



## DIALOGANDO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DE SEUS ESPAÇOS, MEMÓRIAS E SUJEITOS

Roberta Avoglio Alves Oliveira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) – roberta.avoglio@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que se propõe a dialogar sobre os sujeitos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de como estão sendo significados nos discursos docentes. No percurso da investigação senti necessidade de dialogar com a EJA através dos eixos espaço, memória e sujeitos, portanto, trago neste texto estas reflexões. Me apoio na Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para basear tal pesquisa. No que se refere ao eixo espaço, assumindo que as turmas da modalidade encontram-se nas periferias, marcadas pelo estigma da negatividade, que influenciam discursos que legitimam processos de segregação de direitos, chamo atenção para desnaturalizá-los, visto que são processos que se estabelecem por negociações discursivas e, portanto, é possível propor outras relações mais justas sob estes territórios. Para pensar no eixo memória, são sinalizados alguns elementos de configuração da educação para adultos e jovens, que ressignificadas, colaboram forjando práticas e discursos híbridos que nos auxiliam nas compreensões de como a EJA se estrutura. Procuro problematizar acerca dos objetivos iniciais e os sentidos que estavam presentes nos primeiros programas de Estado voltados para garantir a escolaridade de alunos/as adultos/as e jovens, que não traziam as compreensões que temos atualmente sobre EJA, mas que em alguma medida garantiam o acesso à escolaridade para esse segmento da população. Quanto ao eixo sujeitos, dialogo com a perspectiva de que embora o/a aluno/a não tenha se apropriado de determinados conteúdos, isso não inviabiliza sua leitura de mundo e, portanto, esta deveria integrar o currículo da EJA, valorizando, problematizando e ressignificando os saberes de seus/as alunos/as. O potencial transformador das negociações, nos ajudam a refletir sobre a responsabilidade de cada um de nós na legitimação de determinados discursos ou em sua desconstrução.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Educação Permanente, Currículo, Memória

### Introdução

Este trabalho é um recorte da minha pesquisa de mestrado, ainda em andamento que se propõe a dialogar sobre os sujeitos jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de como estão sendo significados nos discursos docentes. Durante a organização do projeto percebi a necessidade de problematizar a EJA a partir dos eixos espaços, memórias e sujeitos. Por isso, ao longo deste texto, proponho um diálogo com essas três categorias que, embora dispostos de forma fragmentada, o faço apenas por organização da arquitetura de escrita, mas os compreendo de forma interligada.

Ao pensar sob a perspectiva do eixo espaço, considerando que as turmas de EJA encontram-se, em sua maioria, nas periferias ou acessadas por moradores/as delas, busco apoio na Teoria do

Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe (2015) para pensar discursos em torno da significação desse território.

Interpreto que os discursos que enunciando a periferia como o lugar da falta, focalizando-se em aspectos negativos, quase como que se fosse culpa de seus moradores as condições de negação de direitos, colaboram para a organização de um discurso hegemônico que considera este espaço a partir destes aspectos. Considerar o caráter discursivo nas formas de enunciação das periferias, não implica negar os problemas aos quais estes espaços são submetidos pela negligência do poder público, entretanto, pouco se dá notoriedade aos aspectos positivos como a cultura local, suas resistências, seus empreendedorismos, suas formas organização.

Para pensar no eixo memória, são sinalizados alguns elementos de configuração da educação para adultos e jovens, que ressignificadas, colaboram forjando práticas e discursos híbridos que nos auxilia nas compreensões de como a EJA se estrutura. Procuo problematizar acerca dos objetivos iniciais e os sentidos que estavam presentes nos primeiros programas de Estado voltados para garantir a escolaridade de alunos/as adultos/as e jovens, que não traziam as compreensões que temos atualmente sobre EJA, mas que em alguma medida garantiam o acesso à escolaridade para esse segmento da população.

No último eixo, que se relaciona com sujeitos, dialogo sobre a multiplicidade de sujeitos que compõe as turmas de EJA e a necessidade de ganharem centralidade na construção de seus currículos. Assumo como pressuposto que a EJA pode ser espaço de transformações do social, não pela via da revolução, visto que minhas compreensões teóricas de afastam da utopia de projetos unificadores. Isso não significa a apatia do ponto de vista político, mas considerar a possibilidade de articulação de diversos discursos em torno de um mesmo antagonista (Lopes, 2017).

