Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Wagner Nobrega Torres

Políticas de Currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Rio de Janeiro
2011

Wagner Nobrega Torres

Políticas de Currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.ª Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

T693 Torres, Wagner Nobrega.
Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Wagner Nobrega Torres. – 2011.
168 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Currículos – Avaliação –Teses. 2. Currículos – Planejamento – Teses. 3. Educação de adultos – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.Título.

nt CDU 371.214:374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____
Assinatura Data

Wagner Nóbrega Torres

Políticas de currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 26 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito
Universidade Federal de Pelotas

_____

Profª. Drª. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente e sempre a Jeová Deus pela vida, pela família que tenho e pelas oportunidades imerecidas que tem dado à minha pessoa.

À minha querida e amada mãe, Virgínia, que sempre acreditou em mim e nunca poupou esforços para que eu pudesse alcançar objetivos acadêmicos, como também conquistar tudo em minha vida. Sem o apoio e o amor dessa pessoa maravilhosa, jamais teria chegado até aqui. Nunca conseguirei descrever seu amor incondicional. Muito obrigado!

À minha esposa, Adriana, que dedicou horas e horas de seu tempo e de sua paciência para que esse sonho se concretizasse. Sem o apoio e o amor indescritíveis dessa mulher maravilhosa, esse trabalho não seria possível. Adriana, muito obrigado por toda a ajuda e amor abnegado.

À minha orientadora, Alice R. Casimiro Lopes, por acreditar e investir no meu desenvolvimento acadêmico desde o processo seletivo; pela referência de pesquisadora, intelectual e professora que sempre foi ao longo dessa trajetória; pelas considerações, intervenções e compreensões em meus escritos acadêmicos; pela generosidade dispensada, não apenas a minha pessoa, mas igualmente a todos os alunos e alunas do grupo de pesquisa. A ela, devo a oportunidade de ter participado de discussões e de convivências tão férteis e prazerosas.

À banca examinadora, ao professor Álvaro Hypólito pela participação, contribuição e desafios eminentes lançados a essa ocasião tão importante para mim, e a professora Tura pela igualmente participação e pelas aulas, discussões e intervenções em minha pesquisa.

Às pessoas fantásticas do grupo de pesquisa "Políticas de Currículo e Cultura" que tive o privilégio de conhecer e conviver nesses últimos anos e que, direta e indiretamente, contribuíram para mais uma produção do grupo. A todos – Ana (vascaína), Aline, Clarissa, Daiana, Camila, Danielle, Diego, Hugo, Maru, Nathalia, Rozana, Soledad, Flávia e Rosanne – meus agradecimentos. Agradeço especialmente à Rosanne pela participação indispensável nesse trabalho e por ser uma pessoa fantástica; pela generosidade demonstrada e pela "adoção" – em razão dos conselhos, sugestões e motivações – em todos os momentos

turbulentos dessa caminhada; pela parceria nos artigos e trabalhos. Rosanne, você tem uma enorme e inquestionável participação nessa pesquisa. Muito obrigado!

Ao meu amigo de “saga” no mestrado, Carlos Eduardo (Cadu), pelas frustrações compartilhadas, pelas discussões férteis realizadas e pelo incentivo durante esse percurso.

RESUMO

TORRES, Wagner Nobrega. *Políticas de Currículo em Educação de Jovens e Adultos (EJA)* . 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta investigação analisa projetos em disputas na produção de políticas de currículo em EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para tal, são investigadas produções de dois espaços em que circulam diferentes textos que enunciam demandas de diversos grupos, a saber, os ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) e o GT 18 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Nesses, são identificadas e problematizadas demandas em disputa na produção de políticas de currículo em EJA, que articuladas no processo de significação, tencionam constituir um discurso hegemônico no currículo voltado à EJA. É destacada, no processo de produção das políticas, a atuação das comunidades epistêmicas – em diferentes contextos – na tentativa de influenciar e hegemonizar determinados sentidos em torno da produção das políticas de currículo em EJA. Nesse sentido, as políticas de currículo são entendidas como discurso, o que implica abordar e problematizar discursos que circulam em diferentes contextos como atravessados por relações de saber-poder. Para tal, dialogamos com a teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau, a abordagem metodológica do *ciclo contínuo de políticas* de Stephen Ball e a vertente analítica das comunidades epistêmicas. É argumentado que as políticas de currículo são produzidas em diferentes contextos, com o envolvimento de diferentes atores sociais. É defendido, ainda, com base na análise de diferentes documentos e das demandas, que possíveis discursos são constituídos em função da articulação de certas demandas tornadas equivalentes e que buscam hegemonizar determinados sentidos da/na política curricular da EJA. Apontamos ainda, a possibilidade de futuras investigações no campo das políticas de currículo em EJA.

Palavras-chave: Políticas de Currículo Educação de Jovens e Adultos. Comunidade Epistêmica. Demandas.

ABSTRACT

This research analyzes projects in dispute for the production of curriculum policies in EJA (Youth and Adults Education). For that, this research analysis productions of two spaces where different texts that enunciate demands of several groups walk in, namely, the ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) and the GT 18 of ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). In these, demands in dispute for the production of curriculum policy on EJA are identified and problematized, that articulated in the process of signification, tending to constitute an hegemonic discourse on the curriculum facing to EJA. It is highlighted, in the process that produce policy, the action of epistemic communities – in different contexts – on the tentative to influence and hegemonies certain senses around the production of curriculum policy on EJA. In this sense, the curriculum policy is understood as a discourse, which implies to board and problematize discourses that circle in different contexts like cross by knowledge-power relations. For such, we dialogue with the discourse's theory proposed by Ernesto Laclau, the methodological approach of *policy cycle* by Stephen Ball and the analytical side of the epistemic communities. It is argued that the curriculum policies are produced in different contexts, with the involvement of different social actors. It is still defended, based on the analysis of different documents and demands, that possible discourses are constituted as a function of the joint of certain demands, turned equivalents, and that search to make hegemony certain directions of/in the curricular policy of EJA. We still appoint the possibility of future researches about the curriculum policy in EJA.

Keywords: Curriculum Policy. Youth and Adults Education. Epistemic Community. Demands.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – Banco Mundial
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CES	Centros de Ensino Supletivo
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEAS	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREFAL	Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DCNem	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GE	Grupo de Estudos
ICAE	Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas – sigla em inglês
INEA	Instituto Nacional para a Educação de Adultos – México
LDB	Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
ONG	Organização Não-governamental
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e Médio
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD – EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	**CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA**	31
1.1	**Política como discurso**	44
2	**COMUNIDADES EPISTÊMICAS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA**	58
2.1	**As CONFINTEAS como espaços possíveis de atuação**	66
2.2	**Disputas em torno da V CONFINTEA**	75
2.3	**A atuação na VI CONFINTEA**	88
2.4	**Difusão de discursos em outros espaços**	94
3	**DEMANDAS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA**	104
3.1	**Defesas pela profissionalização**	107
3.2	**Defesas da prática**	118
3.3	**O trabalho como demanda**	134
3.4	**Em defesa da cidadania**	144
4	**CONCLUSÕES**	151
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE	164

INTRODUÇÃO

Políticas de currículo em EJA – situando a problemática

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. Para tal, investigamos dois espaços capazes de constituir diferentes discursos na área, a saber, os ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) e o GT 18 da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Nessa investigação, utilizamos como referenciais teórico-metodológicos a teoria do discurso de Ernesto Laclau (2005) e a abordagem do *ciclo contínuo de políticas* proposta por Stephen Ball (1998; 2001). Segundo Ball (1998; 2001), as políticas são produzidas e circulam em diferentes contextos. Nesses termos, as políticas não são exclusividades do Estado, nem tampouco são implementações de interesses e ações externas. Também, atores sociais – no âmbito do Estado e em outros – sofrem interferências de outros agentes sociais e suas demandas, recontextualizando-as e ressignificando-as na produção e difusão das políticas. Nesse sentido, a negociação e os embates entre diferentes atores estão inscritos no processo de produção e de difusão das políticas. Entendemos, igualmente, as políticas – dialogando com Laclau – como discurso. Ao considerar que tudo é discurso, Laclau (2005) defende que sentidos estão em constante disputa num campo discursivo, em torno da tentativa de significação hegemônica da política. Esse campo abarca a materialidade das instituições, práticas e produções políticas, sociais e econômicas. Assim, na perspectiva de Laclau, discurso não se resume à linguagem.

Com efeito, nessa perspectiva de análise, intentamos nessa introdução, além de delimitar nosso objeto, explicitar no que ele se diferencia de outros trabalhos produzidos no

campo. Para tal, estruturamos esta introdução em três seções. A primeira é um breve histórico acerca da EJA no Brasil a fim de localizarmos nossas inquietações concernentes à produção de políticas de currículo para essa modalidade. Em seguida, dissertamos sobre o material empírico a ser analisado no intuito de argumentarmos sua pertinência para esse estudo. Por último, fazemos uma breve análise bibliográfica com foco em trabalhos sobre política de currículo em EJA, com objetivo de definir as especificidades de nossa investigação.

Histórico com foco no contexto de definição de textos

A educação de adultos esteve inicialmente vinculada apenas à perspectiva de erradicação do analfabetismo no Brasil. As ações governamentais em âmbito federal[1] foram tomadas inicialmente com pouca organização e estruturação e em significativos casos esses atos eram descontinuados em governos seguintes. Na década de 1940, o governo Vargas assumiu pela primeira vez a iniciativa de promover a educação voltada especificamente para jovens e adultos. Pela primeira vez havia uma manifestação por parte de um governo federal no sentido de conceber uma política nacional para essa parcela da sociedade (HADDAD e DI PIERRO, 2000a). Segundo Haddad e Di Pierro (2000a), isso se deu após a constituição de 1934 que estabelecia o Plano Nacional de Educação sob responsabilidade do governo federal. Em 1946, após o fim da ditadura do Estado Novo (1937 – 1945), com a elaboração da constituição, a questão da educação de adultos é novamente associada e restrita ao combate ao analfabetismo. Segundo Andrade (2004, p. 39), é defendida a ideia de que "... o problema do analfabetismo pode ser resolvido por meio de campanhas, conforme modelos inspirados na área de saúde, particularmente das campanhas de vacinação organizadas pelos higienistas no início do século XX"[2]. Nas décadas de 1950 e 1960, alguns movimentos tiveram como princípio de legitimação as ideias de Paulo Freire. Tais movimentos, ancorados numa suposta

[1] Embora reconheçamos que tenham existido outros programas nas demais esferas governamentais – estadual e municipal – vamos nos ater à esfera federal.

[2] Cf. Andrade (2004, p. 40): "Não é por acaso que, ao vocabulário da EJA são incorporadas, como já mencionado, expressões tais como erradicação do analfabetismo, cura do mal do analfabetismo e chaga, originárias da área de saúde, que historicamente ocupava um lugar de prestígio social no Brasil, legitimada pelo estatuto de Ciência Médica e da racionalidade. Para Gondra (2000, p.521), existiu um significativo "processo de consolidação e legitimação da ciência médica ocidental que, ao tratar de objetos da vida social, descreve-os também como objetos da medicina, abrigando-os em sua órbita e expandindo, assim, os domínios desse saber". Vale lembrar que o atual Ministério da Educação fazia parte do Ministério da Educação e Saúde, refletindo a compreensão que se tinha dessas duas áreas".

perspectiva freireana, pretendiam conduzir o processo de alfabetização via valorização de uma cultura popular inseridos numa conjuntura histórico e social marcada pelo desenvolvimentismo e pela tensão político-social em que grupos tencionavam usar a educação como mote de seus interesses. Esses movimentos ganhavam força, na medida em que eram realizadas reuniões nacionais, na tentativa de coordenar esforços de caráter nacional entre os educadores brasileiros. Contudo, tais esforços ainda tendiam a encarar a educação para os adultos analfabetos como uma educação infantilizada. Assim, havia uma tendência em encarar procedimentos usados na educação infantil para a educação de adultos não-alfabetizados.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, porém, movimentos[3] visavam contribuir na/para transformação da sociedade, sobretudo, por intermédio de uma conscientização das pessoas para que as mesmas viessem a intervir em suas realidades. Assim sendo, buscavam, por meio de concepções freireanas coadunadas com a situação política e econômica do período[4], propor atividades educacionais em que o educando pudesse reconhecer a necessidade e a importância de sua participação política; objetivavam fazer da educação um instrumento de ação política (HADDAD e DI PIERRO, 2000a).

No entanto, a partir do Golpe civil-militar de 1964 e da consequente instauração do regime militar no Brasil, as políticas voltadas à educação de jovens e adultos do período anterior foram descontinuadas. Com a ditadura militar (1964 – 1985), as iniciativas em torno da visão de educação como instrumento de ação política foram superadas. O controle, a censura e a limitação das liberdades individuais inscritas no regime político ditatorial fizeram-se presentes na educação de jovens e adultos. A educação popular dos anos anteriores deu

---

[3] Segundo Haddad e Di Pierro (2000a: 113), alguns desses movimentos são: "o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente (...) o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire". Andrade (2004, p. 44) acrescenta: "Como última medida governamental na área, antes da ditadura militar, destaca-se, no MEC, a criação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto nº. 53.465), em 1962, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, utilizando o "método" Paulo Freire e dirigido pelo próprio educador. Nesse momento, percebe-se a institucionalização de experiências nascidas nos movimentos sociais e a ampliação da concepção de educação de adultos para educação popular, abarcando as questões da cultura e da organização política popular".

[4] Referimo-nos aqui à situação de tensão política e econômica característica do período de 1945 a 1964. Segundo Haddad e Di Pierro (2000a: 112), alguns desses elementos característicos do período citado são: "(...) mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares. A questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social. O padrão de consumo que havia sido forjado pelo desenvolvimentismo já não podia realizar-se em virtude da crescente insegurança no emprego e da perda do poder aquisitivo dos salários. Ampliaram-se o clima de insatisfação e as manifestações populares".

lugar ao MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)[5] em 1967, oferecido pelos governos autoritários. Esse programa recebeu verbas consideráveis e em certo sentido avançou em termos de diminuição do número de analfabetos. Mas, seu caráter autoritário – dentre outros fatores – conduziu o movimento ao fracasso, uma vez que passou a se configurar como um instrumento de obtenção de informações para as ações repressivas do Estado a partir de 1969 (PAIVA *apud* HADDAD e DI PIERRO, *ibid*). Ademais, a Lei 5.692 de 1971 – ainda durante a ditadura – regulamentou o ensino supletivo[6]. Esse ensino era concebido como compensatório àqueles que não tiveram seu tempo escolar assegurado. Apesar de ampliar o objetivo para além da alfabetização, a educação supletiva consistiu num processo que aligeirou e tornou superficial o ensino. A aceleração do ensino implicava diminuição da carga horária e dos conteúdos a serem trabalhados. Nesses termos, o ensino supletivo, segundo Haddad e Di Pierro (2000a: 117), "se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola".

Ainda sobre o ensino supletivo, segundo Santos (2008), ele foi responsável pela inserção da EJA na escola. Malgrado seu caráter acelerado, permitiu que jovens e adultos voltassem a frequentar as escolas. Seu currículo, no entanto, tinha uma aproximação acentuada com o da educação infantil. Em relação ao material didático, houve o fomento ao mercado editorial na produção de exemplares direcionados ao público da EJA com prevalência da lógica de redução de conteúdos. Assim, mesmo que o público alvo fosse trabalhadores que não completaram seus estudos e que, portanto, receberiam uma formação nos moldes da educação regular, o conteúdo ainda tinha características da educação para crianças.

---

[5] Segundo Andrade (2004, p. 50): "... o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular, calcado em um programa extensivo de alfabetização, que deveria alcançar todos os municípios de Brasil, por meio de um financiamento composto da opção voluntária do empresariado, destinando 1% do seu imposto de renda ao MOBRAL, com mais 24% da renda líquida da loteria esportiva. Tal desenho rendeu os maiores recursos até então destinados à EJA no Brasil".

[6] "(...) o ensino supletivo, que propunha a escolarização no nível correspondente à totalidade do 1° grau. Pelas suas características, representou uma inflexão na educação de jovens e adultos no Brasil. Diferentemente das concepções das campanhas e de outros programas anteriores, essa proposta educativa aproximava-se da concepção de educação básica, que foi substituindo a de educação primária até então predominante. A "novidade" estava na ampliação do escopo de habilidades a serem desenvolvidas: na sua formulação legal, o ensino supletivo englobava e ultrapassava as funções de alfabetização e pós alfabetização, tomando como referência a nova formulação da escola regular, com ensino fundamental de oito anos e ensino médio de três" (AÇÃO EDUCATIVA, *et. al.*, 1999, pp. 14 -15).

No final da década de 1970[7], a criação de Centros de Ensino Supletivo (CES) ampliou o raio de abrangência dos programas de suplência. Esses programas eram voltados principalmente para realização de exames via fornecimento de material didático. Tais exames possibilitaram ao aluno se desvencilhar das disciplinas em que obtinha êxito. No âmbito dessa ampliação, faziam parte os programas de ensino a distância por meio da televisão e do rádio (HADDAD e DI PIERRO, 2000a; SANTOS, 2008).

A partir de 1985[8], com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização política, a educação de jovens e adultos sofre alterações, sobretudo, no que tange às políticas públicas e à participação política. As mudanças políticas pelas quais o país passava influenciaram as decisões tomadas durante o processo de discussão e elaboração da Constituição de 1988. Uma das mudanças trazidas pela constituição foi o direito ao voto para as pessoas analfabetas que incidiu sobre o público abrangido pela EJA. Nesse sentido, uma parcela da sociedade historicamente marginalizada e alijada do direito ao voto durante todo o período republicano conquista esse direito. Não obstante, raras foram as políticas públicas direcionadas às especificidades dessas pessoas. Uma das primeiras iniciativas no período foi descontinuar o MOBRAL, com imagem fortemente associada à ditadura. Esse programa foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar[9]. Sua atuação se deu principalmente no sentido de servir como uma entidade de fomento de ações locais destinadas ao ensino de jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000a: 120), o objetivo era "induzir que as atividades diretas da Fundação fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais". Assim, houve uma relativa descentralização das ações, uma vez que a Educar passou a configurar-se como uma agência que fornecia apoio técnico e investimentos financeiros na condução das políticas de educação básica para jovens e adultos pelos municípios.

No início dos anos de 1990, após as primeiras eleições diretas depois do período ditatorial que elegeram Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar teve suas atividades interrompidas. Isso se deve fundamentalmente às características do governo Collor associadas

---

[7] "Em minuciosa análise da década de 1970, Vargas (l984) demonstra a força que o ensino supletivo expressou naquele momento histórico como forma de solucionar problemas educacionais crônicos, apontando para o abandono do ensino regular como alternativa de atendimento para jovens e adultos" (ANDRADE, 2004, p. 56)

[8] Em 1985 termina a ditadura militar e o processo de redemocratização é iniciado com a eleição indireta para presidente de Tancredo Neves pelo colégio eleitoral tendo como vice José Sarney que assumiu o cargo logo após sua morte. As primeiras eleições diretas para presidente foram realizadas em 1989, ano em que Fernando Collor de Mello foi eleito.

[9] "O MEC mantinha a instituição apenas no discurso, porém um desmonte foi gradativamente organizado e, finalmente, concretizado na posse do primeiro presidente eleito depois do golpe militar de 1964, Fernando Collor de Mello" (ANDRADE, 2004, pp. 56 – 57).

ao "enxugamento" dos gastos públicos com a educação e a consequente tentativa de controle da inflação. A extinção da fundação e o fim do financiamento implicaram a fragilização das ações voltadas ao atendimento do ensino a jovens e adultos. Isso tendeu a pulverizar as atividades e iniciativas públicas concernentes a EJA. Outrossim, a tentativa de desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) foi uma das raras investidas do governo Collor no campo da EJA. Alguns recursos foram repassados para entidades públicas e privadas a fim de que essas desenvolvessem projetos de alfabetização, porém os resultados permaneceram incipientes. No tocante ao governo de Itamar Franco, as atividades em torno de programas voltados a EJA continuaram praticamente inalteradas, embora o PNAC tenha sido abandonado.

Na segunda metade da década de 1990, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) [10] e no âmbito das reformas educacionais, um novo panorama normativo para EJA começava a ser tecido. Com efeito, a partir da promulgação da LDB (Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 houve a tentativa de estabelecer, definir e centralizar ações em torno da educação pública. Embora esse documento não seja especificamente voltado a EJA, constitui-se uma ação significativa na medida em que a reconhece como inscrita no âmbito da educação básica e a confere um papel relevante para além da alfabetização. A EJA passa a ser concebida como o segmento responsável por atender e compensar àqueles que não tiveram – por inúmeras e dessemelhantes razões – seu tempo escolar reconhecido. Além disso, a LDB determinou novas diretrizes em relação à idade mínima para aqueles que se submetem aos exames supletivos, a saber, 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. Sendo assim, as especificações e referências em relação à EJA na LDB são marcos legais no processo de configuração recente.

No bojo das reformas educacionais no Brasil na década de 1990, a organização curricular recebe uma atenção relevante. Há, assim, nessas reformas uma ênfase no currículo em diversas modalidades de ensino, sobretudo na elaboração de documentos, tais como os parâmetros e diretrizes nacionais voltados para a educação básica. No que tange a EJA, a LDB (1996) menciona e reconhece essa modalidade de ensino, mesmo que no âmbito dessas reformas a consideração específica a esse campo seja reduzida[11]. A preocupação direcionada à

---

[10] Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu por dois mandatos a presidência da república: de 1995 a 1998 e 1998 a 2002. No primeiro, aliando-se ao PFL – Partido da Frente Liberal (Atual DEM – democratas) e no segundo com um arco de alianças envolvendo, além do PFL, o PTB – Partido Trabalhista Brasileiro e o PPB – Partido Progressista Brasileiro.

[11] "A LDB, embora contemple a Educação de Jovens e Adultos em sua Seção V, reflete, neste mesmo espaço, os caminhos contraditórios em que foi construída, fruto de pressões políticas diversas sofridas pelo legislativo" (ANDRADE, 2004, p. 58).

organização curricular também atinge a EJA. Por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) de 2000 é uma das primeiras iniciativas elaborada na perspectiva de construção de uma organização curricular nacional para a EJA. Com isso, juntamente com a LDB, essas diretrizes integram as primeiras ações significativas no sentido de construção da organização curricular nacional para essa modalidade de ensino (FÁVERO, 2011).

Ademais, outras ações no sentido de conferir centralidade à organização curricular nas políticas educacionais direcionadas especificamente para a EJA são as Propostas Curriculares para EJA do 1º e do 2º segmentos do Ensino Fundamental, lançadas em 1996 e 2002, respectivamente; o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), criado em 2002; a coleção *Viver, Aprender* voltada para o primeiro segmento do ensino fundamental, em 2001; o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária); 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, a coleção *Cadernos de EJA* também em 2007 e em 2011 o PNLD – EJA (Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos) [12]. No âmbito dessas ações, são constituídos discursos que enunciam demandas associadas à produção e disseminação das políticas curriculares em EJA, como também às pesquisas desenvolvidas nesse campo.

Com isso, nos últimos governos houve a tentativa de construção de um currículo nacional para EJA. Não obstante, isso não signifique que em outros períodos não tenham existido iniciativas nesse sentido. Entretanto, não identificamos em outros governos federais atitudes relacionadas à elaboração e sistematização de propostas curriculares nacionais imputadas à EJA. Em outros momentos existiram programas que tinham como principal objetivo atuar na promoção da alfabetização. Tais programas eram criados e descontinuados de acordo com os governos.

Estava também em curso a elaboração de diretrizes direcionadas mais especificamente à organização curricular. A constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e

---

[12] Segundo a página do MEC (http://pnld.mec.gov.br/) o PNLD – EJA, "incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino". Acesso em: mar. de 2011, às 16h.

Médio (PCN) são exemplos da centralidade conferida ao currículo da educação regular no âmbito dessas reformas. São instrumentos legais para a organização de currículos de base nacional comum (LOPES *et. al.*, 2008). No que tange especificamente à EJA, a confecção das Propostas Curriculares para o 1º segmento (1996) e para o 2º segmento (2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) são tentativas significativas de representar essas reformas empreendidas consistentemente a partir da segunda metade da década de 1990. Como fizemos alusão inicialmente, o ENCCEJA[13] criado em 2002 e a produção da coleção *Viver, Aprender* (em parceria com a ONG *Ação Educativa*) também se inscrevem nesse universo de intenções em construir uma organização curricular nacional de base comum.

Não obstante, a inserção legal da EJA no âmbito da educação básica não garantiu recursos advindos do governo na mesma proporção dos destinados a educação regular. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), por exemplo, limitou os recursos ao ensino fundamental regular e excluiu a EJA[14], transferindo responsabilidades nessa área para os municípios. Nesse cenário, cresciam demandas de sujeitos e grupos sociais relacionadas à busca por maiores investimentos do governo federal para a área da EJA.

A partir de 1995, ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000b) [15], no que tange a programas federais, outros Ministérios ingressaram no campo da educação de Jovens e Adultos diante do recuo do Ministério da Educação. Em 1997, com o início do PAS

---

[13] Portaria nº 111/2002 – MEC/INEP. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/encceja. Acesso em: fev. de 2010, às 8h.

[14] Segundo Andrade (2004, p. 59) "É importante destacar que, originalmente, o texto da Lei nº 9.424, que regulamentou o FUNDEF, incluía os alunos do supletivo para fins de recebimento de recursos. Entretanto, por meio de veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso, publicado no Diário Oficial da União, em 26 de dezembro de 1996, este inciso foi retirado da versão final da lei aprovada pelo Congresso Nacional". Ainda, segundo Fávero (2011, p. 32), em "... 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional 53/06 e regulamentado pela Medida Provisória 339/ 06, transformada na Lei n. 11.494/ 07, pelo qual estão previstos novos critérios para a distribuição dos recursos, já considerando as matrículas de Educação de jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Médio".

[15] Segundo Haddad e Di Pierro: "São três os programas federais implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998". (HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos".* São Paulo Perspec. [online]. 2000b, vol.14, n.1, pp. 29-40, p. 37).

(Programa Alfabetização Solidária) [16], a EJA mais uma vez foi revestida e reduzida à luta contra o analfabetismo. Esse programa contava com a parceria do Estado e não com sua iniciativa. Foi forjado em parceria entre o Conselho da Comunidade Solidária e o Ministério da Educação, e executado também a partir de parceria com instituições de ensino superior e empresas privadas [17].

A partir do governo Lula [18], outras ações no sentido de construção de uma organização centralizada e comum de currículo foram realizadas. No espaço da EJA, podemos identificar a criação da SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) em 2004[19] como uma das primeiras atividades associadas à construção de currículos nacionais. Por intermédio dessa Secretaria, foi elaborada uma gama significativa de programas voltados para atuação em diversas frentes[20]. O PROEJA, por exemplo, foi um desses programas voltado inicialmente para a oferta de educação profissional técnica de nível médio para o público da EJA. Além desse, há a elaboração do PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos) em 2007 e mais recentemente a produção de materiais didáticos direcionados ao público da EJA, como a *Coleção Cadernos de EJA*.

É pertinente, então, atentarmos para o fato de que nos últimos anos um amplo programa de reformas educacionais está em curso. De modo significativo, há a circulação de propostas, interesses e supostas soluções destinadas à organização curricular. No campo da EJA, embora seja possível identificarmos em outros períodos o surgimento de programas e atividades voltados especificamente a ela, o reconhecimento legal e a profusão de propostas curriculares, além de materiais didáticos forjados na esfera do governo são movimentos relativamente recentes. Nesse sentido, isso tende a intensificar a quantidade de atores sociais envolvidos com esse campo, assim como a projeção de demandas via construção de espaços específicos à discussão, elaboração de supostas soluções e disputas na produção de políticas de currículo em EJA, tanto em âmbito global quanto local.

---

[16] Para saber mais sobre o PAS e suas implicações ver: BARREYRO, Gladys Beatriz. "O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da reforma do estado". Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, Caxambu, de 15 – 18 de outubro de 2006. Disponível em: <Http:// www.anped.org.br.

[17] Segundo Andrade (2004, p. 67): "É interessante perceber que o Alfabetização Solidária, sendo o único programa apoiado integralmente pelo governo federal, estando ligado, à época, diretamente à presidência da República, foi reconhecido pela sociedade, de um modo geral, como um programa governamental e não como um programa de uma organização não-governamental".

[18] O governo de Luís Inácio Lula da Silva teve início em 2003. Em 2006 conseguiu se eleger novamente com o mandato presidencial até 2010.

[19] Essa secretaria não atua apenas em questões atinentes a EJA, mas também com os seguintes temas: educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

[20] Para saber mais acerca desses programas, ver as teses de Eliane Ribeiro Andrade (2004) e de Jaqueline Ventura (2008) cujas referências encontram-se no final deste estudo.

Assim, tal fenômeno está intimamente imbricado às alterações políticas, econômicas e sociais nas quais os países estão imersos. Essas transformações tendem a interferir nas ações dos Estados-nação destinadas à educação. Desse modo, as instituições escolares, os projetos educacionais, as políticas públicas e as propostas curriculares são afetadas por esse movimento da globalização. Esse movimento caracterizado pela interdependência dos mercados, pelo fluxo intenso de mercadorias, serviços e ideias; pela tentativa de uma padronização cultural, o agravamento das desigualdades sociais, além da nova configuração do Estado-nação integram esse cenário complexo e multifacetado. Com efeito, este é um movimento marcado por alterações econômicas, mas também alterações políticas e sociais que incidem sobre os governos nacionais. Ao incidirem sobre os Estados, sofrem processos complexos de negociação e embates com as reivindicações e interesses específicos de sujeitos e grupos sociais locais. Dessa maneira, não se trata de uma absorção acabada, simplificada e absoluta dos governos nacionais das agendas definidas por entidades, organismos e agências multilaterais. Tampouco, que seja o Estado o definidor isolado das políticas educacionais. Antes, as agências multilaterais, o Estado, as múltiplas demandas locais e seus sujeitos e grupos sociais são atores significativos no complexo processo de produção de políticas públicas. Com isso, concordamos com Lopes (2006a, p. 130) quando afirma que "a constituição das propostas globais em contextos nacionais encontra-se hibridizada aos projetos políticos locais".

Nesse cenário global-local, entendido como não-determinista das ações atinentes à produção de políticas de currículo em EJA, mas que as influencia e interfere, é que podemos analisar as CONFINTEAS (Conferência Internacional de Educação de Adultos)[21]. Dessas conferências podemos apontar a V CONFINTEA de 1997, realizada em Hamburgo, que afirmou o compromisso de luta mundial pelo direito à educação de Jovens e Adultos. A partir daí a discussão tornou-se mais aguda, influenciando muito possivelmente atitudes em prol da constituição de políticas direcionadas a esse grupo. O marco dessa conferência se deve ao fato da ampliação do número de participantes, além da variedade de setores atuantes nela; da mobilização provocada em vários segmentos da sociedade civil nas 170 nações participantes. No que concerne aos compromissos assumidos, a V CONFINTEA ratificou a preocupação com a alfabetização ao mesmo tempo em que sinalizou para o alargamento da concepção da EJA em defesa de uma educação contínua e permanente. Em proposição essa conferência

[21] Houve seis Conferências: I – Dinamarca, 1949; II – Canadá, 1960; III – Japão, 1972; IV – França, 1985; V – Alemanha, 1997 e VI – Brasil, 2009. No capítulo 2, analisamos ações epistêmicas que fazem parte da quinta e sexta conferências.

influenciou e interferiu na criação e na intensificação de espaços próprios para EJA no mundo. No Brasil, é plausível apontarmos como relevante o surgimento do GT 18 da ANPEd e dos Fóruns Nacional e regionais a partir de 1999, voltados e comprometidos para e com as especificidades desse campo, pós-Hamburgo 1997. Sobre a influência da CONFINTEA na constituição dos ENEJAs, Paiva (2005, p. 105) assevera que

> (...) com vistas a cumprir a metodologia de trabalho recomendada pela Unesco, no sentido de reunir e agregar estudiosos, pesquisadores, militantes, professores, educadores de órgãos públicos e privados, governamentais e não-governamentais, teve no Brasil uma forte movimentação, em direção a própria Conferência, e em novos e legítimos desdobramentos, que marcaram em definitivo a história política da EJA no país.

Conjeturamos, então, que nesses espaços circulam discursos que influenciam e interferem na produção de políticas de currículo em EJA. Nessa perspectiva, a análise desses espaços (GT 18 da ANPEd e os ENEJAs) permite problematizarmos os projetos em disputa e as articulações em torno da produção e difusão das políticas. Ao selecionarmos esses espaços não os consideramos únicos, mas relevantes veículos que dão visibilidade e potência a determinadas questões que podem influenciar a produção das políticas de currículo em EJA.

O material empírico

Para esta pesquisa selecionamos como materiais empíricos de análise os trabalhos apresentados no GT 18 da ANPEd e os Relatórios-síntese produzidos nos ENEJAs entre os anos de 1999 e 2009. Nesse sentido, cabe discutirmos a pertinência desses materiais assim como nosso foco em relação a eles. Igualmente, descrevemos as características desses espaços selecionados.

O GT 18 foi criado pela Assembléia da 23ª Reunião Anual da ANPEd em 2000. Antes disso, em 1998, funcionava como GE (Grupo de Estudos) [22]. Esse GT é formado por pesquisadores oriundos de outros dois GTs, a saber, *Educação Popular* e *Movimentos Sociais e Educação* e reúne trabalhos cuja temática comum refere-se a discussões acerca da

[22] Até o momento teve as seguintes coordenações: Sérgio Haddad, da PUC/SP e membro fundador da ONG Ação Educativa (1998-1999); Leôncio Soares, da UFMG (2000 a 2002); Timothy Ireland, da UFPB e ex-diretor de Educação de Jovens e Adultos da SECAD/MEC (2003-2004); Tânia Maria Melo Moura, da UFAL (2005-2006); Maria Margarida Machado, da UFG e ex-coordenadora pedagógica do Departamento de EJA da SECAD/MEC (2007-2008); Jane Paiva, da UERJ (2009 – 2010).

escolarização de Jovens e Adultos. Agrupa os trabalhos e pôsteres apresentados em sete seções: *Alfabetização*; *Escolarização*; *Mundo do trabalho*; *Currículo e Práticas Pedagógicas*; *Sujeitos da EJA*; *Formação de Professores* e *EJA como Políticas Públicas*. Tem como objetivo "somar-se às produções da Educação Popular e de Movimentos Sociais, contribuindo para que muitos pesquisadores não-participantes da ANPEd fossem estimulados a fazê-lo, por se sentirem identificados com essa nova organização temática" [23]. A produção científica entre os anos de 1998 a 2008 está concentrada principalmente em três seções, a saber, 24 trabalhos na *Alfabetização*, 22 em *EJA como Políticas Públicas* e 24 em *Currículo e Práticas Pedagógicas*[24]. De 1998 a 2009 foram apresentados aproximadamente 149 trabalhos. Desse total, analisamos, nesse estudo, 68 trabalhos. O critério na seleção desses trabalhos foi a aproximação que os mesmos possuem com questões curriculares da EJA.

Os ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos) [25] são encontros nacionais realizados anualmente desde 1999 que reúnem participantes de Fóruns regionais. A cada ano o Fórum é realizado em um dos estados nacionais. Tem início com a convocação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para a realização de reuniões locais e nacionais preparatórias [26] à V CONFINTEA em 1996 com o Fórum do Rio de Janeiro. A experiência desse fórum estimulou a criação de outros regionais e o consequente interesse na criação de um encontro nacional que agregasse todos os fóruns, o que aconteceu primeiramente em 1999[27]. Desde então a repercussão dos fóruns vem se intensificando, a ponto de conseguir um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) assim como de um estreitamento de diálogo junto ao MEC. Participam dos fóruns professores universitários de instituições particulares e públicas; governos municipais e estaduais; organizações não-governamentais (ONGs); movimentos sociais e sindicais que possuem relação com a EJA; o sistema S (sistema formado por: SESI – Serviço Social da Indústria, SESC – Serviço Social do Comércio,

---

[23] Cf. disponível em: http://www.forumeja.org.br/gt18

[24] Para mais detalhes estatísticos sobre a produção científica do GT 18 ver: SOARES, Leôncio, *et, al.* **Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos: 1998 – 2008.** *Anais da 31º Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2008.

[25] Cf. disponível em: http://www.forumeja.org.br/node/1191. Acesso em: 10 de dezembro de 2009.

[26] No capítulo 2 deste estudo, problematizamos questões que fazem parte da preparação do Brasil à V CONFINTEA.

[27] Tais encontros foram realizados nos seguintes locais: o primeiro no Rio de Janeiro, em 1999; seguido por Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Belo Horizonte, Minas Gerais - 2002; o quinto em Cuiabá, Mato Grosso, em 2003; o sexto em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2004, o sétimo em Brasília, 2005, o oitavo em Recife, Pernambuco, em 2006, o nono em Pinhão, no Paraná, em 2007, o décimo em Rio das Ostras, em 2008 e o décimo primeiro em Belém, no Pará, em 2009. A partir de 2009 houve a mudança no período de realização dos encontros que passaram a ser realizados bienalmente, intercalados pelos EREJAS (Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos).

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); professores e educadores atuantes na educação básica; alunos da EJA e estudantes universitários. Segundo Ventura (2008, p. 218):

> A partir da articulação de vários interlocutores envolvidos nas políticas de EJA, os ENEJAs se constituíram como um espaço de caráter propositivo, como um lugar de avaliação e proposição das políticas, bem como de discussão sobre as demandas e as formas de oferta e atendimento da EJA. Os Encontros, portanto, objetivam tanto criar condições para a articulação nacional dos Fóruns estaduais e regionais, quanto acompanhar e influenciar as políticas de EJA.

Cada ENEJA tende a possuir uma dinâmica própria na composição das delegações que nele participam. Nos ENEJAs são produzidos relatórios-síntese que tendem a trazer as principais concepções e perspectivas a respeito da EJA por parte das lideranças do campo. Nesse trabalho, analisamos todos os relatórios dos ENEJAS realizados anualmente entre 1999 e 2009. Com efeito, há uma estreita vinculação entre o ENEJA e o GT 18, no tocante às lideranças e à organização desses eventos. Nesses espaços estão reunidas significativas lideranças – em alguns casos coincidem – que buscam, por meio destes, difundir suas propostas concernentes à EJA.

Análise bibliográfica

Em análise recente acerca dos estudos em EJA sobre as políticas de currículo em que foram investigados os trabalhos na base do *Scielo Brasil* e em duas seções do GT 18 da ANPEd [28] foi possível identificarmos concepções e tendências desse campo. As principais abordagens são aquelas que concebem as políticas de currículo como circunscritas às propostas curriculares e não raras vezes determinadas pelo governo. Tendem a dicotomizar a abordagem e defendem uma separação entre o currículo proposto e aquele que é praticado nas escolas. Consideram tais instâncias como dissociadas e argumentam que há uma distância entre a perspectiva da EJA dos documentos oficiais e a perspectiva que emana da vivência escolar. Propõem, assim, que as políticas precisam ser formuladas a partir das práticas.

Outrossim, os estudos de caso aparecem com frequência nos estudos voltados para a análise das políticas em EJA. Tendem a restringir suas análises ao caso investigado. Ou seja,

[28] TORRES, Wagner Nobrega. **O que dizem os estudos em EJA sobre políticas de currículo?** *Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa, PB, 2009. ISSN: 18089097.*

não constroem relações com questões mais amplas e limitam-se às descrições. Sobre isso concordamos com Alves-Mazzotti (2006:639) que ao discutir as pesquisas classificadas como "estudos de caso" afirma que ao

> não situar seu estudo na discussão acadêmica mais ampla, o pesquisador reduz a questão estudada ao recorte de sua própria pesquisa, restringindo a possibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos pouco contribuindo para o avanço do conhecimento e a construção de teorias.

Assim sendo, inscritos nessa perspectiva, estudos se concentram em propor currículos que tenham como base a prática escolar, as experiências e os supostos interesses dos alunos. Sobre isso, concordamos com Lopes (2006a, p. 132) quando afirma que "tais modelos de análise expressam uma dicotomia entre propostas e prática, deixando de investigar a recontextualização das práticas nas propostas e das propostas nas práticas". Tal citação é pertinente no momento em que identificamos nos trabalhos argumentações sobre uma prática desvinculada ou subordinada às propostas e ainda a existência de trabalhos que asseveram a essência de uma prática, como se fosse possível forjar um currículo apenas dela.

Ainda no campo das pesquisas em EJA sobre políticas é pertinente apontarmos para a relevância que os estudos de cunho historiográfico assumem. Tais trabalhos propõem refletir e investigar os principais programas elaborados pelos governos brasileiros ao longo da história. Constroem uma espécie de trajetória das políticas produzidas pelos diferentes governos. Em certo sentido, argumentam, por intermédio desses estudos, a fragilidade e a efemeridade dos programas. Desse modo, sinalizam para a necessidade de ampliação de recursos financeiros e maior comprometimento do Estado com a EJA (ANDRADE, 2004; DI PIERRO, 2000). Defendem que não haja a pulverização das políticas, o que ocorre, principalmente, quando os municípios desenvolvem projetos e ações isoladas e frequentemente descontinuadas. Sobre isso, conferem diagnósticos às políticas em EJA que, tendo como pressuposto a intervenção e o dirigismo do mercado, caracterizam as ações dos governos como ineficientes e submissas.

Com base em investigações com caráter de *Estado da Arte*[29], podemos afirmar preliminarmente que o número de pesquisas em EJA que tem como escopo as políticas de

---

[29] Referimo-nos a quatro estudos da arte, a saber: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro; PAIVA, Edil; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; *et. al.* **O estado da arte do currículo da educação básica (1996 – 2002).** Brasília, INEP/PNUD, 2007; HADDAD, Sérgio (Coord.), *et. al.* **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998).** Brasília: MEC/ INEP/ Comped, 2002/; SOARES, Leôncio, *et, al.* **Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos: 1998 – 2008.** *Anais da 31º Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2008; CARVALHO, Roseli Vaz. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES – período de 1987 – 2006.** Trabalho apresentado como comunicação oral no evento VIII

currículo é pequeno se comparado a outras temáticas. Apesar de o número de dissertações e teses em EJA ter aumentado significativamente a partir de 1999 até 2006[30], não houve uma elevação considerável em relação a pesquisas que se debruçassem em políticas de currículo em EJA. Os trabalhos cujo assunto abordado se aproxima da temática de nosso interesse são aqueles que se situam nos seguintes temas: *Políticas públicas e currículo*, principalmente. Consideramos trabalhos que façam referência a *propostas curriculares*, *políticas educacionais*, *currículo oficial*, *proposta oficial* e *currículo institucional* como inscritos na temática de políticas de currículo. Mesmo que tais trabalhos não façam menção direta ao termo políticas de currículo, entendemos que suas problematizações se posicionam nessa esfera temática por tangenciarem assuntos que são relevantes à nossa pesquisa. Dessa maneira, nas pesquisas que têm como escopo a EJA predominam os estudos de caso de cunho etnográfico que se atêm a ressaltar o descaso das políticas com o público específico dessa modalidade de ensino. Outrossim, há pesquisas que possuem um caráter de prescrição, na medida em que suas conclusões visam estabelecer procedimentos e recomendações para que o professor, a escola, a comunidade e os governos possam adotá-los na condução da melhoria da qualidade de ensino. Assim, investigam seus objetos apontando como eles deveriam ser ou teriam que ser e não como eles são. Nesses trabalhos são reforçadas, portanto, a dicotomia entre teoria e prática e proposta – entendida como sinônimo de política – e realidade (HADDAD, *et. al*, 2002). Além disso, uma das conclusões no estudo coordenado por Haddad *et. al.* (2002) é a de que são mínimas as análises que se debruçam sobre as questões do campo do currículo em EJA, o que o configura como passível de ser mais explorado por diferentes perspectivas. O trabalho coordenado por Lopes e Macedo (2007) sobre o currículo da educação básica também sinaliza para o número reduzido de abordagens concernentes a questões do currículo em EJA.

