero, reconhecimento dos afrodescendentes e povos indígenas mostra que a EJA não é uma questão isolada, mas está integrada a um conjunto mais amplo de demandas sociais. A influência de múltiplos atores e a diversidade de interesses também pode gerar diferenças e antagonismos.

Essa abordagem ampla dos direcionamentos da EJA contribui uma educação desafiadora e diversificada que, ao englobar diferentes aspectos da formação de jovens, adultos e idosos, também afasta-se dos posicionamentos provenientes das estruturas engessadas dos sistemas educativos hegemônicos no Brasil. Constitui-se, assim, de visões educacionais contingenciais e influenciadas por circunstâncias específicas. Deste cenário de constituição de um evento amplo e em que há participação ampliada de diferentes atores sociais, um outro elemento passou a chamar nossa atenção nas edições realizadas de 1999 a 2022: os posicionamentos em disputa e articulações discursivas em torno dos objetivos do próprio ENEJA.

Os posicionamentos são recortes, momentos dos movimentos de apreensão das fronteiras políticas sensíveis aos contextos das edições do ENEJA. São argumentos na associação desse significante a dispositivos de hegemonização produzidos nas políticas. Entretanto, os argumentos são deslocados e considerados não apenas no âmbito da política, mas também do político (LACLAU; MOUFFE, 2015a; 2015b; MOUFFE, 2015). Isso significa reconhecer que a política não é um conceito fixo e homogêneo, mas sim uma prática constante, moldada por diversos atores e interesses que os permeiam.

Ao abranger o aspecto do político, vislumbramos uma abordagem mais aberta dos debates sobre a EJA no contexto brasileiro. Esse enfoque amplia as lentes da análise para incluir o lugar do político nas dinâmicas das políticas que permeiam a constituição de comunidades disciplinares. Nesse sentido, depreendem-se as necessidades das parcerias e articulações, com o intuito de fortalecer a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Deste movimento discursivo, observam-se dois aspectos que, no nosso entender, marcam o desenvolvimento dos ENEJA nos domínios políticos, normativos e pedagógicos de institucionalização da EJA a partir das demandas pela regulamentação e implementação da EJA e de definição conceitual de EJA (que será discutida no próximo capítulo).

Neste momento, vamos concentrar nossa análise no primeiro deles. Ele aparece com maior recorrência nos Relatórios dos ENEJA, da primeira à última edição em 2022, e diz respeito aos esforços quanto à constituição da EJA no Brasil via formulação de Políticas públicas atuais e contextuais de financiamento, como garantia de recursos adequados, necessidade de garantir continuidade nos programas educacionais e avaliação dos resultados.

2.2 A política dos ENEJA

A proposta de política pública para a Educação de Jovens e Adultos envolve diferentes fatores e versa sobre o papel estratégico de setores e órgãos governamentais como fomentadores de políticas educacionais e intersetoriais, no estabelecimento claro e imediato das fontes de financiamento destinadas à EJA e ampliação da oferta de cursos de EJA, incluindo a abertura de turmas e a expansão dos horários de aula para períodos noturnos e fins de semana, visando atender às necessidades diversificadas dos alunos. Ainda, destaca-se o reconhecimento e valorização dos profissionais que atuam na EJA, mediante a implementação de planos de carreira específicos e a oferta de programas de formação continuada, para garantir que o ensino da EJA seja devidamente incorporado aos planos de gestão estaduais e municipais de educação.

Ela ainda envolve o estímulo à pesquisa e à produção de conhecimento sobre a EJA, a fim de aprimorar constantemente as práticas educativas e abordagens pedagógicas da área. Agrega, também, a consolidação de um modelo de gestão (democrática e participativa) da EJA, mediante a criação de fóruns estaduais e regionais específicos para a Educação de Jovens e Adultos, integrando-os aos fóruns de educação já existentes e de outras expressões da sociedade civil, dos movimentos sociais, dos coletivos populares e sindicais para garantir a sustentabilidade e continuidade da educação destinada a jovens, adultos e idosos.

O incremento de recursos financeiros por parte do Estado é considerado essencial, porém, é sugerido estabelecer novas lógicas de cooperação internacional e nacional para políticas de médio prazo, com monitoramento e avaliação constante dos resultados. Embora a proposta seja fundamentada e atenta às experiências, carece de detalhamento sobre a cooperação e enfrenta desafios quanto à viabilidade financeira e implementação efetiva da política. Os destaques a seguir subsidiam os posicionamentos dos ENEJA acerca das políticas públicas:

[...] formulação imediata de uma política pública multissetorial para a EJA, destacando o papel do MEC como indutor de políticas educacionais, adotando como metodologia as discussões em âmbito estadual, regional e nacional, realizadas em fóruns representativos dos educadores e de entidades envolvidas com a área, à semelhança do processo preparatório à V CONFITEA (I ENEJA, 1999, p.4)

O incremento de recursos financeiros para essas políticas por parte do Estado é indiscutível, devendo-se, no entanto, ativar novas lógicas de cooperação internacional e nacional em torno de políticas de médio prazo, com monitoramento e avaliação de resultados permanentes. (II ENEJA, 2001, p.4)

As iniciativas públicas de estados e municípios ainda são muito tímidas diante da demanda potencial. [...] Os recursos ainda insuficientes, fragmentados e pulverizados, são os principais limitadores da oferta pública, sem o que não se cumpre o direito

constitucional à educação. [...] O FUNDEB é uma exigência, embora o pensamento dos legisladores e de autoridades dirigentes só entenda sua existência condicionada a custos mais baixos para a EJA, revelando o lugar que a modalidade ocupa não apenas nas políticas públicas, mas também no imaginário social: educação pobre para gente pobre. Ainda assim, emerge, cada vez com mais força, o papel do poder público na implementação da modalidade EJA, em resposta às exigências de garantia do atendimento com qualidade, e do direito. (VII ENEJA, 2005, p. 4)

A soberania para pensar a educação de jovens e adultos desde a alfabetização é condição indispensável para a consolidação, continuidade de avanço e interlocução fértil na construção de políticas públicas democráticas, com a participação qualificada da força que os fóruns constituíram em todo o país. (VIII ENEJA, 2006, p. 4)

Os apontamentos incidem nas iniciativas públicas de estados e municípios em relação à educação de jovens e adultos, marcando sua incipiência diante da demanda, a insuficiência e fragmentação dos recursos como limitadores da oferta pública, além do estigma social associado à EJA como “educação pobre para gente pobre”. Contudo, enfatiza a importância do papel crescente do poder público na implementação da EJA, destacando a soberania para pensar a educação desde a alfabetização e a participação ativa da sociedade civil na construção de políticas públicas mais democráticas e inclusivas.

Na presença de uma mesma demanda, diversos discursos passam a coexistir, ainda que apenas um deles possa predominar. Da demanda por uma política pública multisetorial para EJA, com o MEC como indutor, recursos financeiros incrementados e o monitoramento destacam principal discurso a EJA como modalidade da Educação Básica, o direito à educação da alfabetização ao longo da vida e a construção de políticas democráticas dirigidas aos jovens, adultos e idosos através da valorização da participação dos fóruns, conforme assinado no Relatório do XVII ENEJA (2017, p. 30), que diz:

[...] políticas de EJA como modalidade da Educação Básica e sua definição como direito público e subjetivo, traçando ações para o avanço deste direito, identificando desafios para a construção de propostas de mobilização e de criação e implementação de novas possibilidades de efetivação do direito à EJA.

No entanto, isso não implica na anulação das outras formas discursivas ou a sua renúncia em disputar o significado de um tema específico. A compreensão da hegemonia é essencial para entender como os discursos formam-se, já que cada um busca universalizar suas interpretações. A TD, ao destacar a impossibilidade de alcançar uma totalidade e uma conclusão no processo de significação social, delimita o alcance da hegemonia, restrito à esfera em que os discursos continuam competindo pela supremacia e escapando da armadilha de uma visão social

totalizante¹⁶. Em outras palavras, isso significa a existência de outras hegemonias que não conectam-se.

No decurso da característica da institucionalização da EJA presente nos Relatórios do ENEJA, observam-se os objetivos das parcerias para constituição da EJA. O propósito dessas associações é promover a horizontalidade entre os parceiros na concepção, o desenvolvimento e a avaliação dos projetos, garantindo a equidade na representação dos parceiros nas instâncias gestoras e a transparência, probidade e economicidade na gestão de recursos, dizendo que:

[...] a União, Estados, DF e Municípios em parceria com IES, Fóruns de EJA, Sindicatos, ONGs e Movimentos Sociais e/ou Identitários, criem espaços de formação (Centros de Formação) para reconhecimento, qualificação e avaliação de aprendizagem dos educandos e educandas (as) considerando saberes acumulados ao longo da vida dos mesmos, tendo em vista o chão da escola para reconhecimento, validação e certificação, superando as avaliações externas e de larga escala, utilizando recursos oriundos do Governo Federal repassados aos Estados/Distrito Federal e Municípios, ao longo de todo o processo formativo. (XV ENEJA, 2017, p. 30).

Alguns documentos destacam a importância de definir e assumir com clareza critérios para a publicização das parcerias, buscando garantir a continuidade e a efetividade dos projetos. Além disso, outros Relatórios alertam para a recorrência de casos em que os projetos são desestruturados ou descontinuados, mesmo quando o projeto inicial de parceria aponta para a possibilidade de institucionalização das iniciativas ou para garantia da efetivação da EJA. Tem-se em vista que, em relação à Educação de Jovens e Adultos, não há, de modo geral, a articulação entre os diferentes atores de iniciativas na área – públicos e privados –, nem a coordenação política realizada pelo poder público. No entanto, a partir de 2005, na VII edição do Encontros, percebe-se a tendência pela busca de diálogo e estreitamento das relações com diversas entidades que fazem educação popular, assim como com entidades ligadas à economia solidária.

Essa tendência ganha maior evidência no IX ENEJA (2007), em que prevalece a compreensão de que os diversos atores envolvidos devem dialogar sobre as políticas do MEC/SECAD e de outros Ministérios, priorizando a intersetorialidade. Os documentos também mencionam que as políticas intersetoriais do Governo federal envolvem o MTE, MDA, MEC/SETEC, Secretaria-Geral da Presidência da República do Brasil, que abriga o PROJOVEM e Secretaria Nacional de Economia Solidária. Em ambos os documentos do VII e IX ENEJA, o termo “intersetorial” é utilizado para referir-se à necessidade de diálogo e

¹⁶ Conforme abordado por Laclau e Mouffe (2015, p. 215), “[...] a hegemonia emerge em um campo permeado por antagonismos e, portanto, envolve fenômenos de equivalência e fronteira. No entanto, inversamente, nem todo antagonismo implica práticas hegemônicas”.

articulação entre diferentes atores e setores envolvidos na EJA e em políticas públicas relacionadas. Eles manifestam:

[...] insatisfação acerca da decisão do Ministério da Educação (MEC) de não realizar mais convênios com organização da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e demais entidades públicas e privadas sem fins lucrativos no que se refere ao Programa Brasil Alfabetizado. Consideramos que tal decisão em nada contribui na ampliação de oportunidades educacionais para jovens e adultos não alfabetizados, uma vez que os poderes públicos estaduais e municipais não têm atendido ou têm atendido de forma precária e ineficiente às necessidades concretas dos sujeitos da educação de jovens e adultos, com práticas que em nada alteram o quadro atual, reproduzindo assim o analfabetismo funcional. (IX ENEJA, 2007, p. 23)

Acerca disso, observa-se disputas sobre os acompanhamentos dos processos de institucionalização da EJA. Um destes constituem-se nos modelos de avaliação da EJA. Embora em alguns contextos de realização dos Encontros sejam tecidas árduas críticas sobre o modelo de avaliação diagnósticas, em outros elas passam a ocupar lugar de destaque no reconhecimento das demandas, ofertas e características da EJA nos Estados/Municípios e no Distrito Federal. Para o posicionamento no Relatório-Síntese do X ENEJA (2008, p. 6), “Programas não são assumidos como política de cidadania, não há mudanças efetivas; mesmo com avaliações, as práticas pedagógicas são assistencialistas e compensatórias.”. Elas demonstram ser insuficientes e

[...] a falta de integração entre muitas, a desarticulação dos programas nas instâncias de execução, com resultados que demonstram fragilidade e não revelam seus efeitos na realidade educacional da população, o que exige rigorosas avaliações com metodologias adequadas, de modo a subsidiar decisões de correção de curso em diversos aspectos de sustentação desses programas, historicamente previsíveis e ainda não superados (XI ENEJA, 2009, p. 18).

Nos Relatórios do XIV ENEJA (2015) e no XV ENEJA (2017) tenta-se realizar diagnóstico da demanda e oferta da Educação de Jovens e Adultos nos níveis estaduais e locais, com base em dados levantados pelos Fóruns de EJA. Estes dados são considerados passo para fortalecer as Políticas Públicas da EJA no país.

O XIV e o XV ENEJA defendem que a construção de um quadro diagnóstico proporciona uma visão abrangente das necessidades educacionais dessa população específica, permitindo identificar lacunas e desafios a serem superados. Além disso, avaliar as ações implementadas possibilita verificar a efetividade das políticas já adotadas e traçar estratégias mais assertivas para o futuro. A articulação destas medidas em diálogo com órgãos governamentais pode promover melhorias contínuas para o campo da EJA. Outrossim, a realização de audiências públicas para socializar os diagnósticos e avaliações sobre a EJA constituem-se como formas de promover a transparência e a participação democrática da

sociedade nesse processo, permitindo que a comunidade acadêmica, os profissionais da educação, os representantes da sociedade civil e os próprios jovens e adultos envolvidos na EJA contribuam com suas perspectivas e experiências.

Percebe-se, através destes indicadores: 1) a necessidade de formulação de uma política pública intersetorial; 2) a exigência de que o Estado assuma a liderança nesse processo, atuando como indutor de políticas educacionais e promovendo ações colaborativas em âmbito estadual, regional e nacional; 3) os antagonismos, no que diz respeito à avaliação de resultados das políticas de EJA; 4) a percepção de que, com implementação de políticas sólidas e o devido investimento, é possível superar os desafios enfrentados pela EJA, assegurando o direito à educação para todos os jovens e adultos; 5) a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos realizada mediante esforço conjunto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como instituições de ensino superior, fóruns de EJA, sindicatos, ONGs e movimentos sociais, para criar espaços de formação e qualificação que permitam a construção de uma EJA democrática.

O Estado, por sua vez, passa a concentrar pelo menos quatro dimensões: 1) via MEC, seria o indutor privilegiado das políticas educacionais voltadas para a EJA; 2) responsável por prover recursos financeiros¹⁷ para essas políticas, reconhecendo a necessidade de investimentos para o setor; 3) responsável pelo monitoramento e avaliação constantes dos resultados das políticas para garantir o seu aprimoramento e eficácia; e 4) estabelecer lógicas de cooperação entre diferentes níveis de governo (estadual, regional e nacional) e com a comunidade internacional.

Ainda na seara dos posicionamentos em disputa e articulações discursivas no campo das políticas públicas de EJA, percebe-se um conjunto de formações discursivas em torno da prática educativa de escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas presentes nos Relatórios. Sobre isso, é oportuno acentuar o caráter parcial dessa fixação, posto que os discursos que decorrem da abertura do social são resultantes do entrelaçamento constante e da infinitude de todo discurso em um campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Disso percebe-se o termo políticas públicas como uma das principais categorias enfatizadas nos Relatórios do ENEJA. Ele passa a ser tido como conjunto de normativas que direcionam a modalidade de escolarização básica e que requer atenção especial e ações governamentais para atender às necessidades dos jovens, dos adultos e dos idosos de diferentes

¹⁷ O financiamento emerge como um desafio permanente na garantia da oferta pública da EJA. Os recursos são descritos como inconstantes, insuficientes, fragmentados e pulverizados, o que afeta a capacidade de oferecer uma educação de qualidade e cumprir o direito constitucional à educação.

grupos, como indígenas, quilombolas e migrantes que desejam retornar/concluir a educação básica.

A prática educativa reivindicada pelos ENEJA na constituição das políticas públicas de EJA é constantemente tensionada em cada edição do evento e decorre de diferentes contextos e sentidos da atividade realizada nos espaços interventivos-pedagógicos e educativos. Os discursos sobre prática educativa e ação pedagogia estão atravessados por concepções provenientes do: pensamento político-pedagógico de Paulo Freire; dos movimentos sociais de cultura popular e de trabalhadores; grupos étnicos; partidos políticos; organizações de profissionais da educação e sindicatos; coletivos escolares (discentes, docentes, gestores); comunidades acadêmica-universitária – grupos de estudos, pesquisas e extensão; gestores governamentais; organizações internacionais e grupos de interesse econômico.

Na pauta da prática educativa são consideradas: a relação entre a educação popular e a EJA; os reflexos da atualidade do pensamento de Paulo Freire; a diferença e diversidade na EJA; o papel da EJA na promoção da inclusão social, digital e para o mundo do trabalho; educação em direitos humanos; cenários em mudança e os reflexos do sistema capitalista na educação de jovens e adultos. Incidem diretamente, também, a: alfabetização e letramento (concepções e métodos); políticas de juventude e trabalho; valorização e aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes fora dos espaços escolares; educação para adultos; educação para a cidadania e conscientização ambiental; educação para o pertencimento cultural; envelhecimento humano; economia solidária: gestão coletiva do trabalho; valorização dos profissionais de educação – formação inicial e continuada–; diretrizes curriculares para a EJA; organização dos sistemas de ensino; educação para privados de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas; educação Profissional; educação do campo, para quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas; materiais de apoio pedagógico, ambientes virtuais de aprendizagens e multimídia na EJA.

