

DEMANDAS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Wagner Nobrega **Torres** – PROPED-UERJ

Agência Financiadora: CAPES

Nos últimos dez anos no Brasil as ações políticas voltadas para Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm se intensificado. Durante os dois governos de Luís Inácio Lula da Silva, além da continuidade das ações do governo anterior, como por exemplo o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), criado em 2002, houve a elaboração de outros programas, tais como o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), criado em 2005 e redefinido em 2006; o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos), elaborado em 2007. Outra manifestação de ação política direcionada a EJA foi em 2009 em Belém, PA, quando estiveram presentes na VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) atores vinculados a diversos segmentos sociais, tais como professores, políticos e alunos. Sujeitos de 156 países, dentre eles MEC e Unesco, reuniram-se numa conferência que tende a ter influência nos processos de produção de políticas educacionais globais em EJA. Outrossim, outros espaços no Brasil criados nesses dez últimos anos são significativos no que tange a discussão e a elaboração de possíveis diagnósticos acerca das políticas de currículo em EJA, ressignificando e recontextualizando discursos globais. O GT – 18 da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e os ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) criados em 1999 são espaços – dentre outros – em que se concentram lideranças da EJA que elaboram possíveis diagnósticos concernentes a EJA apresentando supostas soluções de currículo.

Esses dois espaços em que circulam diferentes discursos tendem a enunciar demandas de diversos grupos. Esse trabalho, portanto, faz parte de uma pesquisa mais ampla que tem como escopo identificar demandas em disputa na produção de políticas de currículo em EJA. Com isso, objetivamos neste texto defender as possibilidades de problematização desses espaços – ANPED e ENEJA – discutindo nossa perspectiva de análise.

O GT 18 foi criado na 23ª reunião anual da Anped em 2000 em Assembléia. Antes disso, em 1998, funcionava como GE (Grupo de Estudos). É formado por pesquisadores oriundo de outros dois GTs, a saber, *Educação Popular e Movimentos*

Sociais e Educação e reúne trabalhos cuja temática comum refere-se a discussões sobre a escolarização de Jovens e Adultos. Os ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) ¹ são encontros nacionais realizados anualmente desde 1999 que reúnem participantes de Fóruns regionais. Realizado em um estado a cada ano, tem início com a convocação da Unesco para a realização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V CONFINTEA em 1996 com o Fórum do Rio de Janeiro. A experiência desse fórum estimulou a criação de um encontro nacional que agregasse todos os fóruns em 1999. Desde então a repercussão dos fóruns vem se intensificando a ponto de conseguir um lugar na Conferência Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e de um estreitamento de diálogo junto ao MEC.

Com isso, sujeitos com seus projetos em torno da produção de políticas de currículo em EJA fazem parte de uma arena de negociação e disputa em função da definição das políticas. Tais disputas são constantes e são atravessadas por relações de saber-poder em diversos âmbitos em que circulam tais sujeitos. Assim, os diferentes sujeitos inscritos nessa arena constituem-se a partir de demandas das mais diversas que ora são negociadas e articuladas num projeto comum. Este projeto não se sustenta permanentemente, uma vez que outras tantas demandas que não estão contempladas ameaçam esse projeto comum. Investigar, então, quais demandas são negociadas e como são negociadas na produção de políticas de currículo é relevante, na medida em que tende a apontar para a falta de unanimidade mesmo nas propostas curriculares já elaboradas e suscita o campo curricular da EJA como um permanente espaço de tensão.

Entendermos também as políticas de currículo como discurso implica assumirmos a concepção de que na produção de determinadas políticas, sentidos estão em constante disputa num campo discursivo. Tal campo envolve a materialidade das instituições, práticas e produções políticas, sociais, econômicas, sendo, portanto uma dimensão social (LACLAU, 2005; DIAS & LOPES, 2009). Essa compreensão sugere encararmos os discursos que circulam em diferentes contextos como atravessados por relações de saber-poder em que sujeitos procuram hegemonizar determinados sentidos.

Assim, as políticas tendem a circular em contextos sofrendo processos de recontextualização e ressignificação por hibridismo (LOPES, 2008a). Quanto mais demandas forem articuladas, maiores serão as possibilidades múltiplas de leituras. As demandas articuladas constroem – segundo Laclau (2005) – cadeias articulatórias. Pela

¹ Cf. disponível em: <http://www.forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 10 de dezembro de 2009.

existência de múltiplas cadeias é que num determinado momento, por determinados interesses, certa demanda se articula com demandas que estiveram fora ou um discurso hegemônico incorpora demandas antes excluídas (DIAS & LOPES, 2009).

Com isso, investigar as diferentes demandas enunciadas pelos sujeitos nos espaços em que circulam – ANPED e ENEJAS – permite identificarmos quais demandas são articuladas na construção do discurso hegemônico. Tal discurso, em proposição, é difundido por comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) como possível solução para problemas enfrentados pelo campo da EJA. Também nessa arena, identificarmos e problematizarmos os projetos em disputa, inclusive aqueles que são posicionados fora da articulação hegemônica.