Por conseguinte, o levantamento e análise de 302 resumos de dissertações e teses no banco da CAPES produzidas nos anos de 2007 e 2009 permitem confirmarmos o que os *Estados da Arte* defendem. Nesses anos mais recentes a quantidade de pesquisas preocupadas com questões alusivas à política do currículo é ínfima. Ao considerarem o currículo, tais estudos tendem a questionar as propostas curriculares e valorizarem as experiências do cotidiano como condição essencial e talvez única de sucesso da organização curricular. Assim, assumem uma postura de não associar as instâncias do currículo, pois as separam –

Pedagogia em Debate realizado pela Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/7_estado_arte_cp8.pdf Acesso em: 30 de nov. 2009.

[30] Esta afirmação é baseada no número de dissertações e teses no banco de dados da CAPES que em 1999 era de 25 trabalhos e em 2006 foi de 120 trabalhos, segundo CARVALHO (2009).

concebendo-as como autônomas – ou constroem relações causais entre elas, como discute Lopes (2006b) para o caso das políticas de currículo em geral.

Ao analisarem os currículos de disciplinas específicas (química, física, história, português, matemática, por exemplo) as pesquisas (LEITE, 2007; SILVA 2007; AZEVEDO, 2007; ROZAL, 2007; NOVAES, 2007; CUNHA, 2008) sugerem a elaboração de novos currículos, porém mais comprometidos com a prática dos educandos em EJA, haja vista encararem as propostas curriculares governamentais como incompatíveis e, portanto, impossíveis de serem implementadas na prática. Concluem, com efeito, que as propostas curriculares não são aplicadas, porque não abordam temas que interessam aos sujeitos diretamente envolvidos com a educação.

Estudos têm conferido uma centralidade substancial ao Estado (FURLAN, 2007; FEITOSA, 2008; CORREIA, 2008). O Estado tende a ser concebido como fator essencial e talvez único na formulação e difusão dessas políticas. Também como responsável pela marginalização da EJA em determinadas políticas; como reprodutor das desigualdades e emissário das vontades e dos interesses do capitalismo e do mercado mundial (GUIMARÃES, 2008; LIMA, 2008); como aquele que implementa inevitavelmente as decisões de agências internacionais no âmbito educacional (LARANJO, 2008; GATTO, 2008). Ou seja, o Estado é pensado como detentor absoluto, ou quase, do poder. Segundo essas abordagens, do Estado emanam as decisões em torno das propostas curriculares, entendidas como inevitáveis. Muito possivelmente, essas concepções não sejam exclusivas de estudos em EJA. Isso porque, a análise empreendida por Paiva, Frangella e Dias (2006) – concernente ao foco das pesquisas realizadas entre 1996 e 2002 sobre políticas curriculares – concluiu haver um predomínio de estudos que se concentram em argumentar o controle do Estado na produção e difusão de políticas de currículo.

Ademais, pesquisas que se debruçam sobre a formação de professores da EJA (ALMEIDA, 2009; LIMA, 2009; LOPES, L. 2009; FERREIRA, L. 2009; GONÇALVES, M. 2009) sinalizam para a falta de profissionalização do docente que atua na modalidade EJA e a ausência de políticas voltadas a essa formação. Essa falta de comprometimento do Estado é apontada, por esses autores, como razão fundamental do caráter compensatório e voluntário atribuído a essa modalidade de ensino. Dessa forma, a qualidade da educação e aprendizagem fica afetada, uma vez que a formação docente é concebida como sua condição.

No universo dos trabalhos cotejados, consideramos três teses como sendo relevantes e que contribuíram consideravelmente no processo de tessitura de nossa pesquisa. São relevantes pelo extremo cuidado e detalhe no levantamento e tratamento das fontes, assim

como na quantidade do material analisado. Constituem-se, nesses termos, como substanciais acervos referenciais. Esses estudos são os de Paiva (2005), de Ventura (2008) e de Santos (2008). Embora tenham problemáticas diversas e se debrucem sobre fontes dessemelhantes, têm em comum a preocupação em investigar as políticas de currículo em EJA. Contudo, defendemos que mesmo nesses trabalhos as abordagens conduzidas pelos autores diferem da que propomos. Cabe, então, analisarmos brevemente esses trabalhos a fim de justificarmos nossa escolha.

A tese de Jane Paiva (2005) abarca um referencial documental consistente. Procura traçar uma trajetória acerca das principais conferências e acordos internacionais relacionados com a temática da EJA. Investiga pormenores a respeito de documentos elaborados no Brasil, concernentes à EJA. Tais documentos, nacionais e internacionais, são analisados com o objetivo de problematizar a questão do direito à educação de jovens e adultos; de investigar e identificar as principais concepções de educação presentes nos movimentos sociais, assim como nos documentos atinentes a EJA. Os principais documentos nos quais se debruça são aqueles relacionados a todas as CONFINTEAS; relacionados com a CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina); a declaração de Brasília; os do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). Analisa programas como o PAS e também projetos do SESI (Serviço Social da Indústria) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Propõe – ancorada na concepção de *redes* de Nilda Alves – compreender a EJA como sendo uma complexa rede em que as concepções se interpenetram. Desse modo, sinaliza – num esforço de romper com a dicotomia entre proposta institucional e currículo praticado – para um entendimento de proposta curricular que não seja prescritivo. Apesar desse esforço, contudo, continua acentuando o caráter da prática em detrimento dos documentos. Assevera que há diferentes níveis de realidade; intenta analisar nos programas selecionados, para além de suas propostas e projetos anunciados, as produções. Ademais – numa perspectiva marxista – vincula determinadas concepções e sentidos aos interesses de uma classe dominante e assim os entende como ideologias.

No trabalho de Jaqueline Ventura (2008), o rigor no tratamento com as fontes acontece igualmente. A autora investiga dois espaços de atuação de sujeitos e grupos sociais ligados ao campo da EJA, a saber, a ANPEd – principalmente o GT 18 – e os ENEJAs, entre os anos de 1996 a 2006. Promove um levantamento minucioso de trabalhos da ANPEd, assim como dos Relatórios-síntese produzidos por ocasião dos ENEJAs. A autora analisa nessas produções as concepções em disputa na EJA sob a égide do capital. Assim sendo, sua abordagem teórico-metodológica é marxista, principalmente no que tange à "luta de classes", às categorias

"dominante e dominado" e ao conceito de "hegemonia" de Gramsci. Segundo a autora a "hegemonia nada mais é do que legitimar socialmente soluções com pressupostos semelhantes para problemas diversos, buscando universalizar a concepção dominante como expressão universal das aspirações da totalidade social" (VENTURA, 2008, p. 253).

Ventura (2008, p. 217) argumenta que no bojo das reformas educacionais da década de 1990 no Brasil, a discussão em torno da organização dos Fóruns esteve atrelada a uma perspectiva neoliberal e não à preocupação com problemas nacionais. A tentativa dos Fóruns – nesse âmbito e nessa perspectiva – seria a de legitimar os interesses capitalistas neoliberais. Não obstante, apesar de não problematizar de forma mais acentuada essas articulações, reconhece que essa organização inicial foi significativa para as discussões e configurações posteriores dos ENEJAs. Nesse sentido, isso sugere que outras demandas estavam inscritas nesses encontros, inclusive no primeiro, para além dos interesses das/nas agências multilaterais ou mesmo do/no capitalismo neoliberal.

> Portanto, para a compreensão da natureza dos ENEJAs, é preciso observar que a sua origem não esteve associada a uma demanda de articulação nacional de movimentos surgidos a nível local ou regional. Ao contrário, surge de uma demanda do poder público em articulação com a UNESCO e traz, portanto, sua marca e influência desde a origem.

Outro aspecto relevante está relacionado à identificação que a autora faz da multiplicidade de atores que participam e atuam nesses espaços. Além disso, reconhece que esses tendem a influenciar as ações do governo no que tange às políticas em EJA. Argumenta, então, que

> (...) no quadro do novo contexto, o fato de pessoas com trajetórias oriundas dos Fóruns passarem a ocupar postos ou trabalhar como consultores no governo federal (particularmente no MEC). Outro aspecto é a existência de pessoas, e/ou instituições, que compõem os Fóruns e ENEJAs disputarem financiamento como executores de ações financiadas pelos governos e/ou que prestam assessorias a Secretarias e Ministérios ou à agências internacionais, como a Unesco. Embora isso amplie a possibilidade de influência destes sobre a política pública implementada, por outro lado, também pode restringir a potencialidade de crítica ao modelo de política educacional para jovens e adultos vigente (VENTURA, 2008, p. 234).

Admite, assim, o envolvimento desses atores presentes no espaço dos Fóruns na esfera governamental. Aponta para a possibilidade de intensificação da influência desses atores na produção das políticas. Contudo, não problematiza as negociações e os embates inscritos no bojo das articulações realizadas entre as diferentes demandas, algumas, inclusive conflitantes. Assim sendo, investigar essas articulações construídas em torno da participação de

determinados sujeitos sociais na produção das políticas em EJA que permitiram disseminar discursos com diagnósticos e possíveis soluções para esse campo, assim como das possíveis demandas que não foram incorporadas a elas, permite-nos problematizar as disputas existentes no âmbito da produção de políticas de currículo em EJA. Ao analisar os diferentes termos que aparecem nos documentos sínteses dos ENEJAs, por exemplo, Ventura (2008, p. 237) afirma, ainda, que

> (...) as diferentes interpretações de conceitos híbridos ou ambíguos como "cidadania", "participação", "parceria" etc., sem uma explicitação clara dos conteúdos teóricos e políticos de cada um desses conceitos, tem por conseqüência, como já assinalamos, a reprodução de um "senso comum" que as forças dominantes procuram construir no âmbito da sociedade, com vistas à manutenção da hegemonia.

Dessa maneira, as ambiguidades existentes nos relatórios são analisadas a partir do entendimento de que existe uma articulação direcionada e conduzida por "forças dominantes" vinculadas ao mercado capitalista. A hegemonia é concebida como a prevalência dos interesses desse capital ligados a uma classe social. Nesse aspecto, embora reconheça que há articulações, a autora as concebe, em último caso, controladas pela classe social dominante atrelada a interesses econômicos do mercado capitalista neoliberal. Também as ambiguidades são entendidas como estratégias utilizadas pela classe dominante para manter seu *status quo*. Mesmo assumindo a concepção de que existem disputas no interior dos espaços de construção e elaboração dos ENEJAs, em última instância essas disputas sucumbem à hegemonia do capital. Com isso, esse espaço e o do GT 18 da ANPEd – segundo a autora – assimilam diretrizes das agências multilaterais consoantes aos interesses da classe dominante capitalista. Concordamos com Ventura que os organismos internacionais e multilaterais influenciam as políticas nacionais, malgrado, não compartilhemos de sua concepção de que essa influência defina as políticas em EJA. Propomos que mesmo havendo consensos, em torno da produção das políticas em EJA, eles sempre serão provisórios e contingentes. Outrossim, as demandas particulares dos sujeitos que estabelecem esses consensos continuarão existindo, o que tende a marcar a permanência das tensões e possibilidades de conflitos no interior dessas próprias articulações.

Já o trabalho de Enio José Serra dos Santos (2008) analisa materiais didáticos produzidos recentemente no âmbito do governo federal voltados para o público da EJA. A *Coleção Cadernos de EJA* e o *Projovem* são os materiais empíricos com os quais trabalha no escopo de investigar como esses documentos justificam o ensino de geografia. Nessa

perspectiva, intenta dialogar com autores do campo do currículo – tais como Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo – assim como autores marxistas.

Concebe a possibilidade de negociação, mas entendemos que nessa existe a predominância dos interesses institucionais. Nesse sentido, embora destaque a existência de espaços em que podem operar ações contra-hegemônicas, essas são compreendidas numa abordagem gramsciana. Mesmo admitindo que políticas não partam apenas do Estado e são negociadas, ainda prevalece uma concepção de posição definidora do Estado nas políticas de currículo. Trabalha com a ideia de que políticas de currículo são implementadas e que cabe as escolas resistirem ou assimilarem tais propostas. Mesmo admitindo, então, as disputas no âmbito das políticas de currículo, ainda prevalece o papel determinante do capital sobre quaisquer outras variáveis; também o do governo na adoção da agenda neoliberal na construção dos PCN. Aqui, os PCN são encarados como construções do Estado, da esfera governamental e não como uma construção coletiva marcada por embates e negociações e atravessada por relações assimétricas de saber-poder.

Sugere que programas construídos a partir de políticas públicas que valorizem os saberes dos educandos são realizações contra-hegemônicas. Nesse sentido, estabelece uma dicotomia entre o que concebe como hegemônico – proposta com caráter neoliberal – e contra-hegemônico – que partem de concepções pedagógicas freireanas e do conhecimento popular. Argumenta que as DCNEJA, por exemplo, foram um avanço no reconhecimento da educação voltada para os jovens e adultos, mas ainda responde aos interesses do capital neoliberal. Assim, aponta para as DCNEJA como um documento que não pensa projetos societários contra-hegemônicos e que, portanto, não promove a verdadeira emancipação da classe trabalhadora (SANTOS, 2008).

Ademais, o autor considera que algumas iniciativas no campo da EJA ficam apenas no papel e não se concretizam. Essa concepção encara que os documentos ainda estão significativamente distantes da realidade e que os discursos governamentais ainda não se traduziram em ações do governo. Isso, então, pretende consolidar uma perspectiva de considerar o discurso como se fosse restrito ao plano das ideias e que, portanto, não motiva ações reais e práticas; separa o que considera teoria (documentos e discursos) do que considera prática (ação do governo e realização das propostas).

Desse modo, propomos ressaltar tendências e concepções em estudos que têm como enfoque as políticas de currículo em EJA no intuito de localizarmos lacunas que podem ser preenchidas parcialmente por essa investigação. Nesse sentido, situar nossa problemática nesse campo a fim de argumentar sua relevância. Com base, então, no que problematizamos

dos trabalhos e no breve panorama acerca do histórico da EJA no Brasil, principalmente com a ressalva de que o processo de elaboração e produção de políticas de currículo em EJA é recente, apontamos nossa problemática

Com efeito, na perspectiva de análise desse estudo, além de delimitar nosso objeto, explicitamos em que o mesmo se diferencia de outros trabalhos produzidos no campo. Para tal, estruturamos o trabalho em três capítulos. O primeiro trata de questões teórico-metodológicas que orientam as análises deste estudo. No segundo capítulo, abordamos a questão das comunidades epistêmicas e problematizamos a atuação epistêmica de determinados atores da EJA. Analisamos documentos internacionais e nacionais, em que circulam determinados sentidos defendidos por atores no campo da EJA, a fim de influenciarem a produção das políticas de currículo em nível global-local. No terceiro capítulo, analisamos os relatórios-síntese dos ENEJAS e produções do GT 18 da ANPEd. Destacamos demandas enunciadas por textos que circulam nesse e em outros espaços que podem ser – em determinados momentos – negociadas e articuladas em torno de determinado projeto comum a fim de constituírem um discurso hegemônico (LACLAU, 2005). Por fim, nas conclusões, defendemos que possíveis discursos são constituídos em função da articulação de certas demandas tornadas equivalentes e que buscam hegemonizar determinados sentidos da/na política. Apontamos ainda, a possibilidade de futuras investigações no campo das políticas de currículo em EJA.

1. CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA

Ao abordarmos a produção de políticas de currículo em EJA, pretendemos nos afastar de interpretações dicotômicas acerca das políticas. Tais problematizações tendem a conceber o Estado como lócus privilegiado de produção e disseminação das políticas e/ou com a capacidade, quase que absoluta, de validar e legitimar as políticas, impondo-as de cima para baixo. Nesse sentido, outros espaços em que atuam sujeitos também responsáveis pela produção de políticas ficam negligenciados ou mesmo posicionados como receptáculos dessas políticas oriundas do Estado. Dessa maneira, mesmo que seja admitida a atuação de outros sujeitos na produção de políticas, ela fica condicionada aos interesses do Estado. A partir do aporte teórico-metodológico que selecionamos, defendemos a possibilidade de pensar e investigar as políticas de modo que o Estado seja analisado como um dos espaços possíveis, mas não o único, de produção de políticas. Além disso, sujeitos que atuam nesse espaço também estão – simultaneamente ou não – participando de tantas outras esferas sociais. Com efeito, não pretendemos dar conta de toda a complexidade que essa discussão exige, mesmo porque julgamos um exercício improdutivo e impossível, haja vista a dinâmica do próprio mote. A partir do recorte temporal e espacial que fizemos e dos atores sociais que abarcamos, defendemos uma análise mais complexa da produção de políticas de currículo ao incorporarmos instrumentos teórico-metodológicos que nos auxiliam na desconstrução das dicotomias, assim como na crítica à determinação da política pelo Estado.

Ao investigarmos, então, o processo de produção de políticas de currículo em EJA, encaramos as políticas como passíveis de serem produzidas em diferentes contextos por diferentes sujeitos. Para isso, argumentamos que o arsenal teórico-metodológico proporcionado pelos estudos de Stephen Ball (1998, 2001) e Ball e Bowe (1998) corrobora a análise. Quando nos referimos a tal aporte ressaltamos, sobretudo, seus estudos acerca do *ciclo contínuo de políticas*. Tal aporte analítico sugere contextos não-hierárquicos que se interpenetram numa relação dinâmica em que as políticas são produzidas na atuação de diferentes sujeitos que atuam nesses contextos. Apesar da ideia de contexto aparentemente fixar fronteiras entre esses espaços, as mesmas são flexíveis. A identificação dos contextos depende das análises realizadas por determinada pesquisa, não podendo ser fixada *a priori*. Assim sendo, a definição dos contextos dessa pesquisa é uma especificidade podendo, ou não,

ser a mesma em outras análises. Portanto, não se trata de um modelo analítico fechado em que nossa pesquisa precisa se "encaixar". É, por outro lado, uma abordagem metodológica que nos ajuda a compreender como a produção das políticas é dinâmica e como ocorre a participação de diferentes sujeitos, interferindo e influenciando.

Por conseguinte, os ENEJAs e o GT 18 da ANPEd, nessa pesquisa, atuam como contexto de influência das políticas nacionais, fortemente imbricados com o contexto de produção de textos. Isso porque nesses espaços circulam diferentes sujeitos, textos e discursos que enunciam demandas que interferem na produção dos textos das políticas curriculares em EJA. Atores que possuem reconhecimento e legitimidade ao enunciarem diagnósticos acerca das políticas e proporem soluções as mesmas[31]. Porém, tais pessoas não atuam isoladamente, senão negociam constantemente e mantém relações com agências multilaterais e organismos internacionais que também tencionam em âmbito global influenciar as políticas. Ao produzirem relatórios e estudos, respectivamente, acerca da educação de jovens e adultos, constituem demandas que são articuladas discursivamente. Sem dúvida, esses espaços não são os únicos, mesmo porque globalmente existem outros de atuação de múltiplas pessoas ou até envolvimento de mesmos atores com posicionamentos diversos. Como exemplo de espaço global, podemos mencionar a CONFINTEA no âmbito específico da EJA. As diretrizes e agendas de organismos econômicos internacionais como o Banco Mundial e de agências multilaterais como a UNESCO e de instituições como o ICAE (Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas – sigla em inglês) também agem e interferem histórica e discursivamente na elaboração das políticas de currículo em EJA. Agora, isso não ocorre de forma automática e verticalizada. Há negociações que precisam ser realizadas e sentidos articulados. Dessa forma, surgem atores sociais que, no jogo político, atuam em prol de fixar e de definir sentidos nas políticas, mas não existe nenhuma razão histórica precedente, tampouco caracteres pré-estabelecidos que se manifestem e assegurem a produção e realização das políticas. Além disso, esses espaços, de certa forma, estão influenciando os espaços que investigamos, uma vez que sentidos que circulam no âmbito mais global são recontextualizados, ressignificados e hibridizados nos espaços nacionais e locais (LOPES, 2006a).

Ball (1998, 2001) em suas pesquisas acerca das políticas educacionais, busca compreender como lógicas globais entrecruzam-se com lógicas locais, concebendo-as não hierarquicamente nem tampouco estanques e separadas, senão passíveis de serem alteradas,

[31] No capítulo 2 discutimos a atuação das comunidades epistêmicas nesse processo de influência das políticas de currículo em EJA.

seja na articulação, seja no interior delas próprias. Ao pensarmos as políticas de currículo a partir dessas proposições é relevante indagarmos como os discursos globais são alterados mediante o contato com discursos locais e como estes últimos também se alteram no processo de produção das políticas ambivalentes.

As próprias condições histórico-sociais estão imbricadas nas interpretações que são realizadas acerca de determinados textos das políticas. Essas não significam uma razão histórica *a priori*, atemporal que se manifesta nos acontecimentos. Antes, são relações sociais em que estão inscritas múltiplas variáveis tais como as tradições, trajetórias políticas, econômicas e culturais de certos sujeitos e grupos que são hibridizados no momento das lutas políticas. Isso se configura no interior dos contextos em que as políticas se movimentam e são recontextualizadas e constantemente reinterpretadas. Com isso, não concebemos esses espaços como privilegiados, no sentido de serem eles o lócus por excelência de produção das políticas. Tampouco, consideramos esses isolados de outros contextos. Antes, entendemos que nesse contexto também há produção de textos das políticas, assim como a prática, não apenas pelos sentidos da prática que circulam, como também pelos atores sociais que participam das discussões desse contexto de influência e estão atuando no contexto da prática (DIAS, 2009).

Dessa maneira, identificamos como contexto de produção de textos, o MEC (Ministério da Educação), haja vista, ser nesse espaço que as propostas curriculares são elaboradas. Especificamente, poderíamos apontar a SECAD, como âmbito responsável em materializar as políticas por meio dos textos que são confeccionados nessa secretaria assim como o CNE (Conselho Nacional de Educação), que fez parte da elaboração das DCNEJA (Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA) em 2000 e mais recentemente em 2008 as Diretrizes Operacionais para EJA. Contudo, cabe ressaltarmos que, no caso de nossa pesquisa, verificamos que atores que possuem atribuições junto a SECAD também estão envolvidos amplamente nas discussões e decisões tomadas nos ENEJAS. Isso implica reforçar a assertiva de que os contextos não são isolados nem tampouco fechados, que determinados sentidos circulam em todos eles e que os contextos podem coexistir (MAINARDES & MARCONDES, 2009). Mesmo nos espaços que são escopos dessa pesquisa existem produções de textos, que não necessariamente são propostas curriculares, mas que possuem sentidos que tendem a ser negociados no processo de constituição das propostas curriculares.

Os contextos propostos por Ball (1998, 2001) contribuem para entendermos que as políticas não são produzidas apenas no âmbito do Estado, mas em vários outros espaços. Além disso, apesar de consideramos o Estado um espaço relevante no processo de produção

das políticas, ele não é compreendido como algo desencarnado ou mesmo uma entidade superior àquilo que acontece socialmente. Os sujeitos, nesse sentido, constituem o Estado e com isso, por mais que seja uma instância – de outras – relevante no processo de produção de políticas, as decisões não são tomadas por um Estado "onisciente" e sim pelos sujeitos que precisam negociar, articular e disputar interesses políticos nesse espaço atravessado por relações de saber-poder. Ademais, esses sujeitos tendem a atuar em outros espaços, em outros momentos, com outros sujeitos e isso interfere nas decisões e nos posicionamentos que tomam acerca de determinada política. Por isso, a proposta do *ciclo contínuo de políticas* é fértil. Ajuda pensarmos as políticas numa dinâmica contínua em que diferentes sentidos de variados espaços são negociados e disputados; questiona a verticalidade das políticas; a homogeneidade; critica a origem definidora da política.

Os estudos de Ball (1998, 2001) questionam o modo de verticalização das políticas, assim como sua inevitabilidade. Além disso, permite indagarmos a presença de uma única instância, por excelência, concentradora de todo o poder e de todas as ações políticas. Por outro lado, em alguns estudos – como apontam Lopes e Macedo (2010) – apesar de dialogar com autores de bases teóricas diferentes, privilegia a atuação das instâncias macros no processo de produção das políticas. Ainda assim, a partir do momento que incorpora discussões acerca do hibridismo, suscita abordagens que se distanciam de um modelo estadocêntrico.

Discursos são constantemente atravessados por outros significados, incorporando-os e adquirem um caráter cada vez mais híbrido. Tal hibridação sugere que as políticas não são resultado de um único sujeito ou lócus de poder, mas fruto da negociação e disputa constante marcada por relações de poder. O hibridismo interroga qualquer possibilidade de pureza num discurso. Posiciona na berlinda o essencialismo e qualquer ideia de algo constituído *a priori* da luta política. Existem, então, deslizamentos que longe de qualquer negatividade, permitem articulações. Assim, as políticas de currículo em EJA não são produzidas de fora para dentro, ou seja, não são forjadas internacionalmente e implementadas ou meramente reproduzidas nacionalmente da mesma maneira. Também não são confeccionadas alheias as ideias, demandas e disputas internacionais. Antes, o que chamamos atenção é que as políticas são resultados da hibridação do global com o local em que não há a superposição de um sobre o outro, mas sim a desterritorialização e descoleção (CANCLINI, 1998) de ambos e a consequente transformação em algo que não é nem global, nem local, mas um híbrido dos dois. Isso implica, portanto, desconstruir a concepção de que existe um centro irradiador das políticas e do poder e assumir a possibilidade de descentramento das políticas. Como os

contextos se interagem e não são hierárquicos não existe uma superioridade do global sobre o local, nem tampouco a ingerência absoluta de organismos internacionais nas políticas locais.

Isso implica assumir o enfoque de que as políticas nacionais não são simplesmente mimetismos dos projetos globais, como também não estão alheias a tais. A negociação é a marca dessa produção de políticas de currículo em que estão inscritas constantemente a tensão entre homogeneidade e heterogeneidade. Mesmo os consensos existentes em torno das políticas não eliminam essa tensão, mas provisória e contingencialmente hegemonizam determinados sentidos (LOPES, 2006a). Com isso, as análises das políticas nessa perspectiva tendem a ser mais complexas, pois elas consistem num jogo que é constantemente jogado em que o vencedor não é dado *a priori* e nem vence sempre e da mesma maneira.

Ademais, o enfoque de determinação e transmissão de sentidos do econômico sobre o político é questionado nessa abordagem proposta por Ball. Não há uma determinação da política por uma estrutura, seja ela econômica ou não. (LOPES & MACEDO, 2010). Nesse aspecto, as instituições econômicas são encaradas como atores sociais que também negociam e disputam sentidos na produção de políticas de currículo em EJA. O econômico, portanto, não satura a política impondo-se aos contextos. É mais um elemento de complexificação da política e que está imbricado com outros. A maior ou menor relevância deste depende das relações e articulações que são realizadas na luta política. Com efeito, se é no jogo político que os sentidos são negociados não cabe uma definição prévia do econômico sobre quaisquer outros. Assim como não há uma determinação do global sobre o local, esse global nem sempre é predominantemente econômico (LOPES, *et. al,* 2008).

Por intermédio desses apontamentos acima sinalizamos para o afastamento de qualquer possibilidade de operar com a implementação das políticas. A inexistência de implementação implica assumir uma concepção de que o contexto da prática, não é meramente um reprodutor dos sentidos ou simplesmente o destino último das políticas. Na escola – um possível espaço do contexto da prática – existem mais condições de possibilidades do que a dicotomia assimilação ou resistência pressupõe. Esses dois caminhos, assimilação e resistência, não dão conta das articulações e negociações que são construídas no espaço escolar. O espaço da escola é, portanto, igualmente produtor de sentidos (LOPES, 2006b). Isso possibilita-nos pensar que as lutas, negociações e disputas que estão inscritas no processo de influência da produção de políticas de currículo em EJA aqui investigados, sofrerão certamente releituras e negociações com sentidos da prática. As propostas, forjadas desse processo, não entram na escola imunes a interferência das pessoas e de suas concepções de mundo. Quando há o espaço da leitura, existe – obrigatoriamente – a arena da negociação e

disputa de sentidos. Além disso, a tentativa de disseminação de determinada proposta necessita abrir espaços para interpretação. São nesses espaços, inclusive, que os sentidos da prática são negociados. Desta maneira, pensar apenas em resistência ou assimilação de propostas quando se aborda a escola é negligenciar os sentidos que partem dela; é resumir a escola à mera receptora das propostas.

Além disso, as propostas curriculares não são sinônimas de políticas curriculares. Quando enfocamos as políticas estamos nos inscrevendo numa discussão que insere as propostas, mas que não as concebe como manifestação única da política de currículo. Outras possibilidades de constituição da política são consideradas como igualmente significativas, sejam essas oficiais ou não. Evidentemente, a relevância desses materiais no processo de produção das políticas depende das articulações que são construídas e das negociações derivadas dessa luta política. Uma proposta curricular não sustenta a política curricular isoladamente. Depende de outras iniciativas e atuações políticas. Talvez para que uma proposta curricular seja considerada relevante numa determinada articulação política haja necessidade, por exemplo, da confecção de material didático supostamente apoiado nela ou mesmo que projetos políticos pedagógicos sejam forjados a partir dela. Enfim, nenhuma constituição da política consegue representar perfeitamente a política, tampouco abarcar a complexidade de seus sentidos (DIAS & LOPES, 2009). Diante dessa concepção é possível reforçarmos o argumento de que as políticas, dessas, as curriculares, não são lineares e nem seguem um único sentido – influência, produção das propostas e finalmente, assimilação ou resistência pela escola. Antes, estão em constante movimento no tempo e no espaço e não possuem qualquer significado definitivo; sempre têm traços de incertezas (LOPES, 2008a).

Outro aspecto relevante a ser destacado é que se as propostas curriculares não definem a política, se o global – mesmo o econômico – não satura o local, tampouco há o essencialismo da prática. Isso implica defendermos – partindo de Ball (1998) e Lopes (2006b) – que não é apenas na escola que a política efetivamente acontece. Ao questionarmos a dominação do Estado sobre a prática e a dicotomia proposta/ prática, criticamos igualmente a ideia de que seja somente na escola que a política realmente acontece. Isso seria inverter a dicotomia, mas permanecer pensando de modo dicotômico. A escola não implementa nenhuma política, porém não faz política desvinculada de outras questões que não estão necessariamente no cotidiano escolar. A simples concepção de que seria no "chão da escola" que a política realmente acontece elimina a complexidade da política, da qual a escola está inscrita. Nesse caso, estaríamos desconsiderando as relações de saber-poder que perpassam a produção e a trajetória das políticas. A prática está também na atuação dos sujeitos quando

influenciam e elaboram as políticas. Com isso, ao destacarmos o contexto da prática como significativo no processo das políticas de currículo, defendemos a necessidade de lembramos dele como um contexto – dentre outros – produtor de sentidos (LOPES, 2006b).

A ideia de recontextualização por hibridismo permite atentarmos ao fato de que todas as vezes que analisamos um texto, um documento, precisamos considerá-lo imbricado com outros contextos. Os sentidos estão em disputas na própria produção do texto e permanecem em disputa. Nesse aspecto, toda recontextualização produz híbridos culturais. Tal hibridismo não é meramente a mescla ou mistura. É sim uma bricolagem; rastros de sentidos existentes que são suplementados (DERRIDA *apud* MENDONÇA, 2006). A "hibridização pressupõe, dessa forma, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização" (LOPES, 2008a, p. 31).

Segundo Matos e Paiva (2007), Bhabha defende que a hibridação acentua o caráter heterogêneo da cultura contrapondo a ideia de que há uma cultura que seja pura, homogênea. Nesse sentido, todas as culturas são marcadas pelo hibridismo, haja vista, a interação de suas bases. Apoiadas em Bhabha, reforçam a ideia de que existe um entre - lugar, uma fronteira porosa em que se movem os sentidos e deslocam-se identidades (MATOS & PAIVA, 2007). Segundo as autoras (p. 188), esse "(...) novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro". Dessa maneira, a categoria do hibridismo permite investigarmos as políticas de currículo atentando para o pluralismo de posições, diferenças culturais e concepções que se cruzam e podem se articular em torno da produção dessas políticas. Por outro lado, o cuidado contínuo nosso é em não promover meramente uma celebração de multiplicidades essenciais e fechadas. Isso seria reforçar as desigualdades e dicotomias em torno dessa temática. Antes, defendemos que o hibridismo é relevante para discutirmos os processos de legitimação, interpretação e de apropriação das políticas em diferentes contextos que transitam.

É significativo assinalarmos igualmente que o hibridismo não é uma resolução dialética das coisas. Simultaneamente é o mesmo, o antigo e o novo; uma terceira coisa. Isso implica que a hibridação é também um território de conflitos em que determinados sentidos são silenciados e tantos outros são valorizados e evidenciados. Trata-se de um processo complexo, violento, caracterizado pela "quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros" (MATOS & PAIVA, 2007, p. 188). Isso implica a impossibilidade, por exemplo, de separar o erudito do dito popular; de definir referenciais de um e de outro. Os elementos de um e de outro sofreram processos de descoleção, de modo que suas referências foram

desestruturadas. Outrossim, as culturas foram deslocadas de seus territórios geográficos ou sociais e re-locados parcialmente em outros espaços. A consequente expansão desses gêneros híbridos forjados pela descoleção e desterritorialização permite que hibridação aconteça.

No âmbito das discussões do campo do currículo, diferentes discursos – inclusive de outros campos além do educacional – têm sido, ao longo dos últimos anos, hibridizados e articulados no bojo da produção das políticas. Diferentes concepções têm sido descolecionadas e deterritorializadas constituindo e expandindo discursos hibridizados no campo do currículo. No caso específico da política de currículo em EJA, discursos de outros campos, como o do tecnológico, movimentos sociais e ONGs, assim como do próprio campo educacional, ancorados, sobretudo, numa abordagem freireana ou libertária, são descolecionados, desterritorializados e têm construído discursos híbridos que sofrem constantes recontextualizações nos contextos em que perpassam. Por outro lado, não é pertinente hibridizar qualquer discurso, pois tais discursos são inscritos em determinadas condições de possibilidades. Autores das propostas – por exemplo – embora não possam controlar todos os sentidos, agem na perspectiva de conferir legitimidade a determinadas leituras, por eles entendidas como corretas. Dessa forma, constroem discursos ou se apropriam, na tentativa de justificar e legitimar certas leituras. Ressaltamos, então, que embora não exista verticalidade nas políticas, não significa que elas sejam isentas das relações de saber-poder e que o Estado e/ou o governo – dependendo das articulações que são tecidas e das lutas travadas – exercem um papel relevante na edificação de mecanismos de controle de tais leituras. Essas relações são assimétricas, haja vista, as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos no processo de legitimidade das políticas (LOPES, 2005).

A recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005, 2008a) passa, ela própria, por um processo de hibridação, pois referenciais teóricos aparentemente distintos são hibridizados para conceber um aporte teórico que ajude a pensar e interpretar as políticas de currículo. Referenciais da modernidade e da pós-modernidade sofrem essa hibridação que possibilitam diálogos férteis sinalizando para fronteiras porosas e flexíveis entre os aportes teóricos. Assim sendo, "(...) há um deslizamento de sentidos e significados que anteriormente mantinham uma relação mais fixa quando associados a uma dada teoria curricular" (LOPES, 2008a, p. 32). No bojo das produções de políticas de currículo em EJA, por exemplo, a pedagogia freireana pode ser hibridizada com elementos do tecnicismo ou mesmo elementos da teoria crítica com os da pós-critica. Isso não é uma anomalia, mas uma possibilidade de hibridação que torna os discursos marcadamente ambíguos. Além disso, favorece as articulações e negociações, incorporando concepções de diferentes atores. Com isso, os "múltiplos discursos assumem

(...) a marca da ambivalência pela qual é possível atribuir a um objeto ou evento mais de uma categoria" (LOPES, 2005, p. 58).

Como os textos possuem esses rastros, por exemplo, de outros textos, sentidos e contextos, há a possibilidade de novas leituras, interpretações e significações. Nesse processo de significação que é cultural, existe a criação de novos sentidos partilhados. As concepções diferentes são negociadas. Há, então, ambivalência entre criar e partilhar no processo de recontextualização por hibridismo. Por outro lado, apesar das novas significações possíveis não se pode ler qualquer coisa em qualquer texto sob quaisquer circunstâncias (BALL, 2002). Existem as interdições a certas leituras, tornando os textos "mais abertos" ou "mais fechados". Isso acontece uma vez que existem mecanismos de controle; de limitação. As circunstâncias e as condições de possibilidades de um determinado período e/ou momento e o espaço em que determinada leitura é realizada condicionam as significações que são construídas. Daí também não existirem textos puros, pois todos carregam rastros de outras concepções, de outros tempos e são atravessados por esses condicionantes. Além disso, essas significações são perpassadas por relações de saber-poder. Quando lemos, interpretamos, investigamos e analisamos determinado texto político, portanto, é necessário abrangermos essas condições de possibilidades que o tornaram possível de ser construído e lido (BALL, 1998).

A ambivalência nos híbridos culturais sugere encararmos as aparentes contradições e falhas de um texto como partes constitutivas dos discursos. Nessa perspectiva de análise, o caráter de simultaneidade que os discursos podem assumir e a possibilidade de múltiplas atribuições a um determinado objeto ou significante são enfatizados. Sendo assim, o híbrido não resolve a tensão, mas esta permanece. Sentidos imprevisíveis podem, então, surgir e provocar novos deslocamentos a partir dessa incessante ambivalência. As ambivalências tendem a produzir deslizamentos de sentidos. São esses que ao mesmo tempo podem garantir a articulação e negociação – forjando consensos (sempre conflituosos) e legitimando sentidos – e ameaçar tais articulações. Isso porque os deslizamentos podem desdobrar-se em outras negociações, em novas articulações, atendendo a outras tantas finalidades.

Assim sendo, os textos tendem a ter como característica a ambivalência (BAUMAN, 1999). Estão presentes nos textos e sugerem lutas e disputas no campo da política, haja vista, seu caráter não-vertical e sim circular. Tais ambivalências são mais recorrentes, na medida em que as propostas são resultados de articulações de diferentes concepções. Não são defeitos ou incoerências, mas evidências de disputas entre os diferentes projetos e de uma tentativa sempre precária de representar a política. Tendem a serem analisadas não como desvios a

serem superados, mas como pertencente às relações sociais. Para Bauman (1999), a modernidade tentou superar a contingência e as ambivalências, enquanto a pós-modernidade abarcou as ambivalências como existentes, entendendo que quaisquer saídas – se existirem – são igualmente contingentes e ambivalentes. A crítica à certeza que a modernidade difundia esteve presente, mesmo antes dessa condição. No entanto, o que muda mediante a condição pós-moderna é a caracterização desse questionamento. Ou seja, as incertezas como mote é uma das características marcantes da pós-modernidade.

Contudo, se por um lado o hibridismo e a ambivalência decorrente dele corroboram a implosão de qualquer verticalização do poder e das hierarquias imutáveis, por outro, cabe salientar o cuidado cirúrgico com a não-celebração do hibridismo como se esse resolvesse ou apagasse as hierarquias, as diferenças ou mesmo fosse a solução para o fim das desigualdades. Esse enfoque de celebração dificilmente se sustenta uma vez que as relações de poder oblíquas (CANCLINI, 1998) se desenvolvem em contextos em que sujeitos possuem certa posição ao enunciarem seus discursos. Também, abre-se – com as ambivalências – a perspectiva de engendrar caminhos diferentes dos hegemonicamente estabelecidos. O que está legitimado não está eternizado, embora não esteja hegemonizado à toa ou por acaso. Tampouco, a resistência – se é que a queremos – não é única, pré-determinada ou inevitável, mas possível de ser forjada nas lutas políticas em torno da produção das políticas.

Nos termos em que Bhabha (1998) propõe ao discutir e questionar o binarismo entre teoria e prática, não existem purezas culturais ou algo que seja necessariamente autêntico e demarcatório de determinadas culturas. Os dualismos são superados, não no sentido de uma solução dialética, senão na possibilidade da abertura de espaços de tradução entre eles em que há negociação constante entre temporalidades distintas e elementos contraditórios. Nesse "entre-lugar", significados são negociados e sentidos são enunciados. Assim, "(...) cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido. Cada objetivo é construído sobre o traço daquela perspectiva que ele rasura; cada objeto político é determinado em relação ao outro e deslocado no mesmo ato crítico" (BHABHA, 1998, p. 53). É possível, então, encararmos o currículo como um "entre-lugar"; um espaço de fronteira flexível e fluida em que matrizes teóricas, pedagógicas diferentes – por exemplo, mas não somente – são negociadas produzindo posições outras com rastros e fragmentos de tais matrizes. Considerar o currículo como esse espaço de enunciação cultural é atentar ao fato da possibilidade do contraditório ser negociado; de, em determinados momentos, ser conferida legitimidade a sentidos em detrimento de outros; garantir certa fixação – provisória – de sentidos. Abordarmos o currículo, então, numa perspectiva que o enxerga "(...) como uma

prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência" (MACEDO, 2006: 105). Com efeito, o currículo não mais como uma simples seleção de culturas ou meramente contemplativo das mesmas.

Por conseguinte, o currículo como espaço-tempo de fronteira, na perspectiva de Macedo (2004; 2006) – dialogando com autores pós-coloniais, sobretudo Bhabha (1998) – pode ser compreendido como espaço-tempo em que sujeitos interagem e produzem novos híbridos. Esses sujeitos que interagem também trazem a marca do hibridismo, na medida em que é necessário desconfiarmos dos modelos culturais ditos fechados e determinantes da identidade. As coleções padronizadas são constantemente descolecionadas, alteradas, sacudidas, desterritorializadas e reterritorializadas. Isso não acontece de modo pacífico e harmonioso, senão de maneira violenta, pois na fixação de sentidos – provisória e contingente – existem disputas em torno da prevalência de sentidos.

Para Macedo (2004), a conceitualização de hibridismo inicialmente relacionada a aspectos biológicos, reforçava a ideia de racismo, vinculando a incapacidade que seres híbridos tinham de procriar. Isso de certa forma corroborava discursos racistas, sobretudo aqueles associados à defesa de separação entre raças e definição de uma possível superioridade racial. Apesar disso não ter sido apagado em meados do século XX, o hibridismo passou a ser atribuído a outros tipos de racismos, dessa vez, o cultural. Culturas foram consideradas superiores às outras e nesse sentido, impunham seus valores àquelas identificadas como menos fortes (MACEDO, 2004).

Com efeito, então, em diálogo com Bhabha (2003) e Hall (2003), Macedo (2004) afirma que o campo do currículo se debruçou acerca da temática dos diferentes discursos que circulam no âmbito das políticas curriculares, nos diferentes contextos. Não obstante, salienta que algumas investidas introduziram a noção de hibridismo, mas continuaram considerando o currículo como uma seleção de repertórios culturais estáticos. Isso, na argumentação de Macedo (2004: 15) "(...) reduz a noção de hibridismo apenas a uma seleção de elementos de uma cultura estática que são relidos em uma realidade particular". Dessa maneira, ao contrário disso, Macedo propõe pensarmos o currículo como uma produção cultural híbrida. Abarcarmos o currículo como uma arena de negociações e conflitos, "(...) como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais" (MACEDO, 2004: 15). Tais tradições culturais não são entendidas como imóveis, porém como passíveis de sofrerem processos constantes de descoleção, desterritorialização e reterritorialização. Esses processos tem se intensificado, na medida em que as trocas se expandiram e se aprofundaram permitindo que as fronteiras, antes demarcadas mais nitidamente, ficassem

mais porosas, difíceis de serem definidas. As trocas, por conseguinte, são realizadas num espaço atravessado por relações de poder em que há tentativas de legitimar determinados sentidos em detrimento de outros no intuito de promover uma homogeneização cultural, apesar de impossível. Nesse sentido concordamos com Macedo (2004: 15) quando afirma que o currículo é "(...) um híbrido em que a diferença é negociada num espaço-tempo ambivalente em que os discursos homogêneos convivem com os saberes locais". Por mais, então, que o currículo aparente ser homogêneo, a tensão com o heterogêneo é constante e indissolúvel, haja vista, as constantes negociações necessárias em diferentes contextos com saberes locais e sentidos plurais. A ambivalência é condição de sobrevivência de determinados discursos. Os currículos na tentativa de serem aceitos, necessitam para tal do reconhecimento e nesse aspecto negociam com saberes e sujeitos que circulam localmente.