Tais aspectos são constantes reivindicações, como observam as notas a seguir: “[...] experiências de políticas públicas fundamentadas em Educação Popular no Brasil e na América Latina, reafirmando os princípios da Educação Popular que pautam a Educação de Jovens e Adultos” (IX ENEJA, 2009, p. 7); “institucionalização da EJA, com vistas a assegurar o direito de todos à educação, sem perder de vista a história e as lutas dos brasileiros na educação popular e na EJA” (III ENEJA, 2001, p. 3); compromisso expresso “[...] pela apropriação das lições da educação popular, com destaque para o legado de Paulo Freire, apoiando as experiências realizadas nessa área, legitimando, pela certificação, os processos de escolarização criados por meio de diversas práticas pedagógicas e pela indução de políticas públicas” (V ENEJA, 2003,

p. 2), “[...] pensamento de Paulo Freire, respeitando a história, os desejos e sonhos dos sujeitos, considerando as questões de gênero e geração, a diversidade sociocultural e regional das organizações envolvidas.” (IV ENEJA, 2002, p. 3) e:

Dois grandes temas geradores do pensamento freireano podem contribuir para compreender o contexto atual em que a EJA se desenvolve: trabalho coletivo e direito à educação. Trabalho coletivo seja como militantes dos movimentos sociais (populares e sindicais), seja como gestores federais, estaduais e municipais de EJA, seja como professores/pesquisadores das universidades, seja como professores/educadores populares de jovens e adultos, da alfabetização ao nível médio e profissional, seja como educandos da EJA, considero, que representamos hoje uma experiência concreta de Círculo de Cultura na perspectiva Freireana. (IX ENEJA, 2007, p. 14)

Ainda este âmbito, tem-se que a Educação de Jovens e Adultos demanda uma abordagem característica e deve desvincular-se das lógicas educativas dos sistemas educacionais, sempre engessados e inflexíveis, a fim de sensibilizar e responder às demandas específicas das classes trabalhadoras. Nesse sentido, passa a ganhar destaque o papel crucial do movimento social, que promove o acesso à escola com base em uma educação popular, enraizada nas experiências cotidianas e associada ao conceito de “justiciabilidade” em colaboração com o Ministério Público. Ao tratar a educação como um direito inalienável, impõe-se a necessidade de exigir a efetivação (VIII ENEJA, 2006).

A temática da diversidade na educação é assinalada nos Relatórios como meio de superação da segregação e estratégia para revisão do campo curricular na promoção da integração social, respeitando as particularidades individuais e coletivas, como podemos observar no VIII ENEJA (2006, p. 3):

A ideia de educação e diversidade exige clareza conceitual. Educar para a diversidade difere de segregação, respeita as especificidades e busca a inclusão social. A preocupação com a elaboração de currículos que contemplem a diversidade pauta as ações e propostas pedagógicas, pois não se pode conceber educação inclusiva partindo de currículos universalistas, trabalhados igualmente com todos os grupos, não levando em consideração especificidades, nem diversidades.

Semelhantemente delibera o XVI ENEJA (2020, p.41-42):

Os Fóruns da EJA, entidades de defesa e promoção dos direitos humanos, associação comunitárias, em parceria com os governos municipais, deverão criar um Plano de Educação Popular em Direitos Humanos, municipais, distritais, regionais e nacionais, com agenda do plano, que deverá ser desenvolvida durante o período letivo, com avaliação trimestral e semestral com monitoramento das violações dos direitos humanos e ou garantias deles. [...] Exercitando e estimulando o debate sobre respeito, direitos e deveres, tolerância, promoção e valorização da diversidade (étnico racial, religiosa, cultural, física, individual, de gênero, emancipacionista, política e orientação sexual) e a solidariedade entre a comunidade do entorno a EJA,

promovendo a participação popular e o debate sobre direitos individuais, coletivos e difusos, valorizando a promoção da integralidade dos direitos humanos.

O Relatório do ENEJA, realizado em 2022, amplia o termo diversidade, que também passa a referenciar o mundo do trabalho na sociedade capitalista, a justiça social, a emancipação e a transversalidade das ações dos grupos que compõem os ENEJA. Sobre isso, tem-se: “Diversidades transversalizadas pelo mundo do trabalho na atual conjuntura do capitalismo; direitos humanos e diversidade, inclusão e justiça social como políticas de estado; potencialidades emancipatórias da educação da classe trabalhadora na EJA.” (XVII ENEJA, 2022, p. 6 e 24). Conta, portanto, a organização da luta em defesa da EJA como alternativas políticas emancipatórias considerando a diversidade dos sujeitos trabalhadores, o reconhecimento da precarização do trabalho que afeta sujeitos jovens, adultos e idosos, gerando questionamentos sobre suas realidades, a desconsideração das políticas com a EJA, incluindo a redução cada vez mais abruptas de recursos públicos, o fechamento de salas de aula e a falta de ofertas adequadas. A discussão do trabalho na dimensão ontológica torna-se relevante diante do desmonte do atendimento da EJA pelos sistemas de educação, principalmente as redes de ensino municipais.

A revisão conceitual da educação de jovens e adultos enquanto política pública, incorpora avanços nas áreas de alfabetização, educação e trabalho, cidadania e direitos humanos, educação no campo e indígena e considera as dimensões de juventude, gênero, etnia e raça na incorporação da educação inclusiva e abrangente, superando desafios presentes nas práticas educacionais contemporâneas (I ENEJA, 1999). Reúne, também, conceito de alfabetismo/letramento nas dimensões individual (processo de aprendizagem da língua escrita) e sociocultural (uso da leitura e escrita na vida social). Os estudos realizados no campo da alfabetização demonstram que aproximadamente quatro anos de escolaridade são necessários para uma efetiva apropriação da leitura e escrita com uso social. Portanto, é fundamental considerar ambos os aspectos e investir no processo educacional para desenvolver a proficiência e participação plena dos indivíduos na sociedade (II ENEJA, 2000). A alfabetização é considerada parte da EJA e “[...] tarefa inadiável, mas não é suficiente, nem pode satisfazer aos que há mais de uma década defendem o cumprimento da educação básica para todos, assim como a perspectiva da educação continuada, traduzida pelo aprender por toda a vida, exigência e necessidade da sociedade contemporânea.” (V ENEJA, 2003, p. 1)

Os programas de alfabetização ainda não garantem o direito constitucional de educação para todos, sendo necessário investir na continuidade dos processos educacionais e garantir formação contínua para educadores. A alocação adequada de recursos, a consideração da

diversidade dos educandos e a promoção de projetos educacionais, culturais e sociais são fundamentais para efetivas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Apesar da EJA ter conseguido reconhecimento legal como um direito fundamental e inalienável,

[...] sua implementação exige uma análise mais profunda das concepções subjacentes às práticas. Apesar dos avanços, ainda existem concepções de política compensatória, de limitação da EJA quando a educação básica resolver o analfabetismo, de suplência para recuperar o tempo perdido e a crença na tecnologia como solução em larga escala. Essas perspectivas persistem tanto no poder público quanto na sociedade civil. (VII ENEJA, 2005)

O relatório do VIII ENEJA aponta que, apesar dos esforços conceituais, ainda prevalece a visão compensatória de alfabetização e educação de jovens e adultos. Conta no documento que as propostas internacionais e latino-americanas frequentemente limitam-se à alfabetização em formato de “campanha”, como exemplificado pelo método cubano “Yo sí, puedo”. Essa abordagem contraria os princípios político-pedagógicos da educação libertadora de Paulo Freire e pesquisadores da alfabetização. Assinala-se que, para consolidar políticas públicas democráticas, é essencial considerar a soberania em pensar a educação de jovens e adultos desde a alfabetização, possibilitando uma interlocução fecunda com a participação dos fóruns em todo o país (VIII ENEJA, 2006).

De acordo com Alvarenga (2009, p. 93), “Examinando-se mais contextualizada e minuciosamente documento do ENEJA, é necessário assinalar alguns aspectos que, se passarem despercebidos, podem induzir interpretações equivocadas”. Segundo o autor, a Moção de Advertência presente no referido documento do VIII ENEJA não deixa claro que nem todos os participantes do evento adotam o Método Paulo Freire e que “[...] é preciso considerar a possibilidade de adversários tanto da Método *Yo sí, puedo*, quanto do Método Paulo Freire, terem sido seus signatários usando este como escudo para a legitimação de seu antagonismo à proposta cubana” (ALVARENGA, 2009, p. 94).

Ainda para a análise de Alvarenga (2009, p. 109),

Toda vez que o método cubano sofreu resistências, no Brasil, por ‘contrariar’ os princípios do educador brasileiro [Paulo Freire], segundo os protagonistas dessa residência, deve-se procurar as razões que levaram a tal atitude, para, aí buscar-se identificar os aspectos que reforçam tal contrariedade, de modo a se perceber os distanciamentos, as divergências, as clivagens, enfim as oposições entre os dois métodos.

Alvarenga (2009) também considera que a Moção supracitada pode ser considerada uma das razões da resistência ao método “Yo, sí Puedo” no Brasil e que não há implicações claras

em termos metodológicos convincentes para tal resistência, indicando que as razões expostas derivam principalmente dos contextos políticos em que os métodos foram aplicados.

As reivindicações, no campo da Alfabetização, do Alfabetismo e do Letramento, vertem para a atuação conjunta da União, UNDIME, UNCME, Estados, Municípios, Distrito Federal, MP, Fóruns, Movimentos Sociais e IES para a criação e expansão de *espaços escolares e não escolares*, onde haja demanda, garantindo condições adequadas de aprendizado e trabalho, com financiamento público para escolas e movimentos sociais populares. Para isso, é necessário assegurar a continuidade da escolarização com abordagem inclusiva e diversificada no currículo e construído de forma coletiva, monitorando e acompanhando a aprendizagem dos educandos ao longo do processo educacional, permitindo matrículas a qualquer momento, valorizando e aproveitando os conhecimentos adquiridos pelos estudantes fora dos espaços escolares (XV ENEJA, 2017).

Os posicionamentos em relação à educação para adultos partem de:

1) Resignificar a EJA:

- não é destinada a todos os adultos, mas sim aos adultos marginalizados;
- deve ser realizada em espaços específicos, como casas de cultura, comunitárias, sindicatos etc;
- deve acontecer em tempos distintos, adequados às particularidades dos adultos marginalizados;
- é reconhecida como um elemento fundamental na condução da aprendizagem ao longo da vida;
- A alfabetização é considerada um alicerce dessa aprendizagem contínua ao longo da vida.

2) Identificar o papel da educação e da aprendizagem de adultos:

- A educação e aprendizagem de adultos são essenciais para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações;
- São fundamentais para alcançar metas como paz, justiça, autoconfiança, desenvolvimento econômico, coesão social e solidariedade;
- Devem ser incluídas em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais como contribuição essencial para a prosperidade econômica, desenvolvimento sustentável, coesão social e solidariedade;

- As iniciativas comunitárias de desenvolvimento são pontos de partida importantes para a educação e aprendizagem de adultos e para a redução da pobreza;
- A aprendizagem de adultos deve ser reconhecida como um investimento, não apenas como item de consumo social ou produto vendável.

3) Vincular benefícios sociais à EJA:

- Propõe-se vincular o recebimento de benefícios sociais aos adultos que ingressarem nos sistemas de ensino da EJA. Isso pode funcionar como um incentivo para que mais adultos participem da educação de jovens e adultos.

4) Apoiar os filhos dos educandos da EJA:

- O apoio aos filhos dos adultos matriculados na EJA, durante o horário de aula, contribui positivamente para a permanência dos adultos na escola e para o sucesso de sua aprendizagem.

Esses aspectos revelam uma preocupação com a inclusão social e a valorização da educação de jovens e adultos, especialmente daqueles que são marginalizados. Também há ênfase no potencial transformador da educação de adultos para a sociedade, ressaltando a importância de investir nesse setor como estratégia para alcançar diversos objetivos sociais e econômicos. A vinculação de benefícios sociais à participação na EJA e o apoio às famílias dos educandos visam incentivar a permanência e o sucesso dos adultos na educação.

[...] ressignificação da EJA, tendo em vista essas características, demarca que ela se refere não a todos os adultos, mas a adultos marginalizados, assim como deve ser realizada em espaços - casas de cultura, comunitárias, sindicatos etc. - e em tempos distintos, adequados às particularidades desses adultos. (IV ENEJA, 2002, p. 2).

[...] a educação e aprendizagem de adultos compõem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. Paz, justiça, autoconfiança, desenvolvimento econômico, coesão social e solidariedade continuam sendo metas indispensáveis e obrigações ainda a serem perseguidas e reforçadas pela educação e aprendizagem de adultos. A inclusão da educação e aprendizagem de adultos em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais como contribuição essencial à prosperidade econômica, desenvolvimento sustentável, coesão social e solidariedade; fomento das iniciativas comunitárias de desenvolvimento como ponto de partida importante para a educação e aprendizagem de adultos, assim como para a redução da pobreza; que se reconheça a aprendizagem de adultos como investimento e não somente como item de consumo social e muito menos como apenas um produto vendável. (V ENEJA, 2003, p. 3-4).

Vincular o recebimento de benefícios sociais para adultos que ingressem nos sistemas de ensino de EJA. (VII ENEJA, 2005, p. 7).

O apoio aos filhos dos educandos da EJA, quando em horários de aula, contribui favoravelmente para a permanência dos adultos na escola e para o sucesso de sua aprendizagem escolar. (VIII ENEJA, 2006, p. 5).

[...] reconhecimento da educação de adultos como elemento importante na condução da aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização é alicerce. (X ENEJA, 2008, p. 8).

Observa-se aqui a tendência de direcionar a EJA a adultos marginalizados e adaptá-la às suas particularidades. Destaca-se a relevância da educação e aprendizagem de adultos como vetores para o desenvolvimento social e econômico. Há a proposição de uma estratégia específica de incentivo para o ingresso de adultos na EJA. Salienta-se, ainda, a importância do apoio às famílias dos educandos da EJA como forma de auxiliar a continuidade dos estudos dos adultos. Também ganha protagonismo a emergência da educação de adultos, especialmente a alfabetização, como base para a aprendizagem contínua ao longo da vida (LIMA MARTINS, 2020; MAIA DOS SANTOS, 2018; RIBEIRO, 2014)

Os posicionamentos do ENEJA, neste contexto, buscam estabelecer um enfoque inclusivo para a Educação de Adultos, de modo a abranger os indivíduos em suas singularidades, com destaque para a situação de marginalização dos processos produtivos e educativos. De acordo com Paiva (2019), Paiva, Haddad e Soares (2019) esse redirecionamento deve contemplar as particularidades desses adultos, considerando suas experiências de vida e suas necessidades específicas de aprendizagem. Compreende-se, assim, a relevância intrínseca da educação e aprendizagem para os adultos, pois esses elementos não apenas impulsionam o desenvolvimento social, mas também desempenham um papel crucial no avanço econômico de uma sociedade.

Estratégias específicas de incentivo são sugeridas para fomentar o ingresso de adultos na EJA, buscando eliminar barreiras e proporcionar um ambiente acolhedor e motivador (DE SOUZA, 2019). Nesse sentido, as condições propícias para que indivíduos sintam-se encorajados a retomar seus estudos são ressaltadas. Para além disso, reconhece-se a importância do amparo familiar como fator crucial para viabilizar a continuidade dos estudos dos adultos. O suporte e incentivo das famílias podem ser determinantes para enfrentar desafios e superar obstáculos que surgem no percurso educacional dos adultos em busca de conhecimento e aprimoramento.

Assim, a emergência da educação de adultos, especialmente no que tange à alfabetização, assume, assim, um papel fundamental como base sólida para o fomento da aprendizagem contínua ao longo da vida, alavancando não apenas o desenvolvimento

individual dos adultos, mas também o progresso coletivo da sociedade (SANCEVERINO, 2016).

A proposição de vinculação do recebimento de benefícios sociais ao ingresso de adultos nos sistemas de ensino pode ser problemática por aspectos diversos como: acentuar a desigualdade social ao condicionar o acesso a benefícios essenciais, como auxílio financeiro, à participação na EJA; a obrigatoriedade de frequentar a EJA para receber benefícios pode levar alguns adultos a ingressarem superficialmente nos cursos apenas para atender aos requisitos e obter os benefícios; ao focar exclusivamente no acesso aos benefícios sociais, o propósito educacional da EJA pode ser deturpado; e a “imposição” de condições para o recebimento de benefícios pode estigmatizar os adultos que buscam a EJA, gerando a percepção de que estão recebendo os benefícios apenas por sua situação econômica, e não pelo real desejo de aprender e desenvolver-se.

No nosso entender, esta preocupação pode ser deslocada para os posicionamentos desta edição do ENEJA, que incidem no investimento em políticas educacionais que garantam a qualidade do ensino, a flexibilização de horários e a criação de programas de suporte para que os adultos tenham na educação um espaço para realizações (pessoais, sociais e profissionais), sem a necessidade de qualquer coerção externa. Dessa forma, a EJA poderá cumprir seu papel social de forma mais efetiva, no tocante à educação/escolarização dos adultos (TELMA ALVES, 2018; BRITTES, 2015).

No XVII ENEJA (2022, p. 35), o posicionamento com relação aos subsídios passa a ser inicialmente o de “Lutar por auxílios beneficiários para estudantes da EJA em projetos em universidades públicas e para acesso e permanência”. Ao final dos debates, a proposta foi reorganizada a partir da plenária e como encaminhamento considerou-se o de “Lutar por auxílios públicos beneficiários para estudantes da EJA, garantindo o acesso e permanência” (XVII ENEJA, 2022, p. 37).

É pertinente pontuar que a mudança de posicionamento, a substituição do termo “auxílios beneficiários” por “auxílios públicos beneficiários” pode ter implicações mais amplas. A inclusão do termo “públicos” pode sugerir a busca por um financiamento mais aberto, talvez envolvendo diversos recursos e subsídios destinados a apoiar os estudantes em projetos educacionais. Nesse sentido, a proposta final parece ser mais abrangente que a proposta inicial¹⁸.

¹⁸ É importante notar que uma análise crítica completa exigiria considerar o contexto mais amplo em que o XVII ENEJA ocorreu, sendo necessário examinar a sustentabilidade das propostas em relação ao cenário econômico e

Além disso, a inclusão do termo “garantindo o acesso e permanência” no final da proposta também pode ser considerada oportuna. Isso destaca a preocupação com a continuidade dos auxílios ao longo do processo educativo, de forma a assegurar que os estudantes tenham tanto condições de acesso como oportunidades para permanência nos cursos, que é uma das principais fragilidades do público da EJA apontada nos estudos da área (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2018; ARROYO, 2018, 2017a, 2017b JARDILINO; DE ARAÚJO, 2014; SILVA; LEÃO, 2011; FÁVERO et al, 2007).

Neste cenário, o termo profissionais da educação tende a ser mais abrangente. Atentos às demandas da educação contemporânea e preocupados com programas e políticas unilaterais, observamos essa categoria na constituição/consolidação da EJA nos documentos do ENEJA.