Defendemos, portanto, como hipótese, que possíveis deslizamentos de sentidos inscritos nos discursos desses espaços – ANPED e ENEJAs – caracterizam os embates e negociações em torno do processo de hegemonização de sentidos. Tal hegemonia se sustenta – provisória e contingencialmente – a partir da constituição de “significantes vazios”. Sobre isso, Laclau (2005, p. 136) defende que

(...) quando falamos de “significantes vazios” queremos dizer (...) que existe um ponto, dentro do sistema de significação, que é constitutivamente irrepresentável; que, em certo sentido, permanece vazio, mas é um vazio que pode ser significado porque é um vazio *dentro da significação (grifo no original)*.

Desse modo, esse único significante se encarrega de significar o que é enunciado, proposto. Basta, assim, usar esse significante uma vez que ele corresponde a agrupamento das diferentes demandas em torno de um projeto comum. Essa representação é sempre incompleta e precária. Segundo Dias e Lopes (2009: 86), o significante vazio “ao agregar tantas demandas com sentidos diversos em torno de uma proposta (...), incorpora a diferença e a equivalência em si e, desse modo, essa representação, sempre precária, pode vir a ser substituída”.

Nesse aspecto, as demandas são articuladas em torno, por exemplo, de relatórios produzidos nos ENEJAs que buscam representar precária e provisoriamente uma proposta de educação específica direcionada a jovens e adultos. Comparando o primeiro ENEJA (1999) com o de 2008, podemos perceber que a concepção do que seria uma Educação voltada para Jovens e Adultos sofre modificações. No primeiro ENEJA, a EJA assume um lugar fundamental na formação do trabalhador. No de 2008, a EJA é concebida como uma educação que agregue, supostamente, os socialmente marginalizados (os quilombolas, as populações ribeirinhas e do campo, os carcerários) e também uma educação caracterizada pela profissionalização dos educandos. Isso tende

a acontecer não apenas pela inserção de novos sujeitos, mas pela mudança do posicionamento dos sujeitos que já estavam inscritos nesse espaço. Além disso, ao articularem suas demandas em função de um relatório que tenta precariamente representar a política em EJA, os sentidos variados permanecem, permanecendo igualmente as tensões.

Ao trabalharmos com o ciclo contínuo de políticas de Ball (1998), é possível compreendermos que nos variados contextos circulam discursos acerca de concepções, intenções curriculares que tendem a constituir consensos e dissensos em relação às ações governamentais com vista à legitimação da ideia de reforma. As comunidades epistêmicas são compostas de sujeitos, grupos sociais, organizações governamentais ou não, atravessadas por relações de poder/conhecimento envolvendo interesses e marcadas por tensões e negociações (ANTONIADES, 2003; DIAS e LÓPEZ, 2006). Desse modo, o que “distingue essas comunidades de outros agentes, tais como grupos de interesse, associações jurídicas e redes de trabalho transnacionais é sua legitimidade, sua afirmação como autoridade de conhecimento”. (ANTONIADES, 2003, p. 27).

Em hipótese, é possível sinalizarmos para a presença de lideranças que se articulam numa comunidade epistêmica e que expressam suas demandas em diferentes espaços. Essas, muito possivelmente, defendem supostas soluções para o currículo em EJA e nesse sentido promovem explicações que interferem na produção das políticas de currículo no campo, conferindo legitimidade a determinadas propostas já forjadas ou reivindicam autoridade política para formulação de novas propostas. Em políticas curriculares de EJA, então, cabe uma análise mais aprofundada para percebermos quais são essas principais lideranças e a comunidade.

Considerando que as políticas não são desenvolvidas da mesma maneira nos diferentes países, a análise das comunidades epistêmicas contribui para identificarmos as orientações e diagnósticos globais que circulam e influenciam as políticas curriculares no Brasil (LOPES, 2008b). No que tange as políticas de currículo em EJA, existem sujeitos sociais atuantes em agências multilaterais e no governo que produzem documentos e supostas soluções às questões relativas à EJA. A CONFINTEA pode ser entendida como um meio de divulgação dessas ideias e de diagnósticos acerca da educação de Jovens e Adultos por parte de integrantes de uma comunidade epistêmica global. Para que possamos compreender quais são as orientações globais que são reinterpretadas, como são reinterpretadas, quais as outras demandas que são inseridas e articuladas nesse processo de produção, difusão e circulação das políticas curriculares

em EJA é pertinente inserirmos a análise das comunidades epistêmicas locais, seus espaços de difusão por meio de seus textos em congressos e conferências. Preliminarmente, podemos conjecturar o GT – 18 da ANPED como um desses espaços de disseminação de ideias, assim como os Fóruns nacionais de EJA realizados desde 1999, produzindo relatórios que expressam demandas e procuram propor soluções.

Bibliografia:

- ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. **Global society**, vol. 17, n. 1, 2003, pp. 21 - 38.
- BALL, Stephen. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137
- DIAS, Rosanne E & LOPES, A. C.. **Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores**. Currículo sem fronteiras, v. 9, n.2, pp. 79 - 99, jul/dez. 2009.
- DIAS, Rosanne E.; LÓPEZ, Silvia B.. **Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares**. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, pp. 53 - 66, jul/dez. 2006.
- LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2008a
- _____ et al. Investigando políticas de currículo no Brasil e em Portugal: relações global-local. In: LOPES, A. C, et. al. (orgs.). **Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008b, pp. 07 - 18.