Por conseguinte, não se trata de analisar apenas os textos e sim os discursos que circulam nos diferentes contextos. Analisamos a produção de políticas de currículo em EJA como discurso. Isso implica assumir a concepção de que nos diferentes contextos propostos por Ball, circulam discursos e que esses estão em constante disputa e negociação de sentidos. Cabe ressaltar que os discursos não se resumem aos textos. Contudo, os textos fazem parte dos discursos e ambos constituem a política (BALL, 1994). Outrossim, os discursos não são apenas linguagem. Conceber as políticas de currículo como discurso é envolver a própria materialidade das coisas e compreender o discurso como uma dimensão social da vida (LACLAU, 2005). Cabe destacarmos ainda que Ball (1994) compreende discurso tendo como referencial Foucault. Isso implica que para ele há práticas discursivas e não-discursivas. Ou seja, para Foucault (2009) existem práticas fora do discurso; uma materialidade que o discurso não consegue dar conta, embora tente instituir e moldar determinadas práticas. Para Laclau (2005), no entanto, não há um extra-discursivo; tudo é discurso, pois toda significação passa pelo discurso.

A análise, portanto, dos textos que empreendemos não tem a pretensão de encontrar ou entender aquilo que realmente o texto quer ou quis dizer. Isso, muito possivelmente – na perspectiva discursiva trabalhada – é uma tarefa inglória. Partir do pressuposto de que o texto tem uma única coisa a dizer ou tem algo nas entrelinhas que precisamos descortinar para penetrarmos naquilo que o autor quer ou quis "realmente" nos dizer é uma tentativa de atribuir ao texto um caráter de determinação não sustentável e do qual não possui. O texto não "fala" por si, pois não há transparência na linguagem, uma vez que transparência pressupõe a existência de um sentido fixo, apreendido apenas pela leitura e compreendido por todos da mesma maneira. Aventurar-se a investigar as entrelinhas, nessas condições, é insustentável,

pois a escrita não traduz aquilo que se propõe a representar de modo que operar com ela quando assumimos essas limitações é um desafio e uma possibilidade ao mesmo tempo. Ainda, as possíveis incoerências ou contradições são encaradas como sendo parte constitutiva dos textos, pois corroboram a ideia de disputa no campo da política de currículo (LOPES, 2006a).

Acessamos determinados sentidos, uma vez que estamos inscritos numa dada formação discursiva. Nossa inserção num dado contexto – temporal e espacial – permite e/ou interdita a compreensão de certos sentidos. Nunca teremos o acesso a algo que nos permita compreender todas as possibilidades de explicação acerca de determinado fenômeno, não porque esse acesso seja interditado, mas porque os jogos de linguagem se multiplicam, tornando as possíveis significações infinitas. Há uma rede de significação complexa na qual fazermos parte, interferimos e que de algum modo nos permite analisar o texto de determinada maneira e não de outra. Esse conjunto de regras e práticas que é o discurso condiciona nossas leituras. O discurso, então, não é meramente um amontoado de letras, palavras e frases, mas configura-se como uma arena de luta e de negociação em que estão inscritas relações de saber-poder. Segundo Burity (2008, p. 42), uma "formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. (...) produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre sujeitos que nela se constituem ou se expressam".

Numa análise acerca de determinada política – em nossa preocupação específica, as políticas de currículo em EJA – é essencial nos debruçarmos sobre as circunstâncias da produção discursiva; as relações de saber-poder que estão em disputa nessa produção; as negociações e interdições que esse discurso sofre e que pretende exercer. Nesse sentido, a análise das relações de saber-poder tende a promover complexidade à investigação da produção de políticas de currículo. Na argumentação de Foucault

> (...) em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência" (FOUCAULT, 2005, pp. 179 – 180).

Outrossim, é pertinente ressaltar que o discurso é uma arena de luta, de embates que os sujeitos intentam se apoderar (FOUCAULT, 2009). Nesse sentido, regras são criadas e promovem definições acerca de determinadas práticas. Essas definições, com efeito, são

resultados de embates, de conflitos e de negociações mediante condições de possibilidades. O discurso, então, se inscreve nesse quadro de luta e investigá-lo implica focar as condições de possibilidades que permitiram dizer o que foi dito e ver o que foi visto em relação a determinadas práticas em um dado momento. O currículo, então, é uma construção discursiva, sobretudo por ser marcado por lutas e negociações em torno de sua significação.

Com isso, não compreendemos o currículo como seleção estanque de conteúdos legitimados. Isso implica assumir a perspectiva de que o currículo não é somente proposta ou apenas aquilo que acontece no cotidiano escolar. Tampouco, concebemos a ideia de que existam dois currículos separados e dissociados, a saber, um currículo que é proposto – principalmente por meio de propostas curriculares oficiais – e um que acontece na dinâmica escolar – aquele que supostamente acontece na prática. Ambos são dimensões do currículo. Como fizemos alusão, há processos complexos de recontextualização por hibridismo de modo que o que acontece na prática escolar está intimamente associado ao que é proposto pelas propostas oficiais. O inverso também ocorre, haja vista, sentidos da prática estarem inscritos na elaboração do texto curricular. A suposta separação entre currículo proposto e currículo vivido, reforça a ideia de verticalidade da política, algo que questionamos. Não existe uma prática desvinculada ou subordinada às propostas ou a possibilidade de forjar um currículo apenas dela. Com efeito, compreendemos o currículo como constituinte intrinsecamente dessas duas dimensões: proposta e prática (LOPES, 2006a, 2006b).

Ademais, tais concepções analíticas até aqui discutidas ganham ainda mais relevância, na medida em que dialogamos com a Teoria do Discurso, principalmente as discussões e os estudos de Ernesto Laclau (& MOUFFE, 1987; 2005). Dessa maneira as contribuições desses autores, sobretudo no que tange às categorias discurso, articulação, demanda e hegemonia são significativas para as análises que empreendemos acerca da produção de políticas de currículo em EJA.

1.1. **Política como discurso**

O discurso – na perspectiva da Teoria do Discurso – não é algo sobre a realidade, mas é uma dimensão social e, portanto constitutivo da realidade social. Assim, não está restrito à fala ou à escrita, mas está relacionado à complexidade das relações dos elementos que constituem determinada significação social. Nesses termos, não há qualquer possibilidade de

imprimir significação fora do discurso. Com efeito, "(...) o discurso supõe uma totalidade significativa que abrange tanto operações lingüística como extralingüísticas" (MENDONÇA, 2008, p. 59).

Por isso, para Laclau (2005) tudo é discurso. A retórica, por exemplo, não é uma maneira de transmissão de qualquer estrutura ou algo material. Ou seja, não transmite algo que está pré-estabelecido, porém é constitutiva desse material, na medida em que para significar é necessária essa operação discursiva. Além disso, a indeterminação inscrita nos discursos não é compreendida como um defeito ou desvio a ser superado. É parte inerente do mesmo, uma vez que está inscrita na realidade social e manifesta a ambivalência que, por sua vez, caracterizam as lutas e negociações em torno da significação no campo da discursividade. A partir dessa assertiva é que pensamos o processo de luta pela significação em torno das políticas de currículo em EJA.

A partir desse movimento, a linguagem é concebida de maneira diferente da defendida pelo pensamento moderno. Para este último, a linguagem é aquela que pode esconder o verdadeiro significado ou mesmo camuflar a realidade; aquela que precisa ser desvelada; aquela que tem códigos que podem ser decifrados. A virada lingüística – sobretudo a partir da década de 1960 (HARVEY, 2007) – por outro lado, defende a linguagem como constitutiva da realidade. Isso implica assumir a linguagem não apenas como algo falado ou escrito, mas como prática. De fato, nem mesmo no bojo desse movimento há uma homogeneidade de concepções e tendências. Contudo, podemos conjeturar que um dos elementos comuns seria a assunção da linguagem não mais como aquela que esconde o real e o verdadeiro e que, portanto, precisa ser desvelada, mas como algo que institui e intermedeia as relações sociais.

A contribuição de trazer a linguagem como constitutiva do social possibilita, desse modo, interrogar as verdades absolutas afirmadas e situadas num plano do inquestionável. A verdade será, por exemplo, concebida como uma construção possível, mantida por determinadas formações discursivas num dado momento. Isso contribui para quebrar as certezas e a compreensão de validade de um único e universal conhecimento concebido por perspectivas da modernidade. Isso não significa que antes da virada lingüística não existisse questionamentos acerca da verdade absoluta. O que defendemos é que a partir dela os questionamentos foram aprofundados e associados à linguagem.

Esse movimento da linguagem também corroborou teses que sinalizavam para um abandono da possibilidade de existência de qualquer materialidade. A ideia de que tudo é linguagem passou a ser defendida como oposição à existência de algo material. Isso tendeu, portanto, à concepção de que tudo só existe na linguagem. Desse modo, saíram de um pólo –

que a realidade é tudo e a linguagem a encobre – para outro pólo – a linguagem é tudo e a realidade não existe. Ao contrário desses extremos, a preocupação de como a realidade é significada emergiu também nesse processo.

As práticas e o contexto passam a ser considerados no entendimento dos significados. Com isso, a ciência – na modernidade entendida como o lugar por excelência do conhecimento verdadeiro – passa a ser encarada como uma das relações possíveis com o real. Até a virada lingüística havia a pretensão de determinação semântica que intentava fixar os conceitos como se houvesse uma relação pré-estabelecida entre significado e significante; como se houvesse fixações rígidas e permanentes de significados. A partir dela há o combate a essa pretensão. Nessa perspectiva, as palavras não têm significados fixados *a priori* a elas. O significado não é uma propriedade da palavra e sim algo que se constitui no uso da linguagem nas relações sociais. Sendo assim é fundamental a análise dos contextos na intenção de compreendermos como determinada realidade está sendo significada (MAINARDES & MARCONDES, 2009). O significado, dessa maneira, é algo que se constitui no uso da linguagem, ou seja, precisamos entender como está sendo usado; o significado será contextual e contingente. Fechamos contingencialmente determinados significados, não pelo fato de o texto ser transparente, mas pelas relações que temos com o contexto; com diversos aspectos tais como outras leituras e inserção em determinados espaços que nos permitem num dado momento fechar significados temporariamente. Existem determinadas lutas hegemônicas e articulações de discursos que vão contingencialmente privilegiar significações em detrimento de outras (LACLAU, 2005). Como mencionamos, alguns pós-modernos caíram num constante indeterminismo semântico, não problematizando como seria a fixação de sentidos num dado momento em determinadas circunstâncias.

Contudo, se a pós-modernidade criou condições para o esfacelamento das certezas e das verdades instauradas pela modernidade, isso tende a não ocorrer num ritmo acelerado como talvez pensemos. Isso porque talvez a modernidade e seus princípios não tenham sido totalmente enterrados e descartados. Aliás, pesa sobre a condição pós-moderna indagações e críticas contundentes forjadas no e pelo projeto moderno. Uma delas, em hipótese, seria o receio de que tais condições de fluidez, de incertezas, de pluralidades e de descentramento dos sujeitos tão promovidas pela pós-modernidade sejam um passo sem volta para a total permissividade e esgotamento das lutas sociais (BIRMAN, 2000). Ao promover supostamente um demasiado particularismo, a pós-modernidade encerraria a possibilidade de organização de lutas que transformariam efetivamente a sociedade. Porém, tal crítica tem seu fundamento enfraquecido, pois a pós-modernidade não é uma condição homogênea e também abre

caminhos e possibilidades outras de interpretação dessas lutas sociais. Ou seja, ao enfocar a dimensão plural das lutas e o próprio descentramento do sujeito, a pós-modernidade sinaliza para outros caminhos e agendas de lutas e enfrentamentos diferentes daquelas defendidas pela modernidade como única possível, como, por exemplo, a Revolução. Nesse sentido, quanto maiores e mais plurais forem as possibilidades de lutas e caminhos, muito possivelmente serão mais dinâmicas as possibilidades de mudanças perpetradas pelos sujeitos. Com isso, ao contrário da crítica, a pós-modernidade talvez ofereça oportunidades mais abrangentes de pensarmos possibilidades outras de mudanças. Essas, encaradas não como únicas, mas como algumas de outras várias, sempre contingentes e provisórias.

Uma crítica recorrente à Teoria do Discurso seria a de que por mais que se afirme o discurso uma dimensão do social, a realidade, a materialidade existe independente dele. Porém como a materialidade é significada num contexto e numa temporalidade, esses é que a tornam inteligível e possível. As relações sociais são tecidas através de articulações discursivas que fixam certos sentidos permitindo acordos, negociações, disputas, enfim, a própria política. Dessa forma, se admitirmos a existência de algo fora de uma formação discursiva, esse algo somente terá sentido – portanto existência – inscrito numa cadeia de significação. Sendo assim, a "(...) experiência supostamente autêntica e de primeira mão da realidade, jamais significará/ será coisa alguma se não *for posta em discurso*, se não *tiver sido* posta em discurso no mundo muito antes de nos depararmos com ela" (BURITY, 2008, p. 41, *grifos no original*).

Os elementos em disputa no discurso não possuem uma centralidade ou ainda uma posição pré-definida ou determinista *a priori*. É senão na luta, no jogo político que precisa ser jogado para que as posições sejam definidas e fixadas provisória e contingencialmente. O elemento tende a assumir, na luta política, outra posição, a de momento, estabelecendo outras relações e significações (LACLAU & MOUFFE, 1987). Dessa maneira, como não há nada que determine previamente a significação, ela surge da articulação entre elementos que são diferentes, mas que em determinado momento assumem a posição de momentos em uma cadeia de equivalência em torno de uma fixação provisória e contingente de sentidos, numa operação hegemônica[32]. Num primeiro momento, os elementos são diferentes entre si e

[32] Segundo Pessoa (2008) a categoria hegemonia estava inicialmente ligada à questão de poder absoluto, sobretudo referia-se ao poder do Estado, particularmente ao poder coercitivo exercido por meio do exército. Em Gramsci, hegemonia passa a ser concebida como uma ação de uma determinada classe social que consegue exercer uma liderança por intermédio das alianças que são construídas. O papel do Estado absoluto em força e coerção é questionado, pois se admite negociação. Contudo, o caráter essencial de liderança de certa classe permanece inalterado. Com Laclau qualquer traço de essencialidade é combatido e questionado quando a categoria é trabalhada.

possuem cada um, suas próprias totalidades. Não obstante, para que exista a significação é condição que esses elementos sejam articulados em torno de cadeias de equivalência. Os elementos, antes diferentes e totalizantes assumem a posição de momentos na cadeia de equivalência. Na manutenção dessa articulação, elementos que não foram articulados são excluídos. Contudo essa exclusão pode ser momentânea, na medida em que elementos excluídos podem ser articulados e aqueles articulados podem deixar a cadeia, pois a articulação não anula a lógica da diferença, mas cria uma equivalência provisória e contingente. Esse caráter provisório e contingente também é dado em função do exterior constitutivo que é ao mesmo tempo condição de existência da cadeia e ameaça à articulação que forma essa mesma cadeia (LACLAU, 2005; LACLAU & MOUFFE, 1987).

A totalidade que é uma construção e condição de significação é precária e contingente. Segundo Laclau (2005, pp. 94, 95) a

> "(...) totalidade constitui um objeto que é de uma vez impossível e necessário. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em ultima instância, insuperável; necessário porque sem algum tipo de fechamento, por mais precário que fosse, não haveria nenhuma significação nem identidade"

Essa totalidade se constitui e se fecha, provisória e contingencialmente, por meio de um particular que assume a posição de universal numa determinada articulação. Tal universalidade assumida por um significante é a tentativa de fixar hegemonicamente determinados sentidos. Como essa totalidade é uma tentativa de representação e essa é sempre precária e incompleta e inalcançável de modo absoluto e pleno, a significação será igualmente contingente.

Outra questão a essa discussão concerne à unidade construída em torno de certa significação. Ela não existe mediante uma possível afinidade *a priori* nem é determinada pela vinculação a determinadas ideias ou a grupos menores. Antes, a unidade pode ser construída em função e através da articulação de demandas. Laclau (2005) discute a questão das demandas chamando atenção inicialmente para seu caráter ambíguo. Discute isso, sobretudo, em favor da argumentação daquilo que é seu escopo de estudo, a saber, a formação do populismo. Segundo o autor, a demanda pode "significar uma solicitação" como também uma espécie de reclamação e/ou exigência de uma explicação (uma prestação de contas) (LACLAU, 2005, p. 98). Esse caráter ambíguo é significativo e útil para pensar a questão da construção das unidades, no caso de Laclau a do populismo.

Com isso, demandas antes isoladas, por meio das equivalências, constituem-se em "demandas populares" (LACLAU, 2005, p. 99). Para que tais demandas tenham maiores possibilidades de serem satisfeitas é necessário que essa cadeia se expanda, incorporando e articulando mais demandas. Segundo Laclau (2005, p. 101), "(...) quanto mais estendida é a cadeia de equivalencial, mais mista será a natureza dos vínculos que entram em sua composição". O que mantém essa articulação é a construção de uma demanda comum em função da oposição que é estabelecida em relação a um exterior constitutivo. Tal exterior faz parte do processo de significação, pois sem ele não existe possibilidade de equivalência entre demandas diferentes.

Algo que garante a existência da prática articulatória (o discurso), então, é o estabelecimento de uma fronteira. Uma fronteira que não está fora do campo discursivo, mas é não-incorporada ao discurso. Sem esse limite o discurso seria impossível e impraticável, pois "(...) não haveria nada que delimitasse um discurso em relação a outros e em relação também aos demais elementos no campo da discursividade (...)" (MENDONÇA, 2006, p. 69). Essa fronteira é formada a partir da construção de um exterior que é constitutivo; de um corte antagônico. O que não pode ser incorporado ao discurso é o que impossibilita sua extensão e desfecho completo e absoluto de sentidos, simultaneamente que sem esse corte não seriam possíveis as práticas articulatórias. Isso é o que confere ao discurso seu caráter incompleto e inconcluso.

A ampliação da cadeia de equivalência nos sugere outros traços relevantes desse processo de significação. Laclau (2005) reflete acerca das "demandas democráticas" consideradas por ele como isoladas. Contudo esse isolamento não é simplesmente a plena desconsideração ou anulação dela no processo de significação. Essa demanda isolada "(...) é uma demanda satisfeita", que se inscreve numa "totalidade institucional/ diferencial" (LACLAU, 2005, p.103). Tais demandas constituem entre si uma lógica da diferença sendo que seus laços são suas próprias diferenças; a natureza diferencial entre tais. As demandas, então, permanecem fora de uma lógica equivalente em que não há um antagonismo comum entre as mesmas. No caso da lógica equivalente, o antagonismo é criado, haja vista, ser a condição de possibilidade de existência da lógica. Um campo discursivo pressupõe inúmeras lógicas de equivalência e de diferença. Num discurso, tanto uma como a outra não são pré-definidas, nem estabelecidas de modo eterno. Isso porque, no caso das lógicas da equivalência, não há a anulação das diferenças. Nesse sentido, "(...) a diferença continua operando dentro da equivalência, tanto como seu fundamento como numa relação de tensão

com ela" (LACLAU, 2005, p. 105). O social, então, "(...) é o lócus desta tensão insolúvel". (*Idem,* p. 107).

A articulação entre demandas sociais particulares isoladas é possível em função do não atendimento a essas demandas. Nesse aspecto, existe uma brecha que surge, algo que falta para dar continuidade ao social. Essa falta constitui uma "plenitude ausente" (LACLAU, 2005, p. 113). Tal plenitude ausente é o que permite que a equivalência seja criada na tentativa de preencher essa plenitude. No processo de incorporação de demandas insatisfeitas à cadeia de equivalência, os conteúdos dessas demandas sofrem alteração semântica, de modo que são diferentes em relação aos seus sentidos anteriores. Isso porque, passam a ter sentido dentro de determinada relação de equivalência. Assim, incorporar-se à cadeia equivalencial pode permitir um fortalecimento da demanda insatisfeita em relação a sua permanência, ao mesmo tempo em que compromete os conteúdos particulares dessa mesma demanda. Em determinados momentos quando a confrontação com um antagonismo comum já não é tão significativo, pode ocorrer o esfacelamento da equivalência numa pluralidade de demandas democráticas. Isso pode ocorrer também a partir do momento em que o discurso equivalencial perde sentido na luta política e a negociação das demandas democráticas pode ser mais produtiva politicamente. (LACLAU, 2005). A equivalência só torna-se possível a partir do momento que, por determinadas circunstâncias, uma demanda se esvazia de seus conteúdos particulares e assume a posição de centralidade para onde convergem outras demandas. Esse movimento provoca ambiguidades na demanda que se universalizou, pois embora "(...) continue sendo uma demanda particular, passa a ser também o significante de uma universalidade mais ampla (...)" (LACLAU, pp. 123 – 124), na medida em que mais demandas insatisfeitas são incorporadas à cadeia equivalente, mais o caráter particular da demanda que se universalizou é enfraquecido, esvaziado. Tal demanda funciona como uma plenitude constitutivamente ausente. Ou seja, não significa que a demanda que se universalizou tem um traço característico em comum com todas as demais demandas articuladas, mas sim que é por meio dela que as demandas – antes isoladas – se expressam (LACLAU, 2005).

É relevante ainda salientarmos que o fato dessa demanda ser o meio pelo qual outras demandas se expressam não faz dela algo transparente, uma vez que ela não se reduz às demandas inscritas na articulação. Essa demanda que encarna a plenitude ausente não é neutra e sua atuação se deve ao momento da luta política em determinada articulação. Em outro momento, em outra temporalidade, com demandas outras, muito possivelmente essa universalização poderia não ser viável. Ela só faz sentido numa dada cadeia específica de

equivalência, sob determinadas circunstâncias e condições de possibilidade. Por isso as demandas são identificadas na luta política de certa fração de uma realidade social investigada. Em nossa análise, as demandas são investigadas nas lutas travadas pelas comunidades epistêmicas de EJA em prol do estabelecimento de uma significação hegemônica da política curricular de EJA, no Brasil, entre os anos de 1999 e 2009.

Ademais, tal condensação de sentidos é possível mediante o estabelecimento de "pontos nodais". Laclau (2005) recorre a Lacan, por meio da discussão de Zizek, para se apropriar do termo em sua discussão acerca do discurso e da construção do populismo. Não se trata de uma palavra apenas que seja mais rica num determinado discurso, senão é "(...) a palavra na qual as 'coisas' mesmas se referem para reconhecerem a si mesmas em sua unidade" (LACLAU, 2005, p. 134, *grifo no original*). O ponto nodal garante – provisória e contingencialmente – a unidade de modo que só faz sentido dentro de uma relação específica. Não há ligação pré-determinada entre significante e significado. Isso só é possível nas relações discursivas tecidas na luta política. Somente no movimento da operação hegemônica que a unidade pode ser construída. O significante não é reflexo dessa unidade, mas é construção dela, de modo que depende da mesma para ter sentido como fechamento provisório de uma articulação. Sem o "ponto nodal" as equivalências de demandas insatisfeitas não teriam significação política. Assim, "(...) existe um ponto, dentro do sistema de significação, (...) que, (...), permanece vazio, mas é um vazio que pode ser significado porque é um vazio *dentro* da significação" (*Idem,* p. 136, *grifo no original*). Nessa tensão, então, é possível que tal significante assuma o papel de representação da universalidade. Não obstante, essa representação não é plena nem transparente, porque o conteúdo particular não pode ser anulado por completo, nem pode assumir a função de fixação nodal eterna e encarnar algo que não pode ser alcançado em sua integralidade.

As identidades são discursivas e são constituídas de forma relacional, não-dialética e não-essencial. As identidades são discursivas, pois são construídas dentro e não fora dos discursos. Por isso, são contingentes e são processos de identificação. Mesmo que haja num discurso a construção de identidades, há sempre algo que escapa e pertencente ao campo da discursividade, tornando a identidade incompleta. O sujeito é, portanto, um sujeito cindido, suturado, que tenta, mas não consegue conter as incertezas por meio dos discursos que dão certa estabilidade, sempre contingente, na medida em que é relacional. Assim, o discurso é a tentativa de fixar, pois os processos de significação são contínuos. Há deslizamentos constantes de sentidos; um eterno diferir. Contudo, dentro desses processos de significação existem momentos de fixação de sentidos em que consiste a construção dos discursos que

fecham certa cadeia de significação, enquanto outros sentidos fazem dessa significação provisória por permanecerem proliferando-se.

É relevante lembrarmos que isso tudo até aqui discutido não é encarado como uma operação meramente verbal ou lingüística. Antes, inscreve a materialidade das práticas e ações políticas. Portanto, as tensões entre particularismos e universalismo, heterogeneidade e homogeneidade estão presentes no processo de produção e ação das políticas e não sendo circunscritas ao campo da linguagem. No caso da EJA, textos que circulam em nível global, como os da CONFINTEA – sobretudo o da quinta conferência – e o relatório Delors (2001) circulam nacionalmente mantendo uma tensão constante com textos produzidos no Brasil, seja em nível nacional, como os dos ENEJAS e do GT 18 da ANPEd, ou em nível local, como os dos projetos políticos pedagógicos ou os das organizações curriculares escolares. Essa tensão marcadamente constante não é unicamente lingüística, mas envolve sujeitos, instituições e produções textuais curriculares dessas instâncias. Nessa arena, há, portanto, a produção de materiais, como revistas voltadas à temática da EJA ou materiais didáticos, que visam atribuir e negociar sentidos na política de currículo. Além disso, as participações de lideranças da EJA em conselhos nacionais de educação, como em agências multilaterais configuram exemplos de ações políticas no sentido de conferir a significação hegemônica da política curricular.

Nesse processo, o significante tende a projetar uma plenitude que é ausente, sendo encarado como presença de uma ausência, na medida em que passa a representar – precária e provisoriamente – aspirações de demandas insatisfeitas. Desse modo, quando uma particularidade assume a função de universal, numa operação hegemônica, assume a posição de plenitude. Tal plenitude não é algo constituído de antemão, nem definido na gênese de quaisquer demandas, porém forjada e possível em função da articulação. A possibilidade de exercê-la está no estabelecimento de uma hegemonia. A política, então, é marcada pelas disputas e lutas hegemônicas.

Além disso, quando determinado particularismo de uma dada demanda insatisfeita e inscrita numa cadeia equivalencial se confronta com a perspectiva de incorporar novas demandas, há a construção também de "significantes flutuantes". Não podemos supor ingenuamente que nas relações sociais exista apenas uma única cadeia de equivalência. Pelo contrário, existem inúmeras cadeias de equivalências e por extensão inúmeras demandas diferentes. Nesse caso, portanto, Laclau (2005) quando faz menção às demandas, está aludindo àquelas insatisfeitas, destarte, populares que oscilam entre cadeias de equivalências alternativas. As flutuações acontecem quando significados estão em formações discursivas

diferentes, inclusive opostas, circulando. Podem variar dependendo das finalidades das lutas políticas. Assim, "(...) os significantes, cujo sentido está suspenso deste modo denominamos significantes flutuantes". (LACLAU, 2005, p. 165). Com isso, a definição – provisória e contingente – de sentido fica dependente de lutas hegemônicas. São elas e a partir delas que é pertinente momentânea e acidentalmente hegemonizar determinados sentidos. Dessa forma, a política abarca os dois significantes, a saber, vazio e flutuante. Não há como conceber um e excluir o outro. Segundo Laclau (2005), é complicado concebermos a política apenas com um significante, pois a política seria imóvel, no caso de considerarmos os significantes vazios isoladamente, ou uma proliferação constante e não-fixável de sentidos, no caso de encararmos apenas os flutuantes. Tanto um extremo como outro seria impensável nas análises políticas na perspectiva da Teoria do Discurso. "Os dois são operações hegemônicas (...)" (LACLAU, 2005, p. 167).

Outro aspecto a destacar, relacionado à complexidade das articulações de demandas em torno de operações de significação hegemônicas, é a incorporação de novas demandas à determinada cadeia de equivalência. Implica destacar que as demandas articuladas mantêm sua particularidade e que a equivalência é sustentada em razão da criação de um antagonismo. A equivalência reforça esse antagonismo para manter sua sobrevivência e a da própria luta política mesmo que particularidades de demandas sejam enfraquecidas em função disso. O antagonismo, apesar de estar fora da cadeia de equivalência, não está excluído do processo de significação, pois faz parte do campo da discursividade e é condição de existência da própria equivalência.

Com efeito, as fronteiras fixadas num processo de significação se deslocam e são, dinamicamente, construções hegemônicas provisórias. Daí serem pertinentes os significantes flutuantes para estabelecer esse deslocamento das fronteiras e compreendermos que dependendo dos contextos, novas articulações são realizadas e outro antagonismo pode ser criado. Embora existam fixações, essas são sempre provisórias em função dessa flutuação e da própria heterogeneidade social que permanece mesmo diante de uma construção equivalencial. Esses movimentos configuram as lutas políticas (LACLAU, 2005).

Nada do que é social, então, nos termos que expomos, é essencial. O social se constitui a partir da sobredeterminação. As relações contingentes e provisórias estabelecem o tecido social. Não existe determinação ou definição das relações por quaisquer coisas alheias às relações sociais. É por meio de relações que as articulações são possíveis e permitem a construção de discursos que se projetam hegemônicos e que em determinados momentos definem certos sentidos da política.

Os sujeitos podem assumir uma variedade de posições políticas. Isso significa que os sujeitos não possuem identidades fixas e inerentes que podem carregar consigo para todos os lugares e manifestá-las em todos os contextos. O pertencimento a determinado grupo ou comunidade não é pré-determinado, senão pelas relações que o sujeito tece num determinado momento e contexto. As posições dos sujeitos variam em função de determinadas atuações políticas. Tais atuações são relacionais, uma vez que as articulações construídas interferem na constituição da identidade do sujeito. Os sujeitos – individuais ou coletivos – são dependentes, segundo Laclau (1993), de atos de identificação. Isso implica assumir a concepção de que ninguém possui uma identidade plena. Tais atos estão relacionados – na perspectiva de Laclau (1993) – com as decisões políticas. Nesse sentido, torna-se fundamental a investigação da política para percebermos que decisões estão sendo tomadas e quais as demandas defendidas que constituem essa identificação num determinado momento do jogo político. Envolve compreender na contingência de determinada política quais são os atos de identificação que estão constituindo essas identidades de certos sujeitos. Isso não significa que um sujeito seja ao mesmo tempo portador de várias identidades estanques e que lance mão delas em diferentes espaços em que atua. Afirmar isso seria coadunar com ideia de que há essencialidades no sujeito, sejam essas plurais ou não. Seria como se o sujeito usasse cada identidade no momento que melhor lhe conviesse. Ao contrário, defendemos que em cada relação social diferente, atravessada por relações de poder oblíquas (CANCLINI, 1998) em que o sujeito se inscreve e atua, são construídas identificações sempre inconclusas e suas características são negociadas e articuladas numa dada formação discursiva.

Por conseguinte, as articulações que compõem as formações discursivas consistem na possibilidade de que elementos – em certos espaços e tempos – sejam articulados e assim assumam a posição de momento. Isso de fato altera as características dos elementos anteriores à incorporação na prática articulatória. No entanto, a condição de momento assumida pelos elementos é sempre provisória, passível de ser modificada a partir de outras articulações que podem fazer com que esses elementos assumam outras condições de momentos. Há, portanto, sempre uma tendência de alteração dos discursos em razão das inúmeras práticas articulatórias, prováveis no campo da discursividade.

Com efeito, então, isso suscita que os discursos estão imersos num campo discursivo com inúmeras formações discursivas em que um discurso é uma possibilidade entre muitas de fixar temporariamente sentidos. “Um discurso, portanto, constitui-se com intenção de dominar o campo da discursividade, para reter o fluxo das diferenças, (...)” (MENDONÇA, 2006, p. 68). Assim é possível que uma articulação seja provisoriamente fechada e exista a fixação de

sentidos em um ponto nodal. Mendonça (2006) nos ajuda a compreender a partir da discussão de Laclau acerca de um episódio da história do Brasil. Segundo Laclau (2000) *apud* Mendonça (2006, p. 69):

> Antônio Conselheiro, um pregador milenarista, vagou por décadas pelo sertão brasileiro no final do século XIX sem conseguir recrutar muitos seguidores. Tudo mudou com a transição do império para a República (...). Um dia Conselheiro chegou num vilarejo – onde várias pessoas estavam revoltadas contra o recolhimento de impostos – e pronunciou as palavras que se tornaram a chave equivalencial do seu discurso profético: 'a República é o Anticristo'. Daquele ponto em diante, seu discurso sustentou uma superfície de inscrição para todas as formas de descontentamento rural e se tornou o ponto de partida de uma rebelião de massas a qual demorou muitos anos para o governo abater. Vemos aqui a articulação entre duas dimensões acima mencionada: 1) a transformação dos significantes Deus e Diabo na oposição Império/República é alguma coisa que não estava predeterminada por nada inerente aos dois pares de categorias – foi uma equivalência contingente e, neste sentido, uma decisão radical. As pessoas aceitaram isso, porque esse era o único discurso que se compromissava com elas (...).

Os discursos disputam hegemonicamente sentidos. Essa hegemonia se constitui por intermédio de um particular – que em condições de possibilidades específicas – assume a posição de universal. Passa a representar múltiplos elementos tentando preencher a ausência. O discurso particular que se hegemoniza consegue articular interina e contingencialmente em torno de si outros discursos. Fixa, dessa maneira, uma significação. Por ser provisória, nada impede que demais discursos múltiplos disseminados no campo discursivo disputem essa significação hegemônica. O discurso hegemônico consegue representar – precariamente – a si e a outros. Nas palavras de Laclau *apud* Mendonça (2006, p. 77)

> Hegemonizar um conteúdo equivale, por conseguinte, fixar sua significação em torno de um ponto nodal. O campo do social pode ser visto assim como uma guerra de trincheiras em que diferentes projetos políticos pretendem articular em torno de si um maior número de significantes sociais (...). a necessidade e a 'objetividade' do social depende do estabelecimento de uma hegemonia estável e os períodos de 'crise orgânica' são aqueles em que se debilitam as articulações hegemônicas básicas (...) (*grifo no original).*

A representação – como fizemos alusão – não se trata de uma perfeita representação, no sentido do representante representar fielmente os anseios do representado. A representação política nunca é perfeita, uma vez que o universo das expectativas do representado é plural e multifacetado e para que a representação absoluta ocorresse seria condição fundamental que o representante se esvaziasse completamente – algo que politicamente é inviável e impossível. Isso porque o próprio representante possui suas expectativas e elas não são completamente

anuladas ou apagadas. Assim sendo, a "relação de representação se dá no momento em que um discurso consegue universalizar seus conteúdos – deixando, portanto de expressar sua mera particularidade – passando a representar e a encarnar outras particularidades" (MENDONÇA, 2006, p. 89).

Não é somente o antagonismo que garante as articulações, mas também o agonismo. Mouffe (2003) nos ajuda a entender que numa sociedade democrática os conflitos não desaparecem e os dissensos estão presentes nela. Uma sociedade democrática não pressupõe a erradicação dos embates, das possibilidades de mudanças e o fim das escolhas de projetos políticos alternativos. Pelo contrário, uma sociedade democrática é marcada por consensos e dissensos em que tanto um como o outro são conflituosos. Alem disso, a sociedade democrática não é sinônimo de harmonia e transparência em que as relações de poder não existem ou estejam suspensas. São os atos de poder que constituem a própria sociedade democrática (MOUFFE, 2003). Os acordos – embora possíveis e existentes – são temporários e contingentes num campo de confrontação que é a política.

Na discussão concernente, a permanência dos conflitos mesmo em ocasiões de consensos, Mouffe (2003) sugere pensarmos a sociedade democrática a partir dos "agonismos". Segundo a autora, a sociedade democrática não consiste na eliminação do que é diferente e oposto, mas no convívio com tais. Desse modo, encarar o outro nas lutas políticas como "adversário" que tem a legitimidade de disputar e defender posições políticas distintas, cuja derrota é um momento provisório e contingente de instituir a hegemonia. A "especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e legitimação do conflito e na recusa em suprimi-lo pela imposição de uma ordem autoritária" (MOUFFE, 2003: 17).

Por conseguinte, a noção de "agonismo" inscrita por Mouffe, segundo Mendonça (2003), na Teoria do Discurso complexifica as análises. Implica assumir a perspectiva de que os discursos imersos em relações de poder que constituem o social disputam e competem pela legitimidade, mas o outro é visto como adversário. Nesse sentido, não se questiona a validade da existência do outro, senão seu conteúdo uma vez que a disputa é travada reconhecendo o direito de o outro existir. A ordem democrática é admissível quando há relações entre "nós" e "eles". De acordo com Marques (2008), a consideração do opositor como adversário e não como inimigo a ser aniquilado é condição fundamental para a prática democrática e da própria constituição do social. Enfim, no agonismo, "(...) apesar da disputa entre diferentes formações discursivas, existe uma medida comum entre eles, (...) que é o reconhecimento da legitimidade da existência do discurso concorrente" (MENDONÇA, 2003: 139).

A discussão travada aqui contribui para pensarmos e compreendermos a dinâmica do processo de produção das políticas de currículo em EJA em que projetos políticos disputam hegemonicamente sentidos e expressam seus discursos por meio de documentos que tentam precária e contingencialmente representá-los. Tais representações são marcadas pelas ambivalências e contradições em função de constantes negociações articuladas em torno de uma finalidade política comum. Essas negociações são realizadas entre demandas inicialmente sem relação, mas que na luta política estabelecem cadeias de equivalências em torno de um projeto comum. Por meio dessas demandas, comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) são constituídas enunciando discursos que influenciam a produção dos textos políticos curriculares.

Os discursos circulam em diferentes contextos e sofrem interferência de múltiplos atores sociais sendo passíveis de serem negociados com outros discursos dispersos no campo da discursividade. Isso torna, então, complexa a produção de políticas de currículo, uma vez que as questões disputadas pelos discursos não se restringem a um contexto, mas perpassam múltiplos contextos e estão sujeitos a deslizamentos de sentidos. Tais deslizamentos podem ocorrer uma vez que em todo o processo de produção das políticas, textos e discursos são assinalados por constantes recontextualizações por hibridismo (BALL, 1998; LOPES, 2005, 2008a). Na tentativa de conquistar legitimidade, as propostas – por exemplo – incorporam diferentes proposições que provocam o surgimento de outros sentidos. Dessa maneira, o caráter híbrido do documento permite leituras plurais – embora não qualquer leitura – e simultaneamente garante sua legitimidade. Possibilita que determinadas demandas sejam articuladas e incorporadas em torno de uma significação fixada provisória e cotingencialmente numa operação hegemônica. No capítulo seguinte, analisamos textos, documentos e discursos políticos que circulam em diferentes contextos. Esses fazem parte de ações epistêmicas de determinadas lideranças, na tentativa de influenciar a produção das políticas de currículo em EJA.

2. COMUNIDADES EPISTÊMICAS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA

As comunidades epistêmicas são incorporadas às análises nas ciências sociais, principalmente associadas ao campo das relações internacionais. Segundo Faria (2003), a concepção de comunidade epistêmica, sugerida por Peter M. Haas, é dos aportes analíticos mais profícuos que articulam interesses e ideias na investigação das políticas [33]. Para Haas (1992), as comunidades epistêmicas se constituem como rede de profissionais com competência reconhecida, reivindicando autoridade em função do conhecimento que possui ou supostamente tem. Compartilham crenças e valores derivados de análises que são realizadas com finalidade de apontar problemas e sugerir soluções calcadas em critérios e procedimentos definidos por elas (HAAS *apud* FARIA, 2003). Estudos no campo da saúde (CARVALHEIRO, 2003; MELO & COSTA, 1994) têm utilizado essa categoria de análise em suas investigações. No campo da educação, os trabalhos de Dias e López (2006), Dias (2009), Lopes (2006, 2008a) e Abreu (2010) incorporam tal categoria, articulando-a com outros aportes teóricos significativos.

Antoniades (2003) enfatiza que as comunidades epistêmicas possuem reconhecimento social e autoridade em função do conhecimento que têm ou supostamente têm. Mas salienta que não se trata apenas de uma questão de conhecimento, mas também de poder. É uma relação saber-poder, na qual o conhecimento que possuem e o fato de serem especialistas em determinados assuntos lhes asseguram um reconhecimento social e legitimidade para difundirem e exercerem influência no processo de produção das políticas. Com isso, para Antoniades (2003, p. 27), 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".

O conhecimento não pode ser dissociado, portanto, do poder. Ter um conhecimento especializado acerca de determinados assuntos é possuir um papel relevante no processo de produção das políticas; ter a possibilidade de constituir uma liderança na arena de luta pela significação das políticas. A legitimidade do conhecimento conferida às comunidades epistêmicas implica uma atuação extremamente relevante na construção das políticas. Não

[33]Para saber mais sobre suas proposições teóricas, indicamos: HAAS, Peter M. (1992), "Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination". International Organization (special issue on Epistemic Communities), vol. 46, nº1, pp.1-35.

obstante, como são partes integrantes das interações sociais que influenciam e de certa forma direcionam determinados critérios na produção das políticas em diferentes segmentos, as comunidades epistêmicas não são estáticas e imutáveis, tampouco homogêneas. Seus consensos – sempre conflituosos – não são eternos. Desse modo, a permanência da disputa no interior dessas comunidades, assim como delas com outros atores sociais, pela hegemonização de sentidos nas políticas (LACLAU, 2005) pode provocar contingências e provisoriedades nos discursos que difundem, inclusive, nos diagnósticos realizados e/ou nas supostas soluções apresentadas na tentativa de influenciarem determinada política.

Isso implica assumirmos a concepção de que a política e mais especificamente a política curricular é produzida por sujeitos, com pessoas que agem e sofrem a ação de outros em relações assimétricas de saber-poder (DIAS, 2009). Nesse sentido, as comunidades epistêmicas estão inscritas como manifestação de parte dessas possíveis relações de saber-poder no jogo de tensões entre disputas e negociações da política. São, com feito, constituídas nessas lutas e embates políticos.

Cabe ressaltarmos que essas comunidades não atuam apenas no âmbito global, difundindo seus diagnósticos. Há atores externos que disseminam suas concepções sobre educação, por exemplo. Esses influenciam as decisões tomadas no processo de produção das políticas nacionais e locais. Contudo, isso não é automático, a ponto de as políticas nacionais e locais serem realizações simples dessas interferências externas. Trata-se de apropriações e ressignificações que podem ser promovidas por comunidades epistêmicas nacionais e locais. Tais comunidades não são responsáveis exclusivamente pela produção das políticas, mas influentes nessas produções. A influência das comunidades se dá em diferentes níveis (local, nacional, internacional e transnacional) (ANTONIADES, 2003).