Ao considerar o professor como trabalhador, há um desejo de reconhecimento de seus direitos e garantias trabalhistas, bem como de oferecer condições adequadas de trabalho. Isso inclui a valorização salarial, a melhoria das condições de trabalho nas escolas e a promoção de um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. Também se evidencia o papel social da sua profissão na contemporaneidade, reconhecendo os desafios e a necessidade de valorização de seu papel no processo educacional em contextos de sobreposições discursivas.

Os documentos do ENEJA pontuam diferentes demandas. Concentramo-nos em torno de três discursos expressados pelos profissionais da EJA: a formação de professores, a valorização profissional e a prática profissional:

- 1) A formação de professores é um desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos, requerendo agências formadoras qualificadas que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos:
 - a. a importância da formação inicial e continuada de professores de jovens e adultos, realizando concursos públicos específicos para professores com qualificação na área;
 - b. o significado das condições salariais precarizadas e a própria posição social marginalizada dos educadores de jovens e adultos, cuja formação vem sendo, por vezes, feita à parte da formação dos demais educadores;
 - c. formação contínua no ambiente escolar;

político do país na época. Também oportuno ponderar o histórico de políticas públicas para a EJA e a efetividade de medidas semelhantes implementadas anteriormente (cf. VI ENEJA, VIII ENEJA, XII ENEJA, XV ENEJA).

- d. desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos, requerendo agências formadoras qualificadas que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos.
- 2) A valorização profissional dos professores e educadores é fundamental para garantir a qualidade da educação de jovens e adultos e deve ser feita por meio de políticas públicas que incentivem a formação continuada e a produção de material didático específico, entre outras medidas:
- a. pressupõe um processo de bases teórico-metodológicas diferentes, que parta dos conhecimentos produzidos por professores em suas práticas pedagógicas cotidianas e da reflexão crítica sobre elas;
 - b. realização de concursos públicos específicos para professores com qualificação na área;
 - c. requer agências formadoras qualificadas, que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos;
 - d. políticas que incentivem a formação continuada e a produção de material didático específico, entre outras medidas;
 - e. políticas de valorização do magistério (piso salarial e plano de carreira);
 - f. investimento na educação de jovens e adultos trabalhadores e educadores;
 - g. experiência e formação crítica;
 - h. definição de políticas pelos educadores.
- 3) A prática profissional dos professores da EJA:
- a. importância da valorização do trabalho docente na EJA, considerando as particularidades da modalidade;
 - b. existência de problemas no ambiente de trabalho do professor da EJA, tais como falta de formação adequada, excesso de atividades e falta de condições adequadas para o trabalho com os alunos;
 - c. material didático específico e valorização do trabalho docente;
 - d. volta-se para o trabalho com outros sujeitos jovens e adultos, idosos, empregados, desempregados, trabalhadores informais, homens, mulheres, adolescentes, não-alfabetizados, não-escolarizados, pessoas com necessidades educativas especiais, o que requer uma formação específica e uma valorização profissional adequada;
 - e. os educadores de EJA precisam ter compromisso com a aprendizagem dos educandos e uma formação inicial e continuada voltada para as especificidades da EJA;

- f. diretrizes curriculares para a EJA;
- g. currículo e saberes da vida e do trabalho político-pedagógico.

Os discursos contidos nos documentos aqui apresentados revelam um complexo conjunto de demandas que, ao longo do tempo, têm sido moldadas e remodeladas por meio de articulações discursivas. Estas têm exercido impacto expressivo na formulação de políticas focalizadas emergentes dos ENEJA, que vem a constituir uma comunidade disciplinar referencial para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil pela sua incidência e posicionamentos acerca das políticas de educação e o político das políticas de EJA. Ao analisarmos esses documentos, buscamos perceber que as demandas apresentadas não são estáticas, mas sim fruto de um processo dinâmico, sujeito a transformações e ajustes ao longo do tempo.

A formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, a valorização dos profissionais de educação e a prática profissional emergem, nos Relatórios dos ENEJA, como formações discursivas complexas. Ela pode ser considerada um ponto nodal dos movimentos discursivos no ENEJA (CRAVEIRO; FREITAS, 2019; FRTELMA ALVES, 2018; BRITTES, 2015).

Os Relatórios sinalizam que a formação inicial e continuada de professores é concebida como um fator estrutural na garantia da qualidade e característica própria da educação destinada a jovens, adultos e idosos, ofertadas nos espaços escolares. Neste sentido, pontua-se:

[...] pela implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores com financiamentos próprios, que considerem o professor como trabalhador, contrárias a qualquer forma de avaliação que não seja diagnóstica, apontando para sua inclusão em políticas de valorização profissional que inclua piso salarial profissional nacional, plano de carreira e a própria formação inicial e continuada como inerente à qualidade da prática pedagógica, dando conta de concepções de currículo e da satisfação das necessidades dos sujeitos, considerando os saberes da vida e do mundo do trabalho; sua condição e cultura no mundo juvenil e adulta. (V ENEJA, 2003, p. 2).

A formação de professores, reincidentemente, segue como desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos. Inicial e continuada, requer agências formadoras qualificadas, que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos, cuja prática profissional volta-se para o trabalho com outros sujeitos jovens e adultos, idosos, empregados, desempregados, trabalhadores informais, homens, mulheres, adolescentes, não-alfabetizados, não escolarizados, pessoas com necessidades educativas especiais. (VII ENEJA, 2005, p. 5).

A qualificação da(o) educadora/or popular requer a valorização da experiência aliada à formação crítica para o exercício profissional. (X ENEJA, 2008, p. 3).

[...] formação inicial e continuada para os educadores(as) da EJA, voltada para aprendizagens significativas e contextualizadas, bem como promovam a valorização

profissional (salário, concursos públicos que atendam a especificidade da EJA no e do Campo, carreira etc). (XV ENEJA, 2017, p. 27).

Lutar por concurso público, que exija formação específica em EJA, valorizando o plano de carreira, contemplando as especificidades de carga horária e de vagas; (tratado de forma mais ampliada sobre valorização dos/as profissionais). (XVII ENEJA, 2022, p. 35).

Os posicionamentos revelam preocupações com a formação e valorização dos professores que atuam na EJA. A recorrência do desafio da formação inicial de professores para a EJA é um elemento articulador destes discursos em torno das políticas públicas e da atuação dos grupos envolvidos no ENEJA, especialmente os Fóruns de EJA, que indicam que a falta de investimento e de agências formadoras qualificadas podem comprometer a qualidade da prática pedagógica com jovens e adultos provenientes do “mundo do trabalho”. O financiamento para a valorização e formação devem ser priorizados.

A demanda da inclusão de políticas de valorização profissional, como um piso salarial nacional e um plano de carreira, é uma demanda essencial para ampliar e manter profissionais qualificados no campo da EJA. Além disso, reforça-se a necessidade de contemplar a qualidade da prática pedagógica, o que ressalta a importância de investir na formação permanente dos educadores sobre as “[...] relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas, e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja como trabalhadores, como empregados ou como desempregados” (IV ENEJA, 2002, p. 2).

A compreensão do discurso como um produto do social, do contexto em que se insere, coloca em evidência as demandas sobre a formação docente da EJA. O discurso sobre formação docente é um complexo amálgama de palavras e ações, contendo elementos explícitos e implícitos, bem como estratégias conscientes e inconscientes. Sua dimensão política é notória, constituindo-se como uma construção que dá forma a sentidos e significados, transcendendo as formas convencionais de registros. Nesse sentido, a formação discursiva é concebida como uma articulação unificada, mas diversificada, de discursos e sistemas de regras para produção de sentido, os quais hegemonizam determinado discurso em dado momento, em meio a uma multiplicidade de significados. Destaca-se que as articulações discursivas possuem um caráter contingente, precário e provisório, tornando-se, por essa razão, suscetíveis às diversas demandas que podem desarticular e instaurar novos discursos. Segundo a pesquisa de Craveiro e Freitas (2019), a análise dos discursos presentes nos documentos curriculares ibero-americanos e brasileiros voltados para a formação de professores, por exemplo, evidenciam que a docência é majoritariamente compreendida como uma atividade e um processo relacionado à prática em sala de aula, para o quê:

Os sentidos de docência em ambos os contextos de discursos – ibero-americano e brasileiro (direcionado à EJA) – defendem majoritariamente docência como atividade e processos relacionados com a prática da sala de aula. Todavia, essa significação busca marcar que ações relacionadas ao processo docente transcenda o sentido de docência como restrito ao da sala de aula. Além disso, convergem para a defesa da conscientização da importância da construção coletiva e processos participativos. (CRAVEIRO; FREITAS, 2019, p. 63).

No entanto, de acordo com Craveiro e Freitas (2019), essa concepção procura ampliar a compreensão da docência, transcendendo a ideia de que se trata apenas da atividade em si mesma. Há, assim, uma convergência entre os discursos em defesa da importância da construção coletiva e de processos participativos na formação docente. Busca-se superar a concepção individualista e autoritária da docência e promover uma formação mais democrática e participativa, em que os professores e professoras sejam agentes ativos na construção de seu próprio conhecimento e na definição das práticas pedagógicas mais adequadas para seus contextos específicos.

O Relatório-Síntese do VI ENEJA (2004), por exemplo, ao indicar que o exercício docente da EJA no sistema público deve ser construído de forma específica, afastando-se de perspectivas negativas do sistema escolar tradicional, propicia uma outra leitura das perspectivas do trabalho docente. Os Relatórios dos Encontros apontam para a desnaturalização dos currículos, métodos, espaços e tempos de aprendizagens convencionais. Faz parte do regime docente a criação de estratégias que enfrentem os desafios inerentes ao próprio campo da EJA. Para isso, é importante considerar alguns aspectos que partem do entendimento do que significa ser jovem e adulto na EJA, compreendendo suas características e necessidades específicas e a percepção dos educandos da EJA a partir de suas trajetórias humanas, sociais e culturais diversas, marcadas por histórias que influenciam suas biografias.

Torres (2009), por outro lado, percebe que, no campo curricular da EJA, a dicotomia entre teoria e prática e a distinção entre proposta e realidade pode levar a uma visão simplista e fragmentada da realidade social. O autor defende que, ao abordarmos a criação de currículos, deve-se evitar visões binárias sobre as políticas envolvidas. Muitas vezes, essas perspectivas retratam o Estado como o único protagonista na produção e disseminação das políticas, com um poder absoluto para validar e legitimá-las, impondo-as de cima para baixo.

No entanto, isso negligencia outros atores que também têm responsabilidade na formulação dessas políticas, relegando-os a meros receptores das diretrizes estatais. Assim, mesmo que reconheçamos a participação de outros agentes na elaboração das políticas, suas ações são frequentemente condicionadas aos interesses do Estado. A abordagem teórico-

metodológica que escolhemos permite considerar o Estado como apenas um dos possíveis espaços de produção de políticas, não o único. Além disso, os atores que operam nesse âmbito também estão envolvidos, ao mesmo tempo ou separadamente, em diversas outras esferas sociais (TORRES, 2011).

Tais posicionamentos dizem respeito às implicações que a dimensão do trabalho docente estabelece em relação à dimensão que o mundo do trabalho desempenha na vida dos educandos da EJA e os impactos dela nas suas subjetividades e identidades. Por fim, o desafio enfrentado pela EJA em combater modelos econômicos excludentes que buscam produzir identidades fragilizadas, marginalizadas e precarizadas a partir de marcadores sociais das diferenças (gênero, raça, etnia, geracional, capacidades, etc.). Faz-se necessário reconfigurações que coloquem o ser humano como eixo central das práticas pedagógicas (VI ENEJA, 2004). Percebe-se uma preocupação em abranger uma ampla gama de sujeitos, tanto jovens e adultos quanto idosos, pessoas empregadas e desempregadas, homens, mulheres e pessoas com necessidades educativas especiais. Isso demonstra a necessidade de uma formação educativa abrangente e inclusiva, capaz de atender às especificidades e diversidade dos estudantes da EJA.

É recorrente nos relatórios as articulações sobre a valorização da experiência aliada à formação crítica que visibiliza aos educadores a importância das experiências educativas populares, culturais e sindicais. Depreende-se destes documentos a associação de uma educação que reconhece o conhecimento adquirido na prática e na experiência da vida cotidiana e a importância de uma formação reflexiva que permita aos educadores compreenderem as questões sociais e educacionais de forma mais aprofundada.

É importante destacar que o contexto de constituição e institucionalização da EJA no Brasil tem sido moldado pela interação constante entre atores diversos: educadores, pesquisadores, gestores, alunos e demais membros da comunidade acadêmica e social, no ENEJA e, provavelmente, em outras comunidades disciplinares da área. Emerge, assim, como indicativo significativo de todo esse processo a diversidade de interlocutores que constitui os ENEJA.

Posto isso, e dando sequência às próximas análises, centramos a categoria “político” como um ponto nodal que está relacionado aos discursos sobre os papéis assumidos pelos sujeitos e pelos grupos que buscam organizar e regular as relações de poder em uma determinada comunidade disciplinar. Os discursos são produzidos e reproduzidos pelos diferentes atores sociais, grupos e organizações sociais como partidos políticos, movimentos sociais e instituições governamentais, entre outros, e são articulados em torno de interesses e

demandas específicas. Essa categoria pode ser articulada com outras, como “poder”, “representação” e “participação”, para construir uma visão política.

2.3 O político dos ENEJA

A categoria “político” foi incorporada nesta tese a partir da leitura dos estudos realizados por Guedes (2005), Ventura (2008) e Torres (2011). Estes, embora preocupados com questões distintas, possuem em comum o estudo sobre a incidência dos documentos dos ENEJA nas políticas e contextos de EJA. Também nos indicam a existência de disputas e interesses emergentes nos ENEJA, sobretudo, em torno do conceito de EJA.

Isso direcionou nosso olhar para entender como os ENEJA, se constituem como uma comunidade disciplinar (COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a; GOODSON, 2002 [1982]; 1997) ampliada que disputa os sentidos de EJA na contemporaneidade. Neste sentido, é possível perceber diferentes relações de poder e disputas políticas manifestadas no contexto de realização destes eventos e que eles acabam influenciando a produção e implementação das políticas de educação de jovens e adultos.

Lacula e Mouffe (2015a) definem a categoria “político” como um campo de significação que emerge a partir da articulação de demandas e interesses heterogêneos em torno de um significante vazio, que é capaz de unificar essas demandas e interesses em uma identidade coletiva. Segundo Laclau (2013), o “político” não é uma esfera autônoma da sociedade, mas um momento de sua constituição, que emerge a partir da articulação de demandas e interesses que não podem ser reduzidos a uma única lógica ou identidade.

Mouffe (2015, p. 8) faz uma distinção bastante oportuna entre o “político” e a “política”. O “político” não é uma pessoa, um sujeito, essa categoria diz respeito à dimensão do antagonismo constitutivo das sociedades humanas, ao passo que a “política” refere-se ao conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. Em outras palavras, o político é a dimensão em que os conflitos e antagonismos entre diferentes projetos são expressos e negociados, enquanto a política é o conjunto de práticas e instituições que buscam organizar e regular esses conflitos.

Tomamos o “político” como um elemento central que se relaciona com os discursos que envolvem os papéis desempenhados pelos indivíduos e grupos que buscam organizar e regular as relações de poder em uma determinada comunidade disciplinar. Esses discursos são produzidos e reproduzidos por diversos atores sociais, tais como partidos políticos, movimentos

sociais e instituições governamentais e são articulados em torno de interesses e demandas particulares.

Considerando que os documentos analisados são jogos de significação e que representam tentativas de construção de um discurso que dê conta de abarcar a totalidade do social, mesmo que precária e contingencialmente, eles são frutos de um trabalho coletivo de negociação e articulação em torno de um projeto discursivo em comum, que envolve diferentes atores sociais e que busca construir uma formação discursiva da EJA na contemporaneidade.

Para identificar os movimentos discursivos políticos nesses documentos, buscamos primeiro mapear os temas e as questões abordados nos Encontros. Para isso, optamos pela sondagem inicial dos temas/temáticas (cf. Quadro 5), slogans dos eventos, e como eles articulavam-se aos objetivos dos Encontros, para, a partir disso, localizar os posicionamentos sobre a EJA.

Em seguida, apresentamos e discutimos os posicionamentos que tendem a caracterizar a influência que o ENEJA deseja exceder em outros espaços e contextos. Isso foi realizado a partir identificação de expressões como “os delegados”, “deliberam”, “indicativo”, “indica”, “aprovação imediata”, “plenária aprova”, “mobilização”, “exige” e “deve”, entre outros que apontam para a luta pelo significado, no qual diferentes atores sociais disputam a hegemonia e a capacidade de definir o que é e o que não é legítimo em uma determinada sociedade (LACLAU, 2013).

Quadro 5 - Edições e temáticas dos ENEJA (1999-2022)

Edição	Ano	Tema
I ENEJA	1999	Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades.
II ENEJA	2000	Os conceitos de educação de jovens e adultos, parcerias e estratégias de articulação.
III ENEJA	2001	Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?
IV ENEJA	2002	A EJA em “Cenários em mudança”.
V ENEJA	2003	Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade.
VI ENEJA	2004	Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade
VII ENEJA	2005	Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas
VIII ENEJA	2006	EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas.
IX ENEJA	2007	A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA.
X ENEJA	2008	História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos.
XI ENEJA	2009	Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas.

XII ENEJA	2011	A Política Pública de EJA: Da Sexta Conferência Internacional de Educação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2011 a 2020 – Configuração no campo da EJA: olhadores dos educandos
XIII ENEJA	2013	Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometimentos e esquecimentos
XIV ENEJA	2015	Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA
XV ENEJA	2017	21 anos da EJA como modalidade na LDB. E na prática?
XVI ENEJA	2019	Educação de qualidade social como direito de trabalhadoras e trabalhadores
XVII ENEJA	2022	Educação, trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistência na EJA

Fonte: autoria própria (2023).

De início, observamos movimentos discursivos envolvendo a mobilização e articulação de diferentes atores (governos, instituições educacionais e sociedade civil) na institucionalização e implementação da EJA. Para isso, exige-se definições em torno: de conceitos, parcerias, responsabilizações, plano e políticas públicas.

As definições de responsabilidades aparecem como forma de garantia da institucionalização da EJA. Evidencia-se a preocupação na constituição de uma comunidade disciplinar referencial e ampliada. Neste movimento, há uma tentativa de circulação da compreensão da EJA e suas especificidades mediante constituição de redes de parcerias entre diversas entidades governamentais, coletivos sociais, grupos culturais e ativistas políticos, universidades e centros de pesquisas que subsidiam o fortalecimento da EJA na contemporaneidade.