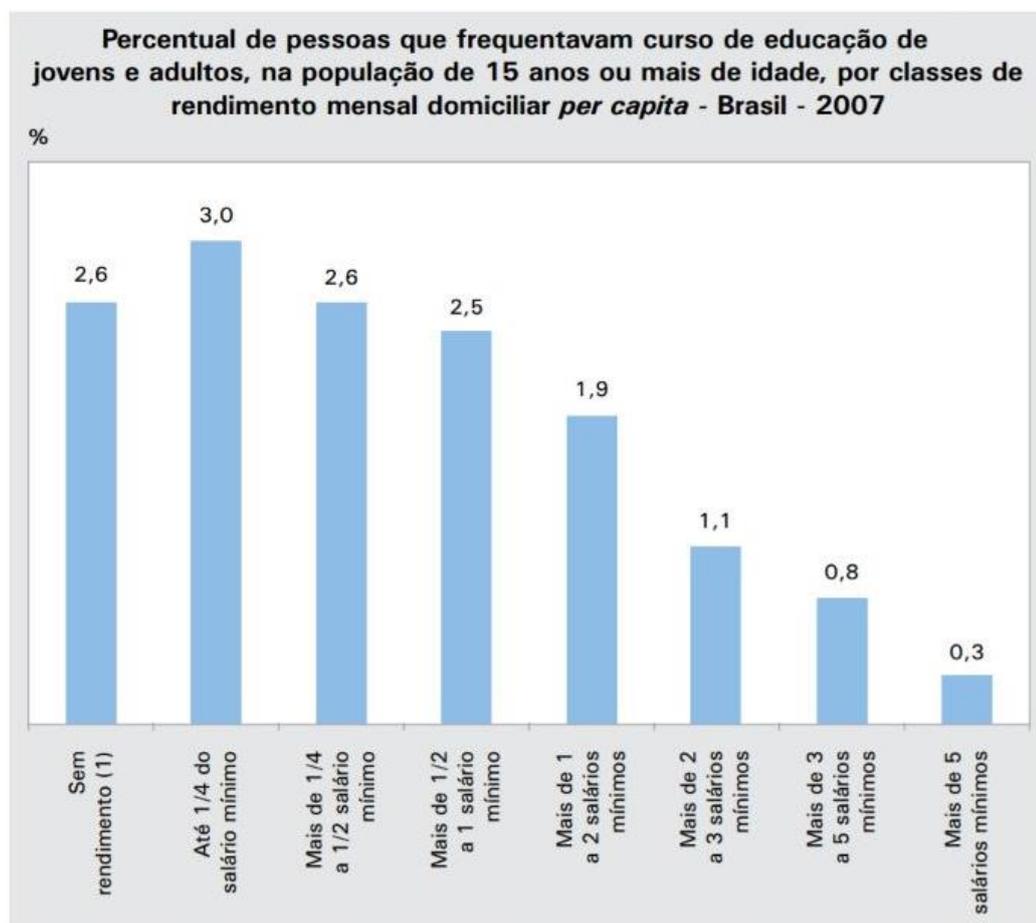
Considerando que o público da EJA que é formado por sujeitos que exercem suas cidadanias ainda que não tenham a conclusão de sua escolaridade, compreendo que o ideal de escola redentora, não se sustenta, visto que suas experiências de vida, leituras de mundo, se constituíram independente dos saberes escolares. Assim, questiono currículos de EJA que se amparam no cientificismo ainda presente no discurso educacional, que privilegiam alguns modos de compreensão de mundo em detrimento de outros (Pereira, 2010).

**Ressignificando o território da EJA: por um olhar para além das marcas da exclusão**



Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preciso considerar que seus sujeitos são, majoritariamente, oriundos/as das classes populares. Isso significa que o direito à escolaridade foi negado para esse segmento da população, seja porque não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, seja porque tiveram percursos escolares interrompidos e/ou assimétricos, aspectos estes, relacionados com as desigualdades de oportunidades de nosso país.