Os membros das comunidades epistêmicas podem trabalhar em diferentes âmbitos e em variadas funções. Representantes governamentais, consultores, jornalistas, professores e representantes de ONGs podem ser citados como exemplos de funções que os atores das comunidades podem exercer. Podem exercer, inclusive, mais de uma função e em determinados momentos sua íntima relação com o governo tende a favorecer sua atuação no contexto de definição de textos das políticas, principalmente – no tocante à educação – na elaboração de propostas educacionais ou mesmo na produção de materiais didáticos. Em determinadas situações, as comunidades podem usar instrumentos que visam a disseminar e a corroborar suas concepções acerca de certos assuntos. A mídia, congressos, encontros, seminários e organizações não-governamentais (ONGs) podem atender aos anseios das comunidades e propagar com maior consistência e credibilidade suas ideias.

Inoue (2003), ao discutir a atuação global das comunidades epistêmicas no que tange à temática da biodiversidade, defende que, embora os biólogos sejam maioria na formação dessas comunidades epistêmicas, outros atores de diferentes formações e especialidades passam também a compartilhar crenças e valores, além de terem reconhecimento social acerca daquilo que enunciam. Direcionam, assim, suas diferentes competências para um projeto comum e para um conjunto de finalidades. Acerca das políticas de currículo em EJA, podemos inferir que essas diferenças igualmente estão presentes. Professores universitários, pedagogos, diretores de ONGs, políticos, empresários e representantes de agências multilaterais constituem atores significativos em articulações em torno da constituição de comunidades epistêmicas que atuam, global e/ou localmente, nesse campo.

Ainda, as comunidades não mantêm perpetuamente e nem possuem uma identidade definida *a priori*. Isso porque, "toda identidade é uma identidade constituída numa ordem discursiva" (MENDONÇA, 2008, p. 63). Sendo assim, somente a posição num determinado momento numa dada ordem discursiva pode, precária e provisoriamente, constituir identidade. Ao dialogar com Laclau, Abreu (2010) destaca o caráter de representação que as comunidades epistêmicas podem assumir num determinado momento, em determinadas circunstâncias. Essa representação – como aludimos anteriormente – é sempre precária e incompleta e busca aglutinar não apenas suas demandas, mas também as de outros grupos. Nesse processo, é capaz de interferir mais acentuadamente nas políticas, na medida em que incorpora um conjunto mais amplo de demandas e as articula a seu discurso.

As comunidades epistêmicas, portanto, não são constituídas a partir de uma suposta identidade de classe ou partidária. São forjadas a partir da articulação de determinadas demandas contingente e provisoriamente. Sendo assim, o consenso que as constitui, apesar de possível, também possui uma precariedade, na medida em que depende de negociações entre demandas diversas. Nos termos em que Laclau (1993) propõe, não há, uma posição fixa e pré-determinada dos sujeitos na política, mas eles são constituídos a partir de atos de identificação. Tais atos fazem parte das lutas travadas em torno da significação hegemônica da política. As identidades dos sujeitos são possíveis a partir das relações que são construídas em determinadas condições de possibilidades num dado momento histórico. Sendo assim, as comunidades epistêmicas, como sujeitos, são identificadas nas lutas políticas.

A partir do modelo analítico proposto por Ball (1998), podemos inferir que a atuação das comunidades epistêmicas pode se desenvolver no contexto de influência. Mas, como já fizemos alusão isso não significa isolá-lo dos demais, nem tampouco pressupor que tais comunidades atuem exclusivamente nesse contexto em todas as políticas. Identificar quais são

as comunidades e em quais contextos atuam é tarefa das pesquisas. Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), por exemplo, sugere que todos os contextos coexistem. Nesse sentido, mencionar que a atuação dessas comunidades tende a ser no contexto de influência é atentar, inclusive, que essa atuação pode acontecer também em todos os contextos. Além disso, no próprio contexto de influência das políticas há construções de textos das políticas que exercem influência, assim como uma prática, no sentido de que muitos sujeitos inscritos nas comunidades atuam também no contexto da prática.

Segundo Beraldo e Oliveira (2010), a questão das comunidades epistêmicas tem ocupado pouco espaço nos estudos acerca das políticas. A política como uma atividade humana (MOUFFE *apud* BERALDO & OLIVEIRA, 2010) abriga uma complexidade de múltiplos sujeitos dos quais fazem parte aqueles articulados em torno de comunidades epistêmicas. Tais comunidades, portanto, na argumentação das autoras, são relevantes no entendimento do jogo político, nas disputas e negociações que compõem o mesmo, uma vez que – dentre outros aspectos – afasta uma equivocada premissa de determinismo econômico ou da determinação do global sobre o local.

Diante, então, dessas possibilidades discutidas até aqui é que julgamos pertinente analisar parte da atuação dessas comunidades epistêmicas especificamente nas políticas de currículo voltadas para a EJA. É possível sinalizarmos para a presença de lideranças que se articulam numa comunidade epistêmica. Essa comunidade defende supostas soluções para o currículo em EJA e, nesse sentido, promove 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.

Tais lideranças vêm desenvolvendo ações epistêmicas no campo da EJA. O conhecimento que possuem acerca da temática assim como o envolvimento que assumem em pesquisas na área têm sido elementos importantes no reconhecimento social desses sujeitos. Atuam como consultores, palestrantes ou coordenadores de programas e ações governamentais desenvolvidos para o campo da EJA. Seus diagnósticos e supostas soluções são apresentadas como justificativas de determinada intervenção curricular. De fato, supostas soluções são negociadas nos diferentes contextos em que circulam. Defendemos, então, ser aquilo que essas pessoas divulgam, argumentam e acreditam o que tem um peso mais intenso nas articulações em torno de determinado projeto político curricular (DIAS, 2009; ABREU, 2010). Esses atores atuam como parte de uma comunidade epistêmica em EJA.

A participação de pessoas que possuem cargos em instâncias governamentais em eventos organizados por lideranças das comunidades epistêmicas de EJA, tende a sinalizar para a influência e o reconhecimento social que tais lideranças possuem.

Pelos textos aqui analisados, é possível identificar as lideranças, juntamente com outros atores direta ou indiretamente vinculados à temática da EJA, que tendem a se articular em torno de um projeto comum. A partir dessa articulação, ganham mais força na influência e interferência que tencionam exercer sobre outros contextos. Mesmo porque, têm a oportunidade de aglutinar mais demandas no intuito de fortalecerem a luta política em prol de uma significação hegemônica.

Identificamos, então, protagonistas que agem no sentido de influenciar a produção das políticas de currículo em EJA ao difundirem seus conhecimentos acerca dessa temática. Para isso, analisamos textos políticos disseminados por organismos e/ou conferências internacionais que constituem um contexto mais amplo, mas que possuem entrelaçamentos com os espaços investigados e analisados no capítulo 3. Esses atores atuam em espaços globais, nacionais e locais recontextualizando discursos. Cabe ressaltar que em função da complexidade, da amplitude e profusão de atores, textos e discursos envolvidos na influência do campo da EJA não pretendemos incorporar todos. Selecionamos, a título de exemplo, atores que aparecem acentuadamente na relatoria dos ENEJAS, como no GT 18 da ANPEd e na organização de documentos voltados a EJA no âmbito do MEC. Essas pessoas são reconhecidas, por grupos e pessoas que fazem parte do campo da EJA como especialistas e autorizadas a falarem sobre a temática. Além disso, nossa análise pretende se restringir àqueles que julgamos ter maior proximidade com questões curriculares relacionadas à temática da EJA.

Por exemplo, no caso do Brasil, consideramos o fato de que a participação e envolvimento de Thimothy D. Ireland [34] tanto nas discussões da conferência como igualmente nos ENEJAS, inclusive fazendo parte do primeiro encontro nacional, tem uma relevância considerável. Isso porque o posiciona como uma das lideranças no campo da EJA mais atuantes e uma das referências mais reconhecidas socialmente, tanto por especialistas do

[34] Possui graduação em English Language and Literature - University of Edinburgh (1971), mestrado em Educação de Adultos - University of Manchester (1978) e doutorado em Educação de Adultos - University of Manchester (1988). Atualmente é servidor requisitado da UNESCO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação de jovens e adultos, políticas internacionais de educação de adultos, educação, globalização, universidade. Professor da UFPB, desde 2004 requisitado para o Ministério da Educação, para exercer o cargo de Diretor do Departamento de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Informação disponível em: http://lattes.cnpq.br/5935627249778242. Acesso em: mar. de 2011, às 13h.

campo como também por autoridades governamentais. Como discutimos, isso não significa que sozinho e isoladamente imponha suas ideias e finalidades, mesmo porque elas são forjadas a partir das relações sociais. Além disso, precisa negociar suas demandas particulares ou de seu grupo com outras demandas a fim de torná-las mais propensas de serem incorporadas (LACLAU, 2005). A atuação dele, contudo, em diferentes frentes e em diferentes espaços é importante, pois destaca como os atores e os textos políticos circulam promovendo negociações e recontextualizações numa perspectiva de influenciar produções de políticas de currículo.

A atuação de Ireland na UNESCO, sobretudo na agência aqui no Brasil, tem promovido e reforçado diagnósticos dessa agência multilateral, assim como metas e soluções para a EJA globalmente. A participação em congressos e encontros por meio de palestras tem difundido concepções globais acerca de temáticas relacionadas com a EJA. Além disso, sua participação no âmbito do MEC, sobretudo na organização de documentos, sinaliza para uma tentativa de influenciar determinados sentidos junto à produção dos textos das políticas de maneira ainda mais significativa. Num documento organizado em parceria com Pedro Pontual [35], presidente do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos de América Latina), e publicado pelo MEC em 2006 [36], há compilação de três edições da revista da CEAAL, intitulada *La Piragua*. Tal revista, publicada por essa rede latino-americana de mais de 200 organizações não-governamentais situadas em 21 países, com o propósito de promover articulações na tentativa de influenciar políticas educacionais, agrega múltiplos autores de diferentes países da América Latina e trata de diferentes temas no escopo de discutir a educação de jovens e adultos.

Ao propor a compilação, os autores intentam expor concepções e experiências acerca da educação popular e propõem que esse documento seja útil em fornecer elementos para a construção de reflexões sobre educação popular a fim de promover a cidadania ativa

---

[35] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fundador e membro do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS), em São Paulo, e do Instituto Cajamar, no Brasil. Participou na fundação da Central de Movimentos Populares no Brasil, trabalhou com Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, coordenando o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Foi assessor do Programa Integrado de Educação Popular (PIEP), participou na criação do Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Democráticas e do desenvolvimento do Orçamento Participativo em Santo André, São Paulo. Fundou a Rede de Poder Local (REPPOL) do Conselho de Educação de Adultos da América Latina. Atualmente é presidente da Ação Educativa e do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). Disponível em: http://www.pucsp.br/coloquioanima2/fr/programmation/invites.htm#pedro. Acesso em: jun. de 2011, às 15h.

[36] PONTUAL, Pedro & ***IRELAND, Timothy*** (Orgs). Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: Unesco, MEC/Secad, ***CEAAL,*** 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2004_ed%202_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Popular.pdf. Acesso em: jun. 2009, às 9h.

(PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy, 2006). Ademais, selecionam experiências e ideias que coadunam, defendendo-as como princípios orientadores das atividades daqueles que estão em sala de aula. O documento, então, é dirigido principalmente a educadores que atuam na modalidade EJA, na perspectiva de que esses recriem suas práticas em sala de aula por intermédio do diálogo com esses textos compilados. Apostam que tais ideias sejam fundamentais na promoção de uma educação mais democrática e cidadã. Assim, entendemos que embora não se trate de um texto escrito diretamente por tais autores, ao organizarem os textos em um documento sob a chancela do MEC, de certa forma, atuam na tentativa de influenciar a política curricular em EJA. Isso não apenas por se tratar de um documento cuja elaboração conta com a parceria de uma rede como o CEAAL que atua em diferentes países a fim de participar da produção das políticas. Ao proporem aos educadores em EJA repensarem suas práticas, têm a pretensão de que determinados sentidos defendidos por eles circulem e sejam incorporados ao contexto da prática que igualmente produz políticas.

Em um seminário [37], realizado pelas Comissões de Educação e Cultura e de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados para debater políticas de educação como estratégia de desenvolvimento humano e econômico do país em 2008, cujo tema central era *educação ao longo da vida*, Ireland é convidado a falar no papel de diretor de Educação de Jovens e Adultos da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC). É convidado como tendo uma autoridade reconhecida e um papel significativo no tocante a concepções e ideias relacionadas à política educacional, sobretudo aquela voltada à modalidade EJA. Em seu pronunciamento, faz uma diferenciação entre *aprendizagem ao longo da vida* e *educação ao longo da vida*. Para ele, a *aprendizagem* envolve a própria prática cotidiana. Tudo que é realizado e todas as experiências que são vivenciadas constroem aprendizagens. A *educação*, por outro lado, envolve conhecimentos mais sistematizados pela sociedade; garantia de espaços próprios para que a aprendizagem aconteça; preocupação em combater a pobreza para que essa não impeça as pessoas de terem acesso à educação; desenvolvimento e aprimoramento de sistemas educacionais que valorizem a diversidade. Ao fazer essa diferenciação, Ireland propõe discutir aspectos que são considerados por ele como

[37] Seminário realizado pelas Comissões de Educação e Cultura e de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados para debater políticas de educação como estratégia de desenvolvimento humano e econômico do país. BRASIL, 2008. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1726/educacao_longo_vida_educacao_cultura.pdf?sequence=1. Acesso em: jun. de 2010, às 19h.

essenciais na promoção da *educação ao longo da vida*. Um desses aspectos é a qualidade da educação. Na concepção de Ireland,

> elemento fundamental para garantir a permanência do aluno na escola: qualidade do docente; a formação, que sempre é apresentada como elemento essencial; a participação e o envolvimento não só do professor e do aluno, mas da própria comunidade; a forma de administrar, de gerenciar a escola, e a qualidade da cultura e da vida quotidiana que a escola tem de refletir em termos de eqüidade, de necessidade de contemplar os diferentes ciclos da vida, de buscar atender às necessidades diferentes dessa fragmentação social existente, de a educação buscar refletir, atender e valorizar a diversidade em toda a sua multiplicidade, tanto de gênero, quanto em termos de etnia, raça, meio ambiente, religião, cultura etc (BRASIL, 2008, p. 41).

Como é possível percebermos, a formação do docente, a valorização dos saberes do educando e da própria comunidade, a cultura e a diversidade integram o que o especialista entende por qualidade da educação. Ou seja, uma concepção ampla que tende a incorporar diferentes preocupações de diferentes atores sociais. Dessa forma, essa concepção ampla – em proposição – enseja construir múltiplas negociações a fim de conferir maior potencialidade às ideias que defende.

Com efeito, podemos mencionar também como integrante de uma comunidade epistêmica nacional a professora Jane Paiva [38]. Além de suas pesquisas, dos trabalhos e alunos que orienta e dos artigos que publica sua experiência nessa área a credencia a ser uma interlocutora importante nas ações institucionais referentes à EJA. Sua atuação pode ser identificada em diferentes espaços de disputa pela significação da política curricular com a influência que exerce sobre os mesmos. Acerca disso, atuou como representante da ANPEd na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) como coordenadora do GT 18 de Educação de Jovens e Adultos até o final de 2010 e coordenadora junto a UNESCO da pesquisa Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) da SEB/MEC até 2006. Foi convidada, a partir do reconhecimento da autoridade do conhecimento que possui sobre a temática, a dar sua contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº. 11/2000 em 2007. Nessa ocasião,

---

[38] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Faculdade de Educação da UERJ. Integra o Conselho Deliberativo do Programa Nacional de Incentivo à Leitura da Fundação Biblioteca Nacional (MinC) e é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação de jovens e adultos, políticas públicas de alfabetização, de educação de jovens e adultos e educação continuada, educação em prisões, leitura e escrita, formação de professores e formação continuada. Em 2008, foi consultora da SECAD (MEC) para a elaboração do Documento Base Nacional no processo preparatório do Brasil para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Representante da ANPEd na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) como coordenadora do GT 18 de Educação de Jovens e Adultos até final de 2010. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/3049044829510326. Acesso em: mar de 2011, às 11h.

apoiou-se no artigo intitulado *Direito à Educação para quem?* [39], sinalizando a relevância da EJA em assegurar o direito de todos à educação. Na argumentação do direito à educação para jovens e adultos, Paiva (2007) adverte que a EJA, na grande maioria das políticas, esteve única e exclusivamente relacionada ao combate do analfabetismo. Essa visão, segundo ela, engessa a educação voltada a esse público. Nesse sentido, apoiada na ideia de "aprender a aprender", defende que a EJA deve comprometer-se igualmente com questões, tais como: formação para o trabalho, etnia, raça, gênero e saúde. Com efeito, potencializa a luta em prol do reconhecimento e da importância da modalidade de ensino.

Com efeito, a citação desses atores que, de fato, não são os únicos, exemplifica lideranças epistêmicas que fazem parte de diferentes conformações de comunidades, como também na elaboração e/ou apoio e/ou difusão de textos, cuja pretensão é influenciar as políticas. Ideias, como direito à educação, aprender a aprender e formação para o trabalho não são exclusividade desses atores, mas são, por tais lideranças, advogadas e difundidas. Com isso, selecionamos textos que possuem difusão global e nacional e que são disseminados por organizações, instituições e instâncias nacionais e internacionais, governamentais ou não e que enunciam ideias, propostas, diagnósticos e soluções à temática da EJA e que – em determinados momentos – dialogam com essas e outras lideranças.

Sendo assim, enfatizamos textos políticos que circulam em diferentes contextos, procurando influenciar produções políticas de currículo. Nossa pretensão é mapear alguns desses sentidos difundidos por comunidades epistêmicas da EJA.

2.1. **As CONFINTEAS como espaços possíveis de atuação.**

Podemos destacar as CONFINTEAS como um dos mais significativos meios de difusão de conhecimento acerca da EJA, sobretudo a quinta e a sexta, pois além de reunirem um número maior de participantes, são reiteradas vezes mencionadas como argumentos nos textos políticos acerca da temática, seja nacional ou globalmente. Essas conferências têm agregado atores e lideranças significativas da EJA, não apenas durante as mesmas, como também na sua preparação e em seus desdobramentos. Outrossim, as discussões travadas no

---

[39] Disponível em: http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_quem_Jane_Paiva.pdf. Acesso em: fev. de 2010, às 9h.

âmbito desse evento trazem à tona demandas de grupos de diferentes países. Esse processo tende a tornar ainda mais híbrido os discursos difundidos por ela, assim como uma estratégia de penetração e influência nessas nações.

Paiva (2005) assinala que o marco inicial para a retomada da luta em favor da educação de adultos pode ser estabelecido na Primeira Conferência em Elsinore, na Dinamarca, em 1949. Tal conferência ressaltou o compromisso da UNESCO de intermediar ações em prol da educação de adultos [40]. Segundo a autora, levando em consideração o contexto sócio-histórico do pós-Segunda Guerra, praticamente a questão do direito à educação de adultos não foi discutida, embora a conferência tenha reforçado a necessidade dessa educação num mundo "... que se modifica, dramaticamente" (PAIVA, 2005, p. 78).

A II CONFINTEA, realizada em Montreal, no Canadá, em 1960, discutiu questões relacionadas à tolerância religiosa, cultural e racial, além de enfatizar questões acerca da tecnologia e do progresso. Nesse sentido, pressionava a própria Unesco a fazer um levantamento acerca da educação de adultos, principalmente na Ásia e na África. Também incentivou a produção de pesquisas científicas que contribuíssem para a melhoria do ensino voltado para a educação de adultos. Para isso a necessidade da elaboração de relatórios que diagnosticassem os problemas do ensino aos adultos para que fossem propostas as devidas soluções. Segundo Paiva (2005, p. 81), nessa conferência a "perspectiva do *direito* surgia, (...), reconhecendo que todo adulto, homem ou mulher, tinha possibilidades suficientes para a educação geral e profissional, e demandava a todos os Estados medidas que assegurassem essas possibilidades (...)".

Já na III CONFINTEA, realizada em Tóquio, no Japão, em 1972, a perspectiva da educação de adultos que deve acompanhar as constantes mudanças da sociedade incorporando suas demandas, é destacada. Com isso, foi defendida a ideia de que as sociedades estão em constantes e rápidas mudanças e por isso a educação deve acompanhá-las ao promover reformas educacionais. Tais reformas devem ter como preocupação, segundo a conferência, o combate ao analfabetismo. Porém, essa não deve ser a finalidade, senão a possibilidade para a continuação da aprendizagem (PAIVA, 2005). Dessa maneira, tal conferência iniciava a

---

[40] Segundo Paiva (2005, p. 126): "Embora Hamburgo tenha demarcado a assunção da UNESCO para uma concepção de educação de adultos que inclui o reconhecimento dos jovens como sujeitos dessa modalidade educativa, no texto da *Declaração* passa-se a usar, indistintamente as expressões educação de adultos e *educação de jovens e adultos*, sem que se tenha demarcado o porquê da inclusão do segmento jovem na segunda expressão adotada (*grifos no original*)". Segundo Rodriguez (2009: 327) "Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação de Adultos (EDA); diversidade de nomes que é a expressão da complexidade de um debate que encontra no espaço aberto pela institucionalidade democrática uma oportunidade para deslanchar".

discussão de uma proposta e concepção de *aprendizagem ao longo da vida* em que posicionou a educação de adultos como uma das modalidades essenciais para garantir sua contemplação. Além disso, defendeu a educação de adultos como chave para assegurar a efetiva democratização da educação. Para que tais recomendações fossem absorvidas, a conferência propunha que os investimentos em educação da UNESCO e de outras agências nos países fossem realizados sob a garantia de que os governos priorizassem a educação de adultos. Dessa forma, os recursos e financiamentos deveriam estar atrelados, a partir dessa conferência, a ampliação, por parte dos governos, da atenção e do atendimento a escolarização dos adultos.

Após quatro anos da III CONFINTEA, foi realizada a 19ª Conferência Geral da UNESCO, em Nairóbi, no Quênia, no ano de 1976, que estabeleceu uma série de recomendações voltadas para a educação de adultos. Tais recomendações foram ancoradas na ideia de que a educação de adultos é parte fundamental para a concretização do princípio de educação permanente. Dentre as recomendações, há a busca por uma educação de adultos que contemple a concepção de que a educação não é privilégio e sim um direito de todos. Ao enfatizar essa assertiva, valoriza-se a educação de adultos principalmente no tocante à educação profissional. Ou seja, o reforço da ideia de educação como direito é acompanhado de uma defesa pela qualificação profissional que tal educação pode promover, no intuito de conferir aos alunos habilidades que sejam traduzidas num desenvolvimento não apenas, mas principalmente econômico. Assim sendo, um nível elevado de educação tende a corresponder um alto grau de desenvolvimento de uma nação.

Na IV CONFINTEA, realizada em Paris, França, em 1985, a formação específica do docente da educação de adultos surge como uma questão significativa que agrega outras discussões, principalmente relacionadas à especificidade do conhecimento em torno do ensino e aprendizagem dos adultos. Foi defendida uma formação capaz de questionar propostas de ensino que infantilizam a educação de adultos e de abordar conhecimentos específicos que facilitem a aprendizagem. Para isso, a produção de pesquisas relacionadas à educação de educação de adultos é condição *sine qua non* na promoção e conformação desse conhecimento próprio. Isso porque é destacado o direito de aprender. Contudo, aprender o que seja relevante para a vida, para o trabalho e para o desenvolvimento humano. Dessa forma, é defendido que o conhecimento "disponível" precisa estar em consonância com as pressupostas necessidades de aprendizagem desses alunos, quase sempre associadas à inserção no mundo do trabalho e à aplicabilidade de determinado conhecimento.

A década de 1990, ainda segundo Paiva (2005), é aberta – no que tange a conferências voltadas a discutir questões educacionais – pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Tal conferência reuniu diferentes atores mundiais no intuito de discutir, dentre outros assuntos, o problema do analfabetismo. Relacionadas a essa temática, foram discutidas as principais circunstâncias que contribuem para o agravamento dessa condição. A pobreza, as guerras e o rápido aumento populacional foram apontados como razões relevantes para o acentuado nível de analfabetismo mundial. Segundo Di Pierro (*apud* Paiva, 2005), havia uma espécie de consenso em torno de uma perspectiva promissora para os próximos anos. Havia uma crença de que, em função das mudanças possíveis após a queda do Muro de Berlim, as melhorias, principalmente em relação à educação básica, aconteceriam. Conferências realizadas ao longo dessa década vão reforçar essa perspectiva e aprofundar, em diferentes segmentos, a discussão acerca da educação como direito de todos. Além disso, os diagnósticos apresentados servirão de justificativas a reformas educacionais empreendidas em diferentes países, inclusive no Brasil.

No caso específico da EJA, a partir da década de 1990, a atuação de lideranças na CEAAL (Conselho de Educação de Adultos de América Latina) tende a influenciar ações em prol da produção de políticas de currículo, principalmente a partir da publicação do documento *Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos em América Latina*, elaborado por Sylvia Schmelkes[41], apresentado por ocasião ao *Seminario Consulta Educación de Adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo* em Bogotá, Colômbia, em maio 1992 e também no *Seminario Taller Regional UNESCO/ CEAAL sobre os nuevos desarrollos curriculares de La educación de los jóvenes y adultos em América Latina*. Neste documento, segundo Paiva (2005), são sugeridas propostas para o fortalecimento da educação de adultos na América Latina. São abordadas questões que são tratadas também no contexto nacional brasileiro, tais como ampliação de financiamento para EJA e a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências para a qualificação do aluno em seu ingresso no mundo do trabalho, como base de um currículo.

[41]Sylvia Schmelkes é Socióloga, com Mestrado em pesquisa Educativa pela Universidade Ibero-americana, México D.F. Atualmente é Coordenadora Geral de Educação Intercultural Bilíngüe na Secretaria de Educação Pública. Foi professora-investigadora titular do Departamento de Pesquisas Educativas do Centro de Pesquisa e Estudos Avançados de 1994 a 2001 e diretora acadêmica do Centro de Estudos Educativos entre 1984 e 1994. Foi consultora da UNESCO, da UNICEF, da OEA, da Secretaria de Educação Pública do México. Presidiu a Junta de Governo do Centro de Pesquisa e Inovação Educativas da OCDE de 2002 a 2004 e é Pesquisadora Nacional. Recebeu o prêmio nacional María Lavalle Urbina 1998 e o prêmio Tlamantini, em 2003. Diretora do Instituto de Investigações para o desenvolvimento da Educação (INIDE) da Universidade Ibero-Americana. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0105/rev_entrevista.asp. Acesso em: dez. de 2010, às 15h.

Dessa maneira, busca, por meio desse e de outros textos, difundir princípios que visam a orientar processos de produção de políticas de currículo, sobretudo na América Latina. Em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo ministro da Educação era Paulo Renato Souza, Schmelkes elabora um documento, numa parceria entre MEC e UNESCO, intitulado *Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas*. Nesse texto, a autora reafirma a preocupação com as habilidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Segundo Schmelkes (1994)

> deve ser entendida claramente como a capacidade de proporcionar aos alunos o domínio dos códigos culturais básicos, as habilidades para a participação democrática e cidadã, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de continuar aprendendo, e a formação de valores e atitudes que estejam de acordo com uma sociedade que deseja uma vida de qualidade para todos os seus habitantes (p. 14).

> não é possível conceber o desenvolvimento das condições de vida de amplos setores da população, se estes setores não superarem sua condição de exclusão do saber universal e das habilidades básicas, que permitirão sua participação qualitativa nos processos de transformação das realidades que os afetam, quotidiana e socialmente, ou seja. de suas condições de vida. Desta forma, a educação é o ingrediente sem o qual um processo de desenvolvimento não tem a qualidade necessária para transformar os indivíduos em agentes ativos na sua própria transformação e na do seu ambiente social, cultural e político (p. 20).

Uma educação de qualidade, nos termos expostos pela autora, habilita o aluno a agir no mundo em que está inscrito. As questões de eficiência, de competitividade e de produtividade estão inscritas na concepção de qualidade enunciada pela autora. Cabe à educação, então, formar capital humano capaz de exercer determinadas funções atribuídas e definidas pelo mercado. A organização da escola e do próprio currículo escolar é concebida a partir de adaptações a modelos empresariais. Assim como a introdução de determinadas metodologias na organização das empresas tende a promover eficiência, a adaptação desses procedimentos à organização escolar garante sua qualidade. Segundo o que é apresentado no documento, a organização escolar, portanto,

> pede emprestadas as noções fundamentais da **filosofia da qualidade total**, que já demonstrou sua capacidade de revolucionar a qualidade da produção e dos serviços de empresas e organizações, que as adotaram em nível mundial. Procuraremos aqui adaptar algumas dessas idéias à vida escolar (SCHMELKES, 1994, p 15, *grifos meus*).

Com o objetivo de contemplar essa visão, a autora compara a organização fabril com a organização escolar e defende a ideia de padronização curricular.

> O exemplo de uma fábrica é, sem dúvida, chocante, mas muito claro. Uma fábrica tem prejuízos sempre que produz um artigo defeituoso. Tem que desfazer-se dele ou tem que mandá-lo novamente de volta para a linha de produção, onde os processos se duplicam, porque é necessário, primeiramente, corrigir o defeito e depois armá-lo novamente. A intenção de uma fábrica é a de produzir com a menor variação possível, alcançando um padrão de qualidade parelho em todos os seus artigos. Atingindo este padrão de qualidade estável, poderá depois tentar aprimorá-lo, criando as condições para assegurar que esse novo padrão também seja alcançado de forma parelha.
> Evidentemente, os alunos não são artigos. Também é claro que, sendo pessoas, todos são diferentes, apresentando capacidades e habilidades diferentes e muito variadas. Tudo isto é certo. No entanto, estamos trabalhando numa escola que proporciona educação básica, que é o direito de todos. Estaríamos infringindo esse direito humano fundamental, se nos dedicássemos a favorecer as variações (SCHMELKES, 1994, p 74).

Com efeito, isso sugere a elaboração de determinados objetivos que esperam ser alcançados com a aplicação desses procedimentos. Como numa lógica fabril, não atingir metas estabelecidas seria não seguir corretamente parte ou a integralidade desses procedimentos no processo de ensino-aprendizagem. Caso isso ocorra, como numa fábrica, seria possível identificar a(s) razão(ões) da ineficiência e falha(s) e combatê-la(s). Além disso, as experiências, as habilidades e os conhecimentos que os alunos trazem para escola são considerados. Contudo, tal consideração existe desde que essas características sejam submetidas ou auxiliem a aprendizagem de novas competências e habilidades.

Evidentemente, como discutimos no capítulo anterior, a influência desse discurso depende de articulações e negociações com diferentes demandas. O que pretendemos assinalar é a circulação desse discurso, a partir da publicação desse documento no Brasil, difundindo concepções e tendências defendidas em outras publicações internacionais.

Outro texto de significativa abrangência global e que tem influenciado a produção de políticas curriculares, sendo apropriado em diferentes textos e discursos, é o Relatório Delors (2001) [42]. Dias e López (2006), ao analisarem a atuação das comunidades epistêmicas na produção de políticas de currículo para a formação de professores, defendem que esse

---

[42] Disponível em: http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf. Acesso em: jan. de 2011, às 14h. Segundo Dias (2009, p. 56) em nota: "O Relatório Delors foi o resultado do trabalho de uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado "Educação: um tesouro a descobrir" produzido pela UNESCO com a finalidade de orientar reformas educacionais, concluído no ano de 1996. O trabalho dessa Comissão foi um dos desdobramentos da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990, em um esforço conjunto de organismos internacionais vinculados às Nações Unidas e o Banco Mundial. Constitui-se em um influente discurso propagador de idéias sobre o papel da educação na sociedade do conhecimento. No Brasil, o Relatório Delors foi publicado pela Cortez Editora em parceria com o Ministério da Educação – MEC e a UNESCO, fortalecendo desse modo a sua influência no país".

documento tem uma penetração em diferentes nações disseminando diagnósticos e soluções acerca das políticas curriculares, "constituindo-se destacadamente como uma rede de influências em torno da política" (p. 55). Tal documento é um dos desdobramentos da conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Resultou "do trabalho de três anos e meio de uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, oriunda de uma Conferência Geral da Unesco em 1991" (DIAS & LÓPEZ, 2006, p. 58). Foi forjado a partir da articulação e discussão entre diferentes atores de diferentes entidades e organismos, entre os quais a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – Banco Mundial). Trata-se de um texto que estabelece horizontes no que tange a educação a serem perseguidos pelos países pobres e/ou em desenvolvimento.

Segundo Paiva (2005), um dos grandes destaques do relatório foi a defesa da *long life education* (educação ao longo da vida) como princípio que deve nortear as políticas educacionais desenvolvidas pelos países. Tal princípio é orientado pela perspectiva de que os diferentes sujeitos precisam estar capacitados e preparados para enfrentar os constantes desafios impostos por diferentes sociedades inscritas em profundas mudanças. Dentre essas mudanças, estão aquelas relacionadas a novas descobertas científicas e tecnológicas. Dessa maneira, é sugerido no relatório que as políticas educacionais possam acompanhar tais mudanças, no intuito de oferecerem oportunidades, proporcionando aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades e competências para encararem tais desafios. Além disso, são estabelecidos quatro aspectos considerados como pilares da educação, a saber, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

Esse documento tende também a influenciar políticas educacionais, dentre as quais as políticas de currículo em EJA. Sobretudo, porque os pilares difundidos são incorporados não apenas em documentos oficiais e propostas curriculares – como nas DCNEJA (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos) – como em discursos e produções de professores e especialistas que atuam no campo da EJA. A ideia de uma educação permanente e contínua está presente em diferentes discursos que circulam no Brasil. Mesmo porque essa concepção tem sido defendida como contraponto e acentuada crítica à associação exclusiva da EJA ao "ensino compensatório" ou "ensino reparador". Ademais, a argumentação em torno do desenvolvimento de instrumentos capazes de possibilitar ao aluno da EJA sua inserção no mundo do trabalho, é um discurso que está inscrito não exclusivamente no relatório Delors, mas que perpassa outros documentos e produções do campo. Assim, negocia sentidos com diferentes demandas, em diferentes momentos e

contextos, produzindo discursos híbridos. Numa entrevista em janeiro de 2011[43], por exemplo, Ireland, ao discutir os pilares propostos pelo relatório Delors, propõe que um dos mais significativos atualmente seja o *aprender a viver juntos*. Isso porque, defende que:

> Podemos articular isso com o que a Unesco tem chamado de uma cultura da paz. É função de a educação desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, buscarem compreender as diferenças e valorizar a diversidade. A paz é um processo e não um estado que tem que se criado, recriado e alimentado continuamente por meio da compreensão informada (entrevista ao fórum EJA – AM)

A diferença e a valorização da diversidade têm sido questões defendidas em diferentes discursos inscritos no campo da EJA. Isso implica não abandonar completamente o discurso das competências e habilidades, mas articulá-lo a defesa da diversidade. Ou seja, as competências e habilidades são essenciais à qualidade da educação no momento em que tais também promovam a convivência e a tolerância entre os povos. As habilidades e competências, para além das técnicas e dos instrumentais necessários a atuação no âmbito de trabalho, nessa perspectiva, mostram-se capazes de proporcionar a pessoa a capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos para lidar e conviver harmoniosamente com as múltiplas culturas. Assim, o discurso das competências e o da valorização da diversidade acabam por ser articulados.

Ademais, o relatório Delors (2001) é mencionado por atores que tendem a agir de forma epistêmica na produção de políticas de EJA no Brasil. Quando criticado, por exemplo, a principal argumentação busca destacar a vinculação dele com perspectivas neoliberais, sobretudo com possíveis intenções em reforçar a exclusão e as desigualdades sociais. Ventura (2008), em sua tese, sinaliza concepções neoliberais presentes nesse relatório que sustentam a ideia de que cada vez mais se exige da educação um papel de qualificar para o mercado de trabalho. Além disso, ao enfatizar a diversidade e a tolerância, o relatório busca – segundo a autora – naturalizar as desigualdades sociais e, assim, não promove o debate acerca das condições sócio-econômicas dos países, principalmente naqueles em que as desigualdades são mais profundas. A realidade sobre a qual esboçam diagnósticos e soluções para a educação é encarada como dada e não construída. Contudo, mesmo admitindo que no relatório sejam sugeridos concepções e interesses do capital internacional, com os quais não se coaduna, a autora sinaliza para as possibilidades de negociação em torno do significante *educação ao longo da vida*, no Brasil. Ao fazer ressalvas acerca de novas concepções atribuídas a essa

[43] Disponível em: http://forumeja.org.br/am/node/78 Acesso em fev. de 2011, às 15h.

sentença por movimentos que lutam e defendem a educação de jovens e adultos no Brasil, Ventura (2008) – em nosso entendimento – aponta para negociações possíveis que são realizadas com demandas defendidas por diferentes atores no contexto nacional. Isso, por sua vez, destaca que um discurso global, na tentativa de penetrar e influenciar políticas nacionais, precisa necessariamente negociar sentidos constantemente. A capacidade de incorporar diferentes demandas tende a tornar o discurso ainda mais influente no processo de produção das políticas.

Por outro lado, podemos igualmente destacar que atores que defendem o relatório não o fazem sem quaisquer ressalvas. Ao considerarem o discurso disseminado pelo relatório como um marco no processo de valorização da educação e de definição de compromissos a serem contemplados pelos países, sugerem incorporações e releituras a significantes propostos no e pelo discurso. Leal (2009), por exemplo, em seu estudo orientado pelo professor Afonso Celso Caldeira Scocuglia, integrante da recente formação da Cátedra da UNESCO [44] acerca da EJA, salienta que o Relatório Delors é um marco na EJA ao estabelecer pilares que orientam a construção de políticas voltadas para essa modalidade. Para além dos quatro pilares delineados no documento, o autor sugere mais um: *aprender a empreender*. Dessa maneira, propõe

> o empreendedorismo como mais um "pilar", como algo de grande relevância, fazendo a analogia com o conceito dos pilares do conhecimento de Delors (1998) cuja edificação deve conduzir à formação empreendedora de jovens e adultos. Por essa visão, para a construção desse pilar, conta-se com a oferta de conhecimentos que contribuem para a fundação da capacidade de empreender daqueles jovens e adultos que têm contato com algum produto de educação tornado disponível pelo SEBRAE,... (*grifo no original*) (LEAL, 2009, p. 26).

Assim sendo, entendemos que, a partir da alusão ao documento, o autor intenta não apenas justificar a construção de mais um pilar para a EJA, como igualmente sublinhar os quatro pilares defendidos no documento como referenciais na elaboração das propostas do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Defende, portanto, uma educação que priorize o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas a melhor atuação profissional do aluno no mundo do trabalho. Em proposição, um currículo que

---

[44] A Cátedra da UNESCO no Brasil "tem o formato de uma rede interinstitucional, proposta e coordenada pelas Universidades Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que promove eventos, formação de educadores, publicações, documentação, debates e pesquisas, intercâmbios regionais, nacionais e internacionais, além de outras atividades no campo da EJA". Possui como objetivo definido e exposto no *site*: "Promover e incentivar cursos, seminários, eventos científicos e atividades de pesquisa, ensino-aprendizagem, documentação e disseminação de informações na área da educação de jovens e adultos". Disponível em: http://www.catedra-eja.org/conteudo.php?id_conteudo=2. Acesso: ago, 2010, às 14h.

estimule a capacidade de *empreender*, ou seja, propor soluções num mercado em constante transformação. Com efeito, então, ao considerar o relatório Delors significativo, no que tange a ênfase dada à necessidade do estabelecimento da educação como direito de todos e como fundamental no fomento à qualidade da educação voltada para os jovens e adultos, Leal (2009) argumenta que tal qualidade ainda deve conceber a capacidade de empreender; de superar desafios. Mais uma vez é atribuída à EJA uma finalidade, a saber, possibilitar melhores desempenhos. A responsabilidade por mobilizar ou pôr em ação os conhecimentos é atribuída ao indivíduo. Schneider (2007), ao referir-se ao Relatório para discutir formação continuada para professores da EJA, sugere que seus quatro pilares são exigências que podem ser contempladas mediante o ensino por competências e habilidades. Isso, segundo a autora, deve promover no professor "... uma revisão na maneira de pensar os conteúdos de ensino, na metodologia e na avaliação, pois os empregadores procuram competências para já e iniciativa e criatividade para amanhã" (*grifos no original*) (SCHNEIDER, 2007, p. 9). Angelim (2006), ao abordar a inserção das tecnologias de informação e comunicação na EJA, lança mão dos pilares estabelecidos pelo Relatório como pressupostos ao desenvolvimento de uma educação capaz de promover, cada vez mais, a capacidade autônoma do sujeito. Com essa autonomia, o sujeito pode buscar por si mesmo – através da utilização das TICs – o conhecimento contínuo e necessário. Enfatiza, nesses termos, a competência pessoal como principal finalidade da educação.

2.2. **Disputas em torno da V CONFINTEA**

A *educação ao longo da vida*, relevante significante enunciado pelo relatório Delors (2001), circulou também na V CONFINTEA, em Hamburgo, em 1997. Não obstante, tal significante sofreu deslizamentos de sentidos que destacam as lutas e disputas inscritas nessa arena, além das especificidades dos grupos e dos atores sociais envolvidos nela. Tais disputas podem ser percebidas, por exemplo, na preparação a conferência. Os países foram incumbidos previamente de elaborarem seus documentos, com a finalidade de participarem da conferência. Precedem, nesse sentido, no Brasil, reuniões, com o objetivo de agregar pesquisadores e especialistas em torno da temática da EJA. Tais reuniões ocorreram tanto regional como nacionalmente. Segundo Paiva (2005), as reuniões seguiram orientações da então Secretaria de Educação Fundamental do MEC (SEF) que sugeria realização de

atividades para a elaboração de um documento final para o encontro nacional. Basicamente, as orientações se concentravam em apontar a situação desoladora que ainda se encontrava a EJA no mundo, sobretudo, em relação às políticas governamentais voltadas a ela. Nesse sentido, destacavam a importância da EJA na qualificação profissional, no desenvolvimento de habilidades na incorporação ao mundo do trabalho, na convivência pacífica entre os diferentes povos e culturas na promoção da igualdade de gênero e na defesa de princípios democráticos. Além disso, ressaltava que a EJA é parte integrante e fundamental do combate à fome, na prevenção de doenças e no desenvolvimento de programas de preservação do meio ambiente e de uma economia sustentável (PAIVA, 2005). No bojo dessas orientações encaminhadas pela SEF (Secretaria de Educação Fundamental), havia também um texto intitulado *Diretrizes para a educação de jovens e adultos em 1996*, que segundo Paiva (2005, p. 109) traz "... à luz o verdadeiro lugar reservado à EJA, assim como a concepção restrita – a de escolarização de quem não teve sucesso na escola – com a qual os dirigentes da SEF se pautavam (...)". A concepção expressa nesse documento, portanto, ia de encontro à concepção de *educação permanente e contínua* inscrita não apenas na V CONFINTEA, como igualmente em determinadas demandas enunciadas por diferentes sujeitos e grupos sociais. Isso porque, a perspectiva da EJA apresentada era de uma educação reparadora e compensatória. Segundo o que é defendido no documento (*apud* PAIVA, 2005, p. 110)

> A Educação de Jovens e Adultos aparece, então, como uma medida curativa. Assim, não é possível ignorar que todos os esforços na direção da melhoria do ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos representam, na forma de medidas preventivas, intervenções positivas na área de Educação de jovens e Adultos, uma vez que acabam por diminuir a necessidade de um atendimento extemporâneo.

A preocupação, com efeito, era com o ensino fundamental regular, com o objetivo de evitar a intensificação do número de pessoas que procura a EJA. De fato, a EJA é tratada como uma educação compensatória e, em certo sentido, marginal, quando comparada às demais modalidades de ensino. Contudo, contrapor-se a tal concepção não se trata unicamente de entendimentos políticos e filosóficos distintos, mas de uma luta por maiores recursos e financiamentos para a modalidade EJA.