Há uma recorrência, nos ENEJA, na promoção de debates de temas que buscam institucionalizar a EJA via campo das políticas públicas integradas, intersetoriais, com foco no fortalecimento da EJA vinculada com o direito pela educação, os direitos humanos e a diversidade.

A frequente abordagem de questões que visam estabelecer a Educação de Jovens e Adultos como parte integrante de políticas públicas e políticas de Estado envolve a construção de uma formação discursiva nos ENEJA, que busca disputar o poder de hegemonizar determinadas significações em torno da temática. Essa formação discursiva envolve a mobilização e articulação de diferentes atores sociais, como governos, instituições educacionais e sociedade civil, e exige definições em torno de conceitos, parcerias, responsabilizações, plano e políticas públicas. A construção dessa formação discursiva visa a efetivação da EJA como parte dos interesses do Estado em seus diferentes níveis e a construção de sentidos compartilhados em torno da garantia de direitos de jovens, adultos e idosos.

O cerne desses debates consiste, assim, em fortalecer a EJA, assegurando sua conexão intrínseca com o direito à educação, ao mesmo tempo em que se pauta na proteção dos direitos humanos e na valorização da diversidade (SOARES DE ALVARENGA, 2009, 2005; GIOVANETTI, 2003).

O propósito de institucionalizar a EJA por meio de políticas públicas integradas é propiciar um conjunto de normativas que sejam capazes de atender às necessidades educacionais de jovens e adultos, assim como superar os desafios de educar com vista à

[...] ética e cientificamente para a cidadania e manter viva a participação da sociedade civil, das organizações no debate com o governo e demais esferas da vida pública, para continuar organizando lutas sociais que expressem as necessidades sociais, políticas e culturais da população, como vem acontecendo desde 1999 nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. (VI ENEJA, 2004, p. 3)

Essa abordagem reconhece que a EJA é parte indissociável de uma rede de políticas que engloba aspectos econômicos, sociais e culturais. Dessa forma, é possível alcançar maior eficácia no enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais, promovendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal para todos os segmentos da população.

Como preocupação intrínseca do movimento discursivo, é preciso garantir que a EJA seja um espaço onde os direitos humanos sejam respeitados e promovidos. Os debates nos ENEJA abordam a necessidade de uma educação crítica, que promova a reflexão sobre os valores e atitudes presentes na sociedade, estimulando o respeito mútuo e a construção de uma sociedade justa e democrática. Para tanto, os ENEJA tencionam as diretrizes, programas e plano de educação no tocante à EJA e analisam as responsabilidades dos diferentes níveis de governo na elaboração, implantação e execução de diversos documentos normativos.

Os ENEJA propõem-se a realizar avaliações conjunturais e da adaptação da EJA aos cenários de mudanças, sobretudo, político-econômicas. Isso é motivado pela necessidade de: 1) realização de análise das políticas públicas vigentes para a EJA; 2) comprometimento com a continuidade das políticas e ações em torno da EJA com foco no financiamento, alfabetização e continuidade dos estudos; 3) cumprimento do papel do Estado e dos movimentos sociais na promoção da diversidade na EJA através de políticas inclusivas e respeito à diversidade dos educandos; 4) assegurar a presença do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire e da Educação Popular nos contextos das políticas e das ações de EJA, integrando os princípios freirianos, da cultura popular e da classe trabalhadora às estratégias educacionais; 5) avaliação das políticas de EJA em termos de conquistas e comprometimentos, esquecimentos ou negligências em relação à EJA, da efetividade da EJA na prática educacional, da educação de

qualidade como direito fundamental dos trabalhadores e de políticas que assegurem esse direito na EJA; 6) entendimento ampliado dos impactos do trabalho e do sistema capitalista na EJA, assim como, das lutas e resistência para superar desafios relacionados ao trabalho e à educação.

Com exceção dos temas do XI, XIV, XVI e XVII ENEJA, é explícito que o foco está na institucionalização da EJA como uma política pública. Convém ressaltar, entretanto, que não queremos dizer que nessas edições esse debate da EJA como política pública não tenha sido realizado. Eles estiveram, como indica o Relatório do XI ENEJA (2009), ao considerar que, em um cenário nacional e internacional, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos buscam afirmar-se como importantes exercícios na construção de políticas públicas, evidenciados que ainda são enfrentados diversos obstáculos na efetivação das suas agendas políticas.

O XI ENEJA, por exemplo, ao propor repensar as atuações dos Fóruns e as dinâmicas de seus encontros nacionais, revisita as conquistas e os desafios passados e avalia as limitações da área como forma de propor estratégias para superá-las. Consta, no documento desse evento, que enfrentar esses desafios implica uma abordagem dialógica, que aprimore o debate não apenas dentro do próprio ENEJA, mas também na ocupação dos espaços municipais, estaduais, nacionais e internacionais que influenciam as políticas regulatórias da EJA, tanto no Brasil como no mundo. Dizem, ainda, que isso é necessário para “[...] consolidar a tarefa de ressignificação do ENEJA, o que também passa pela necessidade de uma maior politização do encontro. Sendo assim, é necessária uma constituição de maneira autônoma, mesmo com a contribuição financeira do MEC.” (XI ENEJA, 2009, p. 3).

Esse contexto indica a constituição da dimensão do “político” dos documentos do ENEJA, os quais destacam a importância da articulação entre diferentes atores sociais na construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, os documentos do ENEJA enfatizam a necessidade de repensar as atuações dos Fóruns de EJA e buscar novas estratégias para superar os desafios enfrentados na efetivação da agenda política. Além disso, os documentos do ENEJA apontam para a importância da construção de uma formação discursiva, em torno da EJA, que envolva diferentes perspectivas e vozes e que busque disputar o poder de hegemonizar determinadas significações em torno da temática.

O político do ENEJA está relacionado às articulações entre diferentes atores sociais para a construção de políticas públicas para a EJA e a definição de responsabilidades pelos segmentos envolvidos na efetivação da EJA. Conforme aponta o documento do VII ENEJA (2005, p. 3),

Um desdobramento dessa tendência tem sido a ampliação da participação de organizações, entidades e movimentos sociais, favorecendo maior diversidade de

representações da sociedade civil. Apesar da regionalização, não se percebem, ainda, expressões regionais dos Fóruns fortalecendo-se a partir da realidade de cada região, assim como, também, em todas as regiões, não se percebe, de modo geral, a articulação entre os diferentes atores de iniciativas na área - públicos e privados -, nem coordenação política realizada pelo poder público. Do mesmo modo, políticas unificadas e específicas de EJA, com ações intergovernamentais e interministeriais (saúde, educação, trabalho, desenvolvimento agrário etc.) têm precária articulação e responsabilidades definidas. Uma tendência detectada em alguns Fóruns diz respeito à busca de diálogo e ao estreitamento das relações com diversas entidades que fazem educação popular, assim como com entidades ligadas à economia solidária.

Direcionamentos parecidos estão presentes no Relatório do XI ENEJA (2009, p. 8) como indicativo à organização das edições subsequentes:

Os próximos ENEJAs devem possibilitar um espaço na organização e nas mesas de debates aos diferentes atores que são protagonistas da EJA, dentre eles os movimentos sociais, populares, sindical e dos povos tradicionais. Precisamos viabilizar maneiras para garantir espaços na grande mídia (tv, rádio e outros) para a chamada pública para a oferta de vagas na EJA.

Desse indicativo, observa-se formas de mobilização assumidas pelos ENEJA como meios de estimular e articular a sociedade civil na defesa da EJA e condições para sua efetivação como direito fundamental. Sobre isso, os documentos dos ENEJA inventariam uma diversidade de formas e objetivos que estão relacionados a pautas amplas e específicas dos próprios contextos sociais e políticos de realização dos Encontros:

[...] os fóruns de EJA, como movimento social, caracterizam-se pela diversidade na forma como vêm se constituindo e pela capacidade de mobilização com que se têm instalado, alcançando, atualmente, todo o território nacional. (VIII ENEJA, 2006, p. 3).

[...] Mobilização dos Fóruns de EJA para fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de promover formação política e mobilizar os segmentos integrantes dos Fóruns para participarem das CONAPEs tendo em vista o acompanhamento e a execução das metas estratégias dos Planos (Nacional, Estadual, Distrital e Municipal). (XV ENEJA, 2017, p. 32).

[...] à mobilização em relação aos Planos Estaduais e Municipais de Educação, no sentido de que estes possam garantir à EJA o lugar de direito e de dignidade nas ofertas organizadas. (VII ENEJA, 2005, p. 9).

[...] o realizando mobilização ampla incorporada à Campanha Nacional pelo Direito à Educação que pressione os congressistas a votarem o fundo de financiamento no prazo exigido para a aplicação em 2007, e que se desdobre em nova luta pela regulamentação que garanta isonomia com outros níveis e modalidades de ensino, bem como ter um representante da EJA nas instâncias de controle social, podendo intervir na aplicação dos recursos destinados efetivamente à EJA. (VIII ENEJA, 2006, p. 5).

Os ENEJA tem-se destacado como importantes mecanismos para estimular e articular diferentes segmentos na defesa da EJA e das condições necessárias para sua efetivação como um direito fundamental. Os documentos evidenciam uma diversidade de formas de mobilização e objetivos que estão diretamente relacionados às amplas e específicas pautas sociais e políticas do contexto em que os encontros são realizados.

Há um destaque para os fóruns de EJA, enquanto movimentos sociais, destacando-se pela pluralidade com que se constituem e pela notável capacidade de mobilização que demonstram ao alcançar todo o território nacional. O VIII ENEJA (2006) ressalta tal característica e aponta para a importância desses espaços na promoção da Educação de Jovens e Adultos, além de reforçar a necessidade de uma formação política sólida e engajada dos participantes para que estes sejam agentes ativos, contribuindo para o acompanhamento e execução das metas estratégicas dos planos nacionais, estaduais, distritais e municipais.

O XV ENEJA (2017) enfatiza a relevância da mobilização dos Fóruns de EJA para o fortalecimento desse campo educacional, enfocando, especialmente, a participação em outros espaços formativos e políticos – como a Conferência Nacional Popular de Educação. O objetivo é unir esforços para garantir a efetivação das metas e diretrizes previstas nos planos educacionais, em todos os níveis, e promover uma educação para jovens e adultos com foco na perspectiva transformadora, inclusiva e emancipatória. (MACHADO DE OLIVEIRA, 2021a, 2012b)

Essa mobilização é reforçada no VII ENEJA (2005), em torno dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, buscando assegurar que a Educação de Jovens e Adultos ocupe seu devido lugar, com dignidade e respeito, em todas as ofertas organizadas. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de fortalecer a luta pela garantia dos direitos educacionais dessa parcela da população, pressionando as instâncias políticas para uma efetiva implementação e execução dos planos.

O VIII ENEJA (2006), por sua vez, destaca uma mobilização ampla e integrada à Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Visa-se pressionar os congressistas para a aprovação do fundo de financiamento destinado à EJA dentro do prazo estabelecido para sua aplicação em 2007. Além disso, a luta se desdobra em busca da regulamentação que garanta a igualdade de tratamento com outros níveis e modalidades de ensino. Adicionalmente, a mobilização visa assegurar a representatividade da EJA nas instâncias de controle social, permitindo intervenções na aplicação adequada dos recursos destinados a essa importante área educacional.

Assim, os ENEJA configuram-se como espaços estratégicos de debates, articulação de movimentos e mobilização em torno da Educação de Jovens e Adultos, constituindo movimentos discursivos a favor da valorização como direito fundamental e sua consolidação em políticas educacionais tecida a partir das demandas articuladas e contextuais.

No bojo desses indicativos, percebemos a incorporação da Educação Popular na disputa pelo poder de hegemonizar determinadas significações em torno da EJA. Os documentos do Encontro apontam para:

Construir orientações para políticas curriculares pautadas nos princípios da Educação Popular, com a intenção de se contrapor às concepções políticas e curriculares demonstrados no Documento Preliminar da Base Nacional Curricular Comum, visto que esta não contempla os princípios e especificidades da Educação de Jovens e Adultos, pois a organização de tempos e espaços pedagógicos da EJA pressupõem o diálogo e o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos. (XIV ENEJA, 2015).

[...] mobilizar as comunidades através de audiências públicas e plenárias, CEEs, COMEDs, Câmaras de Vereadores e Assembleias Legislativas, para impedir a efetivação da proposta de EAD na EJA, com vistas a evitar e se opor à mercantilização da educação que se dá através de sucateamento da oferta da EJA na educação pública e ao argumento da privatização por falta de qualidade na EJA pública. (XVI ENEJA, 2019, p.32).

Contrapor-se às políticas neoliberais que investem na precarização das condições de trabalho, impedindo a mobilização e organização dos segmentos trabalhistas. (XVII ENEJA, 2022, p. 32).

De acordo com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, podemos observar que a Educação Popular constitui-se como um elemento discursivo utilizado para hegemonizar determinadas significações em torno da institucionalização da EJA reivindicada nos ENEJA. Acreditamos que isso decorra dela constituir-se como elemento político-educativo-pedagógico que permite que aos educando participação ativa nos processos de aprendizagem e na construção de uma identidade coletiva e articular demandas e interesses de diferentes grupos sociais envolvidos na EJA.

Assim, firma-se o reconhecimento do papel da Educação Popular (crítica e emancipatória) na história da Educação de Jovens e Adultos como uma abordagem que busca envolver os educandos, as comunidades e os grupos no processo de aprendizagem com base em suas experiências, conhecimentos e identidades. Nesse contexto, observam-se disputas pela incorporação dos princípios da Educação Popular nas orientações para políticas curriculares. Essas orientações são fundamentais para contrapor concepções políticas e curriculares que podem estar presentes em diretivos como o Documento Preliminar da Base Nacional Curricular

Comum (BNCC), os quais podem não considerar adequadamente as especificidades e necessidades da Educação de Jovens e Adultos.

A proposta de políticas curriculares pautadas na Educação Popular disputa os sentidos de EJA como educação inclusiva, democrática e contextualizada. Para tanto, os ENEJAS estabelecem como fundamento o envolvimento das comunidades e os sujeitos interessados, por meio de audiências públicas, plenárias e a participação de órgãos como conselhos estaduais de educação, conselhos municipais de educação, câmaras de vereadores e assembleias legislativas. Essa participação ampla e plural é estabelecida como uma estratégia para contrapor-se, evitar a efetivação de propostas evasivas que esvaziem a concepção de EJA como direito à educação. Dentre elas, destaca-se as que giram em torno da Educação a Distância (EAD) na EJA, especialmente quando isso pode levar à mercantilização da educação e ao sucateamento das ofertas na educação pública. A Educação Popular fundamenta as ações *na* e *para a* EJA e incidem diretamente na formação discursiva que se opõem à privatização da educação pública, enfatizando a garantia da qualidade e de direitos para todos os sujeitos envolvidos na EJA.

Além disso, as orientações para políticas curriculares pautadas nos princípios da Educação Popular também têm como propósito combater políticas neoliberais que possam precarizar as condições de trabalho dos profissionais da educação e, assim, dificultar a mobilização e organização dos segmentos trabalhistas ligados à educação. A Educação Popular busca valorizar e empoderar os educadores e demais profissionais, reconhecendo sua importância no processo de construção de uma educação mais significativa e contextualizada para os educandos da EJA (XVII ENEJA, 2022).

Assim, ao propor orientações para políticas curriculares fundamentadas na Educação Popular, a intenção é fortalecer a perspectiva de uma educação transformadora, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos, especialmente aqueles envolvidos na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é garantir o respeito às identidades e diversidades presentes nessa modalidade educacional, além de combater as políticas que possam ameaçar seus princípios e a qualidade da educação pública como um todo. Ao fazê-lo, espera-se promover uma sociedade mais justa, participativa e comprometida com o acesso universal à educação e à valorização dos sujeitos envolvidos nesse processo (I ENEJA, 1999; II ENEJA, 2000; III ENEJA, 2001; IX ENEJA, 2007).

No âmbito dessas demandas, encontramos questões essenciais, como o acesso universal à educação, a qualidade do ensino oferecido, a valorização dos profissionais envolvidos e a construção de currículos adequados às necessidades dos alunos. Esses discursos atuam como forças motrizes, impulsionando o desenvolvimento do campo da EJA na contemporaneidade.

Tais aspectos nos remetem ao termo “demandas populares”, proposto por Laclau (2013) para descrever um fenômeno em que várias reivindicações distintas e plurais unem-se em seu antagonismo na produção de um discurso/hegemônico, estabelecendo uma luta política em torno de demandas insatisfeitas. No contexto específico da política de educação de jovens e adultos, essa luta busca a institucionalidade dos direitos fundamentais por meio de uma escolarização contextualizada. Em outras palavras, o objetivo é garantir que os direitos básicos sejam assegurados através de um sistema educacional adaptado às necessidades específicas desse grupo da população.

A partir desses apontamentos, observamos a movimentação do ENEJA na configuração de uma comunidade disciplinar ampliada e baseada em interesses diversos, como: política pública, alfabetização e profissionais da EJA.

Os ENEJA têm se mostrado relevantes para a EJA, em face da sua incidência (direta e indireta) no campo disciplinar da EJA no Brasil. Eles podem ser vistos como espaços importantes de articulações políticas, de produção/socialização de conhecimento, experiências e reflexões sobre diferentes dimensões da educação destinada às pessoas jovens, adultas e idosas.

As análises também apontam para a existência de antagonismos dentro do movimento dos ENEJA. Deve-se isso, em grande parte, à diversidade de atores envolvidos nesse cenário e pelo próprio sentido que apontamos no início deste capítulo acerca da constituição das comunidades disciplinares. Seus atores podem ter diferentes perspectivas, objetivos e interesses, o que pode levar a conflitos e debates internos.

A pluralidade dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a realização, organização e participação dos Encontros pode representar interesses antagônicos relacionados tanto ao campo disciplinar como aos políticos, econômicos e culturais sobrepostos e que o constitui como uma comunidade disciplinar ampliada. Essas divergências e contradições desafiadoras indicam um aspecto positivo dos ENEJA, pois este incorpora o movimento dinâmico da complexidade da EJA. Elas nos direcionam para a análise da formação discursiva em volta do conceito de EJA, emergente nos ENEJA, assunto que trataremos no capítulo a seguir.