O caderno Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, publicado pelo IBGE em 2007 a partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), respalda esta afirmação ao tornar público os aspectos socioeconômicos dos/as alunos/as que acessam a EJA, conforme gráfico a seguir.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

Considerando essa formação das turmas de EJA por alunos/as das classes populares, compreendo que os locais onde a modalidade é ofertada estão situados nas periferias ou ainda que se encontrem fora dela, os sujeitos que a acessarão terão esse território como origem.



Esse não é um dado que se possa desconsiderar ou tratar como neutro, visto que não ocorre ao caso. Ele nos dá sustentação para refletir sobre os motivos desses sujeitos se encontrarem na EJA e ao mesmo tempo e as nuances dadas à modalidade dentro do sistema escolar brasileiro, sendo uma modalidade da educação básica secundarizada frente à educação de crianças e adolescentes

A EJA acaba nos apontando problemas sociais que se refletem em processos de negação de direitos. Há dentre seus/as alunos/as aqueles/as que vivenciaram a falta de oportunidades de estudar na idade certa, mas também encontramos histórias de acesso garantido, como é o caso dos alunos mais jovens, mas suas trajetórias escolares acabam dificultadas por muitas retenções, nos indicando que a democratização do acesso não tem caminhado com a permanência.

Assumo o pressuposto de que as condições às quais são submetidas as periferias em nosso país, com poucos investimentos em infraestrutura e encolhimento da atuação do Estado, não está posta de forma natural; o território e as representações em torno dele são construções discursivas. A Teoria do Discurso, proposta por Laclau e Mouffe (2015) sinaliza que há uma gramática social, que tenta normatizar as relações sociais de modo a firmar-se como universais. Essa tentativa de universalização de discursos é o que a Teoria do Discurso conceitua como hegemonia. Esta diz respeito à articulação de inúmeros discursos em torno de um significante vazio, que não se trata da inexistência de um projeto. É vazio pela multiplicidade de demandas que são articuladas, mas cuja estrutura fundante é incapaz de ser definida (Laclau e Mouffe, 2015).

Para a hegemonia ser forjada não é proposta uma unificação de discursos, as demandas particulares tornam-se secundarizadas diante de antagonistas compartilhados. Por isso, mesmo, tem como característica a contingência, precisando, então, estar em constante articulação, em um processo sujeito a disputas, ressignificações e mudanças.

A hegemonia não está dada, tampouco se ampara em um fundamento; ainda assim, não se pode negar que “atos de poder possibilitam a constituição de certas identificações e bloqueiam outras possibilidades identitárias” (Lopes, 2017). Significa dizer, que o privilégio de quem enuncia o discurso tem influência nessa prática articulatória, mas não é determinante.

Interpreto que a imagem hegemônica que se constrói em torno das periferias e de seus moradores, baseada na carência, destacando apenas aspectos negativos das relações sociais dinamizadas naquele espaço colaboram para significar práticas anti-democráticas e de negação de direitos.

Ao considerar que as relações sociais e, portanto, políticas se estruturam na discursividade e as formas de significar as periferias a partir de aspectos negativos articulando-se para tentar fixar

uma identidade para sua população, homogeneizando-a. Considero que tais discursos podem, em alguma medida, tornar-se justificadores da ausência do acesso a direitos, da naturalização da seletividade entre os sujeitos, ou seja, são referências sobre espaços periféricos, mas que na verdade são construções discursivas.

A Teoria do discurso nos aponta que significantes vazios são capazes de agregar demandas diferentes, mas que ao mesmo tempo compartilham o mesmo antagonista. Considero o combate à violência como um significante vazio, capaz de articular inúmeros discursos, percepções e subjetividades. Afinal, o clima de insegurança que algumas cidades brasileiras passam, cito em particular o Rio de Janeiro, cidade onde resido, acaba por afetar a população de forma geral, entretanto, os discursos em torno de violência se articulam sobre as periferias.

Compreendo a hegemonia de discursos que significam a periferia como lugar da falta, da violência, do medo colaboram para a manutenção de práticas do poder público que ignoram, negligenciam esse territórios ou ainda com a presença sob o viés repressor.