Após as reuniões regionais, os representantes dos estados reuniram-se em Natal/ RN para o encontro nacional. Nesse seria definido e consolidado o documento nacional a ser apresentado no Encontro Regional Latino-americano. No encontro nacional, o governo brasileiro aproveitou o ensejo para anunciar o lançamento do PAS (Programa Alfabetização Solidária), cuja coordenação cabia a senhora Ruth Cardoso (primeira-dama). Tal programa na

visão de atores que participaram desse momento político era uma tentativa aligeirada e passageira de atender demandas à alfabetização, como responder a própria UNESCO (PAIVA, 2005; VENTURA, 2008; FÁVERO, 2011). Isso contribuiu para acirrar as disputas e demarcar fronteiras, além de possibilitar diferentes articulações desdobrando-se na conformação de dois documentos.

Vale ressaltar que as discussões e articulações são travadas num cenário em que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 – 1998; 1999 – 2002) é encarado por aqueles que participarão mais tarde da criação do primeiro ENEJA, como também do GT 18 da ANPEd, como neoliberal e alheio às necessidades e aos problemas da EJA. Com isso, essa preparação é também considerada uma oportunidade de mobilizar e articular forças, sobretudo, contrárias à política educacional voltada para EJA do governo FHC. É a partir dos encontros realizados em função da V CONFINTEA também que nasce a perspectiva de criação dos ENEJAs. De acordo com Haddad (2009, p. 359)

> o evento acabou por constituir importantes articulações, que influíram de maneira significativa no modo de participar da sociedade civil nos anos seguintes; em especial, a mobilização impulsionou o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro surgiu em 1996, no Rio de Janeiro, e gradativamente foram se organizando em todos os estados brasileiros.

Assim, esse momento de tentativa de construção coletiva de um documento nacional permite a confrontação de projetos diferentes relacionados à EJA, como também cria oportunidades de negociações e articulações em torno de projetos comuns, principalmente pelo fato de que há a condensação de determinados sentidos em torno de uma oposição em relação ao governo FHC. Essas disputas e negociações podem ser percebidas no documento preparatório final elaborado. Evidentemente – como discutimos – não significa que tal documento, por ter um caráter de conclusão, represente a totalidade das discussões e dos discursos que estão em disputa no momento. Isso porque tal representação será sempre precária e incompleta (LACLAU, 1993). Contudo, permite percebermos como diferentes discursos disputam significações acerca das políticas

A difusão, então, de sentidos da política por meio desse documento é realizada, muito possivelmente, com o objetivo de assegurar maior reconhecimento dos atores envolvidos com essa temática no cenário nacional da política educacional. Contudo, como discute Haddad (2009), o governo contraria as expectativas dos sujeitos e lança outra versão do documento. Segundo Paiva (2005), o documento expressa os interesses do capital neoliberal com os quais as concepções da agenda do governo FHC compartilham e seguem. Sugere que não há relação

entre os dois documentos. Muito possivelmente essa assertiva aponta para disputas no momento em que prevalecem sentidos defendidos por atores sociais mais próximos das instâncias governamentais. As duas versões desse documento apresentam, no entanto, aproximações, o que sugere que mesmo não contemplando os anseios defendidos na primeira versão, a segunda negocia sentidos inscritos na primeira.

Na primeira versão – disponível atualmente na página do MEC juntamente com outros documentos organizados por Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland [45] –, forjada no *Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos*, há uma tentativa significativa de afastar a ideia de um ensino compensatório atribuído a EJA, além de denunciar o descaso dos governos brasileiros ao longo dos anos com essa modalidade.

> A inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 19).

Por outro lado, na versão oficial apresentada por ocasião da preparação a V CONFINTEA em Hamburgo, em 1997, intitulada *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da educação fundamental,* é defendida que o principal objetivo do governo brasileiro é diminuir a quantidade de pessoas que ingressam na modalidade EJA. Para isso é necessário – segundo o documento – dar maior atenção à educação das crianças para que não haja tanta repetência e evasão, eliminando, "em muito, a necessidade de prover EJA" (BRASIL, 1996, p. 6). Assim, afirma que

> o governo federal vem se empenhando em promover a superação da repetência e da evasão, elevando a percentagem de concluintes do ensino fundamental, de modo a reduzir, nos próximos anos, o número de jovens que procura ser atendido por programas especiais de EJA (*Idem,* p. 8).

As concepções divergentes em relação à EJA destacam parte das disputas desse campo, uma vez que sentidos são silenciados, outros negociados e ainda outros enfatizados. O fato de o governo, naquele momento, não oficializar o documento e optar pela formulação de outro sugere que atores hoje reconhecidos como membros de uma comunidade epistêmica da

---

[45] Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872. Acesso em: dez de 2010.

EJA não foram considerados como tais antes. Além disso, a EJA como modalidade de ensino não era considerada prioridade, tampouco encarada como importante. A tentativa de redução do público da EJA tende a reforçar essa assertiva, haja vista, ser encarada não como uma educação continuada e permanente, senão unicamente como um ensino compensatório capaz de sanar uma dívida e um problema momentâneo, a saber, o analfabetismo.

Isso não significa que determinados sentidos não possam ser negociados. Em hipótese, a negociação existe, mesmo porque é possível percebermos entre os dois documentos aproximações, embora tais textos façam parte de cadeias discursivas mais amplas e complexas. Por exemplo, quando o documento não oficializado defende que "os currículos da EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar" (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 28) e o oficial argumenta que a "EJA deve abordar os conteúdos básicos numa perspectiva de educação cidadã e de forma interdisciplinar" (BRASIL/SEF, 1996, p. 12). Em ambos há a defesa pela inserção de conteúdos básicos para EJA, embora no primeiro seja destacada a educação *popular* e no segundo, a educação *cidadã*. Há, portanto, o objetivo comum em torno dos conteúdos básicos, mesmo que não haja consenso em relação à defesa dos princípios que devem nortear tais conteúdos.

A aproximação entre os documentos é percebida igualmente no momento em que são tecidas argumentações em torno da justificativa da EJA. Ambos sinalizam que o mundo está em constantes transformações e por isso exige-se, cada vez mais, uma educação adequada a elas. Nesse sentido, uma das principais mudanças pode ser encontrada nas novas exigências do mercado de trabalho. Isso requer, portanto, que os jovens e adultos retornem as escolas, a fim de adquirirem as qualificações necessárias ao ingresso nesse mercado.

> A necessidade que os indivíduos têm de rever e organizar os fundamentos de sua cultura acentua-se em um mundo em permanente transformação. No atual estágio de desenvolvimento político-social – marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pela emergência de um novo paradigma de organização do trabalho – impõe-se a formulação e implementação de um modelo educacional inovador e de qualidade (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 26).

Enquanto o documento oficial produzido pela Secretaria de Educação Fundamental argumenta que

> Vivemos numa época marcada por aceleradas transformações nos processos econômicos, culturais e políticos, que determinam novas exigências para que os indivíduos possam partilhar das riquezas e conhecimentos socialmente produzidos,

> exercendo plenamente sua cidadania e inserindo-se no mundo do trabalho (BRASIL/SEF, 1996, p. 1).

Ambos propõem ainda que haja o respeito à diversidade, sobretudo em relação à elaboração dos currículos, além de consideração pelos saberes dos alunos. Ademais, ressaltam a necessidade da formação permanente e continuada dos professores da EJA como sinônimo de melhoria na qualidade da educação. As ambiguidades presentes no documento da SEF/MEC que prevalece, ora apontando para uma EJA como educação contínua e permanente, sobretudo concernente a inserção no mercado de trabalho, ora concebendo a EJA como uma educação reparatória e supletiva, tendem a ter sentido. Isso porque, sugere as articulações e negociações realizadas em torno de um documento elaborado pelo MEC, aparentemente imposto de "cima para baixo" em contraposição àquele forjado das discussões regionais. Dessa maneira, sentidos que circulavam nas discussões regionais estão presentes e hibridizados às concepções defendidas por atores atuantes junto ao MEC, por ocasião da elaboração do documento brasileiro preparatório à V CONFINTEA.

Com efeito, mesmo com tais questões que cercam a V CONFINTEA, seu documento final é amplamente repercutido, não somente no Brasil – em inúmeros textos – como em diferentes partes do mundo (HADDAD, 2009). Promove sentidos que circulam globalmente, influenciando a produção de textos curriculares. Também é possível – como analisamos no capítulo seguinte – percebermos que tais sentidos são negociados e hibridizados aos de preocupação nacional e local. Uma das preocupações mais destacadas nessa conferência é, novamente, a da *educação ao longo da vida*. Esse termo é relacionado à ideia de *aprender a aprender*, um dos princípios do documento popularmente conhecido como Relatório Delors intitulado: "Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". No caso da EJA, esse termo é empregado na perspectiva de acentuar o caráter de continuidade que a educação deve ter, sobretudo, uma continuidade direcionada a qualificação mais adequada do trabalhador no mercado de trabalho. No documento final da V CONFINTEA, por exemplo, surge a defesa pelo desenvolvimento de novas habilidades voltadas para o atendimento das novas demandas do mundo globalizado. Dessa forma – segundo a declaração – as

> novas demandas da sociedade e as expectativas de crescimento profissional requerem, **durante toda a vida do indivíduo**, uma constante atualização de seus conhecimentos e de suas habilidades. No centro dessa transformação, está o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem as parcerias com a sociedade

> civil visando à educação de adultos (*grifo meu*) (UNESCO, CONFINTEA V, 1997, §§ 8[46])

> ... de modo a permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda (*Idem,* §§ 19).

Essa concepção de formação continuada, em função do desenvolvimento de habilidades para atender a novas exigências do mercado, é uma perspectiva que não é exclusiva da EJA, mas circula em diferentes contextos e influencia diferentes processos de produção de políticas. No caso da EJA, essa questão tem como um dos fundamentos a ideia de que o público principal atingido pela modalidade é de adultos que já trabalham e que, portanto já estão inscritos no mercado de trabalho. Essa especificidade busca situar como urgente o desenvolvimento dessas habilidades, no sentido de qualificar o trabalhador para enfrentar desafios novos e urgentes apresentados a ele pelo mundo em constante transformação.

Outra perspectiva, amplamente difundida a partir da enunciação da *educação ao longo da vida*, é a da educação que valorize a cidadania, a democracia e a diversidade cultural. Três eixos em que diferentes discursos que circulam em diferentes contextos se apóiam e influenciam a produção das políticas de currículo em EJA, não apenas no Brasil como em diversos outros países. Como analisamos no capítulo seguinte, esses significantes também estão inscritos nos discursos defendidos nos espaços cotejados nessa pesquisa. Na declaração é então argumentado que:

> Cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia. Um dos principais desafios de nossa época é eliminar a cultura da violência e construir uma cultura da paz, baseada na justiça e na tolerância, na qual o diálogo, o respeito mútuo e a negociação substituirão a violência nos lares e comunidades, dentro de nações e entre países (UNESCO, CONFINTEA V, §§ 14).

> Por outro lado, a educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural (*Idem,* §§ 15).

Mesmo considerada um marco no reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos, à V CONFINTEA não está isenta a críticas. Sobretudo críticas relacionadas ao pouco ou quase nulo comprometimento com a discussão de questões macro-econômicas,

---

[46] Em todas as citações da *Declaração de Hamburgo*, documento final referente à V CONFINTEA (1997), levamos em consideração os números dos parágrafos. A versão em inglês está disponível em: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html. Acesso em: jan. 2009. Versão em português, disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf. Acesso em: jul. 2010, às 11h.

consideradas responsáveis pela marginalização da EJA. Paiva (2005, p. 125), por exemplo, assinala que tais questões são "... responsáveis, em grande medida, pelos problemas agravados que o mundo e suas populações mais pobres, (...), têm vivenciado". Isso, portanto, ainda segundo a autora, tem implicações acentuadas na atenção que é destinada à EJA em tais países, não apenas em relação às mudanças que tal educação pode provocar, como na falta de recursos destinados a tal modalidade para que isso aconteça. Segundo Ventura (2008), a V CONFINTEA, ao afirmar seu propósito de incentivar a harmonia social no mundo globalizado caracterizado por clivagens sociais, deixou de fora aspectos relacionadas à luta de classes, tão caros a discussão da EJA. Dessa maneira, tais atores relevantes nacionalmente, no que tange à enunciação de demandas e propostas que influenciam as políticas de currículo em EJA, exemplificam e sugerem discordâncias em relação a determinadas questões abordadas e fixadas pela V CONFINTEA.

O discurso disseminado por meio do documento dessa conferência tende a exercer influência em diferentes países, numa perspectiva homogeneizadora. Contudo, como tais discursos assumem configurações locais, sofrem interferências e interpelações de atores sociais locais. Os traços comuns, portanto, entre diferentes políticas no mundo existem, mas tais traços estão imbricados em processos complexos de negociação e articulação com demandas locais, em diferentes lutas políticas pela significação hegemônica. O significante da *educação ao longo da vida* sofre, no Brasil e em diferentes países, por exemplo, deslizamentos resultantes desse processo de disputas e negociação em torno dessa significação. Em outro texto (TORRES, 2010), problematizamos os deslizamentos que esse significante sofre a partir da análise de um documento que compila as discussões preparativas à VI CONFINTEA realizada no Brasil. Nesse trabalho, apontamos os deslizamentos que ocorrem e como tais estão relacionados a negociações com demandas locais. As disputas em torno desse significante sugerem diferentes concepções que partem de diferentes discursos, dispersos no campo da discursividade das políticas de currículo em EJA.

No documento elaborado por ocasião da V CONFINTEA, intitulado *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos*, o diagnóstico e o consequente argumento de que o mundo está mudando e em constantes transformações novamente aparece de modo significativo. Isso, na pretensão de justificar a defesa da introdução de mudanças na EJA, sobretudo, relacionadas à capacitação mais adequada das pessoas para enfrentarem tais alterações no mundo globalizado. Assim, no documento são sinalizadas as seguintes transformações, manifestadas nesse mundo globalizado:

> Elas se manifestam na globalização dos sistemas econômicos, no desenvolvimento rápido da ciência e da tecnologia, na estrutura por idade, na mobilidade das populações e na emergência de uma sociedade fundada sobre a informação e o saber. O mundo é atingido igualmente por transformações profundas da estrutura do trabalho e do desemprego, por uma crise ecológica sempre mais aguda e por tensões sociais ligadas às diferenças culturais, étnicas e religiosas, à repartição dos papéis entre os gêneros e às diferenças na renda. Essas tendências repercutem no domínio da educação, no qual os responsáveis por sistemas educativos complexos se esforçam por explorar possibilidades e satisfazer demandas novas, quando seus recursos, não raro, diminuem (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, pp. 45 – 46) [47].

A constatação de que esse mundo globalizado é caracterizado pela ciência e tecnologia, mas igualmente por inúmeros problemas sociais, suscita a necessidade de atender às novas demandas. Tais demandas são entendidas como melhores qualificações para o trabalho, como, simultaneamente, ao respeito às diferenças. Com efeito, não se trata apenas de defender qualificações técnicas para assunção e reassunção de determinados empregos, senão articular a qualificação técnica com a pretensão de uma preparação para vida, pautada em valores, tais como convivência com a diversidade e respeito ao meio ambiente.

A partir dessa perspectiva, determinados atores buscam influenciar a produção de políticas de currículos em diferentes países. O currículo da EJA tende a ser encarado como algo que pode expressar as preocupações em torno dessas mudanças, promovidas pela globalização e, ao mesmo tempo, estabelecer determinadas orientações, supostamente essenciais ao enfrentamento de tais transformações. Ao instituir dez temas, a conferência de Hamburgo sinaliza – em nosso entendimento – em todos eles a preocupação com a construção do currículo da EJA. Ao abordar temas como democracia, qualidade da EJA, direito à educação e cidadania, igualdade, mundo do trabalho, meio ambiente, cultura, tecnologias de informação, cooperação e solidariedade entre os povos, no documento são assentadas recomendações que perpassam a produção de currículos. A amplitude das considerações pode ser uma tentativa política para tornar mais influente o discurso de uma nova educação de jovens e adultos, em face das mudanças da globalização.

Por meio desse discurso é promovida, então, a ideia de que todos esses temas devem fazer parte de qualquer política curricular produzida pelos governos que queiram verdadeiramente enfrentar os desafios e solucioná-los. A fim de asseverar essa ideia, amplas parcerias entre governos, instituições não governamentais e universidades são sugeridas no

---

[47] Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872. Acesso em: dez de 2010, às 16h. e 30 min..

documento. Essas parcerias são enfatizadas como essenciais "... a possibilidades de instrução flexível, aberta e criativa, tendo presentes as respectivas condições de existência das mulheres e dos homens" e em proporcionar "... aos educadores de adultos uma formação permanente e sistemática" (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 51). Ademais, na pretensão em promover a melhoria da qualidade da EJA, é proposto e acentuado o papel da UNESCO em promover pesquisas com o caráter de avaliar, diagnosticar e difundir determinadas práticas adotadas como bem-sucedidas no campo da EJA. Com efeito, "propondo à Unesco que continue desenvolvendo sua política de estabelecimento de parcerias entre todos os atores da área de educação de adultos" (*Idem*, p. 53).

Acerca de recomendações voltadas a atender às novas exigências do mundo do trabalho, em face da globalização, o discurso assegura que, neste campo, a importância da EJA é ainda mais significativa. As dificuldades em encontrar e manter empregos são apontadas como principal argumento para que a EJA seja prioridade nas políticas governamentais. Dessa maneira, o discurso das competências e habilidades volta a ser o foco principal das justificativas.

> A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços, requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego. O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer (*Idem,* p. 57).

A concepção de educação profissional que procura ser difundida por esse discurso tende a não priorizar exclusivamente a questão do aprimoramento técnico e a aquisição de habilidades direcionadas ao desenvolvimento de tarefas no âmbito do trabalho. As habilidades conferidas por intermédio da EJA tendem a ser pensadas como capazes de interferir e promover mudanças em todos os âmbitos e relações sociais da vida do sujeito. Assim, a concepção de *educar para transformar* propõe para além das técnicas necessárias à execução de determinado trabalho, o aprendizado de valores éticos e políticos a serem aplicados na promoção do *bem-estar da sociedade*. Isso é acentuado quando no documento é assinalado que:

> as políticas de educação de adultos, com objetivo profissional, tenham em conta a igualdade homem e mulher, as diferenças culturais e etárias, a segurança no local de trabalho, a saúde dos trabalhadores, a proteção contra os tratamentos injustos e contra o assédio, assim como a preservação do meio ambiente e a gestão racional dos recursos naturais (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 58).

Outra preocupação salientada no documento, na parte em que discute a educação em relação à questão do meio ambiente, da saúde e da população, é que haja introdução de conteúdos voltados a essas temáticas na EJA. Ao tratar dessa seção é afirmado o compromisso que a EJA deve ter em abordar temas como: preservação do meio ambiente, vida familiar, sobretudo em relação a planejamento familiar, educação sanitária e educação sexual. Todos esses são temas recomendados no documento visando conscientizar os sujeitos sobre a necessidade do desenvolvimento sustentável. Para que sejam contemplados, é defendido como imperativo:

> Promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 59);
>
> Estimular o aprendizado dos adultos em matéria de população e de vida familiar (*Idem*, p. 60);
>
> Reconhecer o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual (*Idem*);
>
> Assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual (*Idem*).

Para cada uma dessas recomendações – *promover, estimular, reconhecer* e *assegurar* – há propostas de como elas devem ser incorporadas e desenvolvidas. Para algumas, há sugestão de saberes a serem incluídos e de como determinado tema deve ser conduzido e discutido.

Ademais, ao afirmar o compromisso de zelar pela diversidade cultural, assim como de ampliar o acesso às tecnologias por intermédio da adoção de diferentes meios, tais como livros didáticos, bibliotecas, museus, teatros e instituições culturais, no documento, procura-se justificar a viabilidade em se investir na EJA.

> A educação de adultos contribui para a auto-suficiência e autonomia pessoal das pessoas adultas, para o exercício dos direitos fundamentais e para a melhoria da produtividade e da eficácia no trabalho. Ela traduz-se também, pelos efeitos positivo nas gerações futuras, mais educadas e mais prósperas. Na medida em que **é um investimento produtivo e favorável ao desenvolvimento humano**, a educação de adultos deveria ser protegida contra as pressões do ajustamento estrutural (*grifo meu*) (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004 p. 64).

Com efeito, a EJA é considerada um *investimento produtivo* seguro, com poucos riscos, e que oferece um resultado em longo prazo extremamente relevante. Nesse sentido, é sugerido que, diante dos ajustes econômicos estruturais ou ajustes orçamentários dos governos, a EJA seja poupada. Como apresentado, investir na EJA é ter *melhoria na produtividade e eficácia no trabalho* (PAIVA, *et, al,* orgs, 2004, p. 64). Ou seja, investir na EJA é ter a perspectiva de garantir maiores possibilidades de lucro; é considerar determinado custo como retorno certo em produtividade. Nas palavras de Ball (2004, p. 1107), essa perspectiva de capital que "... considera os serviços sociais uma área em expansão na qual lucros consideráveis podem ser obtidos".

Ao considerar essas recomendações é lembrada à UNESCO sua responsabilidade em acompanhar de perto a incorporação dessas recomendações. Igualmente, é proposto que essa instituição atue em parcerias com organizações multilaterais, agências nacionais e organizações não-governamentais para que tais propostas sejam incluídas em políticas governamentais voltadas à EJA. Por conseguinte, como assinalamos no capítulo anterior, isso não se dá de modo automático e no mesmo ritmo em todos os lugares. Como afirma Ball (2004, p. 1115), a "'glocalização', isto é, a acomodação de tendências globais em histórias locais, produz políticas híbridas e diversidade política". Por isso, embora haja traços de homogeneidade nas políticas elas serão híbridas e marcadas pelas articulações e negociações com contextos e atores locais.

Esses discursos tendem a influenciar o processo de produção de textos curriculares em EJA. Um dos textos curriculares nacionais que sofre tal influência é o das diretrizes curriculares para EJA (DCNEJA – Parecer CNE/ CEB 11/2000) de 2000 [48]. Tais diretrizes tencionam estabelecer uma base comum para os cursos de EJA no Brasil. A partir dessa base comum, criar mecanismos de avaliação e conferir certificados aos alunos da EJA. Assim sendo, no documento é assegurado que as

> diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias, pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão (DCNEJA, 2000, p. 32).

Com o objetivo de alcançar essa meta, é defendido nas diretrizes um currículo elaborado por intermédio das competências e habilidades, sobretudo, aquelas direcionadas

[48] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: abr. 2009, às 11h. Segundo Fávero (2011, p. 32) "O parecer elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury constitui-se no mais importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos",

para o trabalho. Para isso, justificam suas inserções apontando para as mudanças que se processam no mundo. Assim, em face dessas mudanças, é cada vez mais necessária a aprendizagem de novas competências e habilidades. Asseveram, portanto, que

> No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (DCNEJA, 2000, p. 8).
>
> Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (*Idem,* p. 10).
>
> Dentro deste caráter ampliado, os termos "jovens e adultos" indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (DCNEJA, 2000, p. 12).
>
> O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque (*Idem,* p. 61).

Essa citação longa nos ajuda a perceber que, em diferentes momentos ao longo do texto das diretrizes, as competências e as habilidades são ressaltadas, quase sempre associadas ao desenvolvimento de competências para o trabalho. Nesse documento, sobretudo, as competências e habilidades são vinculadas às relações de produção capitalista, mas também podem estar vinculadas à perspectiva de trabalho para a emancipação, como defendem outras demandas problematizadas no capítulo seguinte. É possível, igualmente, identificarmos que o discurso da *educação ao longo da vida* está presente nas argumentações deste documento, como justificativa de uma possível necessidade que a pessoa possui de aprender continuamente. No entanto, aqui, talvez, esse aprender contínuo seja um aperfeiçoamento ou aquisição de novas competências exigidas pelo mercado de trabalho, pois evidenciamos uma preocupação acentuada em profissionalizar o discente da EJA ou mesmo certificar formalmente determinadas habilidades adquiridas na prática.

A temática da diversidade inserida no discurso difundido pela V CONFINTEA também é abordada pela DCNEJA. Evidenciamos que essa questão é defendida mediante a articulação entre o discurso global da educação *intercultural* que difunde a ideia de "intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da coexistência pacífica e da diversidade cultural" (UNESCO, CONFINTEA V, 1997, § 15) no intuito de promover a

erradicação da violência e um discurso local que prioriza a defesa da diversidade cultural regional do Brasil. Assim sendo, essa valorização da diversidade cultural, no caso das DCNEJA, abrange uma concepção de que as culturas, eminentemente orais, precisam ser contempladas, respeitadas, não para erradicarem a violência, mas no sentido de serem celebradas.

> Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (DCNEJA, 2000, p. 5).

2.3. **A atuação na VI CONFINTEA**

A análise do relatório final, confeccionado por ocasião da VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em Belém do Pará, em 2009, tende a nos possibilitar argumentar, mais consistentemente, a respeito da atuação das comunidades epistêmicas atinentes à EJA. Esse documento, com envolvimento de atores vinculados à UNESCO, tende a ter uma interferência consistente em diferentes países do mundo, haja vista a influência dessa entidade na construção de políticas educacionais. Trata-se de uma tentativa provisória de representação do discurso dessa comunidade. Com isso, recortamos, num universo amplo de discursos que influenciam as políticas de currículo em EJA, esse documento, reconhecendo que são múltiplos os discursos e igualmente plurais os espaços em que os mesmos são difundidos.

A VI CONFINTEA reuniu atores de diversas parte do mundo, não apenas durante o evento e em sua elaboração, mas mobilizou um número significativo de pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, com o campo da EJA. Essa mobilização foi realizada a partir da solicitação de documentos preparatórios da conferência. Por exemplo, o documento intitulado *Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes* [49] é um documento resultante de cinco conferências regionais preparatórias: a da América Latina e do Caribe na Cidade do México (setembro de 2008), a da Ásia e do Pacífico em Seul, Coréia do Sul (outubro de 2008), da África em Nairobi, Quênia (novembro de 2008), da Europa, América do Norte e Israel em Budapeste, Hungria (dezembro de 2008), e, finalmente, a dos Estados

[49] Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184075por.pdf. Acesso em: jan de 2011.

Árabes, em Túnis, Tunísia (janeiro de 2009). Cada conferência validou uma síntese de seus resultados finais. Esse documento é uma compilação dessas sínteses, além de reunir na íntegra o relatório regional da América Latina e do Caribe, intitulado "Compromisso renovado para a aprendizagem ao longo da vida". Foi confeccionado pelo MEC em parceria com a UNESCO em 2009. Tal documento faz parte da diversidade dos textos produzidos em torno dessa conferência. Assim como o relatório final é relevante, no sentido de análise das demandas articuladas em torno da construção de discursos que ecoam e são reinterpretados em diferentes contextos que perpassam, esse documento tende a ser uma tentativa de representação provisória; uma articulação de outros discursos.

O documento final da VI CONFINTEA não é assinado por nenhum participante, embora tenha a inscrição da UNESCO. Seu original está em inglês, disponível também em espanhol. O título desse documento em espanhol é *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: marco de acción de Belém* [50]. Por ter sido disponibilizado na página do MEC, cuja tradução para o português contou com a revisão técnica de Timothy Ireland, esse documento parece ter influenciado ações que partiram dessa instância governamental ou ao menos expressa a importância que foi conferida ao mesmo. Tal documento foi aprovado no final da Conferência que reuniu cerca de 1.500 participantes, de 156 Países-membros, em Belém do Pará, durante quatro dias. Além disso, a própria participação de pessoas ligadas ao MEC nessa conferência sinaliza para uma penetração dessa comunidade no âmbito governamental e no próprio contexto de definição de textos da política. Há, inscritos na participação da conferência, profissionais voltados para a pesquisa acadêmica no campo da EJA que estiveram presentes na consultoria do documento preparatório para VI CONFINTEA produzido pelo MEC. Isso tende a evidenciar que essa rede é ampla e complexa e que os atores não estão restritos a um único contexto de atuação. Ademais, essa articulação muito possivelmente é ampla e incorpora inúmeras demandas que partem de diferentes segmentos sociais.

Esse documento tem como ênfase inicial o incentivo para que os governos concedam atenção ao cumprimento das metas estabelecidas pela UNESCO, principalmente no que tange à alfabetização. Focaliza a *educação ao longo da vida* como um mote importante a ser considerado pelos países. Esse significante é descrito como "um marco filosófico e conceitual, e um princípio organizativo de todas as formas de educação baseado em valores de

---

[50] Esse e outros documentos citados podem ser acessados através do seguinte endereço eletrônico: http://www.unesco.org/pt/confinteavi. Acesso em: ago 2010, às 18h. A versão em português pode ser acessada em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf. Acesso em: jan. 2011 às 14h.

inclusão, emancipação, humanísticos e democráticos;" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 2). Nesse aspecto, a EJA é posicionada como uma modalidade capaz de reunir esses princípios e conduzir os jovens e adultos a conquistarem a igualdade e a inclusão. A EJA é considerada como capaz também de dotar os alunos de "capacidades, habilidades, competências e valores necessários para exercer e promover seus direitos" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 3). Dessa maneira, é enfatizada a necessidade das competências e habilidades para essa educação contínua defendida pelo documento. A certificação que a EJA pode conferir a indivíduos, que por diversas razões não tiveram seu tempo escolar respeitado, torna-se condição *sine qua non* para o ingresso mais qualificado no mercado de trabalho, assim como de uma vida em sociedade mais bem sucedida.

Isso é amplamente reforçado ao longo do documento, principalmente na seção *recomendações*. Nesta parte, são definidas as metas a serem cumpridas pelos países, especialmente relacionadas à erradicação do analfabetismo. Nesse aspecto, o fim do analfabetismo, a despeito de outras preocupações e demandas, é suscitado como um pujante projeto defendido no documento. O diagnóstico do problema apresentado no documento coloca como "imprescindível que redobremos os esforços para reduzir o analfabetismo em uns 50 por cento para 2015, em relação aos níveis do ano 2000 (...) com o objetivo final de (...) dar lugar a um mundo plenamente alfabetizado" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 3). Para o alcance dessa meta são sugeridos vários compromissos, voltados, sobretudo, para avaliação. Essas avaliações são propostas como sendo realizadas a partir do rendimento dos alunos e como necessárias a continuidade do processo de aprendizagem e a constante aquisição de conhecimento. A partir da análise que empreendemos, é possível percebermos que o cumprimento das metas está associado ao estabelecimento de avaliações. Essas avaliações estão assentadas na verificação das habilidades e competências dos educandos. Desse modo, tais procedimentos avaliativos tendem a confirmar o sucesso ou insucesso tanto dos educandos como do sistema educacional por meio de números e estatísticas.

Outros aspectos tratados nessas recomendações dizem respeito aos objetivos traçados para as políticas nacionais, assim como o papel dos governos na realização dessas propostas. Também ressaltam a necessária continuidade da comunicação entre amplos setores da sociedade, incluindo os governos, representantes de organizações civis e os educandos da EJA. Reforçam a tentativa de articulação entre diferentes demandas oriundas de variados espaços societários. Dessa maneira, convocam os governos a assumirem o compromisso com a EJA. Um desses compromissos está justamente vinculado à validação dos conhecimentos

dos educandos e no desenvolvimento de métodos mais eficazes para que isso efetivamente aconteça. A criação e manutenção de mecanismos de avaliação das políticas em EJA são postulados como fundamentais para a *educação ao longo da vida*. Com isso, tal educação não é apenas concebida como um princípio filosófico, mas também como uma agenda de procedimentos a ser adotada pelos governos. Tal agenda implica o desenvolvimento de um monitoramento constante das ações perpetradas pelo governo em torno da valorização da EJA. Dessa maneira, por intermédio desse relatório, a ideia de conferir legitimidade ou não às ações dirigidas a EJA é reforçada, na medida em que o êxito das soluções apresentadas nessa conferência está associado ao cumprimento desses compromissos firmados no documento.

Ademais, a questão do financiamento também é foco desse documento, uma vez que exorta os governos a "aumentar os fundos e o apoio técnico destinados a alfabetização, a aprendizagem e a educação de adultos" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 6). Isso porque os recursos destinados a essa modalidade ainda são menores se comparados aos da educação regular. Além disso, são fomentadas iniciativas do governo que visem a financiar espaços de debates e encontros para atores e profissionais envolvidos com o campo da EJA e dada ênfase a necessidade de programas e atividades voltadas especificamente para o público da EJA.

No documento, as preocupações relacionadas às metodologias de ensino e de definição de critérios que assegurem a qualidade de ensino são colocadas em relevo. Essa busca pela qualidade está intimamente associada à defesa de uma melhor qualificação dos professores para atuarem especificamente com a EJA. Assim, "melhorar a formação, a criação de capacidades, as condições de empenho e a profissionalização dos educadores de adultos" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 7) são destacadas como compromissos com a qualidade do ensino e da aprendizagem de adultos. Isso visa a estabelecer "indicadores precisos de qualidade" (*Idem*). Com efeito, o foco na avaliação é insistentemente retomado em vários momentos do documento. Essas aferições sugeridas como ferramentas de visibilidade da qualidade de ensino incidem, sobretudo, nos indivíduos – alunos e professores. Trata-se de um esforço em construir um perfil profissional do professor e de apontar possíveis e supostas falhas em seu trabalho, conferindo legitimidade ou não ao mesmo. Além disso, essa visibilidade que no documento é assinalada é assumida como compromisso essencial para a qualidade do ensino e aprendizagem da EJA.

Mesmo porque, segundo Ball (2001, p. 109), nesse processo pode ser criada uma cultura da performatividade. Acerca disso argumenta que "o desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou

exposição de qualidade, ou 'momentos' de produção ou inspeção" (*grifo no original*). Ser avaliado ou mesmo a possibilidade da avaliação tende a criar uma série de exigências a serem cumpridas e contempladas. Isso tende a promover classificações, competições e indicadores de desempenho que colocam sujeitos sob constante vigilância. Essa vigilância não é apenas por meio de instrumentos do Estado, mas a vigilância do indivíduo sobre si mesmo. Nesse aspecto, segundo Ball (2004, p. 1116)

> os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho.

A interação entre as pessoas fica submetida ao cumprimento de metas e as mudanças na educação são atreladas ao atendimento delas. As reelaborações, então, da educação tendem a respeitar determinadas regras que possam sinalizar e dar visibilidade à "qualidade" definida por tais indicadores. O desempenho é o suposto indicativo da melhoria da qualidade de ensino. Esse discurso está significativamente inscrito nesse documento. "Proceder", "cumprir", "adotar", "fazer" são verbos marcantes no texto, contribuindo para construir um discurso performático. No caso da EJA, muito possivelmente essa visibilidade possível da performance seja encarada como condição para angariar maior comprometimento do governo com as políticas específicas para esse campo.

Assim sendo, as soluções apresentadas e difundidas para melhoria da educação de jovens e adultos por intermédio dessa conferência estão embasadas em concepções performáticas de resultados. A análise do documento aponta que, reiteradas vezes, a questão da avaliação e do desempenho é sugerida como sustentáculo da melhoria do ensino-aprendizagem. Reconhecem "a necessidade de dados quantitativos e qualitativos e fidedignos para basearmos a elaboração de nossas políticas relativas à aprendizagem e a educação de adultos" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 7). Tais dados são elaborados por meio da interferência dos atores, inscritos na conferência, nas ações e medidas tomadas pelos governos. Mesmo porque, atores sociais que integram essa conferência também estão nos quadros administrativos dos governos. Dessa maneira, tendem a fazer parte das negociações e articulações que envolvem a produção dos textos e propostas das políticas. Ademais, para que atinjam determinada finalidade sugerem o comprometimento em "investimentos na elaboração de um conjunto de indicadores de dados comparáveis para a alfabetização (...)", assim como "por em ação mecanismos de supervisão regionais com

parâmetros de referência e indicadores claros" (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009, p. 8). Ainda, sugerem relatórios elaborados e apresentados junto a UNESCO acerca das metas já contempladas, além de mecanismos que avaliem como estão sendo colocadas em prática tais sugestões (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009).

Essa visibilidade amplamente defendida no documento possibilita determinados ganhos sociais. Esses ganhos não estão exclusivamente ligados a fatores econômicos, mas também a espaços, territórios, recursos e prestígio. Desse modo, o conhecimento tende a ser quantificado por meio desses mecanismos de aferições de desempenhos. Os mais destacados por meio dessas avaliações são os mais valorizados; aqueles que são posicionados como exemplares e passíveis de serem reproduzidos. Por outro lado, a avaliação também aponta supostamente onde estão os problemas que quase sempre pesam sobre os indivíduos. Responsabilizam, portanto, os indivíduos pelo fracasso de determinadas metas (LOPES, 2006c). Além disso, essa cultura da performatividade, por vezes, se constitui não apenas em mecanismos de aferições do governo ou de agências multilaterais que atuam no campo educacional. Antes, tende a estar também na própria atuação do docente. Ou seja, princípios de competição e de responsabilização "também se articulam com a luta por recursos e salários e, consequentemente, por condições de trabalho" (LOPES, 2006c: 46).

A preocupação significativa e consistente destacada no documento acerca da gestão do conhecimento põe em relevo a impregnação da cultura performática no discurso difundido por meio dessa conferência. Ou seja, o conhecimento acaba por ser concebido como produto que pode ser manipulado, conduzido e quantificado por intermédio de um gerenciamento. Há um vínculo entre conhecimento e visibilidade que tende a empobrecer o conhecimento, na medida em que ele apenas é válido quando é visível. Como isso, é possível vir a diminuir o escopo do conhecimento e da cultura. Por outro lado, a performatividade promove a publicização do conhecimento (BALL, 2001, 2004). São medidas defendidas como responsabilização e que, portanto, precisam de supervisão para terem sucesso. Com efeito, propõem, inclusive, o compartilhamento de práticas exemplares (UNESCO, CONFINTEA VI, Belém – Brasil, 2009).

No bojo desse discurso performático, então, a defesa de uma educação que contemple a diversidade e que proporcione a emancipação não é um aspecto contraditório ou uma falha. Antes, fazer alusão à valorização dos saberes dos educandos (indígenas, camponeses, mulheres) reforça o caráter híbrido do discurso. Essas demandas não são incompatíveis, mas articuladas em torno da tentativa de construir um discurso que hegemonize sentidos (LACLAU, 2005). As ambivalências fazem parte das disputas inscritas no campo da EJA.

Contudo, isso ao mesmo tempo é o que garante a existência e permanência desse discurso hegemônico e o que pode interferir nessa estabilidade. As múltiplas demandas articuladas constroem – segundo Laclau (2005) – cadeias articulatórias. Assim, num mundo em que a complexidade e a pluralidade são marcas fundamentais de sua constituição, seria ingenuidade pensarmos na existência de uma única cadeia articulatória. Pela existência com efeito 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).

2.4. **Difusão de discursos em outros espaços**

Um dos documentos do final da década de 1990, produzido pela UNESCO – CEAAL – CREFAL (Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe) – INEA (Instituto Nacional para a Educação de Adultos – México), intitulado *Hacia una Educación sin Exclusiones: nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe* [51], abarca concepções e endereçamentos que circulam acerca da EJA. Além disso, tende a concentrar proposições que influenciam a produção de políticas curriculares em EJA pelo mundo, sobretudo na América Latina. Este documento abarca sínteses de principais documentos e das destacadas conferências em torno da temática da EJA. Igualmente, na última parte, são apresentadas recomendações a serem discutidas e incorporadas em políticas educacionais dos diferentes países da América Latina. Sobre essa seção, é mencionado no documento que:

> está orientado a la definición de acciones concretas en cada país, tomando en cuenta la Agenda para el Futuro de Hamburgo y las recomendaciones regionales de Brasilia. Para ello se han considerado como áreas prioritarias: Educación y Trabajo; Educación y Jóvenes; Educación con Campesinos e Indígenas; la Alfabetización, Ciudadanía, Derechos Humanos y Participación; y la Educación de las Mujeres y Equidad de Género (UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA, 1998, p. 4).

Estabelece, como é possível identificarmos, áreas em que a EJA precisa desenvolver-se, sendo para isso necessário "ações concretas de cada país". Em cada uma dessas áreas

---

[51] Disponível em: http://white.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/actrav/edob/material/pdf/haciauna.pdf. Acesso em: março de 2011, às 10h.

considera recomendações aos países. A fim de influenciar as políticas, concebe tais recomendações como imprescindíveis à qualidade da educação de jovens e adultos. Ao fazer menção, reiteradas vezes, à V CONFINTEA e à Conferência regional Preparatória de Brasília, o documento reforça, e de certa forma credencia, as orientações forjadas nesses espaços. Acerca dessas credenciais, Paiva (2005) afirma ser a partir dele que os dois outros documentos ganham o mundo. Assim, nesse documento, são fixados compromissos em relação à EJA, a serem assumidos por diferentes Estados.

No prólogo do documento assinado por Pablo Latapí [52], aparecem, em linhas gerais, as pretensões que norteiam sua confecção. A tentativa de influenciar novas produções políticas, voltadas à EJA é defendida a partir do diagnóstico adverso da condição socioeconômica da América Latina. Nesse sentido, o relatório Delors (2001) é criticado por abarcar determinado grau de eurocentrismo e desconsiderar a pluralidade cultural, inscrita na América Latina. Procura atribuir ao documento a importância de luta e combate da pobreza via valorização da EJA pelos governos. Para isso assegura que:

> La publicación de este texto debiera verse como una llamada de atención a todos los gobiernos de América Latina y el Caribe para otorgar a la EDJA el sitio estratégico que le corresponde en los años por venir. No es un mero texto técnico que establezca saldos e identifique prioridades, sino un texto que invoca valores éticos para ubicar la EDJA ante el imperativo humano de superar la injusticia y la pobreza (UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA, 1998, prologo).

A importância e a tarefa destacadas acima e atribuídas ao documento buscam estabelecer uma pressão nos governos dos países da América Latina. A EJA é posicionada como caminho possível de superação dos problemas e das injustiças sociais que marcam os países da América Latina. Atender as recomendações assentadas no documento é imperativo para a realização de melhorias que ultrapassam a educação e atingem toda a sociedade. Tal sociedade, concebida como aquela afetada pelas consequências implacáveis da globalização e formada por pessoas que precisam ser resguardadas, sobretudo em relação à dignidade humana e aos ganhos sociais adquiridos ao longo dos anos. Por isso, há o enunciado de que a

---

[52] Doutor em filosofia com especialização em ciências da Educação, pela Universidade de Hamburgo, Alemanha. Fundou e dirigiu durante 10 anos o CEE (Centro de Estudos Educativos) em 1963. Durante mais de 40 anos, realizou investigações em matéria educativa, tema do qual escreveu mais de 30 livros. Desde 1985 foi membro do Sistema Nacional de Pesquisadores e foi pesquisador emérito da Universidade Nacional Autônoma de México (UNAM). Foi investido com o doutorado Honoris Causa, em reconhecimento as suas contribuições à educação dos mexicanos. Ademais, recebeu dorctorados honoris causa pelas universidades de Colima, Sonora, a Autônoma Metropolitana (UAM) e o Instituto Politécnico Nacional (IPN). Foi Embaixador e representante permanente de México ante as Nações Unidas.

EJA é imprescindível a qualquer governo preocupado com sua população, pois "... la EDJA, integrada en una estrategia de reorientación de las políticas sociales, tiene La potencialidad de devolver al desarrollo su sentido humano y de hacer realidad sus objetivos de justicia" (UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA, 1998, prólogo).

Ademais, no documento ainda é assegurada a importância que tem a difusão da síntese de documentos elaborados em conferências e encontros pelo mundo, a partir de um olhar mais específico para a América Latina. Isso tende a promover o estabelecimento de redes cada vez mais influentes em torno do fomento de políticas. O fortalecimento de atores sociais e instituições é apresentado como preocupação pertinente à disseminação desse documento.