3 MOVIMENTOS DISCURSIVOS ENTORNO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ENEJA

Além das análises apresentadas nos capítulos anteriores, centramo-nos em elementos que contribuem para a construção de um discurso sobre a educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo. Essas questões estão integradas e constituem uma comunidade disciplinar, formada a partir de um movimento discursivo articulado por meio de uma cadeia de equivalência que constitui o discurso da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, os documentos dos Encontros priorizados aqui assinalam parte dos movimentos e decisões políticas no campo discursivo produzido em relação à construção da política disciplinar de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. O que nos interessa são as concepções de demandas e articulações discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015a, 2015b; LACLAU, 2013, 2011, 2003a, 2003b), que explicam como a articulação de demandas na luta social não é um processo externo às demandas individuais, mas o próprio terreno no qual são especificadas e definidas.

Laclau (2003a) afirma que as lutas sociais não ocorrem em espaços sociais compartimentados, mas em terrenos complexos onde as demandas dos vários atores sociais cruzam-se constantemente. Portanto, a articulação de demandas é um processo interno à luta social, no qual as demandas individuais relacionam-se e combinam-se com outras demandas em um projeto democrático radical. Se as demandas não forem articuladas umas com as outras, elas serão articuladas de alguma outra forma.

As disputas e articulações em torno da política disciplinar de educação de pessoas jovens e adultas nos ENEJA possuem diferentes pontos nodais¹⁹. Aqui, privilegiamos dois: política pública e educação.

À luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, as categorias “políticas públicas” e “educação” podem ser entendidas como pontos nodais que funcionam como significantes que têm papel fundamental na construção de identidades políticas e na articulação de demandas em torno de uma visão comum.

¹⁹ Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o ponto nodal é um ponto discursivo privilegiado que funciona para a fixação parcial de sentidos em uma cadeia significante. Esses pontos nodais são significantes que têm um papel fundamental na construção de identidades políticas e na articulação de demandas em torno de uma visão comum. Eles são importantes porque permitem que diferentes demandas e reivindicações sejam conectadas e organizadas em um discurso político mais amplo, que busca construir uma identidade coletiva e uma visão de mundo compartilhada. A fixação parcial de sentidos em torno desses pontos nodais é o que permite a construção da hegemonia, que é a capacidade de um grupo político de liderar e unificar diferentes demandas em torno de uma visão comum.

A primeira categoria, a “política pública”, pode ser entendida como o ponto nodal que se refere às estratégias governamentais para lidar com questões emergentes e processuais das dinâmicas envolvendo aspectos geracionais no contexto educacional contemporâneo. Conforme veremos mais à frente, essa categoria é articulada com outras categorias, como “inclusão”, “exclusão”, “igualdade”, “justiça”, “participação cidadã” e “democracia”, para construir uma visão de política pública e responsabilidades da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil.

A categoria “educação” é o ponto nodal dos discursos relacionados à dimensão da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Essa categoria se articula a outras, como “conhecimento”, “aprendizagem”, “formação” e “cidadania”, para construir uma concepção interventiva em torno da ação educativa e pedagógica.

Tais aspectos constituem os movimentos discursivos em torno do conceito da EJA como práticas educativas implementadas por programas governamentais em âmbito federal, estadual e, embora em menor escala, também municipal, assim como ações desenvolvidas por grupos, comunidades e sujeitos a partir de suas demandas individuais e coletivas. Dito isso, convém assinalar que cabe a este capítulo dar continuidade aos objetivos específicos desta pesquisa que propõem identificar os movimentos discursivos de subjetivação em torno da categoria “Educação de Jovens e Adultos” a partir do referencial da Teoria do Discurso, explorando os documentos produzidos pelos ENEJA entre os anos de 1999 e 2022.

Os documentos dos ENEJA apresentam diversas formações discursivas em disputa sobre a “Educação” de pessoas jovens, adultas e idosas na contemporaneidade que seriam inexequíveis nesse capítulo. Panoramicamente, identificamos algumas das formações organizadas em torno da educação, como: direito humano fundamental; formação integral dos sujeitos; inclusão social e combate à exclusão; relação entre educação e trabalho; diversidade cultural e étnico-racial; formação comunitária; formação de valores democráticos e participação cidadã. Outras formações organizam-se ao redor da educação como instrumento, tais quais: transformação social; desenvolvimento econômico; cidadãos críticos e reflexivos; valores e ética; igualdade de gênero e combate à violência contra a mulher; preservação ambiental e sustentabilidade; promoção da saúde e bem-estar; formação de lideranças e empreendedorismo; formação de profissionais; e formação de competências digitais e tecnológicas.

Para organizar os resultados de nossas análises, optamos por subdividir este capítulo em duas seções como modo de sistematizar uma, das muitas, possibilidades de leitura do campo social que constitui a EJA, segundo os ENEJA. Reconhecemos que as fronteiras dos discursos não são facilmente percebidas e expressadas de forma rígida e contínua. Pelo contrário, essas

fronteiras são precárias e contingenciais, ou seja, estão sujeitas a mudanças e contestações em diferentes contextos e momentos históricos. Isso significa que as fronteiras dos discursos são construídas a partir de articulações contingentes de significantes, que podem ser contestadas e deslocadas em diferentes contextos e momentos históricos (não lineares).

Dessa forma, tendo como base a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, entendemos que as fronteiras dos discursos são fluidas e dinâmicas, e que estão sujeitas a mudanças e transformações em função das demandas e articulações discursivas que mobilizam.

Todavia, focamos as demandas e disputas acerca da constituição do conceito de EJA como política pública, na primeira seção. Logo em seguida, o conceito de EJA a partir dos discursos sobre educação.

3.1 EJA como um tipo particular de política pública focalizada

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto política pública focalizada, constitui-se como modalidade de ensino e uma prática social destinada a atender jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) ou não as concluíram na idade própria. Essa modalidade educacional estrutura-se em torno de diferentes demandas que vão do alfabetismo e da inclusão social a práticas de ensino adaptadas à realidade e demandas do seu público. Através da EJA, espera-se que os educandos tenham a oportunidade de ampliar saberes, conhecimentos e habilidades, ao mesmo tempo que desenvolvam diferentes perspectivas de inserção e participação na sociedade.

Os discursos sobre as políticas públicas da EJA nos ENEJA são contingentes e escorregadios. Eles versam uma política de Estado estruturante que seja capaz de garantir as especificidades dos educandos, sua continuidade e a efetividade das ações voltadas para a educação de jovens, adultos e idosos.

Os Relatórios do ENEJA apontam diversas tendências da área e questões vinculadas aos temas implicados com a diversidade e a ação da sociedade civil organizada, definindo o papel dos Fóruns diante do contexto e das realidades políticas locais, estaduais, regionais nacionais e internacionalmente, ultimando com proposições, deliberações e encaminhamentos para a ação de Estado e de movimentos sociais no campo da EJA.

Os Relatórios do I, II, III, VII, VIII e XV ENEJA discutem a necessidade de investimentos adequados para que se tenha um corpo docente especializado na EJA, com metodologia específica e carreira, assumidos pelas redes de ensino públicas e IFEs, e a formação continuada deve focar a organização e práxis pedagógica, os princípios da educação

popular, a qualidade social da educação, a gestão, o mundo do trabalho, educação profissional integrada, as questões da diversidade e geracional, a intersetorialidade, as Tecnologias da Comunicação e Informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida, para que se constituam redes educativas que atendam às especificidades da modalidade. O XV ENEJA, por exemplo, discute a especificidade da EJA como uma prática social que estrutura um tipo particular de política pública focalizada e sugere que a EJA requer uma política de Estado estruturante e que os programas e projetos atuais não se constituíram em uma política pública de Estado com efetividade social para reversão do cenário apresentado.

O VIII ENEJA aprofunda questões específicas das políticas públicas da EJA, como a inclusão da necessidade de investimentos adequados em formação docente e continuada, a atenção às questões da diversidade e geracional, a intersetorialidade, as Tecnologias da Comunicação e Informação, sustentabilidade e educação ao longo da vida, entre outros conceitos, para que se constituam redes educativas que atendam à especificidade da modalidade.

Os discursos sobre as políticas públicas da EJA, nos documentos deste Encontro, pontam para:

- uma política de Estado estruturante para atender às suas demandas;
- uma prática social que envolva a articulação de posições diferenciais em torno da educação de jovens e adultos, dentre cujas posições diferenciais podem incluir demandas por políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola, bem como a oferta de uma formação mais ampla e crítica;
- a implicação de que a EJA não pode ser vista como uma modalidade compensatória ou marginal, mas sim como uma área que requer a incidência do Estado de modo abrangente, estruturante e contínua, que seja capaz de garantir o acesso, permanência e oferta de uma formação de qualidade de jovens, adultos e idosos via escolarização.

Tais aspectos são explicados a seguir a partir das análises dos Relatórios das três primeiras edições dos encontros. Elas foram selecionadas pela reincidência que possuem nos demais encontros;

Com o tema “Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades”, o primeiro ENEJA (1999) indica demandas e articulações iniciais das políticas públicas de EJA. A primeira apresentada está na constituição de políticas que devem ter como fundamentos as bases legais que consagram o ensino fundamental “[...] como direito público subjetivo, mudando a perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito.” (I ENEJA, 1999, p. 2). Para isso, deve-

se reconhecer os retrocessos, as implicações das formas de ofertas diversificadas e descontínuas e a inexistência de financiamentos, por parte dos segmentos governamentais, no decurso das ações institucionais da última década do século XX. Essas demandas articulam-se em torno das avaliações diagnósticas da educação de pessoas jovens e adultas e da formação (inicial e continuada) de educadores de jovens e adultos.

A construção de uma política integrada para a Educação de Jovens e Adultos passa a exigir a incorporação de ações articuladas em sua implementação, marcando-se por uma visão efetiva e abrangente. Para tanto, ela leva em conta diversos pontos e responsabilidades fundamentais da Educação de Jovens e Adultos como: direito de cidadania; articulação intersetorial e interinstitucional; e política nacional sob a coordenação do MEC. Em especial, propõe a reformulação do sistema de controle estatístico do MEC relacionado à EJA, a fim de capturar todas as suas múltiplas expressões e particularidades.

Com relação às demandas e articulações discursivas mencionadas, pode-se observar que elas apontam para a necessidade de uma mudança de perspectiva em relação à EJA, para que deixe de ser vista como uma modalidade compensatória e passe a ser reconhecida como um direito público subjetivo. Isso implica a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola, bem como a oferta de uma formação mais ampla e crítica. Além disso, a referência aos retrocessos e às formas de oferta diversificadas e descontínuas de EJA indica que ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantir a qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, a formação de educadores de jovens e adultos emerge como uma demanda importante, uma vez que a qualidade do ensino depende em grande parte da formação e da atuação dos profissionais.

Esses reivindicam a necessidade de uma mudança de perspectiva em relação à EJA, para que reconheça a importância dessa modalidade de ensino como um direito público subjetivo e garanta políticas públicas que viabilizem o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola e a oferta de uma formação mais ampla e crítica.

O II ENEJA abordou “Os conceitos de educação de jovens e adultos, parcerias e estratégias de articulação”. O relatório síntese do evento afirma que a edição teve “[...] um caráter eminentemente pedagógico, buscou aprofundar conceitos relacionados à educação de pessoas jovens e adultas e analisar criticamente as parcerias realizadas nesta área, além de delinear estratégias de articulação nacional e internacional.” (II ENEJA, 2000, p. 1-2).

A discussão em questão teve como ponto de partida os avanços conceituais do alfabetismo, também conhecido como letramento, e sua vinculação às políticas da EJA. Os estudos e pesquisas fundamentados nesse conceito, ao considerar a dimensão individual,

abrangendo os aspectos relacionados ao processo de assimilação da base alfabética da língua escrita e a segunda dimensão sociocultural, tratando das diversas possibilidades e variações de uso da leitura e escrita no contexto da vida social, indicam a necessidade de uma duração relativamente prolongada, aproximadamente quatro anos de escolaridade, para que os indivíduos adquiram de forma efetiva as habilidades de leitura e escrita e consigam aplicá-las em suas interações sociais. Ao abordar o conceito de alfabetismo, foram considerados três aspectos cruciais: políticas, práticas e pesquisa, visando a compreensão e o aprimoramento das práticas educacionais e sociais relacionadas ao processo de letramento.

O III ENEJA propõe uma perspectiva de política que encara a educação dos grupos como uma chave fundamental para enfrentar as desigualdades e a exclusão social, além de ser um meio essencial para alcançar processos inclusivos de desenvolvimento. Assinala-se que é evidente que a construção de cidadanias críticas e ativas está inextricavelmente ligada ao fator educativo, pois é por meio da educação de jovens e adultos que se possibilita o desdobramento de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. E, constata-se, “[...] ainda, que não se pode pensar a construção de cidadanias críticas e ativas sem o fator educativo e que a educação de pessoas jovens e adultas joga um papel estratégico na construção de maior justiça, democracia e equidade.” (III ENEJA, 2001, p. i).

De acordo com o documento do encontro, os consensos e metas alcançados nas Conferências de Hamburgo e Dacar são fundamentais para o fortalecimento da educação de jovens e adultos na América Latina. Ambas reafirmam a educação como direito das pessoas em qualquer idade, destacando que se prolonga ao longo da vida e não se limita apenas às escolas. É, assim, responsabilidade incontestável do Estado e não pode ser deixada ao livre jogo do mercado. Reconhecida como um direito humano, a educação deve garantir o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores necessários para a integração ativa e crítica ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural de cada país. A educação de jovens e adultos deve ser intersetorial e interministerial, aproveitando as capacidades e experiências da sociedade e promovendo uma cooperação interinstitucional entre governos, organizações comunitárias, grupos empresariais e organizações não-governamentais. Prioridades como alfabetização, geração de emprego e renda, equidade de gênero, cidadania, desenvolvimento local e respeito às peculiaridades culturais são especialmente relevantes para os países da América Latina, tornando a educação de jovens e adultos um campo diverso e significativo de práticas e conhecimentos.

De tais entendimentos, o Encontro continua a endossar os indicativos realizados nos eventos anteriores e reforça a necessidade da ampliação de recursos para a EJA. Essa demanda

inclui a criação de uma política de financiamento para a educação básica a longo prazo, coordenada pelo MEC e assumida pelos vários ministérios, a avaliação e aprofundamento dos efeitos do FUNDEF e das demais políticas em vigor, o assessoramento aos conselhos para qualificação de suas intervenções, a institucionalização da EJA para assegurar o direito de todos à educação, sem perder de vista a história e as lutas dos brasileiros na educação popular e na EJA, e o acionamento dos Ministérios Públicos para a garantia do direito à educação à população jovem e adulta.

As articulações discursivas passam a centrar a luta pela ampliação de recursos para a EJA, envolvendo a mobilização de diferentes atores. Os movimentos sociais tendem a articular a luta pela EJA com outras demandas, como a luta por moradia, saúde e emprego, ampliando o alcance e a visibilidade da luta. Os pesquisadores incidem na constituição de um campo discursivo com foco na sensibilização da sociedade e dos gestores públicos para a importância da educação de jovens e adultos a partir dos resultados dos estudos e pesquisas realizados sobre a EJA. Os professores também são atores importantes nessa articulação discursiva, pois, a partir das ações pedagógicas, passam a constituir saberes, conhecimentos e experiências dos educandos. Por fim, os gestores públicos passam a ocupar um papel fundamental nessa articulação discursiva, pois são eles os sujeitos privilegiados para garantia da institucionalização da EJA via garantia do financiamento e recursos para a implementação e ampliação da EJA. (MARIA, 2021; LEITE, 2013)

A partir da análise dos demais relatórios, é possível identificar algumas tendências e padrões que se repetem em relação às disputas sobre a constituição das políticas públicas de EJA. Por exemplo, as discussões sobre: 1) a definição do que é EJA; 2) quem são seus sujeitos; 3) qual a idade mínima para ingresso; 4) a escolaridade prévia necessária; e 5) a relação entre EJA e educação profissional.

As disputas são por uma EJA além da mera alfabetização e oferecedora de uma formação mais ampla e crítica, capaz de contribuir para a transformação social. Isso implica oferecer uma formação abrangente e crítica que possibilite não apenas a aquisição de habilidades básicas, mas o desenvolvimento de uma consciência social e cidadã (VII ENEJA, 2005; IX ENEJA, 2007; XIV ENEJA, 2015). Uma EJA transformadora busca empoderar os estudantes adultos, permitindo que eles compreendam e questionem o mundo ao redor, tornando-se agentes de mudança e participantes ativos da construção de uma realidade mais justa e inclusiva (IVI ENEJA, 2002; X ENEJA, 2008; XI ENEJA, 2009; XV ENEJA, 2017). Nesse contexto, a EJA assume um papel fundamental no enfrentamento das desigualdades e na promoção de oportunidades educacionais significativas para todos, independentemente da

idade, garantindo o acesso a uma educação de qualidade que transcenda barreiras e rompa com ciclos de exclusão (VIII ENEJA, 2006; IX ENEJA, 2009; XVI ENEJA, 2019).

Em síntese, os relatórios analisados apontam demandas políticas públicas diversas que incidem: 1) na garantia do acesso e da permanência de jovens e adultos na escola, incluindo a oferta de transporte, alimentação, material didático e apoio pedagógico; 2) na responsabilidade pela oferta da EJA, que envolve questões como a competência dos municípios, estados e União, e a articulação entre diferentes esferas de governo e a participação da sociedade civil; e 3) nas especificidades dos sujeitos, como a diversidade cultural, a heterogeneidade de experiências e saberes e a necessidade de uma pedagogia diferenciada.

A partir da concepção de EJA como uma modalidade que deve garantir a igualdade de oportunidades, pode ser vista como uma posição diferencial que se articula no interior do discurso sobre a educação de jovens e adultos. Essa posição diferencial implica reconhecer que a EJA requer uma política pública focalizada estrategicamente para lidar com questões emergentes e processuais das dinâmicas envolvendo aspectos geracionais no contexto educacional contemporâneo (LUCAS SIQUEIRA, 2021; LIMA MARTINS, 2020).

Além disso, a demanda por uma EJA igualitária pode ser vista como uma tentativa de superar as desigualdades sociais e educacionais existentes, ao reconhecer a importância da educação como um processo de construção de sujeitos críticos e ativos na transformação da realidade. Nesse sentido, a categoria “igualdade de oportunidades” articula-se com outras, como “inclusão”, “exclusão”, “justiça”, “participação cidadã” e “democracia”, para construir uma visão política pública e responsabilidades em relação à EJA.