Assumo que o combate à violência é um significante vazio, cuja cadeia articulatória consegue angariar sujeitos identificados sob referências reacionárias, que compreendem a periferia sob significações marcadas por negatividade, mas também pessoas amedrontadas, que mesmo assumindo algum incômodo com a forma de tratamento dado às periferias, naturaliza incursões policiais violentas e apoia movimentos que ferem a dignidade humana, por aderir ao projeto hegemônico que é apontado como solução para a problemática.

Em contrapartida, há diversos movimentos e setores da sociedade que problematizam os discursos hegemônicos em torno das periferias e lutam por um outro projeto de combate à violência, mais amplo e interligando os mais diversos setores da sociedade. Esses exemplos sinalizam a precariedade de um discurso hegemônico, visto que mesmo conseguindo articular demandas que o legitimam, há uma série de outros discursos estão de fora.

Por isso, questiono apenas pontuar o território da EJA como espaço de formação de sujeitos oriundos das periferias, pois compreendo que nos ajuda pouco a avançar em prol de uma educação comprometida com a justiça social. Proponho refletir sobre a complexidade de relações que estão postas, superando o destaque apenas em torno de negatividades.

Não se trata de negar as injustiças sociais, políticas e econômicas as quais as periferias são submetidas. O Brasil é um país marcado por inúmeras assimetrias sociais que se refletem em dificuldades de acesso a direitos básicos aos mais pobres, como educação, saúde, segurança, historicamente negligenciados pelo poder público. Entretanto, na medida em que nos detemos na



reprodução de discursos homogeneizadores em torno da periferia, evidenciando apenas aspectos negativos, silenciando outras possibilidades de significação daquele espaço, que também é território de lutas, resistências, de produção de cultura.

Ao propor um diálogo com os espaços da EJA, me dedico a compreendê-los como um território que enfrenta sérias dificuldades, mas que não podem ser encaradas de forma naturalizada e sim como parte de uma construção discursiva e, portanto, possível de ser ressignificada.

### **Memórias da educação de jovens e adultos: construindo novas possibilidades**

Quando me dedico a buscar memórias em volta da educação de jovens e adultos, não tenho preocupação em relatar fatos históricos ou mesmo traçar uma linearidade para o período. Segundo Veiga-Neto e Macedo (2007) a realidade e, portanto, os fatos históricos acontecem, não se nega sua existência, mas não há um sentido fundante, uma essência capaz de justificá-los. Pelo contrário, a realidade é forjada por disputas, por negociações e por hibridizações, apontando a impossibilidade de identificar uma primeira estrutura, assim como enunciar os rumos futuros.

Com isso, ao resgatar memórias da educação para jovens e adultos procuro os rastros deixados pelas (re)significações em torno de suas práticas pedagógicas, que ainda encontram-se em disputa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Creio ser preciso destacar que a EJA não é um novo nome para as experiências anteriores de educação para jovens e adultos. Os sentidos em torno do que é a EJA, foram redimensionados, se afastando, sobretudo as enunciações oficiais hegemônicas de anos anteriores. Ao mesmo tempo, embora a EJA hoje experimente outras compreensões não significa que na prática, modelos anteriores tenham sido apagados.

As experiências que se dedicavam à oferta de educação para adultos não são recentes, contudo, a partir da década de 1940 elas ganham força como um projeto de Estado (FÁVERO, 2009). Na ocasião, com o processo de industrialização pelo qual o Brasil passava, tornou-se necessário que a população se integrasse ao projeto de país moderno, urbano e civilizado que tinha-se a ambição de criar. Entretanto, os 56,1% da população com 15 anos ou mais considerada analfabeta neste período, comprometia esses planos.

Assumo a oferta de escolaridade para esse percentual da população como um significante vazio, pois era capaz de contemplar tanto as demandas populares que reivindicavam acesso à

educação formal quanto as demandas de mercado. Neste contexto, o Governo Federal começa a sistematizar algumas iniciativas de acesso à escolaridade de adultos e jovens.

Considerando o social a partir de uma perspectiva discursiva, forjado em disputas e negociações, me afasto da compreensão desse momento dotado de práticas homogêneas. Havia, nesta ocasião, uma série de compreensões acerca da oferta de educação para adultos e jovens que disputavam sentidos no campo e ainda hoje encontra-se presentes. A perspectiva compensatória marcou por bastante tempo os projetos e legislações oficiais, o que não significa que esses currículos não eram problematizados ou mesmo que não existissem experiências com a compreensão da educação como um direito.