> Replantear la institucionalidad de la EDJA, buscando una mayor presencia e impacto en los niveles de toma de decisión. Para ello se buscará articular a los responsables de la EDJA con agentes decisores a nivel de políticas globales, fomentándose talleres y otras modalidades de encuentro (UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA, 1998, p. 17).

Especificamente acerca da política curricular, o documento propõe:

> Que se definan itinerarios de formación y currículos de carácter abierto, flexible y participativo a fin de que los saberes formales provenientes del mundo de la ciencia y tecnología, así como de los informales provenientes de la vida cotidiana y el mundo Del trabajo, sean adecuadamente aprovechados por las personas jóvenes y adultas, valorizando sus respectivas culturas, sus diferentes formas productivas y superando antagonismos entre el trabajo manual e intelectual, formal e informal, etc (UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA, 1998, p. 21).

A flexibilidade é defendida como possibilidade de incorporar saberes que os alunos possuem e que trazem para escola. Tal flexibilização permitiria ao currículo incorporar mudanças provenientes de um mundo em constante transformação, assertiva presente em argumentações de outros documentos. Ao defender a superação de antagonismos, é ressaltada a dicotomia entre os saberes, ao concebê-los como dissociados e oriundos de espaços distintos. É defendido, com efeito, que todos os obstáculos ao ensino-aprendizagem eficazes e de qualidade podem ser superados por intermédio da flexibilidade curricular. O princípio da flexibilidade adotado tende a abrigar, então, diferentes concepções curriculares, de diferentes contextos sociais, facilitando sua incorporação em diferentes discursos acerca da política curricular em EJA.

Quando aborda a educação no campo e em comunidades indígenas, é sinalizada, no documento, a diversificação dos conteúdos. A questão da diversidade está inscrita em diferentes discursos da EJA, sobretudo, relacionada à defesa da interculturalidade e da

convivência entre os diferentes povos. Ao apontar para a necessidade de diversificar os conteúdos, o texto aproxima-se desses discursos que circulam em diferentes países e contextos. Os conteúdos permanecem relevantes e fundamentais para a qualidade da educação, mas agora são apresentados de maneiras diversificadas. Ou seja, o caráter conteudista continua sendo defendido, porém não mais como único, padronizado, senão plural e aberto a interpelações.

Outro documento regional que destacamos como de igual importância, sobretudo porque reúne, em sua formulação, três atores que consideramos relevantes no desempenho de funções epistêmicas na temática da EJA, é o *Pronunciamento Latino-americano sobre "Educação para Todos"* [53]. Esse documento, redigido por Pablo Latapi, Silvia Schmelkes e Rosa Maria Torres[54], consiste em um pronunciamento que foi distribuído por ocasião da Conferência de Dakar, em 2000, e que continua em circulação. Inicialmente circulou entre 200 pessoas e abrange, atualmente, mais de 4000 pessoas. Como afirma Paiva (2005, p. 138), o texto firma "algumas posições críticas e propositivas em relação à avaliação da década de Educação para Todos (...)". Tais proposições e críticas – em nossa análise – tendem a conferir um diagnóstico acerca da educação de adultos na América Latina e promover suas soluções aos problemas identificados.

No texto é sinalizado, primeiramente, o descumprimento de metas estabelecidas por diferentes conferências realizadas no mundo todo. É enfatizada a Conferência de Jomtien por ter sido ela responsável por erigir o compromisso da década: "educação para todos". Contudo, argumenta-se igualmente que tal conferência não foi contemplada e, por isso, é necessário que novos compromissos sejam firmados e tantos outros reforçados. Ao abordar o problema da aprendizagem, sugere-se que os investimentos e empréstimos na educação não foram e não são suficientes para a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem. O exemplo de Cuba é citado como país que apresentou os melhores índices de rendimento escolar, no que tange à

---

[53] Disponível em: PRONUNCIAMENTO LATINO-AMERICANO POR UMA "EDUCAÇÃO PARA TODOS" - Por ocasião do Fórum Mundial da Educação, Dakar, 26-28 de abril, 2000 (http://www.fronesis.org/immagen/rmt/documentosrmt/Pronunciamiento%20-%20Portugueis.pdf). Acesso em: jun de 2010, às 16h.

[54] Rosa Maria Torres é Educadora, comunicadora e ativista social com larga experiência de ensino, investigação e assessora em nível internacional. Trabalha tanto no mundo acadêmico como em organizações sociais, governamentais e organismos internacionais. Tem realizado missões em todos os países da América Latina e Caribe, assim como em muitos países da África e Ásia. Realizou entre 2006 e 2008 um estudo regional intitulado "Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe" em convênio com o CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) com sede na Cidade do México. Em 2008 foi encarregada pela UIL – UNESCO da preparação do informe regional sobre o estado da arte da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) na América Latina e no Caribe para a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos da UNESCO (CONFINTEA VI, Belém – Pará, Brasil, 2009).

aprendizagem de crianças da terceira e quarta séries, mesmo não se submetendo a empréstimos e investimentos de instituições multilaterais. Isso – segundo defendido no documento – coloca em xeque a vinculação entre financiamentos maiores e melhoria na qualidade da educação. A partir dessa constatação é feito o seguinte diagnóstico.

> As políticas recomendadas e adotadas nos últimos anos não têm respondido satisfatoriamente às necessidades e expectativas da população latino-americana, nem às realidades do sistema escolar e dos docentes em particular. Tampouco têm alcançado os resultados esperados (LATAPÍ, Pablo, SCHMELKES, Sylvia, TORRES, Rosa Maria, 2000, pp. 3 – 4).

Com efeito, as políticas são apontadas como ineficientes e precisam ser novamente produzidas. No documento, ainda, são propostas orientações e redefinições para que o sucesso escolar e principalmente o rendimento escolar sejam visíveis:

> A situação da educação básica em nossa região e no mundo nos leva a propor algumas retificações que, embora digam respeito diretamente a América Latina, poderiam ser levadas em consideração por outras regiões com inquietudes semelhantes. (LATAPÍ, Pablo, SCHMELKES, Sylvia, TORRES, Rosa Maria, 2000, p. 4).

São propostas cinco redefinições que perpassam inúmeras questões, dentre as quais: a diversidade dos povos e consequentemente uma educação diversa e inclusiva; o estímulo aos governos para que se preocupem em ofertar uma educação não apenas voltada para atender exigências do mercado, senão para formação humana e ética; que as tecnologias de informação e comunicação não sejam incorporadas à educação sem que exista uma equalização das oportunidades, uma vez que a simples inserção dessas tecnologias pode aprofundar as desigualdades. A quinta dessas redefinições aborda mais especificamente questões relativas à EJA, sobretudo consoante à perspectiva de uma educação permanente e por toda a vida. É argumentado que houve quase um abandono total da educação e qualificação de adultos e jovens que se evadiram da escola. Uma dessas redefinições, então, aponta para a importância da aprendizagem de jovens e adultos para assegurar a qualidade da educação, assim como sua associação a mudanças nas condições socioeconômicas dos países da região.

Ao tecer tais proposições, são assentados princípios considerados inerentes e constituintes da identidade dos povos da região e que, portanto, precisam ser preservados em face da globalização. O multiculturalismo, a tolerância entre os povos, a liberdade, o trabalho como realização pessoal e a valorização das várias formas de conhecimento, inclusive aqueles

oriundos da prática. Tais valores são enunciados não apenas como norteadores das políticas governamentais, como igualmente dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas. É enunciada, no documento, a necessidade de que tais princípios possam inspirar "a formação de educadores e educandos, os conteúdos curriculares e métodos de ensino, as formas de organização e o clima humano das escolas, os critérios de planejamento e avaliação e as relações interpessoais de todos os que intervimos na educação" (LATAPÍ, Pablo, SCHMELKES, Sylvia, TORRES, Rosa Maria, 2000, p. 6). Segundo Paiva (2005, p. 141), esse pronunciamento é significativo, pois reduz a "... fragilidade dos que pensam a educação nos países, diante das formas e mecanismos como as reformas educacionais e os financiamentos têm sido tramados pelos agentes do capital internacional". Os que *pensam a educação* podem ser concebidos – embora não exclusivamente – como aqueles que integram uma determinada comunidade epistêmica e atuam, portanto, como influenciadores das políticas. O documento, então, redigido por *pensadores da educação* tende a ter um peso ainda mais acentuado, na medida em que os mesmos são autorizados e reconhecidos socialmente sobre aquilo que falam e escrevem.

O informe regional *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y El Caribe Hacia un estado del arte* [55], elaborado por ocasião da conferência em Bangcoc , em 2003, pela OREALC (Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe), é significativo no que tange à tentativa de monitoramento dos compromissos firmados na V CONFINTEA. O documento contou com a participação de especialistas convidados a redigir informes acerca da situação da EJA em seus países. No caso brasileiro, este relatório foi redigido por Maria Clara Di Pierro e Mariângela Graciano[56]. O informe regional, com efeito, confere importância à EJA e lança mão de um minucioso diagnóstico sobre as atividades dos países e das políticas desenvolvidas por esses para cumprirem agendas estabelecidas pela UNESCO e por outros

[55] Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf. Acesso em: abril de 2010, às 10h.

[56]Maria Clara Di Pierro é Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980), é Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na Graduação e na Pós Graduação. Sua experiência tem ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e educação de jovens e adultos, políticas educacionais, educação do campo, educação popular. Entre 2007 e 2010 foi Diretora da ONG "Ação Educativa". Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4785707Y4. Acesso em: jan. de 2011, às 11h. e Mariângela Graciano possui graduação em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Casper Líbero (1992), graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1996), e mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005), tendo estudado a educação de mulheres encarceradas. No Doutorado, também desenvolvido na Faculdade de Educação da USP, desenvolveu pesquisa sobre a participação da sociedade civil nos processos educativos desenvolvidos na prisão. Atualmente é coordenadora do Observatório da Educação da ONG Ação Educativa e membro do Conselho da Comunidade da Comarca de São Paulo. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do. Acesso em: jun. de 2010, às 13h.

organismos multilaterais. Na justificativa do informe, a escassez de estudos investigativos é erigida como principal causa, além da tentativa de orientar ações futuras em políticas voltadas para EJA (OREALC, 2003). Para isso, o documento é apresentado da seguinte forma:

> una serie de estúdios nacionales de caso, basados en la experiencia de países seleccionados, y se complementa com un estudio sobre la formación de educadores de adultos y una amplia bibliografía comentada que da fe de las tendencias actuales de la investigación en el tema de la EPJA (OREALC, 2003, prefacio).

Os países selecionados são Brasil, Chile, Equador, Honduras, México, Trinidad e Tobago e Jamaica. Em praticamente todos os relatórios nacionais que são identificados como *estudos de caso,* há diagnósticos e recomendações. Isso tende a conferir relevância ao documento no tocante a orientar possibilidades de produção de novas políticas educacionais. Nos diagnósticos há a conclusão de que falta alguma coisa a ser preenchida, a partir do acolhimento das recomendações fixadas pelos especialistas. Tais diagnósticos e recomendações perpassam a questão da organização curricular. O melhoramento do currículo é apontado como uma das linhas básicas de ação que deve perpassar todas as discussões propostas:

> Se sugirió un continuo de contenidos, centrado en las siete áreas temáticas de alfabetización, trabajo, ciudadanía, campesinos e indígenas, nuevos desafíos, género y desarrollo local sostenible. Estas áreas temáticas deberían ser consideradas **a través del mejoramiento de tres líneas de acción básicas: currículum y evaluación**, capacitación docente e investigación y documentación. También se sugirió considerar estos lineamientos desde una perspectiva más técnica y evaluar las acciones reales que ya han sido desarrolladas (*grifo meu*) (OREALC, 2003 p. 7).

Alfabetização, trabalho, cidadania, camponeses e indígenas, questões de gênero e desenvolvimento sustentável são temáticas discutidas a partir da perspectiva de como fazer para incluí-las no currículo da EJA. Esse desafio proposto passa – como o trecho alude – pela avaliação de ações concretas que já estão em curso e que podem ser exemplares a outros países. Tomá-las como modelos é dar um passo significativo na defesa da elaboração de currículos, supostamente mais efetivos, voltados para EJA.

Tais currículos, pensados como mais efetivos, sobretudo em relação à satisfação de resultados e índices esperados, são defendidos como sendo forjados de situações do cotidiano e que podem contribuir para o melhor desempenho no trabalho. A aquisição de competências – não exclusivamente para o trabalho –, principalmente métodos de leitura, interpretação e escrita, além de operações matemáticas, é defendida como imprescindível no alcance de

metas estabelecidas pelo informe. Dessa forma, indicar que a qualidade do ensino-aprendizagem da EJA não está necessariamente no fator econômico, mas no clima escolar que tem, como principal sustentáculo, situações do cotidiano do aluno, constrói um diagnóstico que vai ao encontro da perspectiva de sucesso escolar via aquisição de competências. Isso porque, a aquisição de competências – segundo o argumento inscrito no documento – acontece em ambientes que a favorecem. Esses são caracterizados pela valorização do cotidiano do aluno. Assim, o desempenho é alcançado a partir da aceitação do cotidiano do aluno, mas como clima de propensão à aquisição de competências.

Para isso, índices de desempenho de países considerados desenvolvidos são utilizados como parâmetros de qualidade. A elaboração de avaliações, a fim de atingir tais índices, é parte fundamental desse processo. Portanto, as avaliações são consideradas instrumentos eficazes para refletir sobre a realidade da EJA, com o intuito de, a partir delas, propor soluções a possíveis problemas diagnosticados. Com as avaliações, é possível o desenvolvimento de indicadores de qualidade para a América Latina, postulado como "prioritário" (OREALC, 2003, p. 34). Essa qualidade é associada à melhoria das condições de vida, de empregabilidade e produtividade do aluno. Ou seja, novamente os fatores definidores da qualidade da educação estão intimamente imbricados a aspectos de inserção no mercado de trabalho, o que reforça a defesa do discurso performático no currículo. Nesse sentido, ao reconhecer a ausência de indicadores de qualidade para a América Latina, é sugerido que o diagnóstico pode ser ancorado nos diferentes exemplos oriundos de estudos de caso presentes no texto. Mesmo que os indicadores de qualidade sejam ideais, como não existem ainda de modo satisfatório, podem ser substituídos, então, por esses casos exemplares relatados no informe. Tal argumento visa a assegurar que esse documento seja encarado como relevante nesse processo de busca pela qualidade da EJA.

Ainda, é assinalado no documento, por intermédio do estudo de caso do México, que a experiência de construção de um currículo centralizado tem sido significativa no que tange ao levantamento de diagnósticos acerca dos problemas e do enfrentamento desses através de propostas que tem garantido "... desempeño estudiantil como de la calidad de los profesores" (OREALC, 2003, p. 35). Desempenho e qualidade, portanto, são preocupações significativas nas propostas curriculares defendidas. O desempenho está intimamente associado à capacidade de o aluno mobilizar determinadas habilidades visando a atuar não apenas no mercado de trabalho, mas em todos os campos societários em que circula. Isso porque, ao mesmo tempo em que é estabelecida no documento a relação do melhor desempenho com maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho, mudanças políticas e sociais na

vida do aluno, provocadas em função desse desempenho, são enfatizadas. Além disso, a qualidade do professor, e por extensão da própria educação, é estipulada por intermédio do desempenho que o aluno e/ou professor tem. A qualidade dá-se por meio de tais desempenhos sempre passíveis de mensuração. Tal medição é possível em função de avaliações nacionais sistemáticas que certificam determinadas práticas em detrimento de outras. Essa medição, então, expressa em números e índices, tenta condicionar as ações em torno da formulação de propostas curriculares e disseminar determinadas orientações a fim de hegemonizar certos sentidos nas políticas de currículo nos países da América Latina. Com efeito, não por acaso, é ressaltado particularmente o caso do México, país que possui um modelo centralizado e nacional de currículo e avaliação a ser seguido.

Os princípios e orientações para conferir melhoramento aos currículos e as avaliações tendem a circular, em diferentes contextos, sendo recontextualizados por hibridização em outros discursos. Isso porque, possuem respaldo não apenas institucional, haja vista serem divulgados pela OREALC e UNESCO, como de lideranças reconhecidas como especialistas e autorizadas a abordarem a temática. Além disso, a UNESCO atua em inúmeros países e possui aproximações significativas com outras organizações nacionais e com diferentes governos. Produz, inclusive em parceria com esses, informes, relatórios, documentos e coordena congressos e encontros que colaboram à difusão desses discursos. Por isso, os espaços em que tal discurso circula e influencia tendem a ser amplos. Não obstante, a identificação dos diferentes modos de influência depende de análises específicas de cada espaço.

Por ocasião da conferência Internacional *Mid Term* em educação de adultos, realizada em Bangcoc na Tailândia, em 2003, o MEC, sob responsabilidade do então ministro Cristovam Buarque, formulou um documento [57] em que busca assentar as principais ações brasileiras diante das propostas acordadas na *Agenda para o futuro*, definida em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Esse documento é dirigido ao cenário internacional. Ainda que redigido no âmbito do MEC, configura-se como um conjunto de recomendações que tende a influenciar políticas e não, como um texto curricular. Nesse, a preocupação em formular orientações curriculares nacionais centralizadas que apóiem a realização de trabalhos por parte dos educadores é significativa. É salientado no documento que as propostas curriculares para EJA do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, até então em vigor, são

[57] Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872. Acesso em: dez de 2010.

relevantes, pois não estabelecem um currículo rígido a ser seguido, senão propostas que estimulem o debate e novas formulações curriculares. Não obstante, é igualmente sinalizada a importância dos materiais didáticos forjados com a colaboração do MEC e distribuídos em todo o Brasil no ensino-aprendizagem dos adultos. Tais materiais visam, principalmente, a propiciar ao professores procedimentos a serem adotados em sala de aula. Isso se inscreve na lógica de criação de um currículo nacional, a partir do momento em que tais materiais e propostas curriculares são apresentados como não-obrigatórios, mas, simultaneamente, como critérios que condicionam as avaliações nacionais. Estas avaliações são consideradas significativas no estabelecimento de indicadores de qualidade. Ou seja, currículo nacional e avaliação, assim como sugeridos pelo informe da América Latina e do Caribe, fazem parte do conjunto de preocupações defendidas neste documento nacional. Contudo, a ideia de currículo nacional para EJA, por conta da atuação de atores sociais que criticam essa perspectiva desde o governo de FHC, aparece de modo ambivalente. Ao sublinhar a importância dos fóruns de EJA, sentidos que fazem parte do documento dialogam com concepções de atores desse espaço, oscilando entre a defesa do currículo nacional específico para a modalidade EJA e a defesa de suportes nacionais para a construção de currículos locais. Isso tende a caracterizar parte das disputas que estão inscritas no campo da discursividade em torno da produção das políticas curriculares em EJA.

Ressaltamos, então, que os espaços cotejados nessa investigação constituem como espaços – dentre outros – em que atuam membros da comunidade epistêmica da EJA. Isso porque, como destacado, tais pessoas possuem um conhecimento que os autoriza a falar acerca dessa temática. Esse conhecimento possui reconhecimento social e político por parte de outros atores, entidades e organizações (governamentais ou não) que legitima suas ações. No capítulo seguinte analisamos, em dois espaços nacionais, disputas entre determinadas demandas enunciadas por pessoas que – dependendo das articulações produzidas – podem constituir ações epistêmicas, na tentativa de influenciarem o processo de produção de políticas de currículo em EJA.

3. **DEMANDAS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM EJA**

Com base nos referenciais teóricos propostos em nossa pesquisa, sobretudo acerca dos grupos e como são constituídos, não nos interessa de onde partem as demandas, mas como elas podem ser articuladas e negociadas nessa arena de disputas que é o campo das políticas de currículo em EJA. Isso porque os grupos – como discute Laclau (2005) – não possuem identidades fixas, de modo que suas posições tendem a mudar em função das mudanças das demandas e de possíveis outras articulações. O fato de as pessoas num determinado grupo defenderem algo num determinado momento não significa que irão defender as mesmas coisas em outras circunstâncias ou para sempre. Nem mesmo se a formação ou "solidariedade" das pessoas num certo grupo consegue ser mantida diante de outras demandas. Interessa-nos analisar, com efeito, os sentidos expressos nas demandas no jogo político e como são articuladas, na tentativa de construção de um projeto hegemônico ou no estabelecimento de fronteiras, provisórias e instáveis, entre projetos. Nesse sentido, como discutimos no capítulo anterior, as comunidades epistêmicas não existem *a priori*, mas se configuram por intermédio das demandas que são articuladas em torno de cadeias de equivalência que são traços das disputas no amplo campo da discursividade (DIAS, 2009). Igualmente, nos interessa a possibilidade de compreender a configuração do antagonismo que permite a construção das articulações, num cenário de demandas diferentes que, mesmo articuladas, mantêm suas diferenças.

Sendo assim, analisamos demandas enunciadas por atores em disputa no amplo campo da discursividade, em que se situam as produções das políticas de currículo em EJA. Interessa-nos as argumentações em torno das demandas, assim como as diferenças que permanecem, mesmo com as possíveis articulações e consensos provisórios e contingentes em prol de um projeto comum. Nesse aspecto, a atuação das comunidades epistêmica é ressaltada, destacando seu papel de mobilização em razão de proposições curriculares específicas para a EJA. Tais proposições buscam ser legitimadas por intermédio da incorporação de diferentes demandas e pela consequente ampliação da cadeia de equivalência, na perspectiva de assegurarem uma posição hegemônica nas políticas curriculares em EJA. As demandas enunciadas nesses espaços cotejados na pesquisa são significativas na composição e construção das políticas curriculares para educação de jovens e adultos. Isso porque, nesses

espaços circulam lideranças significativas no campo da EJA e que são reconhecidas socialmente pelos saberes que possuem em relação a essa temática.

Nas análises das demandas, deixamos em relevo aquelas relacionadas especificamente às políticas de currículo. Para isso, na análise dos relatórios dos ENEJAs e dos textos do GT 18 da ANPEd evidenciamos argumentos em defesa de demandas passíveis de serem articuladas. Após separadamente analisarmos a produção dos espaços em questão, cruzamos os levantamentos das demandas em diferentes espaços, com a finalidade de percebermos quais são – nos escopo desta pesquisa – aquelas preponderantemente defendidas, no âmbito das disputas pela significação da política de currículo.

Podemos identificar nos textos investigados palavras que sinalizam para as pressões e influências que os atores inscritos nos espaços cotejados tendem a exercer sobre a produção das políticas de currículo. Expressões como "vimos instar", "deve considerar", "deve compor", "dever de investir", "deve-se garantir", "deve garantir", "deve ser" e "deverá ser" tendem a caracterizar a influência que esses espaços desejam exercer em outros contextos. Não raro, lideranças desses espaços reivindicam seu papel institucional de relevância na produção das políticas e argumentam acerca de sua importância nelas. Em um dos relatórios, os atores reunidos no encontro pressionam o governo a assumir seu papel de indutor das políticas. Nesse sentido, defendem a

> 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 CONFINTEA (I ENEJA, 1999, p. 4).

Em outro relatório ainda é salientada a

> ...valorização e apoio ao papel indutor do MEC na mobilização e participação da sociedade, em busca de recursos necessários para a educação de qualidade — acesso, permanência e sucesso, em coerência com a prioridade dada à educação de jovens e adultos, expressos nos planos plurianuais em todos os níveis (V ENEJA, 2003, p. 2).

Em outro momento, a legitimidade do ENEJA é afirmada e reivindicada por meio do estabelecimento de uma comissão para atuar junto ao MEC, no intuito de conferir maior visibilidade e potência às discussões e propostas desenvolvidas no âmbito dos encontros.

> O plenário indicou uma comissão de articulação composta por: Timothy Ireland, do Fórum da Paraíba, Moacir Gadotti, da RAAAB e Maria Clara Di Pierro, do

> CEAAL, com a incumbência de agendar em conjunto com o CONSED, a UNDIME e representante dos fóruns já constituídos, uma audiência com o Ministro da Educação, levando o documento final do II ENEJA e uma carta propositiva contemplando as questões e os encaminhamentos já recomendados para a educação de jovens e adultos, tais como: a) definição de uma política pública nacional; b) legitimidade dos Fóruns como interlocutores; c) (re)criação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos; d) planejamento estratégico (com recursos alocados) para atender à demanda no marco dos 15 anos da Conferência de Dakar (II ENEJA, 2000, p. 4).

É relevante destacarmos que esse encontro é realizado durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso [58]. Durante a segunda gestão deste presidente (1999 – 2002) é possível percebermos uma luta mais intensa nesses encontros pelo reconhecimento desse espaço como interlocutor das propostas para a EJA. Mesmo porque em 2000 tratava-se do segundo encontro e almejava-se a consolidação desse espaço. Nos dois governos do presidente Lula [59] (2003 – 2006; 2007 – 2010), a aproximação é mais significativa, a interferência é mais profunda, sobretudo no que tange ao contexto da produção dos textos das políticas e o envolvimento e legitimidade do espaço. Isso não apenas pelas inserções de lideranças dos espaços cotejados na pesquisa em instâncias governamentais, como pela consolidação desses espaços ao longo dos anos. Essas mudanças tendem a alterar, embora não isoladamente, as demandas enunciadas pelas comunidades epistêmicas, assim como a própria configuração das comunidades. Sendo assim, o caráter de pressão que os fóruns exercem é cada vez mais reforçado. Eles "... chamam para si a assunção da tarefa política de pressão junto ao Governo Federal (...)" (VI ENEJA, 2004, p. 7).

A circulação e o diálogo das pessoas que atuam no ENEJA em instâncias governamentais, agências multilaterais e organizações não-governamentais corroboram a dinâmica mais intensa da circulação de sentidos. A penetração e a articulação de atores sociais nesses e em outros espaços reforçam o caráter híbrido de seus discursos, assim como suas ambivalências. Isso porque na tentativa de legitimarem tais discursos em diferentes espaços, as negociações são sempre necessárias. O caráter híbrido e ambivalente dos discursos permite, então, que outras demandas, de diferentes atores, sejam articuladas em torno da tentativa de atingir finalidades distintas. As negociações são realizadas levando em consideração a complexidade que envolve circular em diferentes esferas sociais, com seus múltiplos interesses. Com isso, os sentidos defendidos tendem a sofrer flutuações, em função das

---

[58] Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente da república em 1994 e cumpriu seu mandato entre os anos de 1995 e 1998. Foi reeleito em 1998 e governou em seu segundo mandato entre os anos de 1999 a 2002.

[59] Luís Inácio Lula da Silva (Lula) foi eleito presidente da república em 2002 e cumpriu seu mandato entre os anos de 2003 e 2006. Foi reeleito em 2006 e governou em seu segundo mandato entre os anos de 2007 a 2010.

articulações e das diferentes alianças – contingentes e provisórias – pretendidas no bojo do jogo político, na busca de legitimidade de determinado discurso.

Na investigação e análise, então, podemos destacar questões centrais em que as disputas em torno das demandas ocorrem. *A defesa da profissionalização e formação específica do docente em EJA; o currículo a partir da prática; o trabalho como demanda; e a defesa da cidadania* são temas em relevo. Cabe ressaltarmos novamente que essa é uma das múltiplas interpretações que podem ser produzidas sobre esse processo conflituoso. Como as pessoas inscritas nesse processo também circulam em outros contextos, assim como seus textos em processos de recontextualizações por hibridismos, significados atribuídos a determinados significantes tendem a mudar. Igualmente, os espaços em que circulam os discursos são multifacetados e atravessados por relações de saber-poder em que outras configurações podem ser feitas, diferentes das que problematizamos. Desse modo, é nesse cenário tenso e conflituoso, em que as diferenças continuam operando, que procuramos identificar e analisar demandas que, articuladas, tendem a influenciar processos de produção das políticas de currículo em EJA.

3.1. **Defesas pela profissionalização**

Uma das questões que analisamos como destaque em torno das disputas das demandas enunciadas é a defesa pela profissionalização, sobretudo, em torno da especificidade da formação do docente da EJA. Essa é uma questão que perpassa uma discussão ampla em estudos acerca das políticas de currículo para a formação docente que constituem um campo de pesquisa complexo com suas especificidades (DIAS, 2009; DIAS & LOPES, 2009). Ao focalizarmos as políticas de currículo em EJA, então, problematizamos como tais argumentações acerca da profissionalização do docente que atua na EJA tendem a se aproximar de demandas que, mesmo diferentes, podem ser articuladas. Mesmo existindo uma possibilidade de articulação em torno de um projeto comum há particularidades que continuam operando (LACLAU, 2005). Tendem a caracterizar diferenças do que vem a ser essa política curricular que atenda a profissionalização e a formação do docente da EJA. Assim sendo, há uma multiplicidade de sentidos em torno dessa "profissionalização" que marcam as disputas e as possibilidades de consensos (conflituosos, provisórios e contingentes) em torno da produção das políticas de currículo em EJA.

A EJA como modalidade de ensino abriga suas particularidades assim como qualquer outra. Tende, portanto, a possuir metodologias próprias e a própria atuação do docente se configura como diferente. Contudo, enfatizamos essa questão como significativa, na medida em que, a partir de nossas análises, a defesa em prol de uma política curricular que atenda essa especificidade e disputas em torno de sua significação destacaram-se como preponderantes no tocante ao processo de hegemonização das políticas curriculares em EJA. Interessa-nos, então, argumentar em defesa da existência dessas disputas pela significação hegemônica da política curricular em EJA.

Ao defender a especificidade da formação do docente que atua na EJA, as argumentações frisam a valorização desse docente e destacam como essa formação não tem sido prioridade das políticas voltadas para a área. Com efeito, ao fazerem essas defesas por vezes utilizam os significantes "educador" e/ou "professor". Analisamos que essa utilização não parece ser por acaso, mas tende a expressar as disputas em torno do variados projetos de currículo em EJA inscritos no jogo político. A utilização da palavra "educador" tende a aproximá-lo de movimentos sociais que possuem, em sua trajetória política, um histórico de educação de jovens e adultos, sobretudo voltado à alfabetização daqueles que não tiveram seu tempo escolar respeitado, principalmente uma educação popular freireana. Aliás, este autor é intensamente citado na argumentação da valorização do educador da EJA. Em um dos textos, por exemplo, a autora conclui sua investigação defendendo a possibilidade de uma formação curricular para o "educador" "(...) para além do espaço acadêmico. A articulação de saberes pressupõe o processo criativo dos alfabetizadores na formulação de conceitos e procedimentos, em que o currículo é integrador de um saber que o educador traz, e não como fator externo a ser dominado" (PINHEIRO, 2008, p. 13).

Com efeito, a ressalva da valorização dos saberes do educador associados a sua própria experiência e vivências pessoais na defesa da especificidade da formação do docente da EJA são aspectos significativos na tentativa – entre outras – de diálogo com movimentos que têm como característica a alfabetização de jovens e adultos. Pessoas atuantes, sobretudo na alfabetização de Jovens e Adultos, fora dos espaços escolares formais, nem sempre possuem uma formação docente acadêmica. Sua prática docente ocorre por intermédio do desenvolvimento de materiais didáticos próprios, assim como de um ensino e aprendizagem ancorados numa vivência de militância política. Ao discutir o ensino em um dos assentamentos do MST (Movimento dos Sem Terra) (SILVA, S., 2005), é feita a defesa de que a alfabetização nesses espaços não seja apenas uma aquisição e domínio de códigos, mas uma formação política. A despeito da discussão do que vem a ser essa formação política,

frisamos o caráter de valorização da militância que esses espaços de educação, diferentes dos considerados formais, possuem. Nesse sentido, essa formação docente fica comprometida à defesa do predomínio da experiência desses sujeitos em detrimento de uma formação acadêmica, considerada distante e fora da realidade desses educadores. Isso porque, diferentemente daqueles que normalmente passam por uma formação acadêmica para atuarem no magistério, esses educadores atuam no magistério por meio da prática e da experiência que adquiriram ao longo do tempo com o público ao qual lecionam. Não se trata de condenar a formação acadêmica, mas de valorizar e conceder reconhecimento a maneira como tais educadores ensinam. Argumentam, então, que novos "(...) modos de fazer pedagógico devem compor o significado da EJA, levando em conta o contexto vivenciado pelos educadores, educandos e comunidade, autores e protagonistas da construção dos processos pedagógicos" (VI ENEJA, 2004, p. 6). Ainda há a defesa de que 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).

Contudo, mesmo nessas demandas, ao se valorizar esses saberes, há reconhecimento do conhecimento acadêmico. Ele aparece como necessário na promoção da legitimidade do educador que atua na EJA. Por mais que se dê valor às experiências dos educadores, enquanto possuidores de vivências que trazem para o processo ensino-aprendizagem, o conhecimento acadêmico continua tendo peso no reconhecimento social e profissional do docente da EJA, pelo menos como pressuposto desse reconhecimento. Dessa maneira, a demanda de reconhecimento do valor do educador popular é aquela que também concebe a "Universidade, como instituição privilegiada de produção do conhecimento, (...)" (PINHEIRO, 2008, p. 13). O currículo defendido para a formação desse educador é concebido como fruto da articulação entre saberes que o educador mobiliza na sala de aula ao responder a determinado desafio, os saberes experienciais, os populares, os disciplinares e os saberes científicos (*Idem*). O argumento de que os saberes experienciais são relevantes para a formação docente igualmente concebe que sua legitimidade é conferida pela Universidade que deve estar aberta a incorporação de tais saberes. É feita a defesa de uma formação mais acadêmica, ao ressaltarem e apreciarem a formação popular do educador da EJA (CALDEIRA & GORNI, 2008; IX ENEJA, 2007). Para isso, apesar de não desprezarem a atuação dos educadores, consideram de suma importância a profissionalização deles, via formação acadêmica. Na tentativa de afastar características meramente voluntaristas, relacionadas ao exercício da docência em EJA, advoga-se essa formação. A preocupação insistente numa relação mais próxima entre professor e aluno é encarada como forma de caracterizar a atividade do docente

como não-formal e, portanto, não-profissional. Com efeito, ensinar conteúdos e conhecimentos socialmente constituídos, longe de ser rechaçado, é proposto como condição de reconhecimento do papel profissional e formal do professor. Além disso, de possibilidade de apropriação por parte dos alunos desses conhecimentos para fins de transformação social (CALDEIRA & GORNI, 2008). Almejam, portanto, garantir "o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura (...)" (IX ENEJA, 2007, p. 17). Essa ambivalência tende a reforçar a tentativa de negociação de sentidos com outras demandas, a fim de tornar a luta política no campo discursivo, em torno da significação hegemônica, mais relevante (LACLAU, 2005).

Vinculada a essa discussão surgem argumentações que priorizam o aspecto da profissionalização do docente da EJA enquanto outras enfatizam o caráter social de sua atuação. Confere destaque ao aspecto profissional do professor como condição de garantir a qualidade do ensino dirigido ao público da EJA. Assegura que

> (...) a formação dos professores que irão atuar com este aluno deve ser o cerne de um programa de qualidade. O trabalho com professores leigos e voluntários vai de encontro à construção da profissionalização docente, representando um processo de desprestígio deste profissional (VIEIRA & FONSECA, 2000, p. 9).

A profissionalização está combinada à possibilidade de prestígio do professor da EJA. A identificação desse que atua lecionando para jovens e adultos como "professor" é significativa, pois tende a remeter ao caráter mais formal e acadêmico, por intermédio de uma formação de nível superior. O voluntarismo é algo rechaçado, sendo questionada a perspectiva de atuação voluntária, consideravelmente presente ao longo dos anos no campo da EJA. Outro texto (MOLL, 2002), ao expressar políticas educacionais desenvolvidas em municípios do Rio Grande do Sul, aponta, como diagnóstico crítico nos anos de 1990, a ausência, nos currículos de formação de professores, de metodologias adequadas ao atendimento das especificidades do público da EJA. Essa ausência é interpretada como configurando a falta de cursos de licenciaturas que abordem essa temática. Isso tende a refletir numa atuação precária daqueles que estão envolvidos com o ensino na EJA. Assim assegura que

> Em relação à formação do quadro docente, destaca-se a similaridade da distribuição dos professores em termos de graus acadêmicos obtidos, no início e no final dos anos 90. Destaca-se, nesta perspectiva de similaridade, a baixa relação da formação acadêmica com a temática da educação de jovens e adultos: em 1993 11,2% do total de professores possuíam alguma formação específica e em 1999 este percentual era de 12,6%. **Sem nenhuma pretensão de absolutizar esta situação**

> **pode-se inferir que há ausência desta temática nos currículos dos cursos de formação de professores nas escolas de magistério e nas diferentes licenciaturas** (*grifo meu*) (MOLL, 2002, p. 9).

Tal diagnóstico visa conferir legitimidade à inscrição da temática de EJA nos cursos de licenciatura das Universidades. Estes são considerados como espaços em que há possibilidades mais acentuadas de desenvolver uma formação que pode se desdobrar numa atuação de qualidade do professor da EJA, sem qualquer traço de voluntarismo do docente. Com efeito, também se "reivindica uma política que defina a formação dos professores das redes públicas como ação e compromisso efetivos das universidades públicas" (VII ENEJA, 2005, p. 6). O desempenho do professor passa a estar vinculado à possibilidade de uma qualidade superior do ensino dirigido aos alunos.

Outra questão, intimamente relacionada à ideia de licenciaturas voltadas para a formação do professor da EJA, é a introdução de conteúdos nos currículos de licenciatura ou, ainda, a educação continuada, por intermédio de cursos de especialização ou pós-graduações especificamente abrangentes dessa modalidade. É possível percebermos essas diferenças quando buscam "(...) uma formação que contemple suas particularidades e um campo de conhecimentos e saberes teórico-metodológicos próprios, que permitam pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior" (LAFFIN, 2007, p. 14). Ou no momento em que defendem uma formação continuada desses professores (COUTO & BOMFIM, 2008; OLIVEIRA & CEZARINO, 2008). Tal formação é concebida como aquilo que pode garantir a qualidade do ensino dos jovens e adultos e a própria realização das propostas. Seria uma complementação de sua formação inicial que promoveria uma especialização do docente em EJA. Defendem, portanto, a necessidade de uma "(...) formação continuada de seus professores e suas professoras para que tenham condições de fundamentar-se em uma teoria que avance à sua formação inicial (...)". Tal formação "(...) contribuiria para uma sólida constituição da profissionalidade de seus docentes e suas docentes que é um processo em constante construção". (NÜHRICH, 2005, p. 14). É proposto que a própria formação continuada dos docentes desconstrua "... essa 'formação inicial' de currículo tradicional, fragmentado e conteudista, para conseguir inserir-se em uma proposta que pretende um currículo mais flexível, menos linear e que possa atingir a todos e a todas" (*grifo no original*) (NÜHRICH, 2005, p. 14). E para que isso seja uma realidade é imperativo "ter como espaço privilegiado o próprio local de trabalho, com carga horária assegurada para esse fim, devendo continuar em momentos complementares, garantindo a vivência de processos e, não apenas, a confecção de produtos" (I ENEJA, 1999, p. 3). É possível, então,

inferirmos que a relação quase inseparável entre formação e profissionalização é sustentada como condição sem a qual a qualidade da educação de Jovens e Adultos não pode ser assegurada. Isso porque, o professor é considerado um "(...) agente indispensável do processo de ensino-aprendizagem" (INNOCÊNCIO, 2006, p. 6) e um mediador que participa "... de uma construção compartilhada do conhecimento junto com os alunos, buscando criar zonas de desenvolvimento proximal" (INNOCÊNCIO, 2006, p. 16). Como tal, no cumprimento desse papel, é imprescindível uma formação continuada específica. Seria, então, uma das soluções para um maior reconhecimento, sobretudo profissional, mas também social, daquele que atua lecionando em turmas de EJA, assim como da própria aprendizagem dos alunos. Nesses termos a defesa pelo desenvolvimento

> de pesquisas integradas entre universidades, sobre temas ligados à formação, em particular os que envolvem demandas urgentes como a formação de educadores licenciados para atuarem na alfabetização e escolarização de jovens e adultos; aspectos psicológicos, lingüísticos e culturais dos educandos de EJA; vinculação entre trabalho, educação e economia solidária; avaliação de projetos de formação de educadores de jovens e adultos; **e inserção explícita da EJA nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e das demais licenciaturas** (*grifo meu*) (VIII ENEJA, 2006, p. 6).

Ainda, em outro texto (BARREYRO, 2006) é defendida a formação acadêmica específica para docentes da EJA, por meio da argumentação de que sem essa formação não é possível a profissionalização do docente da EJA. Além disso, sem a devida formação, o ensino compensatório, aligeirado e o caráter de voluntarismo atribuído a prática do docente da EJA são intensificados (I ENEJA, 1999; II ENEJA). É em relação a essas questões 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. Mesmo existindo diferenças e particularidades em relação a determinadas concepções em torno da política de currículo em EJA, a oposição em relação ao ensino compensatório e aligeirado tende a funcionar como condição de possibilidade de articulação entre certas demandas (LACLAU, 2005).

Com efeito, a responsabilidade pela falta de profissionalização do docente em EJA é relacionada à falta ou presença incipiente, nos currículos de formação de professores, de conteúdos voltados para essa modalidade de ensino. Assim, a falta de uma profissionalização do docente em EJA, tendo como base fundamental a formação acadêmica especializada "(...) implica uma diferença na qualidade da educação ministrada" (BARREYRO, 2006, p. 10).

Mais uma vez, como fizemos alusão, existe a perspectiva de que o sucesso dos alunos, como igualmente da própria educação, depende da profissionalização do docente da EJA.

Assim sendo, na defesa da profissionalização do docente advoga-se a necessidade de saberes acadêmicos (MOLL, 2002). Com isso, a introdução da temática da EJA em cursos de licenciatura ou mesmo a construção de disciplinas voltadas às especificidades da modalidade são apontadas como suposta solução a esse problema diagnosticado. O desdobramento da baixa formação acadêmica passa a ser associado à deficiência na qualidade do ensino direcionado ao público da EJA. Dessa maneira, a profissionalização do docente em EJA contribui não apenas para seu reconhecimento social, mas desdobra-se numa melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos. Essa associação entre profissionalização e qualidade é afirmada também quando existe a crítica em relação às ações do governo em programas de alfabetização, como, por exemplo, o *Alfabetização Solidária*.

> O Alfabetização Solidária mostra que a figura do professor alfabetizador de adultos não é necessária. Colocou, na prática, idéia de que a alfabetização de adultos não é uma tarefa profissional, ou seja, não precisa ser desenvolvida por um docente especializado em alfabetização de adultos, nem sequer por um professor lato sensu, contra tudo o que tem sido desenvolvido na bibliografia especializada sobre a temática nos últimos anos. Pois, qualquer pessoa, com um mínimo de treinamento, poderia realizar essa função (BARREYRO, 2006, p. 11).

É possível percebermos que a crítica não se dirige apenas a esse programa específico do governo, mas de certa forma a ações do governo encaradas como assistencialistas e nada comprometidas com a profissionalização daquele que leciona na EJA. Segundo a defesa, além de comprometer a qualidade do ensino, as atitudes dos governos ao longo dos anos, também, acentuam o descrédito com a formação do docente em EJA, além de assimilar o trabalho do alfabetizador à ação filantrópica.

Por conseguinte, argumentações tencionam uma formação específica não por meio de uma especialização em cursos de formação continuada de nível superior, mas de uma formação de professores inicial, voltada a atender as especificidades da modalidade EJA. Com isso, apontam, no cenário de desafios e problemas enfrentados pela modalidade EJA, a ausência de uma formação específica de professores. Consideram-na como principal obstáculo a ser superado em direção à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem inscritos nessa modalidade (SOARES, L., 2006). A profissionalização da docência em EJA é encarada como condição, inclusive, de fortalecimento do campo.