A qualidade da educação (VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2018), a formação dos professores (FRAGA, 2017; SOARES DE ALVARENGA, 2016) e a valorização da EJA como política pública capacitam a modalidade para lidar com questões emergentes e processuais das dinâmicas envolvendo aspectos geracionais no contexto educacional contemporâneo (VENTURA, 2008; FRAGA, 2005).

É esperado que os educadores que atuam na EJA tenham uma formação específica e continuada que lhes permita compreender as especificidades da modalidade e desenvolver práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos jovens e adultos que frequentam a escola (SOARES DE ALVARENGA, 2016).

A demanda por uma EJA que garanta a igualdade de oportunidades pode ser vista como uma posição diferencial que se articula no interior do discurso sobre a educação de jovens e adultos, e que aponta para a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a

permanência de jovens e adultos na escola e da oferta de uma formação de qualidade e crítica capaz de contribuir para a transformação social.

Depreende-se dos documentos analisados que, para que a EJA possa cumprir seu papel, é necessário que sejam desenvolvidas políticas públicas que considerem as especificidades dessa modalidade e que garantam o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola. Isso implica na estruturação de condições basilares, como a adequação dos horários de aula às necessidades dos alunos, transporte escolar para garantir acesso, a oferta de material didático adequado e a formação continuada dos professores.

Além disso, os discursos da EJA, enquanto política pública, apontam para incorporação dela como uma área estratégica para lidar com questões emergentes e processuais das dinâmicas. Ou seja, a necessidade de reconhecer a importância da EJA como um espaço de construção de sujeitos críticos e ativos na transformação da realidade, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (XVI ENEJA, 2019).

A política da EJA é uma rede de significantes que se articulam a muitas outras categorias. Neste momento, elas nos ajudam a pensar elementos do discurso ao redor da construção de uma visão política pública e responsabilidades em relação à EJA.

3.2 A Educação da EJA

A categoria “educação” é um ponto nodal que se refere aos discursos de institucionalização da EJA na contemporaneidade. Aqui ela será analisada buscando entender como relaciona-se às categorias “conhecimento”, “aprendizagem”, “formação” e “cidadania” e como essas relações são mobilizadas para constituir um discurso que legitima a EJA como uma prática educativa e ação pedagógica.

Essas categorias relacionam-se entre si de forma complexa e dinâmica, sendo mobilizadas de diferentes formas para construir sentidos e significados em torno da EJA. O Relatório do IV ENEJA pontua que a ressignificação do campo da EJA “[...] exigente de novos sentidos para a aprendizagem e para o conhecimento permanente. [...] deve considerar o diálogo pedagógico [...] ao mesmo tempo em que constrói o seu processo de recuperação da humanidade roubada.” (IV ENEJA, 2002, p. 2). Por outro lado, a educação exige um novo olhar para os sujeitos da EJA, considerando não só as trajetórias escolares dos educandos, mas reconhecendo suas “[...] trajetórias pessoais e humanas, como homens, mulheres, indígenas, negros e negras, do trabalho, da construção social.” (IV ENEJA, 2002, p. 2).

À luz da Teoria do Discurso, podemos compreender que o Relatório do IV ENEJA mobiliza diferentes categorias e discursos para construir uma visão de educação de jovens, adultos e idosos que valoriza a ressignificação do campo da EJA e a construção de novos sentidos para a aprendizagem e para o conhecimento permanente. Por exemplo, a categoria “conhecimento” é mobilizada para destacar a importância da EJA como uma forma de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, permitindo que jovens, adultos e idosos possam ampliar seus horizontes culturais e intelectuais. Assim, como a categoria “aprendizagem” é acionada para enfatizar a importância da construção de novos sentidos sobre a aprendizagem, é necessário que considerem as trajetórias pessoais e humanas dos educandos e que valorizem o diálogo pedagógico como forma de construção do conhecimento.

Além disso, a categoria “sujeitos da EJA” encontra-se com a importância de que os conhecimentos da/na EJA reconheçam as trajetórias pessoais e humanas dos educandos, considerando suas identidades de gênero, raça, etnia, classe social e outras dimensões que compõem sua subjetividade. Nesse sentido, os conhecimentos são vistos como dimensões da educação que valoriza a diversidade cultural e a pluralidade de saberes, permitindo que jovens, adultos e idosos possam aprender *a partir de* e *com* as diferenças que os constituem.

Dessa forma, podemos compreender que o Relatório do IV ENEJA mobiliza diferentes discursos e categorias para construir uma visão de educação de jovens, adultos e idosos que valoriza a ressignificação do campo da EJA e a construção de novos sentidos para a aprendizagem e para o conhecimento permanente. Estes elementos do campo discursivo são reiterados nos Relatórios subsequentes à IV edição do ENEJA.

De acordo com o Relatório do VI ENEJA (2004), os desafios e as perspectivas da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas são mobilizados por

[...] suas características, expressão máxima de processos de exclusão da sociedade, deve combater modelos econômicos excludentes, produzindo identidades e configurações em que o ser humano, na sua integralidade, constitua o eixo central das práticas pedagógicas. Nesse processo, afrontam a globalização, estimuladora de processos educacionais que inviabilizam o diálogo, o olhar para o diferente, para as questões de diversidade — gênero, raça, etnia, intergeracional, interculturalismo etc. - e para o desconhecimento da história da humanidade mobiliza. (VI ENEJA, 2004, p. i)

O referido relatório destaca que a Educação é uma forma de combater modelos econômicos hegemônicos que produzem processos de exclusão social e que inviabilizam o diálogo e o olhar para a diversidade. A educação deve, nesse sentido, ser vista como uma forma de resistência e de luta contra as desigualdades sociais e econômicas, permitindo que os educandos possam tornar-se sujeitos críticos e reflexivos. Ainda, reforça-se importância de

produzir identidades e configurações em que o ser humano, na sua integralidade, constitua o eixo central das práticas pedagógicas. Isso significa que a educação deve ser vista como uma forma de valorizar as experiências e saberes dos educandos, permitindo que eles possam construir novos saberes a partir de suas vivências e práticas cotidianas.

Dessa forma, podemos observar que a Educação vai sendo mobilizada em diferentes discursos e categorias para construir uma visão crítica da educação e da globalização, destacando a importância de combater as desigualdades sociais e econômicas e valorizando as experiências e saberes dos educandos.

Estudando os Relatórios do ENEJA – I, II, V, VII, IX, XIX –, identificamos diferentes formações discursivas em torno da categoria “Educação” sobre as quais ela passa a instituir-se como forma de: 1) acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, permitindo que jovens, adultos e idosos ampliem seus horizontes culturais e intelectuais; 2) atividade que valoriza o conhecimento prévio dos educandos, possibilitando a construção de novos saberes a partir de suas experiências de vida; 3) aprendizagem significativa, ou seja, aquela que se relaciona com a vida cotidiana dos educandos e que tem aplicação prática no dia a dia; 4) formação integral dos educandos, facilitando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências em diferentes áreas; 5) (re)conhecer a diversidade cultural e a pluralidade de saberes, pertencentes ao mundo dos jovens, dos adultos e dos idosos; 6) pesquisa e produção de conhecimento, permitindo que os educandos possam desenvolver habilidades de investigação e reflexão crítica do contexto da ação docente; 7) expressão da educação ao longo da vida, a qual se estende além dos anos escolares e que permite que os educandos possam continuar aprendendo no decurso da vida; 8) autonomia e emancipação dos sujeitos e dos contextos de EJA, viabilizando reflexões renovadas sobre os saberes e conhecimentos circundantes e tornando-se sujeitos críticos e participativos.

De uma forma geral, a Educação na EJA, de acordo com os Relatórios do ENEJA – III, V, VII, VIII, X, XI, XIV, XV, XVI e XVII, está pautada, sobretudo, pelos princípios da educação popular e da participação social dos educandos, engajando-os em processos de transformação social e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nossas análises sobre o Relatório do XVII ENEJA percebem como diferentes demandas e articulações discursivas articulam-se para a construção de uma visão crítica da identidade da Educação de jovens, adultos e idosos; sobre isso, o relatório pontua o compromisso social com a EJA, por meio de discussões sobre a identidade dessa modalidade educacional no Brasil e sobre as condições de sua efetivação nos domínios do direito à educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores. Nesse sentido, a demanda por concretizar o compromisso social com a

EJA, por meio da garantia do acesso a uma escola que as/os acolha, que trabalhe numa perspectiva de educação popular libertadora, que atue por sua permanência e conclusão dos estudos com qualidade social, pode ser vista como uma posição diferencial que se articula no interior do discurso sobre a educação de jovens e adultos. Essa posição diferencial implica reconhecer de que maneira a demanda de concretizar o compromisso social com a EJA está articulada com outras demandas, como a de uma educação popular libertadora, que reconhece a importância da educação como um processo de construção de sujeitos críticos e ativos na transformação da realidade.

Quando relacionada à categoria “conhecimento”, a educação mobiliza a importância da EJA como uma forma de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, enquanto a categoria “aprendizagem” pode ser orientada para enfatizar a importância da EJA como uma forma de desenvolvimento pessoal e social dos educandos (CATELLI JR, 2014).

Nesse sentido, o Relatório do I ENEJA, ao pontuar sobre “[...] a necessidade de assumir um conceito ampliado de EJA mediante incorporação da perspectiva do direito de cidadania e da formação para o trabalho considera modos de integração [...] dos saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado, assim como tempos mais longos e condições efetivas de aprendizagem.” (I ENEJA, 1999, p. 1), aponta algumas demandas e articulações, como: 1) o reconhecimento da EJA como um direito de cidadania, o que significa que todas as pessoas têm o direito de ter acesso à educação, independentemente da idade ou da condição social; 2) a compreensão da EJA como formação de qualidade dos trabalhadores, através da superação das desigualdades, ou seja, por meio de uma educação capaz de promover a igualdade de oportunidades e de acesso ao mercado de trabalho; 3) uso de metodologias adequadas que integrem saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado, ou seja, que a educação deve ser capaz de valorizar os saberes populares e relacioná-los com o conhecimento científico; 4) necessidade de tempos mais longos e condições efetivas de aprendizagem, ou seja, que a educação deve ser capaz de oferecer tempo suficiente para que os educandos possam desenvolver habilidades e competências de forma adequada, e que as condições de aprendizagem sejam favoráveis.

Posto isso, percebe-se que há diferentes formas de mobilizar as demandas e articulações discursivas para construir uma visão crítica da EJA, destacando a importância de assumir um conceito ampliado de EJA como um direito de cidadania, que envolva a formação destinada a jovens e adultos.

O Relatório do V ENEJA mobiliza diferentes significantes na formação discursiva em torno da Educação a partir do significante aprendizagem de jovens e adultos. Nele identificamos

as ideias de aprendizagem de adultos para a prosperidade econômica, onde a educação e aprendizagem contínuas de adultos são formas de contribuição para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável. A aprendizagem dos jovens e adultos é percebida, também, como investimento para o desenvolvimento social e econômico, indo além da sua faceta comercializável.

Programas governamentais são tidos, então, como ponto de partida da promoção da educação e aprendizagem de adultos, com o objetivo de combater a pobreza. Assim também são as políticas inclusivas e o apoio a grupos marginalizados através da adoção de políticas que considerem pessoas com deficiências e grupos marginalizados, como indígenas, migrantes, refugiados, minorias sexuais e prisioneiros.

Ainda no Relatório do V ENEJA, encontramos a aprendizagem ao longo da vida como resposta à globalização. Dele depreende-se o compromisso com a aprendizagem como foco nas mudanças advindas pela globalização dos processos econômicos, políticos sociais e culturais. Ela é vista “[...] como componente essencial do desenvolvimento comunitário local e da realização individual.”. (V ENEJA, 2003, p. 4) No bojo dessas considerações, localiza-se a articulação das demandas nacionais de EJA às recomendações da V CONFINTEA que versa sobre a alfabetização e a educação básica de adultos conforme os planos internacionais, como o Plano Internacional de Ação da Década de Alfabetização das Nações Unidas e o Marco de Ação de Dakar, para implementá-los sob a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

A categoria “formação” é mobilizada para destacar a relevância da EJA como uma forma de capacitação e qualificação profissional, enquanto a categoria “cidadania” pode ser mobilizada para enfatizar a importância da EJA como uma forma de inclusão social e de promoção da participação política dos educandos. (CRAVEIRO; FREITAS, 2019; FÁTIMA SILVA, 2019; BRITTES, 2015)

Uma vez tendo avançado em nossas análises sobre a categoria “Educação” como ponto nodal na institucionalização da EJA, encontramos o significante “formação”. Ele movimenta o conceito de EJA recorrentemente analisado nos estudos sobre ou com base nos ENEJA (PELETTI, 2016; SOARES DE ALVARENGA, 2016; LARENTES DA SILVA, 2013; D’AVILA, 2012; VENTURA, 2008; GUEDES, 2005). Ele é entendido aqui como um elemento discursivo que mobiliza diferentes demandas e articulações em torno da importância e do sentido atribuído à educação dos educandos. Além disso, o deslocamento desse significante também pode estar relacionado à constituição de uma hegemonia discursiva em torno da

importância da educação como um meio de capacitação e qualificação profissional²⁰. (CRAVEIRO; FREITAS, 2019; BRITTES, 2015)

Nesse sentido, a mobilização do significante “Formação” pode estar relacionada tanto à defesa de uma educação mais prática e voltada para as necessidades do mercado de trabalho (BRITTES, 2015), quanto a uma concepção que leve em conta as demandas e as necessidades dos educandos como cidadãos (TORRES, 2011).

O Relatório do I ENEJA (1999, p. 1) assinala que: “Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA”, assim como a “[...] formação de qualidade dos trabalhadores deve compreender a superação das desigualdades, o que exige metodologias adequadas, que integrem saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado [...]” (I ENEJA, 1999, p. 3).

O termo “formação” desloca os sentidos e fundamentos da constituição profissional dos educadores de jovens e adultos. Confirmamos o que é apontado no Relatório do I ENEJA (1999, p. 2):

[...] formação de educadores de jovens e adultos vem sendo assumida progressivamente pelas universidades, com programas amplos, decorrentes de convênios com entidades da sociedade civil; por ONGs e instituições privadas com tradição na área; e por algumas secretarias estaduais e municipais, que têm procurado criar estratégias de formação continuada de seus professores.

Podemos observar que a formação de educadores de jovens e adultos vem sendo assumida progressivamente por diferentes instituições, como universidades, ONGs, instituições privadas e secretarias estaduais e municipais. Essa mobilização do significante “Formação” pode estar relacionada à construção de uma formação discursiva que destaca a importância da articulação das lógicas de formação “acadêmica” e formação “ativista/político” na formação de educadores de jovens e adultos como uma tentativa de integrar diferentes perspectivas e demandas.

A formação “acadêmica” articula conhecimentos teóricos-metodológicos que podem contribuir para a construção do conhecimento e para o exercício educativo-pedagógico. Essa formação é geralmente oferecida por universidades e instituições de ensino superior, que

²⁰ Debates estes que centram em “[...] os processos de hegemonização das políticas curriculares, a atuação da cultura da performatividade na formação e qualificação de trabalhadores ajustados aos modelos do campo da produtividade, com a perpetuação da promessa de inserção no mundo do trabalho. (BRITTES, 2015). Ou, sobre o “[...] conhecimento, entendido como aquele socialmente acumulado e sistematizado ao longo dos anos, novamente 149 é lembrado como vital na “qualificação” desse cidadão. Torná-lo acessível aos excluídos – aqueles que não tiveram seu tempo escolar respeitado – é papel, então, da EJA e nesta de seu currículo (TORRES, 2011, p.148-149)

possuem programas amplos e estruturados para a formação de professores/educadores. Por outro lado, a formação “ativista/política” busca fornecer aos educadores ferramentas para a incidência crítico-propositiva nas realidades socioculturais e políticas em que estão inseridos, bem como para a promoção de uma educação mais crítica e reflexiva. Essa dimensão é geralmente realizada em espaços de ativismo político direto como entidades da sociedade civil, grupos culturais, coletivos e movimentos sociais e ONGs que possuem perspectiva crítica, emancipadora e engajada em relação à educação popular e justiça social.

A articulação dessas duas lógicas na formação de educadores de jovens e adultos pode ser entendida como uma tentativa de integrar diferentes perspectivas e demandas em torno da formação de educadores, buscando fornecer aos educadores ferramentas teóricas e práticas para a promoção de uma educação mais crítica e reflexiva, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Esses elementos foram localizados nos diversos relatórios dos ENEJA. São discerníveis nos documentos do VI, VII, VIII e X ENEJA. O VI ENEJA (2004, p. 4) ressalta que a “[...] formação dos educadores de EJA tem na universidade um polo central de formação inicial e continuada. Mas também tem lugar a participação de alfabetizadores sem formação pedagógica de magistério nas propostas não-escolarizadas, e para esses deve-se garantir a conclusão da escolaridade.”.

Nos documentos do VII, VIII e X ENEJA, a “formação” dos educadores articula-se às demandas pela “valorização profissional de professores e educadores”. O Relatório do VII ENEJA (2005, p. 5) aponta que:

A formação de professores, reincidentemente, segue como desafio a ser assumido como política pública pelos poderes constituídos. Inicial e continuada, requer agências formadoras qualificadas, que contemplem concepções de formação educativa para sujeitos professores, também jovens e adultos, cuja prática profissional volta-se para o trabalho com outros sujeitos jovens e adultos, idosos, empregados, desempregados, trabalhadores informais, homens, mulheres, adolescentes, não-alfabetizados, não-escolarizados, pessoas com necessidades educativas especiais.

Observa-se, com isso, que a formação dos educadores da EJA é central para o discurso dos ENEJA. Deles depreende-se discursos acerca do desenvolvimento da modalidade articulada à profissionalização da área, movimento que indica as estratégias de superação de discursos assistencialistas, morais e voluntaristas que constituem o imaginário social sobre o lugar da EJA nas ações governamentais na contemporaneidade (DE PINHO, 2021; MONTEIRO PEREIRA, 2017; ROSA, 2017; SOARES DE ALVARENGA, 2016; BICALHO DOS SANTOS, 2013; PORCARO; SOARES, 2011). Isso deve-se às características específicas da

EJA em relação às demais políticas de ensino, como a diversidade de perfis dos educandos, a necessidade de flexibilidade curricular e a valorização da experiência de vida dos educandos, apontadas em outros momentos desta tese. Dessa forma, espera-se dos profissionais que atuam na área da EJA uma formação específica para lidar com demandas e singularidades.