Algumas propostas ganharam maior notoriedade na área de educação de adultos, dentre essas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que se inicia em 1947 e termina em 1950. A partir dela, o Governo Federal começa a estimular a oferta de educação para adultos e jovens, mas sem preocupar-se com a formação crítica, detendo-se em instrumentalizá-los como mão de obra para o mercado de trabalho. O foco do trabalho tinha uma perspectiva assistencialista e compensatória, se dedicando a aprendizagem da leitura, escrita e cálculos; Movimento de Cultura Popular (1962), que tem como referência o educador Paulo Freire e sua equipe, cuja proposta baseava-se na formação a partir da cultura local, questionando a prática pedagógica da escola tradicional e comprometendo-se com a mudança das estruturas sócio econômicas a partir da formação crítica dos alunos (FÁVERO, 2009).

Com a ascensão da ditadura civil militar, as propostas do Movimento de Cultura Popular são suprimidas; ainda que tivessem mantido alguns núcleos de resistência. A partir de então, as políticas públicas voltadas para escolaridade de adultos, se afastam da perspectiva cultural, hegemonomizam-se discursos que valorizavam o viés enciclopédico, de formação mais objetiva, comprometida com o mercado de trabalho. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ganha destaque nesse período, indo de encontro ao tipo de formação proporcionada aos adultos e jovens, voltando-se para o ensino elementar, focado na aprendizagem funcional.

A Lei 5692/71 traz em seus artigos 25 ao 28, um capítulo específico ao ensino supletivo, passava a absorver a oferta de educação para adultos e jovens não escolarizados. Os discursos do ensino supletivo apoiava-se na culpa da não escolaridade no sujeito, ignorando as implicações da organização da sociedade em sua vida. Ao mesmo tempo, os currículos propostos, dialogavam pouco com os saberes e experiências dos/as alunos/as. As avaliações ganham um papel de destaque



no ensino supletivo como forma de assegurar que os saberes escolares foram apreendidos. A própria nomenclatura ensino, enuncia uma demanda escolar, mais restrita frente à educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em contrapartida, é uma proposta completamente diferente do ensino supletivo, indo de encontro às discussões internacionais que militavam em torno da educação de jovens e adultos como um direito, que precisava ser garantido pelo Estado.

Na Constituição Federal de 1988, EJA passa a ser a nomenclatura utilizada oficialmente, embora o termo já circulasse entre os movimentos que debatiam o campo. Essa perspectiva, reconhece sua oferta como um direito para todos/as aqueles/as a quem foi negado a possibilidade de estudar na idade certa. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/96) a EJA é publicada como uma modalidade da Educação, com características próprias e objetivos preocupados com a formação dos/as alunos/as para além da transmissão de conteúdos escolarizados.

O Parecer CEB/CNE 11/2000 é considerado um marco para a modalidade, uma vez que, organiza seus objetivos considerando sua oferta como compromisso com o pagamento de uma dívida social para aqueles/as a quem não foi assegurada a possibilidade de escolaridade.

O documento aponta três funções principais (reparadora, equalizadora e qualificadora) que devem embasar o trabalho com a EJA, procurando romper com a perspectiva da educação compensatória e comprometida com o mercado de trabalho, que alicerçava o Ensino Supletivo.

A Função Reparadora, reconhece as dificuldades que os sistemas de ensino enfrentaram e ainda enfrentam para garantir o acesso e a permanência de alunos/as na escola, portanto, garantir a possibilidade de retomada dessa escolaridade está comprometida com a promoção de justiça social.

Reconhecendo que as assimetrias sociais no Brasil, influenciam na oferta de escolaridade ou continuação desta para alunos/as das classes populares, a Função Equalizadora, destaca a necessidade de adequações da oferta, da organização, do currículo proposto para a EJA, não no sentido de empobrecer a formação, mas de garantir uma educação comprometida com as necessidades de seu público

A Função Qualificadora destaca a importância de reconhecer que o mundo do trabalho, seja este formal ou informal, faz parte do cotidiano de muitos/as alunos/as e portanto, esse debate deve ser estimulado, mas com a problematização das relações de trabalho presentes na sociedade e não como formação de mão de obra para o mercado. Além disso, ampliou os sentidos da EJA para além dos escolares, considerando a educação como uma função permanente que tem “como base o

caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11).