> A constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um público específico contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização (SOARES, L., 2006, p. 16).

Argumentam ser necessário para isso "(...) respeitar no currículo dos cursos de formação inicial as especificidades das modalidades de ensino, de forma que, principalmente, as universidades assumam a formação integral dos sujeitos e não de forma fragmentada" (LOPES, M. 2006, p. 16). Na defesa da profissionalização do docente em EJA atribui-se à atuação e papel do professor, a necessidade de "... superar o condicionamento de ser "vocacionado", e buscar compreender a si mesmo e ao aluno como trabalhadores, (...)" (LOPES, M., 2006, p. 12). Como maneira de contemplar essa assertiva, o docente deve ter "... capacidade de reconhecer no aluno um trabalhador que necessita se apropriar de saberes socialmente construídos e superar o estado de ignorância relativa, que não se trata de uma deficiência individual (...)" (*Idem,* p. 14). Dessa maneira, embora haja o reconhecimento dos saberes dos alunos, a aprendizagem é pautada nos conhecimentos socialmente constituídos, voltados, inclusive, a profissionalização.

A assunção da Universidade, especialmente a pública, como espaço privilegiado para acontecer a formação inicial de professores da EJA é reforçada no II ENEJA em 2000, quando é reiterada a disposição em "criar, nas Universidades, espaços de articulação e sistematização de experiências, a fim de contribuir na discussão e formulação de políticas públicas, bem como na formação e capacitação dos educadores;" (II ENEJA, 2000, p. 4), a partir do diagnóstico de que "as universidades públicas ainda não ofereceram resposta satisfatória às necessidades de formação de educadores das redes públicas de ensino, que precisam ter sua formação inicial ampliada (...)" (II ENEJA, 2000, p. 2). Sendo assim, é proposta "uma formação inicial voltada para as especificidades da EJA e uma formação continuada que contribua para a superação dos desafios do ensino-aprendizagem, assim como material didático específico e valorização do trabalho docente" (XI ENEJA, 2009, p. 8).

Igualmente relevante na questão em torno da especificidade da formação do docente em EJA é que a profissionalização é condicionada à formação em nível superior daquele que leciona, mas com a ressalva de que existem poucos espaços para sua efetiva formação e atuação. Diante disso, um texto adverte e defende a "(...) constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formal e não formal – para atuar junto a um público específico (...) para o

fortalecimento da área, (...)" (SOARES, 2006, p. 16). Assim, ao dar ênfase e prioridade aos cursos de licenciatura – numa preocupação com a formação inicial do docente em EJA e da construção de currículos que atendam tal formação – não deslegitima e desvaloriza outros espaços de formação. Pelo contrário, dialoga e busca uma articulação com esses outros âmbitos, na tentativa de fortalecimento e ampliação da profissionalização do docente em EJA e consequente valorização das questões alusivas a esse campo. Algo semelhante é defendido quando se propõe o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos próprios para serem aplicados na formação inicial do docente em EJA, simultaneamente ao reconhecimento de outros espaços, desde que "(...) contemplem fundamentação e práticas articuladas com a complexidade do trabalho que realizam" (XAVIER, 2009, p. 18). Com efeito, não basta a fundamentação teórica da formação, senão a associação desta com a prática, entendida como as experiências e vivências do fazer do docente em EJA. Isso é endossado a partir do momento que se considera fundamental a articulação das vivências com o saber acadêmico na busca de uma formação continuada efetiva e que se traduza em resultados. Contudo, o conhecimento acadêmico continua sendo encarado como uma referência indispensável, uma vez que o

> (...) conhecimento acadêmico, como conjunto comprometido com uma perspectiva político-filosófica pode referendar uma aprendizagem com base nos princípios do diálogo igualitário, da inteligência cultural, da transformação de premissa freiriana, da dimensão tecnológica, na solidariedade e no respeito às diferenças (PINHEIRO, 2009, p. 16).

Outrossim, o caráter de defesa da legitimidade de outros espaços de formação de professores, além do universitário, vem ao encontro de uma articulação – como fizemos alusão – com diferentes demandas. O IV ENEJA (2002, p. 3) em seu documento final não deixa de ressaltar a assertiva da responsabilidade das Universidades em cuidarem da formação do professor da EJA. Não obstante, não rechaça as experiências que acontecem, no tocante a esse assunto, em outros espaços. Dessa maneira, reconhece que no

> (...) campo da formação de educadores, as experiências buscam munir educadores de jovens e adultos de instrumentos teórico-metodológicos, tornando-os intelectuais reflexivos que considerem suas experiências existenciais e profissionais, visam a ampliação do universo cultural, o engajamento do docente em processos de participação e o desenvolvimento de uma consciência holística.

Ainda, há no bojo dessa discussão, argumentações de que são os professores, a despeito da falta de comprometimento governamental, que pensam, elaboram e fazem acontecer, no cotidiano de suas práticas, suas formações. Assim, defende que se

> (...) por um lado, ausências de políticas públicas de caráter governamental, ou programas eventuais de formação de educadores de EJA em serviço, em parceria ou não com/entre governos e universidades, caracterizam uma forma de produção de política, por outro lado, em sentido gramsciano, podemos considerar que os professores produzem políticas sobre a sua própria formação, no que designei como política dos outros (ALVARENGA, 2009, p. 15).

> As práticas indicam ser este educador "o professor que põe a mão na massa"; o profissional que consegue responder ou buscar soluções, para o que os alunos necessitam, refletindo e pensando intervenções pedagógicas adequadas à modalidade, associadas aos contextos de vida e que valorizam os conhecimentos prévios desses alunos; (*grifo no original*) (VII ENEJA, 2005, p. 6).

Tais formações, ainda, não são defendidas como sendo de responsabilidade pessoal do professor ou dos professores em conjunto. Pelo contrário, como já apontado anteriormente, os docentes são encarados como atuantes, ao tomarem ações em prol de soluções que abriguem as especificidades dos alunos de EJA. Dessa forma, são apontadas como de responsabilidade do Estado ou dos governos (CALDEIRA & GORNI, 2008). O papel do Estado como indutor dessas formações é repetidas vezes enunciado, como maneira de solucionar o caráter de voluntarismo atribuído aos professores que atuam na EJA. Frequentemente é delegado às diversas instâncias governamentais, assim como às Universidades públicas, a tarefa de criar espaços formais para que tanto a formação inicial como continuada aconteçam. Novamente, a defesa (ALVARENGA, M. 2009) pela ampliação da oferta de cursos de formação, por instituições reconhecidas, visa fortalecer o caráter formal pretendido nas reivindicações pela profissionalização e consequente reconhecimento social dos docentes da EJA.

Expressam, com efeito, a necessidade da inserção da modalidade nos cursos de licenciatura e de pedagogia, na busca de uma alteração curricular desses cursos universitários para abrigar a EJA como uma modalidade de ensino. Sintetizam esse anseio:

> Tanto para a formação inicial, quanto para a continuada cabe a responsabilidade à União, aos estados, ao Distrito Federal, aos municípios e às universidades, exigindo-se a educação de jovens e adultos como integrante dos cursos de formação — pedagogia e licenciaturas — com tratamento igual em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, com ênfase na sua complexa e rica diversidade" (VII ENEJA, 2005, p.6).

> "Esta mesma plenária, apontou recomendações direcionadas ao Governo Federal, aos FÓRUNS Estaduais e à organização do X ENEJA. Recomendou-se que o

> governo federal viabilize cursos de licenciatura para educadores populares que, em sua maioria, são educadores de nível médio; (...)" (IX ENEJA, 2007, p. 13)

> As universidades devem dialogar com os Estados e os municípios no sentido dos entes federados assumirem o seu papel, previsto em lei, na oferta da Educação Básica de EJA, enquanto que as universidades devem avançar na proposição e implementação de políticas de formação inicial e continuada dos professores. Criar condições para a construção de estratégias interinstitucionais, de universidades de diferentes regiões do país, com o objetivo de ampliar a articulação sob a forma de redes de pesquisa, a fim de que possa ocorrer troca de experiências e de resultados de pesquisas e conhecimentos, entre núcleos e/ou grupos de pesquisas que discutam a problemática da EJA e fortaleçam os seus cursos. A EJA, ainda, não é uma prioridade para os cursos de formação de professores, sendo mantida na marginalidade dentro das universidades, o que demonstra a inexistência do reconhecimento dessa modalidade por estas instituições. **Propõe-se que seja ofertada uma disciplina de EJA, de caráter obrigatório, nos cursos de formação de professores (pedagogias e licenciaturas)** (*grifo meu*) (XI ENEJA, 2009, p. 7)

Percebemos também, expressa nesse texto, uma demanda não apenas pela inserção da discussão da modalidade de EJA nos cursos de pedagogia e de licenciatura, talvez como uma disciplina que o aluno de graduação opte cursar, mas pela inscrição dessa modalidade como disciplina obrigatória. Isso tende a marcar de modo mais consistente, a luta da comunidade por reconhecimento social, político e *status* dentro e fora do espaço acadêmico (GOODSON *apud* LOPES, 2008a). Nesse caso, o desenvolvimento da modalidade nos espaços escolares e o fato da constatação pela comunidade de que as experiências ocorrem a despeito da falta de formação específica, não garantem, suficientemente, uma equidade com outras modalidades de ensino. Para que isso aconteça, a criação de uma disciplina própria é encarada como condição *sine qua non* para fortalecer a luta e proporcionar maior influência nas decisões acerca das políticas.

Na defesa do envolvimento e do comprometimento desse professor com aspectos sociais e políticos de sua prática, sobretudo com "(...) a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta". (LAFFIN, 2007, p. 13) há a certeza de que o "professor que atua com a EJA necessita de uma formação que ultrapasse os componentes técnicos e executórios." (COUTO & BOMFIM, 2008, p.3). Apostam, portanto, como enfrentamento dos professores de EJA à sua condição precária – tanto de trabalho como de formação – numa "(...) visão comprometida politicamente com relação à forma com que assumem seu trabalho (...)". Argumenta-se acerca da "... importância das interações face a face e dos vínculos afetivos entre educadores e educandos" (GIOVANETTI, 2003, p. 1). Ademais, frisam a necessidade do combate ao caráter compensatório e aligeirado que cerca tanto a formação do

docente como sua atuação por intermédio de uma formação específica. Dessa maneira, argumentam que "(...) pensar a docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social e da 'configuração atual da EJA' ainda marcada pelo âmbito do voluntariado e do assistencialismo" (*grifo no original)* (*Idem*) e que "(...) a EJA sempre foi vista como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudos e nem especialização, mas sim como um campo eminentemente ligado à boa vontade" (COUTO & BOMFIM, 2008, p. 5). Ainda, ao realçarem o caráter do comprometimento político e social que cabe ao docente atuante nessa modalidade – algo que reforça sua especificidade de outras docências – destacam, ainda, a insatisfação em relação à falta de reconhecimento profissional dada a esse sujeito. Defender a formação acadêmica se inscreve possivelmente na tentativa de afastar da atuação do docente em EJA certo caráter voluntarista e esporádico.

Com efeito, em torno da "profissionalização e formação específica de docentes em EJA" existem proposições que são diferentes, mas que se equivalem quanto a propor e enfatizar a especificidade do currículo dessa formação. Mais do que isso, ao apontarem para a urgência dessa formação e se antagonizarem às propostas e concepções de um exercício voluntário e/ou compensatório da docência em EJA se articulam em torno de um projeto comum, a saber, do reconhecimento social e profissional do docente em EJA. Embora haja consensos em torno do discurso da necessidade de profissionalização e formação específica para o professor da EJA, há – por outro lado – diferenças quanto a como será realizada tal formação. Isso expressa o caráter tenso e conflituoso em torno da produção de políticas de currículo em EJA na tentativa de promover uma hegemonização de sentidos, como também possibilidades de aglutinação de demandas diferentes em função de um projeto comum.

3.2. **Defesas da prática**

Nos textos analisados, o significante "prática" é encarado como de suma importância para a construção dos currículos direcionados a essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a análise das demandas enunciadas nos discursos cotejados aponta para a pluralidade de sentidos em torno desse significante. Isso tende a conferir o caráter flutuante deste significante, possibilitando que diferentes demandas possam ser articuladas e aglutinadas, assim como diferentes grupos estabeleçam – contingencial e provisoriamente – consensos em torno de um projeto comum (LACLAU, 2005). Dessa forma, as demandas podem se aglutinar

em torno da defesa da prática como eixo articulador, embora esbocem ideias diferentes de como incorporá-la ao currículo.

Quando há referência à importância da prática nos currículos, por exemplo, a "(...) análise dos saberes e competências próprias dos alunos jovens e adultos em seus contextos sócio-culturais (...)" é encarada como possibilidade de "(...) levá-los a avançar na sua capacidade crítica, criativa e de autonomia" (PARREIRAS, 2001, p. 14). Para além do contexto do trabalho, situações e vivências, inclusive da vida particular do aluno, são encaradas significativas para que um currículo realmente aconteça e não fique apenas circunscrito ao "papel". Em razão disso, ao identificar o aluno de EJA, são defendidos:

> temas que fazem parte do mundo da vida dos alunos – jovens e adultos trabalhadores: a questão do trabalho, suas concepções sobre a questão da sexualidade, bem como a valorização da cultura das diferentes etnias, abrangendo manifestações artísticas e formas lúdicas de expressão, tornando mais significativo o tempo de permanência destes alunos na escola (GATTO & VEIT, 1999, p. 1).

> Currículos da EJA que valorizem e resgatem a história e cultura latino-americana, podendo, para isso, fazer uso de círculos de cultura, valorizando a história de vida e os saberes de todos os sujeitos (IX ENEJA, 2007, p. 26).

Ao ser feita a defesa desses temas como oriundos da prática contrapõem-se ao currículo oficial, dicotomizando a concepção de currículo. Dessa maneira, criticam a existência de um currículo que, distante da realidade dos alunos (currículo oficial), não se efetiva e defendem outro que, a partir das experiências e vivências desses alunos (currículo da prática), efetivamente se realiza. A partir da constatação de que há uma ausência de saberes oriundos do mundo da vida dos alunos no currículo, advoga-se que a reflexão do professor em sua ação pode mudar essa condição. Nesse sentido, as aprendizagens teriam mais significados para os alunos com a introdução desses saberes, uma vez que – segundo a argumentação – os conteúdos disciplinares, considerados como importantes pelo currículo entendido como oficial, não garantem a aprendizagem. Assim, propõe-se que o professor tem certa responsabilidade de "... delinear e desenvolver alternativas para a melhoria do processo educativo no sentido de ligá-lo ao mundo da vida do aluno" (GATTO & VEIT, 1999, p. 15). Com efeito, então, ao criticar o currículo oficial e considerá-lo como alheio às preocupações dos alunos de EJA, assinala "... uma construção curricular mais apropriada aos sujeitos de ensino-aprendizagem..." (ARAÚJO, 2002, p. 14). Ser "mais apropriada" implica uma construção essencialmente da prática, que valorize as habilidades trazidas pelo aluno, mas que proporcione a ele o desenvolvimento de outras, para serem exercidas em seu cotidiano. Por

isso, ao "... construir o currículo, há que se priorizar a escuta de saberes das(os) educandas(os), sem perder de vista os conhecimentos que precisam construir" (X ENEJA, 2008, p. 6). Isso porque, ao assumir tal perspectiva implica

> ... admitir essas práticas como "currículo", (...) formulando um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos produtores de propostas curriculares, do mesmo modo que se assume que o currículo emerge dessas práticas, das redes cotidianas, e não se formula de fora, de outro lugar diferente daquele em que a produção de conhecimentos se tece (PAIVA, 2002, p. 7).

Isso pode ser percebido a partir do momento que se critica aspectos das políticas curriculares, em prol de ressaltar a necessidade de currículos próximos da realidade do aluno da EJA.

Ademais é defendida uma nova organização curricular por intermédio da valorização e do aproveitamento de estudos que investiguem as práticas; o cotidiano das escolas. Buscam argumentar a relevância dessa nova organização curricular a partir de estudos de caso, principalmente de experiências consideradas de sucesso e que podem servir de embasamento a formulação curricular. Nesse sentido, sustentam ser preciso

> superar o entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como produzido por múltiplos e singulares processos locais de tessitura e de criação curricular, requer o estudo e o interesse em fazer aparecer as alternativas curriculares efetivas tecidas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas (IX ENEJA, 2007, p. 13).

A prioridade, então, é a prática e somente a partir dela seria possível um currículo efetivo, ou seja, um currículo que sendo mais próximo da realidade, daquilo que de fato acontece, tem mais possibilidade de êxito. Isso, diante do diagnóstico de que "... é nesse espaço que a ação acontece e ganha vida: professores reais, alunos reais e uma educação que se vem mostrando bastante frágil frente às novas exigências sociais" (ANDRADE & PAIVA, 2004, p. 17). O currículo considerado "cientificista e formalista" é o contraponto do currículo efetivo e abarca formações curriculares que supostamente não têm vínculo com a realidade, por exemplo, um possível currículo oficial prescritivo. Contudo, ao manter a defesa pela prática, embora se posicione contrariamente à perspectiva de um currículo dito "cientificista", aceita-se a elaboração de parâmetros mínimos relacionados ao currículo da EJA, mantendo a ressalva da validade da prática, ao sugerirem

> Estabelecer parâmetros básicos (de caráter transitório) respeitando as especificidades locais e culturais, buscando articular-se com uma perspectiva de

> desenvolvimento sustentável em contraposição ao currículo atrelado ao mercado de trabalho, afirmando direitos e o acesso a todos os bens socialmente produzidos, inclusive das novas tecnologias. (IX ENEJA, 2007, p. 17)
>
> Algumas definições, no entanto, são necessárias, porque envolvem o pressuposto de ação de um sistema de ensino. Desse modo, princípios, concepções, diretrizes devem consubstanciar a proposta curricular, sem se chegar às particularidades que deverão ser objeto do projeto político-pedagógico das escolas, responsabilidade dos sujeitos que fazem a educação de jovens e adultos na base (PAIVA, 2002, p. 8).

Como é possível perceber, as demandas se encontram articuladas em torno de um discurso da prática. As ambivalências presentes nas demandas e as prováveis oscilações de sentidos ocorrem em torno das disputas, em prol da hegemonização de sentidos no processo de produção das políticas de currículo em EJA.

Propostas que coadunam com essa perspectiva tendem a defender um currículo flexível. Essa flexibilidade atribuída ao currículo da EJA aponta para a importância da prática, mas com a preocupação em não abandonar os conhecimentos considerados formais e socialmente reconhecidos. Ao defenderem a "... necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização e validação dos tempos escolares" (LAFFIN, 2007, p. 13) e que a EJA não pode se manter "(...) presa aos modelos escolares tradicionais, devendo adotar conteúdos e metodologias adequadas às necessidades de seu público, ou seja, suas estruturas devem ser flexíveis" (PARENTI, 1999, p. 14), uma delas argumenta que a flexibilidade pode

> estar próxima também de um sucateamento do processo educativo, o qual passa a admitir qualquer tipo de prática. Pode refletir-se, desse modo, como uma desvalorização da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: o discurso da flexibilidade e da criatividade nos processos educativos pode passar a justificar, por exemplo, a falta de financiamento e de formação de educadores (*Idem*).

Percebemos o comprometimento com a defesa da prática no currículo, porém a intenção em não situar a EJA como uma educação de cunho voluntário, compensatório e aligeirado, igualmente surge como mote significativo. Essa preocupação se torna constante nas argumentações em torno da valorização da prática nos currículos. Valorizar a prática, apesar de ser encarada como caminho viável à elaboração de currículos efetivos, pode configurar-se num terreno escorregadio, na medida em que a EJA tende a continuar como uma modalidade de ensino menos relevante que as demais. Por isso, assegurar o valor da prática, mas sinalizar simultaneamente para a incorporação dos conhecimentos formais e legitimados socialmente tende a ser uma estratégia de negociação em torno da produção das políticas.

Isso também é reforçado ao se defender que as propostas curriculares oficiais são prescritivas sobre a prática. Nesse caso, ao expressar a defesa do currículo pela prática sugere que as propostas curriculares do governo visam a controlar as ações legítimas da prática, onde o currículo efetivamente acontece. Mais do que isso, tal currículo prescritivo é concebido como a serviço de uma política neoliberal, excludente e homogeneizadora, voltada ao atendimento dos interesses do grande capital. É pertinente percebermos, portanto, esse currículo prescritivo como sendo concebido como um instrumento de perpetuação da lógica excludente – assim diagnosticado pela comunidade – na qual a EJA é submetida. Contrário a isso se propõe "um currículo em ação", ou seja, aquele praticado pelos sujeitos na sala de aula que resistente ao prescritivo, possibilita "... algum sucesso escolar" (EUGÊNIO, 2005, p. 15). Nesse enfoque, é também endossada a assertiva de um currículo prescritivo como sendo responsável por agrupar os interesses econômicos e sociais do mercado capitalista mundial num mundo globalizado, em que impera a lógica da exclusão e da desigualdade. Em resposta e consequente resistência a tais características, é proposto, indubitavelmente, um currículo oriundo da prática, mas com a ressalva de que o aproveitamento dos saberes dos alunos não deve servir a "... maior produtividade do capital e sim levar à formação de alunos capazes de inserir-se ativamente na luta por melhores condições de vida para si..." (VIEGAS, 2007, p. 16).

Ainda outra demanda questiona o currículo de uma disciplina, principalmente no tocante a abrigar os mesmos conteúdos trabalhados no ensino regular. Com isso, diagnostica ser esse um dos problemas para a evasão e abandono dos jovens e adultos da escola. A constatação da incompatibilidade do currículo regular da disciplina com a educação de Jovens e Adultos implica apontar uma solução supostamente eficaz ancorada num currículo para esses alunos, a saber, um currículo contextualizado à prática, sobretudo, com a vida dos alunos. Sendo assim, defende que

> ... centrado nas teorizações da Etnomatemática, uma outra compreensão de Educação Matemática foi sendo ensaiada. Considerando a cultura dos alunos, seus modos de lidar com o conhecimento, suas histórias e trajetórias, suas opiniões, penso que a Matemática recebeu um outro enfoque. Ao invés de um conjunto de técnicas e fórmulas descontextualizadas, o conhecimento matemático passou a se conectar mais com a vida dos alunos, com suas formas de lidar com seu mundo social, auxiliando-os na compreensão e problematização de situações concretas de sua vida (WANDERER, 2001, p. 15).

A proposta de um currículo voltado a resolver problemas do dia-a-dia é a aposta para uma apropriação efetiva do currículo. O currículo não necessariamente parte da prática, mas a tem

como referência no sentido de contextualizar o "conhecimento disciplinar" e torná-lo "prático", ou seja, utilizável. A contextualização está imbricada com a perspectiva de proporcionar ao aluno a mobilização de competências para agir no mundo. O que Lopes (2008a) nos chama atenção é que no processo de articulação de demandas e de construção de acordos – sempre provisórios e contingentes – a contextualização é inscrita como uma estratégia de associar os saberes do cotidiano com as competências. Isso nos sugere que a contextualização é defendida como forma de defesa ambígua dos saberes prévios que os alunos possuem com a necessidade de atender as novas exigências do mercado. Dessa forma, há uma ampliação do leque de possibilidades de articulações a serem construídas por parte dessas demandas.

Assim sendo, a suposta "aplicabilidade" de determinado conhecimento aprendido na escola requer sua vinculação com o cotidiano dos alunos sem o qual a aprendizagem está fadada ao fracasso. Nessa perspectiva as "histórias de vida" dos alunos são valorizadas (NÓBLEGA, 2001, p. 3), suas lembranças acerca de seu passado escolar (FONSECA, 2001; 2002), saberes que mobiliza em seu cotidiano, como por exemplo, operações matemáticas que o sujeito realiza ao fazer compras (TOLEDO, 2001), ou mesmo suas produções textuais que exprimem seus modos de vida (SANTOS, M. 2005) ou ainda "... o papel do elemento lúdico na vida e na aprendizagem de pessoas adultas..." (CORDEIRO, 2005, p. 15) são destacados como necessários de serem tecidos no currículo. Também, ao considerarem os percursos das histórias de vida dos alunos de EJA, demandas entendem que com esse movimento se assegura a esses alunos o direito deles falarem; a vez de falarem, ou seja, é "dar vez e voz a essas pessoas" (NÜHRICH, 2005, p. 15; GATTO & VEIT, 1999) assim como dar atenção à linguagem dos alunos, sobretudo a linguagem considerada popular, mesmo que não seja gramaticalmente correta, é proporcionar um ensino que faça sentido para os alunos de EJA e, portanto facilitar o aprendizado da língua considerada culta (MOURA, 2007).

Além disso, o eixo que articula o currículo continua sendo a prática quando existe a proposição de que os saberes dos alunos e suas vivências sejam o ponto de partida da aprendizagem, embora não o de chegada. Mesmo as avaliações realizadas no decurso das aulas, são defendidas como maneiras de conhecer aquilo que o aluno da EJA possui, na tentativa de propor a ele "... desafios cognitivos e afetivos que lhes permitam saber mais, trançando práticas, saberes, histórias" (PAIVA, 2002, p. 11). Desse modo, os conhecimentos que os alunos já possuem servem de princípio para o ensino, por exemplo, dos conteúdos disciplinares. Defende-se que "... é preciso conhecer o modo de pensar dos alunos" (FRANCO, 2000, p. 8). A aprendizagem é defendida a partir da concepção de interação entre o aluno e seu meio físico e social. Nesse sentido, defender os saberes dos alunos envolve

promover a interação entre o que o aluno já conhece com novos desafios que devem ser propostos pelo ambiente escolar. Sendo assim, a aprendizagem – segundo essa argumentação – é construída a partir da consideração do cotidiano como ponto de partida, tendo os conteúdos escolares como desafios a reflexão desses saberes. Os saberes dos alunos são válidos, mas precisam da legitimidade conferida pela escola para terem peso e reconhecimento social. Assim, uma demanda ao assegurar que os "... conhecimentos matemáticos do cotidiano são ricos, complexos, lógicos", defende que os mesmos precisam "... ser legitimados pela escola, para facilitar a aprendizagem desses outros conhecimentos matemáticos, os formais, que os jovens/adultos também buscam acessar" (FANTINATO, 2003, p. 15).

A significativa relevância atribuída à prática, não significa necessariamente a negação absoluta dos conhecimentos formais disciplinares. A prática tende a conferir justificativa ao ensino dos conteúdos disciplinares formalizados, como por exemplo, dos conteúdos matemáticos. A linguagem do ensino da matemática, por sua vez, deve se adequar aos saberes e a própria realidade dos alunos, para que haja a aprendizagem dos códigos e das representações simbólicas de determinadas operações matemáticas (CARVALHO, 1999; FONSECA, 2003; PORTO & CARVALHO, 2000). Tais conteúdos disciplinares tendem a ser encarados, do mesmo modo, como passíveis de serem aprendidos e mudarem a realidade dos alunos ao proporcionar-lhes uma consciência política.

Ao enfatizar o caráter imprescindível de uma disciplina e diagnosticar que os documentos de referência da EJA, sobretudo as Diretrizes e as propostas curriculares, não são respeitadas, um texto defende a função social sobre a realidade que desempenha a disciplina História. Aponta que o fracasso do que é ensinado se deve em grande parte ao fato de que o "... ensino não tem sido significativo para os educandos e os conteúdos não estão sendo relacionados à suas vidas cotidianas mais próximas" (MARTINS, 2005, p. 14). Com isso, justifica os conteúdos dessa disciplina a partir de sua suposta contribuição na mudança da realidade do aluno; na possibilidade de uma prática diferente. Assim, assevera que a "... disciplina de História merece atenção especial, pois traz o diálogo e a reflexão sobre a realidade como características principais, abordando questões sociais pode contribuir com a formação do aluno" (MARTINS, 2005, p. 1). Outrossim, ao deixar em relevo a importância da disciplina sociologia para a formação crítica do aluno, certo texto condiciona essa característica à construção de uma relação com a realidade do aluno, pois sem essa relação "... os conteúdos são considerados meramente como estáticos, são depósitos de conceitos, que possivelmente

não auxiliarão naquele tipo de formação" (MOTA, 2003, p. 13). Tais reflexões tendem a situar novamente a prática como principal mote na constituição do currículo, inclusive como ensejo da importância dos conteúdos disciplinares.

Ainda acerca do caráter disciplinar, a defesa pela interdisciplinaridade também aparece como argumentação para um currículo que consiga êxito. Tal interdisciplinaridade apoiada na inclusão dos saberes dos alunos é buscada como pressuposto de um ensino mais comprometido com as questões do cotidiano desses alunos da EJA. Um trabalho interdisciplinar visa a destacar as questões envolvidas com as ações dos alunos dentro e fora do espaço escolar para que a partir disso possam ser criadas estratégias de ensino que tenham realmente resultado e que façam sentido para os alunos (COSTA, 2009). O caráter disciplinar ainda é enfocado consideravelmente tomando "emprestado" da prática subsídios à legitimidade de determinado conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Dessa maneira, propõe-se "... um diálogo aberto entre as diversas áreas do conhecimento, no sentido de assegurar, de forma interdisciplinar, o desafio do processo ensino-aprendizagem" (COSTA, 2009, p. 17).

Dessa forma, na defesa da relevância dos conteúdos disciplinares, há negociações realizadas no intuito de conferir legitimidade aos conteúdos em função de sua pretensa viabilidade a essa formação. Os conteúdos disciplinares considerados social e historicamente relevantes permanecem. Contudo, sofrem incorporações e influências de concepções que não necessariamente são disciplinares, mas que possuem peso na medida em que são enunciadas e defendidas por atores reconhecidos e/ou legitimados pelos saberes que possuem ou supostamente tem sobre determinado tema. Tais especialistas podem ou não ser da área da educação de jovens e adultos. Porém, são reconhecidos por aqueles que participam das discussões em torno da produção das políticas de currículo como importantes. Assim sendo, as disciplinas e seus conteúdos são defendidos, mas não sem antes sofrerem processo de hibridação que os deixam mais flexíveis.

Acerca dos saberes, outra proposta (PAIVA, 2002) defende que o conhecimento deve ser construído em rede, de modo a desfazer as fronteiras entre os conhecimentos disciplinares e os não disciplinares. Dessa maneira, advoga que "... o conhecimento é produzido em redes, tecendo-se saberes da vida cotidiana dos sujeitos alunos com outros saberes de aprendizagens formais representa a concepção de produção de conhecimentos que se admitiu constituir o processo que cada sujeito desenvolve, dentro ou fora da escola" (PAIVA, 2002, p. 7). Com efeito, propõe que a aprendizagem não é linear – do mais simples ao mais complexo – e sim fruto de múltiplos conhecimentos que, apesar de diferentes, são igualmente relevantes. Os conteúdos são definidos a partir do emaranhamento dos diferentes saberes que se dá no espaço da prática. Daí o argumento de que o emaranhar desses saberes se dá na prática e dela

que se forja o currículo. Também, argumenta-se a favor de num diálogo entre o conhecimento do cotidiano e os considerados formais, sobretudo os disciplinares. A proposta é que isso seja realizado de modo horizontal. Não obstante, os conhecimentos do cotidiano são legitimados na tentativa de facilitar o aprendizado dos conhecimentos formais. Nesse sentido, a defesa consiste em adaptar os conteúdos disciplinares as ações do dia-a-dia dos alunos, tornando-os úteis a fim de despertar o interesse deles (FANTINATO, 2003).

A "prática" também aparece como mote substancial no bojo de argumentações de demandas que forçam mudanças nos currículos a fim de conseguirem a satisfação da especificidade da formação do professor em EJA. A apreciação de um currículo voltado para a formação de professores que dê resultados satisfatórios é condicionada ao grau de aproximação deste com a prática dos alunos. Essa aproximação defendida se inscreve na certeza de que "... se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula" (MACHADO, 2000, p. 15). A formação de professores da EJA, nesse caso, precisa estar atenta ao cotidiano dos alunos e incorporar em sua metodologia essa preocupação (OLIVEIRA & CEZARINO, 2008). Dessa forma, em uma das demandas alusiva a essa defesa é de que

> ...o que falta a alguns professores é a percepção de que eles já fazem a relação trabalho-educação, só que de uma maneira não proposital, o que dificulta a valorização e a legitimação do conhecimento que o aluno traz e mesmo a problematização desse conhecimento e das condições concretas de sua produção (CASTILHO, 2005, p. 14).

Nesse caso, é constatado que o docente incorpora a realidade do aluno, mas não de forma proposital o que seria necessário, então, uma formação docente que contemplasse isso, induzindo o mesmo a fazer tal trabalho de maneira conscienciosa e permanente. Essa proposição sugere que o professor tenha métodos e soluções suficientes para dar conta da complexidade que cerca o público ao qual leciona. Diante de um suposto conhecimento da dimensão do real em que atua, conseguiria, portanto, dar conta de respostas aos desafios vivenciados no cotidiano das salas de aula. Isso pode ser percebido no reforço que a seguinte demanda acerca da formação de professores específica em EJA faz do valor da prática em tal formação. Nessa, a realidade que é ressaltada não é a do aluno, senão a do próprio docente.

> Muitas vezes sem os elementos para compreender essa estrutura excludente, o professor se torna mero repetidor de técnicas e de atividades pedagógicas dissociadas de uma reflexão crítica. Não obstante, considerando toda dificuldade de se obter informação e formação adequada, há professores que constantemente **refletem sobre a sua atuação, propiciam um conhecimento refletido** sobre e com o mundo. Nesse contexto, jovens e adultos buscam se educar e sofrem com a

> precariedade que o sistema escolar lhes oferece (*grifo meu*) (COUTO & BONFIM, 2008, p. 2).

A partir da análise dessa argumentação, a "reflexão sobre a atuação" é a perspectiva de que o professor, ao pensar sua prática, pode transformá-la. A despeito da precariedade das formações, então, não raramente atribuída àquelas de caráter mais técnico, a formação oriunda da prática, das experiências de atuação desse professor abriga as expectativas de uma educação de qualidade e da própria melhoria de sua atuação no espaço da sala de aula. Nesse caso, por intermédio de sua "prática" o professor adquire "... uma formação que ultrapasse os componentes técnicos e executórios." (*Idem,* p.3). Advoga com toda a certeza ser tal formação a que proporciona "... um posicionamento político frente à possibilidade de emancipação de seus sujeitos" (*Idem,* p. 10). Tal emancipação pensada como "... uma atitude filosófica, ou seja, uma atitude de questionamentos e reflexão da realidade" (*Idem,* p. 8). Além disso, pode "... possibilitar, por exemplo, uma maior adaptação do processo às necessidades e à cultura do educando jovem e adulto e uma valorização da criatividade e da autonomia do educador". (PARENTI, 1999, p. 14).

Há uma sinalização daquilo que a formação continuada de professores deve priorizar por meio da preocupação em fornecer ao professor soluções para os problemas e desafios enfrentados no cotidiano de suas atividades como docente. Dessa maneira, as soluções estão assentadas no desenvolvimento de materiais didáticos específicos e metodologias a serem adotadas pelos docentes no seu cotidiano. Uma vez que os professores já atuam em espaços escolares e, portanto possuem suas experiências, a formação continuada passa a ser encarada como uma formação que intenta atualizar o docente em estratégias pedagógicas consideradas de êxito e passíveis de serem adotadas em situações similares. Há uma valorização da prática e dos referentes saberes que a integram.

> (...) entendemos ser essencial constituir um repertório de saberes próprios ao ensino-aprendizagem, revelando e validando o saber experiencial dos alfabetizadores como o fundamento de sua prática e de sua competência. (PINHEIRO, 2008, p. 1).

No caso da especificidade da formação do docente em EJA, a argumentação em torno da prática busca reforçar a especificidade dessa modalidade na medida em que a posiciona como mais um traço particular característico em relação às demais modalidades. As experiências são consideradas como significativas na produção de saberes relevantes a formação do docente. Assim, a legitimidade do docente em EJA como produtor de saberes é

defendida, ao mesmo tempo em que isso é apresentado como característica da especificidade da formação do docente em EJA.

Ademais, a valorização da prática passa pela crítica à interferência de sujeitos que formulam propostas, a despeito do envolvimento e consequente conhecimento daquilo que acontece nas salas de aula. Tal crítica é destinada a desqualificar propostas curriculares ditas oficiais, principalmente aquelas elaboradas por especialistas que não vivem a prática da EJA, ou seja, aqueles que estão fora desse campo e que eventualmente podem escrever documentos dirigidos a ele. Nesse aspecto, assevera-se que "... freqüentemente pensa-se que os especialistas é que 'sabem' o currículo, valorizando modelos idealizados da atividade pedagógica e desprezando as ressurgências que as práticas cotidianas oferecem como contribuição e forma viva de 'fazer' o currículo" (*grifos no original*) (PAIVA, 2002, p.18). Em face dessa constatação, o currículo é pensado como:

> ... um outro lugar para pensar a ação pedagógica, com professores e alunos produtores de propostas curriculares, do mesmo modo que se assume que o currículo emerge dessas práticas, das redes cotidianas, e não se formula de fora, de outro lugar diferente daquele em que a produção de conhecimentos se tece" (*Idem,* p. 20)

Considera-se, com efeito, de total importância para uma possível implementação das propostas curriculares que elas sejam forjadas do espaço escolar, da realidade da escola, ou seja, do "chão da escola". Nesse aspecto argumenta que "(...) a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico por parte da unidade escolar e do compromisso dos seus profissionais é condição essencial para a constituição de uma proposta de EJA (...)". (ALVARENGA, 2005, p. 28). Dessa forma, as propostas curriculares quando partem do governo são desprezadas. São passíveis de implementação aquelas que se apóiem na prática, sendo produzidas por aqueles reconhecidamente inscritos no campo de discussão da EJA.

Isso é pertinente, pois apesar do reconhecimento de que as diretrizes curriculares nacionais para EJA (DCNEJA, 2000) são um avanço no que compete a contemplar os anseios no tocante ao reconhecimento e legitimidade dessa modalidade de ensino, não incorporaram a plenitude daquilo que se pleiteava e que se pleiteia. Demandas ficam de fora dessa elaboração ou não são consideradas durante o processo que concebe tal documento. As diretrizes concebidas sob a égide dos governos FHC (1995 – 1998; 1999 – 2002) e no bojo das reformas educacionais que marcaram tal governo apesar de terem sido resultado também das pressões advindas de grupos comprometidos com a pesquisa e com a discussão que cercam as especificidades da modalidade EJA, não conformam a totalidade dos anseios defendidos pelas

demandas. Mesmo porque isso é inviável, na perspectiva teórica que trabalhamos, pois as diferenças existem mesmo quando há consensos e a construção de um projeto comum. Nesse sentido, uma vez conquistada determinado projeto comum, as articulações tendem a serem desfeitas e as equivalências deixam de ter sentido, resultando na proliferação das diferentes demandas e na formação de novas cadeias de equivalência ou mesmo na incorporação de demandas por outras cadeias já constituídas (LACLAU, 2005).

Ainda, quando se expressa o valor da prática na constituição do currículo para a formação de docentes em EJA, um "... currículo articulador do conhecimento acadêmico com os saberes experienciais" (PINHEIRO, 2008, p. 10) é proposto como maneira de equacionar a suposta dicotomia entre conhecimento científico e saberes populares. Tal demanda procura negociar sentidos da prática ("saberes experienciais") com os da teoria ("conhecimentos acadêmicos"). Essa tentativa – como referimos anteriormente – vem ao encontro do interesse em estabelecer negociações, haja vista, existirem demandas – problematizadas anteriormente – que possuem como referenciais para a formação de professores a defesa do conhecimento acadêmico.

A diversidade cultural dos alunos também é apontada como mote significativo na consideração da prática na constituição dos currículos. Um currículo distante dessa "cultura da escola" é criticado, sobretudo numa cultura da escola permeada pelas ações de jovens e adultos oriundos de condições sociais caracterizadas como adversas e de um histórico de exclusão social (OLIVEIRA, 2009, A; FONSECA, 2003). Um currículo realmente efetivo, nesses termos, é apontado como aquele que contempla essa diversidade da escola, principalmente quando a concebe como aquilo que está necessariamente vinculado à condição social dos alunos. Nesse sentido, um ensino voltado para a simples transmissão do conhecimento presente na "cultura escolar" promove um enfrentamento e, por conseqüência, uma ineficácia na aprendizagem. Isso porque – os saberes ensinados nas escolas "... aparecem quase que completamente distantes do cotidiano e da realidade sociocultural predominante" (OLIVEIRA, A. 2009, p. 3). Ao defender uma aproximação maior do professor com o aluno em sala de aula sugere que a obrigatoriedade de determinados conteúdos engessa o aprendizado. Assim, os saberes que os alunos possuem não podem ser negligenciados pelos professores, uma vez que, "... antigas posturas pedagógicas serão recebidas como fontes de desinteresse e conflitos constantes" (OLIVEIRA, A., 2009, p. 13).

Com efeito, é feita a defesa dessa "aproximação" por meio de um currículo que contemple o cotidiano desses alunos; a prática da escola; que estimule a convivência entre as diversidades; ou ainda a partir "... de um currículo que vise a democratização do saber, valorize as diversas

culturas, debata questões polêmicas e importantes como raça/etnia, gênero, pobreza etc., e que prepare o educando para a vida" (XI ENEJA, 2009, p. 15). Para isso acontecer há necessidade de uma abordagem pedagógica mais próxima da realidade dos alunos, principalmente permeada por relações mais pessoais entre professores e alunos, pois

> torna-se imperioso que posturas por demais rígidas e distantes sejam superadas, dando lugar ao estabelecimento de relações mais próximas, nas quais o diálogo jovem-professor seja legitimado como parte importante da dinâmica do espaço escolar e não apenas um acontecimento raro e intermitente, como se sua ocorrência em nada tivesse relação com a aprendizagem dos alunos" (OLIVEIRA, 2009, p. 7)

Ou mesmo, um currículo que contemple a diversidade por meio do diálogo e do consequente confronto entre culturas diferentes, principalmente,

> ... o diálogo que leve em consideração as diferenças entre a cultura escrita e a cultura oral, assim como a diversidade de gênero, geração, etnia, raça, língua, orientação sexual e diferentes opções religiosas, ideológicas, políticas em situações de inovação educativa de trabalho (CARVALHO, R. 2009, p. 1).

Para isso ser efetivo, então, a afirmação de que é imprescindível que as "... formas de comunicação associadas aos grupos culturais de predomínio de cultura oral parecem constituir uma rede de possibilidades para uma relação pedagógica dialógica" (*Idem,* p. 14). Ao considerar o diálogo importante, portanto, busca assegurar a validade, o caráter indispensável da prática – considerada predominantemente como a cultura oral – assim como a prioridade dessa cultura – vinculada aos discentes – no diálogo (CARVALHO, 2004). Mesmo na busca por um currículo intercultural, percebemos a prevalência de uma cultura sobre a outra, mantendo ainda as culturas como sendo conjuntos de códigos fechados e identificadores estáveis de sujeitos ou grupos sociais específicos.

Outra proposta que ressalta a validade da oralidade e por conseqüência a da prática para a constituição do currículo (VÓVIO, 2000) enfatiza a possibilidade de igualar a importância da linguagem oral com a da escrita. Nesse aspecto, critica qualquer tipo de abordagem que privilegie a apropriação da linguagem escrita em detrimento da oral. Sedimenta sua admoestação por apontar que os alunos em suas vivências se confrontam com situações em que o uso da linguagem oral requer operações cognitivas tão ou mais complexas que as exigidas pela escrita. Em seu argumento defende que os problemas cognitivos expostos aos alunos em seu dia-a-dia

> exigem que (...) regulem e reflitam sobre seus discursos à medida que os constroem, explicitando informações e referências, selecionando o vocabulário, o estilo e as construções sintáticas, fazendo previsões sobre o próprio discurso e sobre o modo como seus interlocutores o estão recebendo (VÓVIO, 2000, p. 16).