Além disso, observa-se a constituição de uma perspectiva de formação de profissionais qualificados não apenas para o exercício da docência, mas também comprometidos com a modalidade, com uma educação mais crítica e reflexiva. Assim, a demanda coloca as universidades como polos estratégicos de formação inicial e continuada dos educadores de EJA, locais privilegiados de produção de conhecimentos, fundamentos teórico-metodológicos pedagógicos e conteúdos específicos da área. A inclusão de alfabetizadores (sem formação pedagógica de magistério) pode ajudar a tornar a educação mais acessível e adaptada à diversidade de públicos atendidos.

Todas essas demandas e articulações são importantes para a construção de uma visão crítica da EJA, pois permitem que sejam mobilizadas diferentes perspectivas sobre a importância da educação na vida dos educandos e educadores. As relações entre as categorias são mobilizadas discursivamente para construir um discurso que legitime a EJA e a necessidade de institucionalização de práticas educativas e ações pedagógicas contextuais e socialmente referenciadas.

À luz da teoria do discurso, podemos compreender tal discurso como uma formação discursiva, ou seja, um conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas que se impõem como dominantes em um determinado campo social. Nesse sentido, a análise dos discursos de institucionalização da EJA permite compreender como as categorias “educação”, “conhecimento”, “aprendizagem”, “formação” e “cidadania” relacionam-se para construir um discurso que dispute os sentidos da EJA.

Além disso, a análise dos discursos da Educação na institucionalização permite (re)leituras sobre como esses discursos relacionam-se com as práticas sociais e políticas que têm orientado a construção das políticas públicas de educação no Brasil, permitindo identificar as contradições e os desafios que se colocam para a efetivação da EJA.

A categoria “educação” é elemento central que se relaciona com a institucionalização da EJA na contemporaneidade. Ela permite a compreensão de como a EJA conecta-se com outras categorias e como essas conexões são utilizadas para construir um discurso que legitima a EJA e percebe como ela mobiliza diferentes sentidos em torno das noções e práticas educativas e ações pedagógicas críticas, contextualizadas, transformadoras, emancipatórias e participativas.

No bojo dessas considerações, observa-se que a EJA constitui-se como objeto de debate, articulação, formação identitária e subjetiva nos âmbitos locais, regionais, nacionais e internacionais e na formação de distintas comunidade e grupos. Os ENEJA, como uma dessas comunidades, vêm tensionando, problematizando e (re)produzindo, em certa medida, os movimentos de incorporação das racionalidades (assistencialista, crítica-emancipatória, corporativista e mais recentemente e neoliberais de mercado empresarial) do Estado nas políticas públicas de EJA. Nesse cenário, encontram-se os mais distintos discursos sobre a educação nos âmbitos normativos, educacionais e pedagógicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA QUESTÃO DE REVISÃO E ALARGAMENTO DO CONCEITO DE EJA E DOS ENEJA

A investigação realizada para a constituição desta tese ocupou-se dos movimentos discursivos em disputa e em articulação nos artefatos políticos produzidos pelos ENEJA. Ela é decorrente de experiências acadêmicas, profissionais e políticas que atravessam os pesquisadores envolvidos, especialmente as minhas. Opto, por isso, neste momento final, por conduzir as considerações na primeira pessoa do singular, trazendo questões particulares que dialogam diretamente com os resultados da pesquisa.

As inquietações acerca do objeto deste estudo fazem parte de experiências profissionais recentes em cursos de graduação de formação de professores, sobretudo, atuando no componente curricular de Educação de Jovens e Adultos. A cada experiência formativa – leituras, exposições e debates – fui constantemente interpolado pelos estudantes por uma definição, universal, última, fechada de Educação de Jovens e Adultos. Essa necessidade recorrente por um conceito único desafiava meus posicionamentos teóricos, acadêmicos e políticos como ativista da área da EJA.

No bojo destas experiências, fui apresentado à Teoria do Discurso, especialmente de Laclau e Mouffe e seus interlocutores no campo da Educação. Conduzi-me, assim, para uma perspectiva de pensar e questionar os processos educacionais e, principalmente, a produção de conhecimento na Educação sob outras bases, não convencionais para os estudos e formações da área da educação. Essa perspectiva me permitiu compreender que a produção de conhecimento na Educação está sempre imbricada em relações de poder e em disputas hegemônicas. Além disso, a Teoria do Discurso fez-me perceber que as práticas educacionais não são apenas técnicas, mas também políticas e culturais, e que, portanto, é preciso considerar as dimensões simbólicas e materiais envolvidas na produção do conhecimento e na formação dos sujeitos.

Posto isso, a construção de uma investigação acerca dos movimentos discursivos em disputa e articulações discursivas nos ENEJA foi pensada nos encontros de estudos e orientações da linha de pesquisa “Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular” e nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Os objetivos, por outro lado, foram ensaiados no decurso da pesquisa e a partir das considerações de especialistas na área. A grande preparação, todavia, ocorreu na seção “As análises dos discursos segundo Laclau e Mouffe nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos”, na qual

destaco a construção de uma formação discursiva da EJA como uma política pública circunscrita em uma modalidade da educação básica. À luz da TD, podemos identificar diferentes articulações discursivas que permeiam os debates acerca da Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais, como: juvenilização dos educandos da EJA (VIDAL PEREIRA; ALVES OLIVEIRA, 2022, 2018), avaliação da aprendizagem (HONORATO; PEREIRA, 2017), políticas curriculares (TIGRE; MOREIRA, 2021; CRAVEIRO; FREITAS, 2019; HONORATO; PEREIRA, 2017; BRITTES, 2015; TORRES, 2011), políticas de gênero e sexualidade na EJA (SANTOS; OLIVEIRA, 2019) e formação docente (CRAVEIRO; FREITAS, 2019).

O estudo desses trabalhos, articulado às reuniões de orientações realizadas pelo prof. Dr. Gustavo Oliveira, foram direcionando meu olhar para uma investigação sobre grupos e comunidades de EJA. Assim, considerando a minha participação nos Fóruns de EJA do Ceará e a eminência da realização do XVII ENEJA em 2022, comecei a organizar um conjunto de artefatos discursivos produzidos por este Encontro, para analisá-los a partir do referencial da Teoria do Discurso e da perspectiva discursiva nos estudos de currículo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022, OLIVEIRA; XAVIER, 2020; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013; LOPES, 2011, 2010, 2008a, 2008b, 2006; MACEDO, 2009, 2006a, 2006b, 2004). À medida que fui tecendo as análises do material, a ideia de que ele poderia ser considerado uma comunidade disciplinar referencial para a EJA no Brasil ganhou contorno e necessidades específicas. Assim, quando busquei contextualizar a emergência e o desenvolvimento dos ENEJA enquanto comunidade disciplinar (GOODSON, 2002 [1982]; 1997) para o campo da EJA no Brasil, vi a possibilidade de defender uma proposta em que, a partir dos estudos pós-estruturalista (COSTA; LOPES, 2016; COSTA, 2012; LOPES, 2008a;) e considerando as especificidades constitutivas da EJA e do ENEJA, o conceito de comunidade disciplinar incorporasse as noções “referencial” e “ampliada” para sinalizar “a política” e “o político” dos ENEJA. Afasto-me, assim, de compreensões dicotômicas dos eventos como espaço somente de ativismo político-propositivo ou apenas pedagógico-acadêmico. Como principais resultados deste objetivo da investigação, percebo o ENEJA como uma comunidade disciplinar referencial e ampliada em face de características como:

- 1) Constituição ampla, dinâmica, aberta e de dimensões políticas, pedagógicas e acadêmicas;
- 2) Organização e realização composta por diferentes sujeitos, grupos e comunidades como: coletivos de ativistas, pesquisadores, profissionais e estudantes representantes de diferentes seguimentos da Educação de Jovens e Adultos que fazem parte dos Fóruns

de EJA e que aglutinam diferentes redes de segmentos governamentais, não governamentais, populares, profissionais, educativos, estudantil e sindicais, entre outros;

- 3) Recorrência e periodicidade das edições dos Encontro;
- 4) A Incidência nos espaços de produção de conhecimento e formação profissional;
- 5) Abrangência e incidência das pautas, agenda e atuação territorial nacional/internacional à área;
- 6) Temas/temáticas discutidas e proposições para área da EJA nos diferentes níveis – municipal/distrital, estadual e federal;
- 7) Demandas postas e disputas de sentidos para as políticas públicas da área.

Tais aspectos deslocam problematizações diversas como a ideia de que as associações de disciplinas e os estudiosos disciplinares desempenham um papel importante na defesa e estruturação das formas de discursividade de cada disciplina acadêmica possa ser verdadeira em muitos casos, ela também pode levar a uma visão limitada e restritiva do conhecimento. A ênfase na defesa territorial da tradição acadêmica pode levar a uma falta de abertura para novas ideias e perspectivas, bem como a uma falta de diálogo interdisciplinar. Além disso, a ideia de que o conhecimento disciplinar que alcança o status de disciplina acadêmica reflete uma configuração especial de práticas discursivas pode levar a uma visão estreita do que é considerado legítimo conhecimento acadêmico, excluindo perspectivas e abordagens que não se encaixam nessa configuração. Portanto, é importante equilibrar a defesa da tradição acadêmica com uma abertura para novas ideias e perspectivas.

Isso está em articulação com a primeira edição do ENEJA que é marcada por um contexto histórico bastante singular. Ela decorre de reuniões convocadas pelo MEC, encontros e seminários preparatórios para CONFITEA. Também se relaciona aos discursos sobre constitucionalidade e normativas jurídicas do direito à educação ao longo da vida. Ainda, destaca-se a presença de articulações antagônicas entre diferentes formações discursivas em torno da EJA, que refletiam disputas políticas e ideológicas sobre a concepção e implementação dessa modalidade de ensino e das políticas públicas dela provenientes. Suas edições subsequentes deram-se em contexto de intensas transformações sociais, políticas e culturais, que exigiam uma reflexão crítica sobre as práticas e discursos envolvidos, sobretudo, na construção da EJA como modalidade da Educação Básica.

Com base no referencial da TD, percebi como os contextos e sujeitos envolvidos nas organizações constituem diferentes formações discursivas em torno da EJA. Percebe-se, assim, o modo como ela sugere que diferentes práticas sociais e discursos podem estar envolvidos na

construção de uma formação discursiva, e que esses discursos e práticas podem estar relacionados a diferentes relações de poder e disputas hegemônicas.

Também observei os posicionamentos que podem ser influenciados pela formação discursiva. Refiro-me, nisso, à posição que um sujeito ocupa em relação a um determinado discurso ou prática social, ou seja, à forma como o sujeito posiciona-se em relação a um conjunto de significados e valores que estão em disputa em uma determinada formação discursiva. Agrupei os resultados em: 1) a resignificação da EJA; 2) o papel da educação e aprendizagem de adultos; 3) a vinculação de benefícios sociais à EJA; 4) o apoio aos filhos dos educandos da EJA.

Destes resultados, inferi que a política do ENEJA está vinculada à resignificação da EJA. Ela pode ser entendida, assim, como um processo de construção de significados e valores rumo à EJA como modalidade de ensino e política pública. Isso envolve a disputa por demandas individuais e coletivas. Pensa-se, assim, a educação e aprendizagem de adultos como um processo de construção de novos saberes e práticas sociais, que envolve a disputa entre diferentes formações discursivas e práticas sociais no campo da: 1) formação de professores; 2) valorização profissional; e 3) prática profissional. Esse processo de aprendizagem pode estar relacionado tanto às mudanças nas políticas públicas quanto às demandas individuais e coletivas, como a vinculação de benefícios sociais e o apoio aos filhos dos educandos da EJA.

Articulado a isso, organizei uma seção com os resultados que direcionam meu entendimento do político nos ENEJA. Isso foi incorporado à tese a partir da leitura dos estudos realizados por Guedes (2005), Ventura (2008) e Torres (2011) à luz das concepções defendidas de Mouffe (2015) e diz respeito à dimensão do antagonismo constitutivo do contexto conflituoso produzido pelo político. Neste momento, observei a presença e recorrência de expressões como: “os delegados”, “deliberam”, “indicativo”, “indica”, “aprovação imediata”, “plenária aprova”, “mobilização”, “exige” e “deve”, que evidenciam disputas pela hegemonia e a capacidade de instituir uma definição, orientação, norma, mesmo que provisória, contingencial, contextual e direcionada a contextos específicos. Algumas das dimensões apresentadas estavam relacionadas às: 1) disputas políticas entre os diferentes grupos e interesse específicos, que buscavam/buscam instituir suas visões de mundo e seus interesses em torno da Alfabetização, Educação de jovens e adultos trabalhadores; 2) o reconhecimento do papel da Educação Popular (crítica e emancipatória); 3) lutas por direitos e reconhecimento de grupos marginalizados, como mulheres, negros e LGBTs, entre outros, que enfrentam resistência e oposição de segmentos governamentais mais conservadores e reacionários; 4) conflitos entre diferentes classes sociais, que disputam recursos e poder político e econômico; 5) Educação a

Distância (EAD) na EJA, especialmente quando isso pode levar à mercantilização da educação e ao sucateamento das ofertas na educação pública; 6) conflitos entre os interesses dos educandos da EJA e os interesses de outros grupos sociais, como empresas e governos, que muitas vezes buscam utilizar a educação como forma de controle social.

A partir destes apontamentos, busquei identificar os movimentos discursivos de subjetivação em torno da categoria “Educação de Jovens e Adultos”, a partir do referencial da Teoria do Discurso. Para tanto, analisei os documentos dos Encontros movimentos e decisões políticas em relação às demandas e articulações discursivas de EJA a partir de dois pontos nodais: política pública e educação. Ambos, ao serem compreendidos como momentos de estabilização de um movimento discursivo, passaram a representar a sedimentação de uma certa formação discursiva hegemônica, que se impõe sobre as demais e torna-se dominante em um determinado contexto. A escolha destes pontos deu-se em função do tempo de conclusão desta tese. Alguns outros, todavia, foram apresentados no desenvolvimento do texto como forma de articulação discursiva, mas que não foram analisados exaustivamente.

Tendo em vista que os movimentos discursivos referem-se às disputas entre diferentes formações discursivas e práticas sociais em torno de um determinado objeto ou tema, os documentos das quinze edições são multiformes. Optamos por acompanhar aquelas que recorrentemente são pauta dos Encontros e decorreram dos três primeiros eventos: 1) definição do que é EJA; 2) quem são seus sujeitos; 3) qual a idade mínima para ingresso, a escolaridade prévia necessária e a relação entre EJA e educação profissional.

As disputas do conceito de EJA localizam-se tanto nos posicionamentos para a constituição de um discurso acerca da política pública focalizada como implica a significação do discurso sobre Educação. Destes, identifiquei articulações para a institucionalização de uma EJA popular, crítica e transformadora que gera tensões entre: os diferentes atores sociais envolvidos na educação, que possuem interesses e visões de mundo conflitante; as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, que não devem deixar de lado as trajetórias humanas dos educandos; as avaliações e diagnósticos da situação da EJA que geram entendimentos divergentes sobre suas finalidades e implicações na normalização (jurídica); e as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, que muitas vezes não atendem às necessidades específicas desses educandos e geram disputas em torno das políticas públicas.

Os discursos sobre educação nas políticas públicas de EJA, por sua vez, incorporam os avanços nas áreas de alfabetização, educação e trabalho, cidadania e direitos humanos, educação no campo e indígena. Eles, ainda, consideram as dimensões de juventude, gênero, etnia e raça, incorporam a educação inclusiva e abrangente, superando desafios presentes nas

práticas educacionais contemporâneas que muitas vezes são marcadas por diferenças, desigualdades e exclusões.

Ao considerar a alfabetização, por exemplo, a educação para os ENEJA vai além de garantir que todas as pessoas tenham acesso à leitura e à escrita, o que é fundamental para o exercício da cidadania e para a participação na vida social e política. A comunidade está marcada pela incorporação de racionalidades como a formação de profissionais qualificados e capazes de atuar em diferentes áreas, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país.

A educação como ponto nodal incorpora a “cidadania”, os “direitos humanos” e a “formação” de forma antagônica, pois, embora a educação seja fundamental para a promoção da cidadania e dos direitos humanos, muitas vezes ela é utilizada como uma ferramenta de controle. Por um lado, a educação pode ser vista como uma forma de promover reivindicações e acesso a bens e garantias sociais. É por meio dela que as pessoas aprendem sobre seus direitos e deveres como cidadãos e sobre a importância de respeitar a diversidade e os direitos humanos. A educação também pode ser considerada uma ferramenta para a promoção da igualdade social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por outro lado, a educação lida através desses significantes também pode ser utilizada como uma forma de controle, especialmente quando serve para a imposição de valores e ideologias. Isso pode levar à exclusão de grupos minoritários e à perpetuação de desigualdades sociais e econômicas. Ainda, a educação pode ser uma forma de reforçar estereótipos e preconceitos, especialmente em relação a questões de gênero, raça e etnia. Entre as consequências de tal uso, pode-se incentivar a discriminação e a exclusão de grupos vulneráveis, o que é claramente contrário aos princípios da cidadania e dos direitos humanos (SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

A incorporação das dimensões de juventude, gênero, etnia e raça na educação inclusiva e abrangente busca superar as desigualdades e exclusões presentes nas práticas educacionais contemporâneas. Essa postura garantiria que todas as pessoas tenham acesso e permanência, independentemente dos marcadores sociais que intersectam e fazem-se presente nos processos educativos.

Diante deste quadro sintético de apontamentos dos achados da pesquisa realizada para esta tese, ensejo agora encaminhar algumas considerações decorrentes deste processo complexo e incompleto.

Pensar a articulação da teoria do discurso na pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos foi, para mim, um grande desafio pelos processos que me atravessam. Por outro lado,

trouxe, também, importantes aprendizagens para a compreensão das práticas discursivas que ocorrem nesse contexto, sobretudo pelo seu ímpeto de seguir afirmando a “impossibilidade de uma fixação última de sentido” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187), aquilo que meus alunos tanto reivindicavam de mim, acerca da EJA: “professor, mas qual o conceito de EJA?”. E seguia os provocando dizendo: “ainda não sei, vamos pensar um junto?”.