Os sentidos que hoje encontramos na EJA como descrito por suas funções sempre encontraram-se em disputa. Reavivar as memórias em torno dos discursos que foram hegemônicos na EJA e conduziram por décadas as políticas públicas neste campo, nos ajuda a compreender algumas práticas naturalizadas. As recomendações do Parecer CEB/CNE 11/2000, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos publicadas posteriormente não deram conta de findar compreensões antes hegemônicas, esses sentidos vão sendo de algum modo ressignificados.

### **Por um diálogo entre a escola e os sujeitos da EJA**

Os/As alunos/as da EJA são atuantes em suas comunidades: são trabalhadores, são homens, são jovens, são mulheres, são idosos/as, são adolescentes enfim, ainda que vivamos em uma sociedade extremamente excludente em alguma medida exercem a sua cidadania e o seu protagonismo e não foi à escola a permitir essa atuação no mundo nem mesmo a leitura que fazem deste. A função qualificadora da EJA aponta para a potencialidade da aprendizagem para além da sala de aula. Seus/as alunos/as praticam a educação ao longo da vida e, por isso, mesmo considerando a incompletude do ser humano, tem o direito de acessar a educação formal. Isso não significa, entretanto apagar, borrar ou silenciar seus processos formativos anteriores.

Dadas as especificidades da EJA, propostas curriculares ou práticas pautadas em concepções que se aproximam de currículos da escola para crianças e adolescentes, não contemplam seu público. Pereira (2010) chama atenção para o fato de que as formas como a escola vem se estruturando, se forjou discursivamente, com objetivo de propagar o projeto de mundo moderno, ocidental, formando um sujeito para essa nova ordem. Ocorre, que mesmo sofrendo ressignificações e adaptações na contemporaneidade, o projeto não se alterou e ainda hoje a escola se organiza para dar conta de sua tarefa inicial.

Com a Modernidade, surge a escola como instituição, organizada tal qual encontramos hoje, fragmentando determinados saberes e hierarquizando-os. Julgava-se que apenas os conhecimentos científicos seriam capazes de iluminar a sociedade e afastá-las da obscuridade de superstições, dos saberes populares, julgados como menores e desnecessários. Esse discurso prevalece hegemônico até a atualidade mesmo tendo sofrido ressignificações. Como sinaliza Pereira (2010)

o discurso educacional dominante se reconfigura de forma a manter o privilégio epistemológico do conhecimento científico. A apropriação da ciência e da tecnologia continua sendo difundida como condição essencial para o desenvolvimento e para superação das desigualdades sociais entre pessoas e países (p.424).

Em geral os conhecimentos considerados válidos são aqueles propostos por grupos que concentram o poder político e econômico, logo, os saberes que divergem desses quando aparecem entram no currículo de forma pontual ou mesmo de modo exótico, sendo desconsiderados como válidos para a formação dos alunos/as.

O acesso à escolaridade para sujeitos da EJA colabora para garantia de sua função reparadora, preocupada em pagar uma dívida social. Entretanto, suas funções ganham sentido se articuladas. Apenas garantir o acesso com a oferta de vagas não dará conta de assegurar que as funções qualificadora e equalizadora sejam viabilizadas.

Entendendo currículo como sendo processo de constante construção de cultura, onde são negociados sentidos e há disputas no que se refere a como será organizado, é importante dialogar com as vivências dos/as nossos/as aluno/as. Compreender essa forma de organização curricular nos faz refletir sobre o importante papel da escola aos/às alunas da EJA.

Defendo para a EJA um currículo que organiza a partir de sua pluralidade, dialogando com situações do cotidiano dos/as alunos/as, contemplando o mundo do trabalho, da vida familiar, da relação com o meio ambiente, práticas culturais, ampliando sua forma de participação social, sem determiná-la. Um currículo cujo conhecimento seja “produção de sentido, ao sabor contingente da vida” (Lopes, 2017, p.120).