No entanto, é importante destacar que essa articulação também apresenta desafios e limitações que precisam ser considerados. Uma das principais aprendizagens provenientes da articulação da teoria do discurso na pesquisa sobre EJA é a compreensão da relação entre discurso e poder. Segundo essa abordagem, o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma forma de exercício, de poder, de leitura dos processos de significação do social. Isso implica reconhecer que as práticas discursivas que ocorrem na EJA não são neutras, mas influenciadas por demandas, interesses e relações de poder que podem levar à busca pelos fundamentos de uma emancipação social ou à exclusão de grupos minoritários e a (re)produzir desigualdades. Assim, percebo que as tentativas de fechamentos último dos sentidos de EJA provoca cerceamentos e limitação perspectivas presentes nesse contexto, o que pode levar à exclusão de grupos minoritários e a promover assimetrias sociais em agravamentos.

Um dos principais desafios que encontrei nos decursos dessa investigação foi a complexidade da abordagem, que pode tornar a análise das práticas discursivas na EJA mais difícil, contraposto ao modelo formativo positivista ao qual tive acesso na graduação e no mestrado. Diante desses desafios e limitações, é importante que os pesquisadores e os educadores da EJA tenham acesso à abordagens críticas e reflexivas, levando em consideração as relações de poder que estão em jogo e buscando significações mais abertas, precárias e contingenciais, cientes de que o conhecimento também nunca é pleno.

Conforme apontamos aqui, os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e o próprio ENEJA têm se concentrado em questões como a alfabetização, as políticas públicas, a inclusão social, a formação e a profissionalização.

Encerro estas considerações finais apontando perspectivas promissoras para os estudos futuros, uma vez que lacunas ficaram em aberto neste estudo. Em primeiro lugar, algumas perspectivas de análises seriam melhor desenvolvidas em outros contextos como a abordagem das lógicas (GLYNOS; BURITY; OLIVEIRA, 2019; GLYNOS; OLIVEIRA; BURITY, 2019; OLIVEIRA, 2018, 2013, 2009; GLYNOS; HOWARTH, 2007) que permeiam os discursos da EJA. Esta abordagem concentra as análises a partir das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas e pode ser uma perspectiva interessante para a análise da EJA, por permitir uma compreensão

mais ampla e abrangente sobre ela. Ainda, pode-se concentrar em investigações sobre como essas lógicas afetam a constituição da EJA e como elas moldam as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Marcus Vinícius de Mattos. **Puedo, ou não posso:** prós e contras do método cubano de alfabetização na América Latina e Brasil. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.
- ALENCAR NUNES, Mirian Abreu. **Saberes docentes mobilizados em espaços socioeducativos:** pipas para além das grades. 2019. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Piauí, 2019.
- ALVES DA COSTA, Fábio. **História e memória das escolas rurais:** a educação de jovens e adultos no município de Santana do Araguaia/PA. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2021.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. In: Reunião Anual da Anped, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2004. p. 1-18.
- ALVES OLIVEIRA, Roberta Avoglio. **Discursos docentes atribuídos à educação de jovens e adultos a partir de tensionamentos provocados pela juvenilização da modalidade:** analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ). 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.
- ANTUNES, Lohana da Mata. **O (não) lugar da EJA nos partidos:** a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores nos documentos dos partidos políticos brasileiros (2003-2018). 2021. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
- APOLUCENO DE OLIVEIRA, Ivanilde. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no Século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In.: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Editora Vozes Limitada, 2015. p. 25 -51.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 19-67.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017a.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, 2017b.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Editora Vozes, 2013.
- BERENBLUM, Andrea. A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERGE, Daniel G. Editorial. **EJA em debate**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: Publicação do IFSC, ano 6, n. 10, p. 1-5, dez. 2017.

BICALHO DOS SANTOS, Ramofly. A Educação de Jovens e Adultos e os Movimentos Sociais do Campo. **EJA em debate**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: Publicação do IFSC, ano 2, n. 3, dez, p. 55-69. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação popular)

BRASIL. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 116/2022. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022a.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022b.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Portaria nº 2.167. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 01 de junho de 2021. Edição: 102. Seção: 1. p. 108. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 6, de 10 de dezembro de 2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação - MEC. 2020a.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. 2020b.

BRASIL. **Parecer nº. 2.167 de 11 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Portaria nº 2.167. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, Pág. 142. 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Ministério da Economia - ME; Ministério da Educação – MEC. D.O.U. DE 02 janeiro de 2019, p. 6 - Edição Extra B. 2019b.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Ministério da Educação – MEC publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. 2017a.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 15/2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação – MEC. Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, Pág. 146. 2017b.

BRASIL. **Lei Nº 13.415 17 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs. 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. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 17 de fevereiro de 2017. 2017c.

BRASIL. **Medida Provisória n. 726, de 12 de maio de 2016.** Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 12 de maio de 2016. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.320, de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MP; Ministério da Educação – MEC. D.O.U. DE 21 de Dezembro de 2007. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** 2000.

BRITTES, Letícia Ramalho. **Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha.** 2015. 181f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

BURITY, Joanildo. ¿Ola conservadora y surgimiento de la nueva derecha cristiana brasileña? La coyuntura pos-impeachment en Brasil. **Ciencias Sociales y Religión**, v.22, 2020.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 23, 2010.

CARVALHO, Basilon Azevedo de. Estudos pós-coloniais e decoloniais: um mapeamento da produção dos egressos e egressas cotistas do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em de Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da UNEB do Campus 1 e a relação com a EJA. 2022. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Estado da Bahia, Curso de Mestrado Profissional em de Educação de Jovens e Adultos, Salvador. 2022.

CATELLI JR, Roberto; SERRAO, Luis Felipe Soares; O Encceja no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: _____.; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014. p. 77-158.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cortez Editora, 2017.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo e ensino de geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 2, n. 4, p. 150-172, 2012.

COSTA MONTEIRO, Thalita Di Bella. **Memórias de expressão oral de professoras sobre a educação de jovens e adultos de Santos na década de 1990**. 2021. 124 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021.

CRAVEIRO, Clarissa; FREITAS, Adriano Vargas. A formação docente da EJA nas políticas curriculares em documentos ibero-americanos e brasileiros aproximações e distanciamentos. **Revista Panorâmica online**, v. 28, n. 1, 2019.

D'AVILA, Gabriel Serena. **Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista**. 2012. 204 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. 2012.

DA COSTA, Everton Garcia. A educação na tradição sociológica funcionalista: uma análise comparativa entre Durkheim, Parsons e Luhmann. **Revista MAD**, n. 39, p. 83-99, 2018.

DA CUNHA, Maria Isabel; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz; BRAGA, Kamila Duarte. Tendências investigativas sobre a docência na Educação Superior.. In: Marilene Della Corte, Dóris Pires Bolzan, Gabriela B. Mello. (Org.). **Contextos emergentes**. Singularidades de formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021, v. 1, p. 283-295.

DA ROSA, Carolina Schenatto. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida: horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina**. 2017. 139 f. Dissertação (mestrado) – Universidade La Salle, Curso de Mestrado em Educação, Canoas. 2017.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. **EccoS–Revista Científica**, n. 54, p. 17319, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DA SILVA, Adriano Larentes; SILVA, Ângela O PROEJA no IFSC, Campus Florianópolis - Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. **EJA em debate**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: Publicação do IFSC, ano 1, n. 1, nov, p. 121-136. 2012.

DE CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. A construção de parcerias e a Educação de Jovens e Adultos no Campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998 -2002). In: Reunião Anual da Anped, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. p. 1-13.

DE PINHO, Clarice Wilken. Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil. In: Reunião Anual da Anped, 40., 2021, Belém do Pará. **Anais [...]**. Belém do Pará: Anped, 2021. p. 1-4.

DE SOUZA, José Carlos Lima. Jovens na Educação de jovens e Adultos: da presença incomoda ao protagonismo discente. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 165-189.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014. p. 39-76.

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

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001.
DOS SANTOS, Juliana Silva. **Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA**. 2018. 218 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2018.

FÁTIMA SILVA, Maria Clemência de. **O não-lugar do lugar da escola: sentidos produzidos por jovens de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 300 f. Tese - (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, 2019.

FÁVERO, Osmar *et al.* **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16)

FERREIRA, Fábio Alves. Para entender a teoria do discurso de Ernesto Laclau. **Revista espaço acadêmico**, v. 11, n. 127, p. 12-18, 2011.

FONSECA FERREIRA, Luiz Olavo. O Fórum mineiro de EJA e a construção das políticas públicas em Belo Horizonte. In: Reunião Anual da Anped, 34., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRAGA, Elizângela Ribeiro. **Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para educação**. 2017. 172 f Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória. 2017.

GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: _____; CARNOY, Martin. **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 2018.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na Educação de Jovens e Adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: Reunião Anual da Anped, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Anped, 2003. p. 1-19.

GLYNOS, Jason. Critical Fantasy Studies. **Journal of Language and Politics**, v. 20, n. 1, p. 95-111, 2021.

GLYNOS, Jason. The grip of ideology: a Lacanian approach to the theory of ideology. **Journal of Political Ideologies**, v. 6, n. 2, 2001, p. 191-214.

GLYNOS, Jason; BURITY, Joanildo; OLIVEIRA; Gustavo. Discourse Theory, Psychoanalysis, and Logics of Critical Explanation. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2020.

GLYNOS, Jason; BURITY, Joanildo; OLIVEIRA; Gustavo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. *Série-Estudos*, v. 24, n. 52, p. 145-170, 2019.

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**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 53-103

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA; Gustavo Gilson Sousa de; BURITY, Joanildo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification - an interview with Jason Glynos. *Série-Estudos*, 20(52), 145-170.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15a. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor F. **School subjects and curriculum change**: case studies in curriculum history. Londres; Canberra: Croom Helm, 1983.

GOODSON, Ivor F; ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos. The journey of school knowledge in High School and the concept of refraction. **Pro-posições**, v. 29, p. 296-320, 2018.

GUEDES, Maria Denise. **Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990**. 2005. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LARENTES DA SILVA, Adriano. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. In: Reunião Anual da Anped, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-17.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Práticas discursivas sobre avaliação da aprendizagem nas políticas curriculares para a EJA e nos CEJAs de João Pessoa/PB. **Cadernos de Educação**, n. 56, p. 46-69, 2017.

HOWARTH, David. Poststructuralism and after: structure, subjectivity and power. London/New York: **Palgrave Macmillan**, 2013.

HOWARTH, David. **Discourse**. London: Open University Press, 2000.

HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. Introducing discourse theory and political analysis. In: NORVAL, Aletta; HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. **Discourse theory and political analysis**. Manchester: Manchester University Press, 2000.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFITEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

IRELAND, Timothy Denis. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFITEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

IRELAND, Timothy Denis; VÓVIO, Cláudia Lemos (orgs). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, SECAD. 2007.

JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. Cortez Editora, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. p. 35-72.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

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

LACLAU, Ernesto. La articulación y los límites de la metáfora. **Studia politicae**, n. 20, p. 13-38, 2010.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003a.

LACLAU, Ernesto. Philosophical Roots of Discourse Theory. **Centre for Theoretical Studies in the Humanities and Social Sciences**. 2003b. Disponível em: <http://www.essex.ac.uk/centres/TheoStud/onlinepapers.asp>, acesso em: 10. Dez. 2022.

LACLAU, Ernesto. ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?. **Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo**, p. 85, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Editora CRV, 2013.

LIMA MARTINS, Andria Vanessa. **Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos como fundamento da cidadania**. 2020, 92 f. Dissertação (mestrado) – Programa de PósGraduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LUCAS SIQUEIRA, Adson Matheus. **Educação de jovens e adultos no contexto do direito humano a educação: um estudo sobre o Grupo de Trabalho N 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED**. 2021, 119 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2021.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15408.061. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>. Acesso em: 1 jun. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. A Teoria do discurso na pesquisa em Educação: possibilidades teóricas-estratégicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 9-20.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista (org.); ABREU, Rozana Gomes de (org.). **Discursos nas Políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet Editora/Faperj, 2011, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: Lucíola Santos; Angela Dalben; Julio Diniz; Leiva Leal. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 23-37.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **Educação Temática Digital**, v. 1, p. 201-212, 2008a.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Faperj, 2008b.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. **Educação & Sociedade**, v. 106, p. 23-43, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 98-113, 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n.32, p. 285-296, 2006b.

MACHADO, Maria Margarida. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

MACHADO DE OLIVEIRA, Tatiana Silva. **O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo e o Direito à Educação: lutas, contradições, desafios e perspectivas**. 2021, 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-

Graduação em Educação. Vitória, 2021. MAGALHÃES, Jonas. *et al.* Entrevista com Gaudêncio Frigotto (outubro de 2020). In.: MAGALHÃES, Jonas (Org). *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021a. p. 70-83.

MACHADO DE OLIVEIRA, Tatiana Silva. *et al.* Entrevista com Luiz Carlos de Freitas (setembro de 2020). In.: MAGALHÃES, Jonas (Org). *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021b. p. 491-501.

MAIA DOS SANTOS, Veridiano. **O “engodo” e a rede de sentidos: representações sociais de professores sobre o currículo da EJA**. 2018. 461f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MARIA, Liliane Sant’Anna de Souza. **Movimentos formativos, trajetórias profissionais e narrativas de egressas da Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MARIA, Liliane Sant’Anna de Souza; DA FONTOURA, Helena Amaral. Currículo e formação de professores para Educação de Jovens e Adultos. **EJA em debate**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis: Publicação do IFSC, ano 6, n. 10, dez, p. 1-22. 2017.

MARTINS DE OLIVEIRA, Anna Luiza.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Curriculum Policies of Gender and Sexuality in Brazil: Between Biomedical, Socio-Juridical and Neoconservative Discourses. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 16, p. 38-60, 2019.

MARTINS DE OLIVEIRA, Anna Luiza.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Editora UFPE, 2018a. p. 51 - 86.

MARTINS DE OLIVEIRA, Anna Luiza.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 16-25, 2018b.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 1, p. 153, 2009.

MENDONÇA, Daniel de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EdIPUCRS, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MONTEIRO PEREIRA, Jacqueline. Qual o lugar da experiência na formação de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos?. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Universidade do Estado da Bahia. Publicação do UNEB, Salvador. v. 5, n. 10., p. 144-163. 2017.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. A Teoria do discurso na pesquisa em Educação: possibilidades teóricas-estratégicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 9-20.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro**. 2009. 401 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de; OLIVEIRA, Anna Luiza. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1 - 25, 2022.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de; XAVIER, Rebeca Barreto de Lima. O currículo como campo discursivo: caminhos e dilemas nas pesquisas sobre educação e movimentos sociais. In: Antônio Flavio Moreira; Claudia Fernandes; Débora Barreiros; Maria Inês Marcondes; Rosanne Evangelista Dias; Vânia Leite. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2020, v. 2, p. 1389-1397.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, v. 38, n. 04, p. 1327-1349, 2013.

PAGLIOSA CARVALHO, Marcelo. A Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB. In: Reunião Anual da Anped, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-17.

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, 2019.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leônicio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista brasileira de educação**, v. 24, 2019.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: MEC, SECAD. 2007.

PELETTI, José Armando. **A política educacional para EJA – educação de jovens e adultos**: o CEEBJA – centro estadual de educação básica para jovens e adultos – professora Joaquina Mattos Branco – Cascavel – Paraná. 2016. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2016.

PEREIRA NUNES, José Manoel Cruz. Egressos da Educação de Jovens e Adultos e a permanência no Ensino Médio regular noturno. In: Reunião Anual da Anped, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anped, 2011. p. 1-20.

PEREIRA PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 7ª ed. Edições Loyola, 2015.

PERRUSO, Marco Antonio. Educação popular, pensamento social e classes populares no Brasil. Terceiro Milênio: **Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 7, n. 2, p. 87-113, 2016.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leoncio José Gomes. Caminhos e desafios a formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: Reunião Anual da Anped, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: Anped, 2011. p. 1-8.

RIBEIRO, Vera, Masagão. Referencias internacionais sobre a avaliação da educação de adultos. In: CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque**: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. p. 17 -37.

ROMÃO, José J. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS DA SILVA, Samuel. Movimento, comunicação e linguagem na Educação de Jovens e Adultos do MST. In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005. p. 1-19.

RODRIGUES SILVA, Fernanda. Formação, vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros de EJA. In: Reunião Anual da Anped, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17.

ROSA, Carolina Schenatto da. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida**: horizontes de(s)coloniais para política de Educação de Jovens e Adultos na América Latina. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle. Canoas. 2017.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

SANTOS, Day; OLIVEIRA Anna Luiza Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **Série- Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 49-75, set./dez. 2019.

SOARES DE ALVARENGA, Márcia. “A política dos outros” na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos. In: Reunião Anual da Anped, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17.

SOARES DE ALVARENGA, Márcia. O plano municipal de educação e suas repercussões sobre o direito à educação de jovens e adultos: um estudo de caso. In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2005. p. 1-17.

SOARES DE ALVARENGA, Márcia. Políticas de formação de educadores de jovens e adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação. **Revista Brasileira de Educação de**

Jovens e Adultos. Universidade do Estado da Bahia, Publicação do UNEB, Salvador, v. 4, n. 7. p. 32-52, 2016.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOARES FERREIRA, Oséias; MENDONÇA, Cristiane Maria Oliveira. Teoria do Discurso: uma ferramenta de análise dos movimentos sociais e da educação. **Revista Vox**, n. 14, p. 81-94, 2021.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Temáticas recorrentes nas pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná. In: Reunião Anual da Anped, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. p. 1-8.

TELMA ALVES. **Saberes e fazeres dos professores:** a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

TIGRE, Rosane Silva de Jesus; MOREIRA, Nubia Regina. A educação de Jovens e Adultos na reforma do ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

TORRES, Wagner Nobrega. **Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA).** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2011.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, 2019.

URPIA, Maria de Fátima Mota; LINS, Maria José de Faria; DE SOUZA, Rodrigo Matos. A EJA na UNEB: apontamentos da/para a história. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.** Universidade do Estado da Bahia. Publicação do UNEB, Salvador. v. 3, n. 6., p. 32-58. 2015.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate.** Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 143-164.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora?** concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VIDAL PEREIRA, Talita; DA SILVA, Gabriel Santos. A pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e suas aproximações com o campo curricular. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022.

VIDAL PEREIRA, Talita; ALVES OLIVEIRA, Roberta Avoglio. Em busca do estudante ideal? Reflexões docentes sobre o processo de juvenilização da EJA. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 20, p. 1633-1652, 2022.

VIDAL PEREIRA, Talita; ALVES OLIVEIRA, Roberta Avoglio. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.