Não nego que há saberes que a escola ensina e que são necessários, mas a não aprendizagem desses não inviabiliza a vida dos sujeitos. Certamente a falta de algumas habilidades, em geral, proporcionadas pela escola, como o caso da alfabetização tocam duramente na autoestima, na cidadania e nas formas de se relacionar dos sujeitos, entretanto, não os incapacita a dialogar com o mundo.

O acesso à escola não deve se transformar em mais uma experiência excludente. Compreendo que aprender é um direito que exige esforço de garantir a todos/as que o demandam, mas compreendo também a EJA como possibilidade de impulsionar transformações em suas comunidades. Laclau (2008), sinaliza que a posição do sujeito na sociedade não está dada *a priori*, faz parte de uma estrutura discursiva, logo, a partir desta compreensão poderíamos vislumbrar inúmeras possibilidades de conhecimentos a serem problematizados nas turmas de EJA. Toda essa arquitetura escolar acaba colaborando para resistências a propostas distantes das sedimentadas, não



apenas pelo corpo docente, equipes diretivas, mas também pelos alunos/as que compreenderam essa escola como a verdadeira.

Isso não significa, que é impossível propor uma outra possibilidade. A teoria do discurso, nos sinaliza a ilusão e a precariedade dos discursos hegemônicos. Se o projeto de escola do mundo moderno se perpetua até os dias de hoje, isso se deve às suas articulações discursivas e não porque nele se pautam um fundamento intransponível e esse diálogo que proponho.

## **Reflexões finais**

Pensar sobre a EJA nos faz refletir sobre as formas de constituição da sociedade brasileira ainda tão marcada por processos de exclusão. Ao longo do texto procurei refletir sobre os eixos espaço, memória e sujeito dentro da modalidade.

O eixo espaço nos convida a refletir sobre a relação entre as salas de aula da EJA e as periferias, que sem dúvida nenhuma, em nosso país, são negligenciadas pelo poder público. Entretanto, assumo que os discursos que focalizam esses espaços apenas a partir de sua negatividade, colaboram para a naturalização de práticas excludentes e seletivas, silenciando outras formas de significação daquele espaço.

Assumo a necessidade de perceber o território da EJA como a periferia, mas busco problematizar essa construção intencional que influencia os olhares da sociedade sobre esse espaço e, por consequência, as políticas públicas do campo.

A partir do eixo memória, com as contribuições de momentos históricos da educação de adultos e jovens, pontuo alguns acontecimentos que influenciaram as políticas públicas no campo. Posteriormente, destaco algumas mudanças que julgo significativas para situarmos a trajetória da educação para jovens e adultos, deslocando as práticas pedagógicas antes associadas a um viés compensatório, estigmatizando alunos/as como pertencentes a uma categoria inferiorizada de estudantes para a perspectiva de educação como um direito.

Para finalizar, no eixo sujeito, assumo o pressuposto de que a EJA nunca foi homogênea, sendo formada por uma multiplicidade de sujeitos, que podem colaborar na construção de um currículo que dialogue com suas demandas e afastado de saberes escolares que hierarquizam conhecimentos. Dada as características da EJA, compreendo que ela pode vir a nos apontar um caminho de aproximação com aprendizagens significativas, cientes da precariedade dos projetos

educacionais, que precisarão estar atentos às demandas, ou seja, pensando o currículo a partir da produção cultural e não um instrumento fixo de trabalho na escola.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 .Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71 ). Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: nov 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL, I. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - ASPECTOS COMPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:  
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>>.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 41-47, out. 1986.

\_\_\_\_\_; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo, Intermeios, 2015.

LOPES, Alice. Casemiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P.; LINHARES, B (org). Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar. São Paulo: Intermeios, 2017

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, J. P. E. I. B. D. Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis: DP et Alii, 2009. p. 9-21.

PEREIRA, Talita Vidal. As contribuições do paradigma pós- estruturalista para analisar as políticas curriculares. revista espaço do currículo, v.3, n.1, pp.419-430. Paraíba, 2010

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. Anais. Caxambu, 2007. CD ROOM