Dessa forma, é considerado não haver qualquer sentido em sobrepujar a linguagem oral por meio da escrita, desqualificando as operações que os alunos já fazem em seu cotidiano. Antes, a necessidade iminente está em encontrar maneiras de incorporar essa linguagem oral no processo de aprendizagem da escrita, de modo a afastar as dicotomias.

Além dessa assertiva, a valorização da diversidade também é exaltada e enunciada no momento em que vários grupos são destacados em afirmação da heterogeneidade e da necessidade de um currículo que abrigue todas essas diversidades. Para isso, se estabelece a crítica ao currículo monocultural e universalista, sobretudo aquele comumente elaborado a partir de referenciais tradicionais defendidos pela academia, ancorado em concepções da cultura branca e européia. Contrapondo a essa acepção de currículo, sugere um currículo aportado na diversidade (I ENEJA, 1999), por intermédio de

> ... uma educação que resgate histórias de vida; subjetividades no processo de aprendizagem; que valorize e contemple a diversidade étnico-racial, de gênero, de credo, de religião, para a prática pedagógica, contribuindo para a elevação da auto-estima dos sujeitos da EJA e, sobretudo, pela relevante contribuição da produção histórica, científica e cultural advinda das matrizes africanas, indígenas e orientais para o processo de ensino-aprendizagem. O educando precisa compreender que os legados histórico, científico e cultural de suas raízes são tão importantes quanto a produção européia, branca, ocidental, judaico-cristã, presentes "compulsoriamente" na academia, nas formulações curriculares, nos recursos didático-pedagógicos e, principalmente, nos livros didáticos. Por essa perspectiva tenta-se superar práticas educativas homogeneizadoras e monoculturais (*grifo no original*) (VIII ENEJA, 2006, pp. 4, 5).

> ... discussão das formas de poder manifestas no capitalismo contemporâneo, tais como as ligadas à etnia, à raça, ao gênero, à sexualidade e de sua relação com o conhecimento; (DELUIZ, GONZALEZ, *et. al* .2005, p. 8).

Essa diversidade pensada principalmente para

> ... **jovens negros, jovens indígenas, trabalhadores adultos do campo, pescadores artesanais jovens e adultos, desempregados jovens desescolarizados, adultos sem emprego formal porque desescolarizados etc**. Apesar das conquistas de formas de pensar a diversidade, atravessando grupos sociais específicos, estes não conseguem impregnar e reorientar o fazer pedagógico das escolas, mantendo-se isolados, uns e outras (*grifo meu*) (VIII ENEJA, 2006, p.1).

Assim como também,

> Possibilitar espaços de socialização e visibilidade das propostas pedagógicas e curriculares de EJA que possibilitem a flexibilidade e descentralização da oferta para os diferentes sujeitos/segmentos e comunidades. **(educação do campo, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, educação inclusiva, educação para privados de liberdade, mulheres etc.)** (*grifo meu)* (XI ENEJA, 2009, p. 11).

Aqui, então, as demandas partem do pressuposto de que as formulações curriculares, principalmente as presentes em livros didáticos são homogeneizadoras e monoculturais. Isso porque tais formulações – segundo as argumentações – não dialogam com a realidade dos alunos, entendida aqui como marcada pela diversidade passível de percebida na prática. Inserir a diversidade é também atentar para a realidade social desigual dos alunos que ingressam na modalidade EJA. Mais uma vez, tal realidade que se contrapõe a cultura elitista (branca e européia), caracterizada por manifestações da cultura popular (principalmente africana e indígena). Assim, a diversidade é exaltada como forma de conferir equidade social, haja vista que, a desvalorização dessa dita "cultura popular" é postulada como resultado do processo de exclusão e desigualdade social em que a EJA é posicionada. Consiste, então, no estabelecimento de uma relação de causa e efeito, ao sugerir que a não atenção e falta de reconhecimento da cultura popular no currículo é o resultado de uma lógica de opressão – econômica e cultural – na qual os alunos e por extensão a modalidade de ensino EJA são submetidos.

Segundo Leite (2008), o multiculturalismo surgiu a partir de projetos que começaram a incomodar "... um currículo etnocêntrico e monocultural" (LEITE, 2008, p. 21). Não obstante, a autora aponta como preocupação o fato de que mesmo com a acentuação do multiculturalismo em Portugal as discussões em torno de uma educação que efetivamente contemple essa questão não têm sido aprofundadas de modo compatível. Destaca igualmente que as desigualdades existentes no âmbito societário exigem medidas que contemplem a multiculturalidade para uma escola efetivamente democrática. No caso do Brasil certamente a realidade multicultural se apresenta de modo diferente. Tura (2005, p. 159), por exemplo, ao dialogar com Ginzburg e outros autores, considera a escola um espaço em que existe a interação e articulação entre culturas, a despeito de tentativas – atravessadas por relações de saber-poder – de imposição e prevalência de determinados padrões culturais. Ao investigar uma escola pública de ensino fundamental no município do Rio de Janeiro em que grande parte da população de discentes era oriunda de favelas, localizadas no entorno da escola, afirma que as diferentes culturas se entrecruzam, mesmo diante da rigidez das relações sociais e das "(...) formas ritualizadas de organização do espaço escolar e de marcação do tempo (...)". Nesse sentido, demandas que defendem a

diversidade cultural assim como o multiculturalismo no currículo buscam ressaltar essas e outras especificidades da diversidade cultural brasileira, assim como negociam com outras demandas. Com efeito, surgem diferenças em relação à caracterização dessa diversidade, embora todas advoguem por um currículo multicultural oriundo da prática. Com isso, ao identificarem as propostas curriculares oficiais como monoculturais, as posicionam como tentativas de promoverem assimilações de conteúdos e não de aprendizagem. Além disso, acusam tais propostas de se reportarem ao multiculturalismo apenas como algo contemplativo, ou seja, como se fosse necessário apenas estimular a convivência pacífica entre as diversas culturas. Contudo, pelo que foi possível percebermos, as defesas aqui expressas em torno da incorporação do multiculturalismo no currículo não estão tão distantes dessa concepção, uma vez que ao fazerem menção à diversidade, se contentam em descrever as diversidades e propor o respeito a elas. Isso implica em assumir ainda uma acepção de que as culturas permanecem fechadas em torno de si mesmas e o que importa é promover a celebração das mesmas, promovendo, talvez, atividades que façam incursões esporádicas nessas culturas. Há acentuada defesa de enxergarem uma relação intrínseca entre desigualdade social e diversidade cultural. Há um consenso na construção de uma relação causal entre minorias culturais e excluídos socialmente. Dessa forma, a determinação do econômico sobre o cultural perpassa as reivindicações.

Acerca dessa "tolerância" ressaltada nas demandas, Canen (2005, p. 176) aponta que é cobrado "da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos". Entendemos igualmente que essas "cobranças" também fazem parte do universo das defesas das demandas que exploram a questão da diversidade e nesta a do multiculturalismo. A diversidade, a pluralidade cultural são significantes recorrentes no discurso de EJA, embora nem sempre significados da mesma maneira. Possuem imbricações com a formação de cidadãos, a preocupação com a tolerância entre as culturas e a defesa de determinados valores considerados expoentes de certas culturas. Essas defesas carregam uma marca que intenta ressaltar a diversidade em contraposição a exploração e a desigualdade implacáveis, geradas pela globalização e o capitalismo neoliberal. Com base nessa oposição as demandas buscam destacar o compromisso que o currículo deve ter com essa pluralidade. O currículo, então, nesses termos, precisa "dar voz aos sujeitos" por intermédio de uma elaboração que incorpore a prática, a vivência dos alunos e os seus saberes como se isso resumisse sua multiplicidade.

Canen (2005), ainda, ao discutir a questão do multiculturalismo na educação, traz à atenção das variações que o termo possui quando incorporado nos discursos educacionais. A autora cita pelo menos quatro dessas variações, a saber, o "multiculturalismo reparador", o

“folclorismo”, o “reducionismo identitário” e a “guetização cultural”. Nessas, a autora enfatiza que na tentativa de exaltação da diversidade, alguns discursos acabam reforçando estereótipos. Isso – segundo a autora – ocorre em função da fixação de categorias de identidade rígidas, com determinado conjunto de características que engessam a compreensão da diversidade ou mesmo pela celebração de certas culturas, por meio de atividades esporádicas que ressaltam o diferente como exótico e folclórico. Além dessas, também acontece a construção de currículos voltados, única e exclusivamente, a abrigar determinadas características de um único grupo. Essa perspectiva tende a isolar ainda mais os grupos e criar obstáculos ao diálogo e as trocas entre as culturas. Nas análises que empreendemos, ao se enfatizar a necessidade da valorização da diversidade, são apontadas soluções que tendem a abarcar separações entre as culturas, além de partirem do pressuposto de que as características que marcam determinada categoria identitária são imutáveis. Nesse sentido, pressupõem que o compromisso com essa diversidade se manifesta através de currículos que sejam específicos de certas categorias identitárias.

Nessa perspectiva, busca-se, “... junto às escolas, (...) a reformulação de propostas pedagógicas, de modo a assegurar a revisão de organizações curriculares, respeitando a regionalização e suas especificidades” (VIII ENEJA, 2006, p. 6). Além disso, busca-se, atentando-se para sua formação social, ética e política, principalmente quanto ao resgate da cidadania.

Não obstante, podemos perceber que a defesa da inserção e valorização de uma cultura popular, não implica necessariamente negar de modo absoluto a cultura escrita, considerada como aquela que é legitimada sócio-historicamente e que permite o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos presentes na sociedade. Por isso, a argumentação a favor também de acesso a essa cultura “... para os muitos milhões de brasileiros que ainda não participam, na condição de incluídos, da vida social regida pela cultura escrita e pelas linguagens que a contemporaneidade consagra e recria cotidianamente" (VIII ENEJA, 2006, p. 2). Desse modo, a luta em torno da diversidade é também a luta pelo acesso e apropriação por parte dos alunos da EJA ao conhecimento sócio-historicamente acumulado ao longo dos séculos. Isso, entendido como fundamento capaz de transformar a prática social dos alunos. Tocar na questão da diversidade, nesses termos, é abrir possibilidades de articulações com outras demandas que não possuem preocupação com diversidade, mas se importam com a possibilidade de transformação social e com a própria emancipação do sujeito.

3.3. **O trabalho como demanda**

O valor da prática na constituição do currículo é enfatizado por meio da afirmação da necessidade de considerar como fundamental as questões relacionadas ao aluno como trabalhador. São ressaltadas as ações perpetradas pelo aluno em seu espaço de trabalho como condição de eixo de organização do currículo, sem prescindir do conhecimento acumulado (I ENEJA, 1999). Suas linguagens, seus desafios, suas atribuições e seus anseios relacionados ao trabalho são estabelecidos como critério imprescindível na elaboração de um currículo. É assim proposta "(...) a perspectiva da 'EJA pelo trabalho', aquela que propiciaria maiores possibilidades de práxis social e de intervenção na realidade social". (*grifo no original*) (ALVARENGA, 2005, p. 30). Advoga-se que os saberes não podem ser meramente conteúdos expostos por meio de programas curriculares que a escola precisa cumprir. Assim, critica – valorizando a prática – determinados assuntos considerados distantes da realidade dos alunos e da própria prática da sala de aula. Os saberes dos alunos, encarados como aqueles de seus cotidianos, são defendidos como relevantes à formação política deles, enquanto conteúdos formais, comumente ensinados, são criticados por não estabelecerem relação com o cotidiano dos alunos (ALVARENGA, 2005). É também defendido como condição de aplicação do currículo que o mesmo tenha "formato correspondente à realidade dos alunos" (FAVERO & BRENNER, 2005, p. 16). A EJA como formação política do aluno trabalhador, na qual a prática é o espaço de tomada de consciência de sua condição explorada e de luta para livrar-se dela, é defendida (FAVERO & BRENNER, 2006). Esse processo envolve a atuação dessa pessoa em seu trabalho e tudo que cerca suas atividades nesse ambiente, a saber, por exemplo, a linguagem que usa, as operações matemáticas que mobiliza ou mesmo as prováveis incursões que faz em reivindicações voltadas a melhoria de condições de trabalho e/ou salariais. Enfim, os "... saberes que os alunos da EJA trazem é de uma riqueza evidente. São saberes produzidos em diversos espaços de formação, onde se destacam aqueles produzidos/adquiridos no trabalho" (CASTILHO, 2005, p. 11).

É defendida, então, a valorização da realidade do aluno-trabalhador em seu espaço de trabalho. Após diagnosticar a inadequação dos currículos em relação ao ensino da EJA das populações rurais, é proposta (DI PIERRO & ANDRADE, 2008) uma organização curricular que abarque as relações desse aluno com seus trabalhos e suas principais preocupações associadas as suas atividades no campo. Diante disso, a argumentação em torno da validade de um currículo, tendo o trabalho como eixo articulador, sugere principalmente a

consideração da história de vida das pessoas, com a perspectiva não-hierárquica entre as práticas dos espaços urbano e rural, numa tentativa de ressaltar o rural como legítimo e igualmente importante. Assim visa a conferir reconhecimento das experiências no espaço rural – sobretudo as de trabalho – para a construção de um "currículo relevante" (DI PIERRO & ANDRADE, 2008, p. 15). Tal "relevância" se inscreve na perspectiva de aproximar esse currículo das situações vivenciadas pelos alunos e de apontar possibilidades de mudança em suas condições de vida e de trabalho; tal currículo é pressuposto como agente de transformação.

Ainda, no âmbito da defesa do trabalho como princípio formador dos currículos, enfatizando as atividades presentes nesse espaço, é destacada a importância do cotidiano de trabalho e do "saber-fazer" na elaboração de currículos mais efetivos. A partir da investigação de um curso de aperfeiçoamento de trabalhadores da construção civil, existe a perspectiva de apontar possibilidades mais amplas para a EJA. Com isso, por meio de uma análise etnográfica, são endossadas perspectivas mais amplas, já defendidas. Dessa maneira,

> Durante a coleta de dados, chamou nossa atenção a postura ativa dos sujeitos da pesquisa na vivência de sua experiência escolar. Vimos que eles expressaram no curso suas formas próprias de atuação e relacionamento interpessoal. Essa observação ressalta a necessidade, comumente abordada na Educação de Jovens e Adultos, de se "partir da realidade do aluno" (*grifo no original*) (PARENTI, 2000, p. 14).
>
> ..., ao lidarem com o conhecimento teórico, os sujeitos da pesquisa valorizavam um saber próprio, adquirido com a prática. Assim, durante as aulas, descreviam procedimentos práticos, procurando relacioná-los às informações dadas pelo instrutor e apresentavam sua opinião sobre diferentes aspectos do trabalho na construção civil, como as atitudes dos trabalhadores. (*Idem,* p. 9).

Há principalmente um comprometimento com o espaço de trabalho desse aluno. Na EJA, nesse sentido, as relações de trabalho possuem peso nessa realidade, sendo, portanto, proposta a "(...) discussão desse tema para que a Educação de Jovens e Adultos, ao se preocupar em preparar os indivíduos para as transformações do mundo do trabalho, não abandone os ideais presentes no desenvolvimento histórico de suas idéias" (PARENTI, 2000, pp. 12 – 13). Advoga-se, então, que os conhecimentos formais, apesar de significativos ao aperfeiçoamento das atividades relacionadas ao trabalho, devem proporcionar, especialmente, a formação política dos alunos-trabalhadores. Isso implica que a condição de trabalhador do aluno da EJA é acentuada como adversa na tentativa de se contrapor à formação meramente instrumental, encarada como responsável por mascarar intenções e interesses do capital (PARENTI, 2000). Ainda é sugerido "... que muito ainda será necessário compreender sobre

o mundo do trabalho para, de fato, realizar uma práxis que possa construir uma educação comprometida com os sujeitos...” (COSTA, 2009, p. 13). Dessa maneira, tomar ciência das questões relacionadas ao “mundo do trabalho” no qual os alunos de EJA estão inscritos é condição primordial na elaboração de um currículo verdadeiramente comprometido com as transformações sociais supostamente pretendidas pelos sujeitos que ingressam na EJA. A exigência é de que a categoria trabalho faça parte constante das relações pedagógicas tecidas no cotidiano escolar. Sem isso, falar de trabalho torna-se apenas mais uma maneira da lógica do capital se sobrepor ao trabalho, corroborando com a perpetuação das desigualdades sociais (COSTA, 2009). A discussão do trabalho que propicie formação emancipatória deve, com efeito, resgatar

> ... o sentido de trabalho na dimensão ontológica, como processo de constituição dos seres humanos - realização, atividade criativa e criadora, recupera sua finalidade, não meramente reprodutora, mas de trabalho emancipado, o que contribui para a construção de outra sociedade, superando o capitalismo e a inserção subordinada na lógica do capital (X ENEJA, 2008, pp. 3 – 4).

Questões acerca do trabalho, assim, adquirem centralidade nessas transformações, na medida em que permitem “enxergar” as reais necessidades dos alunos da EJA (IV ENEJA, 2002). Dessa forma, propostas curriculares que tenham relação com o “mundo do trabalho” são almejadas como uma das principais maneiras possíveis, não apenas de se aproximar dessa realidade, mas como instrumento que pode conduzir mudanças nas condições de vida dos alunos. Com efeito, o argumento é dirigido em favor de

> Propostas curriculares que contemplem o estabelecimento de 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)

Essas propostas não prescindem de “... fóruns e encontros como um espaço para o debate metodológico, não sobre o ‘como fazer’, mas discutindo as orientações para o ‘como fazer’, ou seja, discussões de concepções, propostas que levam a este ‘fazer’ e aos conteúdos” (*grifos no original*) (IV ENEJA, 2002, p. 3). Isso tende a apontar para o fato de que há uma preocupação também nos discursos que enunciam essas demandas de estabelecer determinados conteúdos que assegurem discussões relacionadas ao mundo do trabalho, até mesmo acerca do “fazer”. Ou seja, existe, nesse sentido, a inquietação em conceber propostas comprometidas com o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da EJA, inclusive relacionadas com o “mundo do trabalho”. Em vista de concretizar esse anseio,

propõe-se a "inserção do conteúdo mundo do trabalho na alfabetização e na educação básica" de jovens e adultos (VIII ENEJA, 2006, p. 6).

Para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, não se trata somente de aprimorar técnicas consideradas essenciais ao exercício de determinada tarefa no mercado de trabalho. Tais textos buscam significar o saber-fazer como sendo a possibilidade de dotar o aluno da capacidade de lidar com os desafios e a propor soluções para os mesmos. Para isso são propostos objetivos e metodologias que conduzem ao seu alcance. A metodologia sugerida é a do debate, o resgate das experiências de vida dos alunos, a própria prática do trabalho como eixo articulador do currículo de sucesso. Incursões nos espaços escolares, com o fim de pesquisa, são consideradas essenciais na difusão de resultados de situações e experiências que supostamente deram certo e precisam ser multiplicadas ou de insucesso e necessitam ser evitadas. Mesmo quando sugerem que o caminho é incorporar o saberes dos alunos, o que prevalece é o quanto isso contribui para atingir a finalidade de formar cidadão, de transformação e emancipação social e de valorização da diversidade. A defesa pela inscrição do conteúdo "mundo do trabalho" no currículo corresponde também à tentativa de alcançar uma finalidade, qual seja, a de formar e/ou preparar o aluno da EJA para o mercado de trabalho. Os saberes, então, são organizados no intuito de formar as "competências esperadas" (LOPES, 2008a, p. 68).

Concordamos com Lopes (2008a, p. 34) quando argumenta que a defesa pelas competências e habilidades no currículo pressupõe que "o acesso a essa cultura geral faculta o domínio de certas formas de pensamento e de operar com o conhecimento, de certas atitudes consideradas convenientes no contexto social do mundo globalizado". A defesa pelo acesso dos alunos da EJA ao conhecimento dito como privilégio de poucos se inscreve na perspectiva de que tal acesso proporcione sua apropriação e por conseqüência se desdobre numa atitude de consciência perante sua condição social desigual. Por conseguinte, isso pressupõe que o aluno, de posse desse conhecimento, tome atitudes de inconformismo de sua condição social e simultaneamente provoque transformações nela. Num mundo globalizado caracterizado como desigual, implacável e opressor, esse posicionamento do aluno é o esperado.

Os conteúdos, então, nessa lógica, adquirem importância se estiverem associados a essa formação do sujeito inexoravelmente proletário e marcado pelas opressões do mundo globalizado excludente. Dessa forma, o desempenho dos alunos passa a ser considerado uma meta significativa de ser alcançada, mas não a única. Juntamente com ela se inscreve a busca por uma emancipação desse sujeito e a valorização da diversidade cultural aliada a defesa de seus direitos – a cidadania.

Agora, mesmo existindo a introdução da questão das competências e dos conteúdos no processo de articulação das demandas, a prática do trabalho continua com um lugar significativo

nas argumentações. Essa prática é significada de diferentes maneiras e se hibridiza com outras tantas diferentes concepções, marcadas por matrizes pedagógicas diferentes – marxista, Escola de Frankfurt e/ou foucaultiano.

Ademais, há sugestão de como fazer para incorporar as experiências dos alunos em atividades desenvolvidas pelo professor a fim de tornar o currículo mais produtivo. Nesse aspecto, são propostas atividades "(...) nas quais os alunos busquem depoimentos com os colegas de trabalho, produzam contos sobre o trabalho, colham notícias em boletins e jornais para que possam montar um mural-mosaico. Essas são formas de desenvolver essa problematização" (CASTILHO, 2005, p. 13). Isso na concepção de que a

> ... relação "trabalho e educação" na Educação de Jovens e Adultos – EJA – pode ser pensada pela relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho, já que estamos falando de um público que desde muito cedo interrompeu seus estudos pela necessidade de trabalhar, e a grande maioria teve como principal motivação para retornar à escola justamente o desejo de melhorias nessa área (*grifo no original*) (*Idem,* p. 1).

Com efeito, novamente é enfatizada a preocupação em proporcionar ao aluno condições de melhorias em seu trabalho. O currículo como agente de transformação é fundamentado como possibilidade de interferir na situação do aluno, modificando-a necessariamente para melhor. Aqui a concepção de que a lógica de exclusão e exploração perpetrada pelo capitalismo, principalmente em tempos neoliberais, impera e atua no espaço e nas condições de trabalho vivenciadas pelo aluno é norteadora das argumentações. Tal lógica é concebida como passível de ser alterada, numa condução para emancipação e cidadania (VIEIRA & FONSECA, 2000; MOLL, 2002), uma vez que, tal educação de jovens e Adultos possibilita a esse sujeito sua conscientização, enquanto trabalhador oprimido pelo sistema econômico (VIEGAS, 2007).

Habilidades estão vinculadas também com a busca por uma educação profissional que proporcione ao aluno da EJA uma formação que lhe ajude a não somente aprimorar suas técnicas de trabalho, mas principalmente ascender socialmente. Nesse sentido, as preocupações apontam que

> as formulações de políticas curriculares de EJA nem sempre reconhecem as especificidades dos sujeitos dessa modalidade. Embora observados alguns avanços, ainda encontramos transposição de práticas pedagógicas que infantilizam e descaracterizam os jovens e adultos não escolarizados. Reconhecer as especificidades curriculares, as relações espaço-temporais e a necessidade de formulações curriculares que articulam a EJA com a Educação Profissional é condição para o reconhecimento do direito a Educação de Jovens e Adultos (XI ENEJA, 2009, p. 7).

> ... é necessário a efetiva implementação de um currículo específico que contemple as realidades diferenciadas que temos na EJA, integrando a escolarização e a profissionalização (XI ENEJA, 2009, p. 8).

A formação profissional do aluno da EJA, portanto, configura-se como uma demanda significativa (II ENEJA, 2000; VIII ENEJA, 2006; X ENEJA, 2008; XI ENEJA, 2009; SANTOS, 2008; RAGGI & PAIVA, 2008). Contudo, uma educação profissional voltada não apenas para conceber formação para profissões pouco valorizadas – econômica e socialmente – mas, sobretudo, em promover o acesso dos alunos de EJA a profissões consideradas importantes e que de alguma maneira estão associadas a uma perspectiva de ascensão sócio-econômica. Assim sendo, assevera a favor da

> inclusão da educação profissional, entendida como a que possibilita acesso à ciência e à tecnologia, não a restringindo, apenas, a cursos profissionalizantes voltados à inserção precarizada no mercado da força de trabalho (pela opção por cursos rápidos como manicure, artesanato etc.) (VIII ENEJA, 2006, p. 6)

Essa assertiva de certa forma coaduna com outras demandas que defendem a inscrição de conteúdos relacionados ao "mundo do trabalho". A valorização do "mundo do trabalho" está imersa na finalidade de conceber – por intermédio da EJA – a melhoria nas condições socioeconômicas dos trabalhadores-alunos da EJA. Tal finalidade passa pela educação profissional, porém uma educação profissional concebida como uma saída à opressão e amarras do capitalismo. Simultaneamente à importância dada à formação profissional surge a ressalva de que tal formação não pode estar comprometida com os interesses do capitalismo, pois

> A educação profissional atua na dualidade do sistema escolar — reflexo da dualidade do sistema capitalista, e a economia solidária apresenta-se como confronto entre as relações de produção/sociais vigentes. O papel atribuído à escola na sociedade capitalista é disseminar o capitalismo, o que não se completa, pela contradição inerente ao modo de pensar dos sujeitos. (X ENEJA, 2008, p. 4).

Dessa maneira, então, a defesa da formação profissional do discente da EJA passa também pela tentativa de desvencilhá-la de uma formação única e exclusivamente direcionada a atender as demandas do mercado capitalista. Assim, busca-se argumentar em favor de uma formação profissional mais ampla e comprometida com anseios de "justiça social", "luta contra a desigualdade social", "formação crítica do aluno" e "emancipação do sujeito". Nessa concepção a certeza de que a

> economia solidária é constituída de práticas sociais alternativas à economia capitalista. Ajuda a pensar e fazer outra economia em que o ser humano é o centro, e não o capital. (...) Na economia solidária, a ciência e a tecnologia devem estabelecer relação de diálogo com os conhecimentos, os valores e a cultura popular, numa perspectiva de validação de saberes, em interface com a EJA, e com a educação profissional. Um dos princípios da economia solidária é a autogestão, que mobiliza coletivamente os excluídos em prol de sua luta por uma vida mais humana, superando a lógica meritocrática e individualista do mercado, de culpabilizar os excluídos pelo seu "fracasso". Como desafio, enfrentamos a construção de um currículo de EJA em que concepção e práticas da economia solidária estejam presentes na formação de sujeitos jovens e adultos trabalhadoras(es), no qual interajam saberes, experiências e valores da EJA, da economia solidária e da educação profissional. (*grifo no original*) (X ENEJA, 2008, p. 5)

Entendemos que o movimento de valorizar a educação profissional ao mesmo tempo em que se afasta de qualquer perspectiva de manutenção do *status quo* do capitalismo, valorizando, inclusive, a condição de trabalhador do aluno da EJA, insere-se nas negociações que são realizadas no campo da EJA. Há pessoas e instâncias envolvidas com a educação profissional que não necessariamente possuem uma visão de profissionalização caracterizada pela transformação social, mas pela própria instrumentalização técnica do discente para atuar de modo mais especializado no mercado de trabalho. Instituições e pessoas ligadas ao Sistema S (SESI, SESC, SENAI e SENAC) [60], por exemplo, tendem a ter preocupações mais acentuadas com o caráter da preparação técnica para o trabalho, tão amplamente criticado na área. Por outro lado, existem preocupações que ensejam uma formação mais crítica e política do aluno, conduzindo-o à transformação social. Desta forma, a educação profissional defendida, talvez, seja uma tentativa de estabelecer uma negociação contingente e provisória entre essas concepções.

Outra enunciação destaca a ação do docente e enfatiza que consideremos "o professor como trabalhador" (V ENEJA, 2003, p. 2). O professor-trabalhador é concebido como alguém que merece – como todo trabalhador – condições dignas de trabalho e de salário. Iguala sua condição com a de qualquer trabalhador no intuito de fortalecer a luta política em torno da perspectiva de mudança da sua situação, particularmente a de voluntário, aquele que faz caridade, muito combatida. Intenta articular a movimentos e atores sociais, assim como entidades comprometidas com o debate acerca do trabalho a negociar sentidos na política. Além disso, inscreve a formação do docente em EJA numa discussão sobre trabalho, associada principalmente à possibilidade de transformação social. Nesse sentido, essa assertiva de valorização do docente associada à ideia de trabalhador é vinculada as formações

[60] Representantes desses sistemas apóiam e participam dos ENEJAS.

específicas desse professor. São tratadas como imprescindíveis "à qualidade da prática 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 adulto" (V ENEJA, 2003, p. 2). Sendo assim, são destacadas primordialmente a prática e o fazer do professor numa formação voltada essencialmente para o "mundo do trabalho"; para as questões relacionadas a enfrentar desafios e propor soluções. Dessa maneira, a ideia de profissional, de trabalhador e de defesa da formação docente vão se associando em torno da argumentação da especificidade do currículo da EJA.

Por conseguinte, a discussão acerca da educação profissional caracteriza-se também por dissensos, principalmente quanto à aceitação do PROEJA. O programa não é encarado como um atendimento à educação profissional, mas sim "... um currículo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não há possibilidade de acesso e permanência na escola regular" (SANTOS, 2008, p. 10). Na defesa de uma educação profissionalizante, é apontado para a construção de núcleos de excelência, principalmente na modalidade EJA. Nessa não há menção à preocupação com a formação política e sim estritamente profissional, corroborando ao argumentado anteriormente dos dissensos em torno da discussão da profissionalização em EJA. Isso sugere que por vezes as ideias de profissional e de trabalhador podem estar desvinculadas. Ademais, ao associar a ideia do trabalho com a de profissional, é também sugerido o sucesso do desenvolvimento do PROEJA numa determinada escola técnica. Esse sucesso está associado ao fortalecimento da capacidade crítica dos alunos/ trabalhadores e de propiciar a manifestação de ações de transformação social. Nesse caso, encara os desdobramentos do PROEJA numa dada realidade específica como

> uma proposta pedagógica que se preocupa com a emancipação dos sujeitos, por entender que essa estratégia se aproxima da formação humana e integral de cidadãos/trabalhadores para a compreensão e transformação da realidade. Considera-se neste estudo, que a formação emancipatória seja aquela que promova nos alunos o desenvolvimento de: criticidade, respeito, solidariedade, segurança, auto-estima adequada, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia na busca de conhecimentos, capacidade de argumentação, democratização de ações, negociação pelo diálogo, tomada coletiva decisões, apropriação da realidade objetiva social e produtiva, o reconhecimento e busca por direitos e, em um nível mais avançado, o engajamento político (RAGGI & PAIVA, 2008, p. 15)

Também a educação profissional é defendida desde que

> A reformulação curricular na perspectiva da educação profissional e EJA pressupõe um outro olhar sobre os sujeitos da EJA, entendendo-os como sujeitos que detêm

> conhecimentos oriundos do trabalho, como intervenção no mundo, e que são capazes de se apropriarem do conhecimento científico e criarem através do exercício do "pensamento crítico, condições de autonomia intelectual e ética" (*grifo no original*) (OLIVEIRA & CEZARINO, 2008, p. 16).

Com efeito, cabe ressaltarmos que as articulações são realizadas entre demandas diferentes que podem constituir equivalências em função de uma luta em prol de significações hegemônicas (LACLAU, 2005). Sendo assim, as identidades não são fixas, nem tampouco há uma determinação do econômico sobre o político e o social. Tais identidades são forjadas nos jogos de linguagem, na luta política pela significação hegemônica. Portanto, conferir ao sujeito da EJA, num determinado momento, uma identidade proletária, assim como determinar sua condição de sujeito a partir da lógica determinante econômica inscreve-se na tentativa de fixar uma identidade. Tal fixação tem sentido na luta política em que as demandas estão inscritas. Fixar essa identidade constituindo tal sujeito – o aluno-trabalhador – permite aproximar a EJA de movimentos que igualmente criticam a opressão da lógica do capital sobre o proletariado e reforçam a lógica da luta de classes. Nessa perspectiva o aluno da EJA necessariamente é identificado como trabalhador, assalariado e oprimido socialmente pela lógica do capital. Com isso, os princípios que perpassam a constituição de uma proposta curricular, no bojo da produção das políticas, tendem a ser orientados por essa perspectiva da determinação do econômico sobre o político e o social.

Lopes (2008b) ao discutir as políticas de currículo para o Ensino Médio, pela análise dos PCNem (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – 2002), atenta para a ligação dessa modalidade com o trabalho e o emprego. Essa associação faz parte do conjunto das reformas educacionais que no Brasil tiveram maior fôlego a partir da segunda metade da década de 1990. Tais reformas contaram com a participação de diferentes atores sociais, inclusive agências multilaterais em que diferentes sentidos circularam no processo de produção dessas políticas. Dessa maneira, nas lutas que foram travadas em torno de uma construção hegemônica, a questão das competências foi significativa. Podemos inferir, guardadas as especificidades da EJA, que as competências tiveram em voga nas demandas cotejadas. Muito possivelmente, essa aproximação se dá em razão da preocupação com a exigência do ensino para a ocupação em postos de trabalho. Na EJA, essa preocupação não é apenas em formar para, mas também aprimorar, aperfeiçoar e qualificar ainda mais o trabalhador-aluno. Evidentemente que essa preocupação não está isolada, mas negocia constantemente com sentidos de luta e justiça social, formação para cidadania, formação política e transformação social. Nesse sentido, a vinculação não é com um mercado de trabalho caracterizado pelo trabalho em série, mecânico e pouco ou nada criativo. Como nos chama atenção Lopes (2008b, p. 197), tal associação se inscreve numa "... adequação a exigências sociais contemporâneas, exigências que assumem uma perspectiva

inovadora ao serem vinculadas às novas tecnologias e as novas formas de conhecimento". Embora, como afirma Lopes (2008a, p. 140), o "currículo por competências no contexto atual remete à preparação do sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da 'empregabilidade' torna-se vital" (*grifo no original*).

As competências, então, fazem parte das cadeias de articulações que são construídas no intuito de conferir legitimidade e reconhecimento ao ensino da EJA, enquanto modalidade de ensino. Contudo, mesmo que esse significante circule nos discursos em torno da produção das políticas de currículos em EJA, sua negociação com outras demandas é imprescindível no processo de institucionalização. Ou seja, há certa sintonia com projetos globais, mas tais projetos negociam com demandas locais, articulando e promovendo equivalências. As competências tendem a ser um exemplo disso. Por outro lado, por mais que existam ressignificações em torno das negociações de sentidos no processo de produção das políticas de currículo em EJA, há determinados rastros instrumentais nos sentidos de competências.

3.4. **Em defesa da cidadania.**

Há também a defesa da ampliação da oferta de ensino na modalidade EJA, sobretudo porque acreditam que essa seja o caminho garantidor do exercício (VIEIRA & FONSECA, S., 2000; RODRIGUES, 2005; CARVALHO, S. M., 2007; III ENEJA, 2001; VI ENEJA, 2004) e de uma "formação cidadã" (MOLL, 2002; VOLPE, 2004; I ENEJA, 1999; V ENEJA, 2003). Nessa temática, apontam que a educação é o meio pelo qual os indivíduos conquistam sua cidadania, seus direitos (ANCASSUERD, 2005). Sendo assim, como os alunos da EJA são aqueles que em sua maioria não tiveram seu tempo escolar respeitado, a EJA asseguraria essa formação voltada para um comprometimento cidadão. Impõe-se, portanto, a necessidade de um comprometimento maior por parte das escolas no desenvolvimento de projetos pedagógicos intimamente próprios à modalidade EJA e não como apêndice de outras modalidades de ensino (ANDRADE & PAIVA, 2004).

Existem, igualmente, textos que vinculam a formação cidadã à elaboração de políticas de currículo, voltadas sobremaneira para a alfabetização (RIBEIRO & SOARES, 2004; I ENEJA, 1999) ou mesmo a questão dos direitos humanos (III ENEJA, 2001). A condição de analfabeto impede que o sujeito exerça plenamente seus direitos ou que tenha consciência política para lutar pelos mesmos (SILVA, S., 2005). Na perspectiva de retirar as pessoas dessa

condição, as políticas de currículo, atinentes à alfabetização, são defendidas como imprescindíveis, principalmente as relacionadas à condição sócio-histórica de exclusão dos alunos da EJA (ALVARENGA, 2005). Por outro lado, em demandas pela alfabetização, a questão da cidadania é apresentada de modo diferente. Ao reconhecerem a necessidade de políticas voltadas para a alfabetização de adultos – principalmente que sejam políticas contínuas e não compensatórias – não condicionam a cidadania dos analfabetos a sua alfabetização (ROCHA, 2005; TRAVERSINI, 2005). Pelo contrário, criticam concepções que coadunam com essa perspectiva e defendem que os analfabetos não são incapazes de exercerem sua cidadania. Dessa maneira, na luta pela alfabetização dos adultos uma delas argumenta como principal critério no processo de alfabetização "... o tempo necessário à apropriação da leitura e da escrita, a estreita relação entre o processo de alfabetização e as práticas sociais que se constituem em torno do ler e do escrever num dado contexto,..." (ROCHA, 2005, p. 18). Com efeito, ao sustentarem que é imperativa a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram seu tempo escolar respeitado, aproximam-se dos que defendem a alfabetização como um dos principais motes da EJA. Contudo, mantém a diferença no tocante a estabelecerem motivos outros para essa alfabetização.

A cidadania também está imbricada à emancipação, sendo ambas consideradas possíveis por meio de um currículo que aborde

> ... além de uma formação integral e crítica, a discussão sobre as questões relativas ao mundo do trabalho, ao conhecimento, à tecnologia, ao meio ambiente, à cultura e ao poder, permitindo pensar e propor novas formas de participação política e de organização do trabalho e da vida" (DELUIZ, GONZALEZ, *et. al* .2005, p. 14).

A emancipação (RAGGI & PAIVA, 2008) é igualmente associada ao fortalecimento da capacidade crítica do aluno, predominantemente no que tange às relações do trabalho. Tal emancipação se inscreve numa concepção de "luta de classes", numa tentativa de superação das classes; superação das desigualdades (I ENEJA, 1999; PAIVA, 2006; COSTA, 2009). Assim, ao pressupor o aluno de EJA com uma identidade proletária, se propõe como superação dessa lógica a formação emancipatória. Essa, por sua vez, marcada por um currículo que ofertasse ao aluno a possibilidade de seu desenvolvimento crítico e político, "... para a construção de uma outra ordem social, fertilizada no solo da cultura, da solidariedade, da igualdade e do respeito às diferenças;" (V ENEJA, 2003, p. 2). Com isso, o currículo necessariamente, nesta concepção, deve privilegiar uma abordagem

> que ponha em xeque a lógica neoliberal, totalitária, abrangente e centrada na ótica empresarial e econômica, permitindo pensar em novas alternativas para a organização da vida, para além da lógica da mercadoria; que discuta a questão do aprofundamento das desigualdades, da exclusão e da marginalização introduzidas pelas tecnologias, colocando-se a serviço da democratização do acesso às novas (e velhas) tecnologias e do seu conhecimento (DELUIZ, GONZALEZ, *et. al* .2005, p. 8).

Inscrita nessa temática, ao apontar para a necessidade de inscrição das tecnologias no espaço escolar frequentado pelos alunos da EJA, é feita a defesa de que essa inserção não deve ser realizada de modo a atender os interesses do capitalismo ou somente aos do mercado de trabalho controlado por essa lógica excludente do neoliberalismo. Dessa forma, assevera que "... as escolas já não podem mais prescindir do uso dos diversos recursos tecnológicos como mediadores no processo de ensino e aprendizagem e como instrumentos possíveis de emancipação libertadora dos jovens e adultos populares de nossa sociedade" (COELHO & CRUZ, 2008, p. 10). Essa perspectiva, de certa forma, envolve a defesa da apropriação pelo aluno da EJA dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade capitalista. Uma vez de posse desse conhecimento – como, por exemplo, o da tecnologia – o aluno teria as condições essenciais para a sua libertação. Dentro dessa perspectiva, aprender envolve tomar posse daquilo que se considera ser privilégio das elites, e portanto de poucos, e socializá-lo. Igualmente, envolve fixar um horizonte a ser alcançado por intermédio dessa emancipação. É encarada, assim, "... a possibilidade de compor e transformar a si próprio e ao meio com o qual se relaciona para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática" (COELHO & CRUZ, 2008, p. 1).

Lopes (2008a), ao dialogar com Newberry (1999), e Abreu (2010) apontam que há deslizamentos de sentidos quando os PCNem e a LDB tratam da questão da tecnologia. Em alguns momentos o significante aparece na defesa de uma educação que envolva a tecnologia e em outros como uma educação sobre a tecnologia. Tal significante também aparece nas argumentações, sobretudo quando as mesmas ressaltam o currículo profissionalizante. Nesse caso, o significante é predominantemente associado à apropriação da tecnologia e para isso é necessária uma educação *sobre* a tecnologia. Essa preponderância pode ser explicada pelo fato de que tais demandas assim como outras compartilham da perspectiva de que a EJA e seus sujeitos são excluídos e marginalizados dessas tecnologias e, portanto, precisam se apropriar delas, não apenas para se inserirem no processo produtivo, como promoverem transformações. Dessa maneira, a argumentação em prol dessa apropriação não prescinde à discussão da desigualdade e da luta de classes. As implicações sociais são trazidas e articuladas ao discurso das tecnologias. Isso porque tende a ser uma prerrogativa significativa em possíveis articulações.

É pertinente destacarmos o caráter híbrido dessas defesas. Isso porque na medida em que hibridizam concepções freireanas, sobretudo de transformação social e emancipação, com o construtivismo, sobretudo Piaget e Vigotysky e o eficientismo social de Dewey, pretendem inscrever suas demandas num maior arco de alianças possível buscando finalidades educacionais das mais diversas.

Inscrito nessa perspectiva emancipatória também, o argumento busca legitimar a importância de uma mudança na prática para a conquista de direitos por parte dos alunos da EJA. Para isso, defende a alteração da condição social dos alunos, considerada novamente como marcada pela desigualdade. Assim, conclui que a

> ... proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a eqüidade (PAIVA, 2006, p.13).

A constatação, portanto, de que existem leis, não cumpridas, que resguardam os direitos da educação dos jovens e adultos configura um diagnóstico que tem como solução apresentada o rompimento com a lógica do capital, entendida como produtora, por excelência, da condição desigual enfrentada por tais discentes. Apenas na ação dos indivíduos envolvidos com a EJA, portanto na prática, o cenário descrito pode ser transformado. Confere-se à EJA mais do que essa responsabilidade, uma própria missão em proporcionar essa transformação. Com isso, a educação cidadã é concebida como emancipatória e como contraponto à educação conteudista (DELUIZ, GONZALEZ, *et. al* .2005). Ao defender a educação para a cidadania a concebe como partindo dos saberes dos educandos (RODRIGUES, 2005). Assinala ainda como importante que haja uma postura crítica em relação a iniciativas políticas governamentais, sobretudo acerca de suas concepções de "educação bancária" – numa alusão a Paulo Freire – que infantilizam e não conscientizam os educandos. (CARVALHO, S. M., 2007). Os saberes populares são destacados na defesa de uma educação cidadã. Nesse sentido, as propostas oficiais voltadas a EJA são criticadas veementemente por encará-las como ações de organismos internacionais e governamentais interessados em manter o *status quo* excludente (VOLPE, 2004). Dessa maneira, concebe o cidadão como um agente de transformação de sua própria condição; um cidadão que educado com princípios da educação popular – consciente politicamente – pode desvencilhar-se das amarras opressivas e libertar-se. A defesa da cidadania é também a defesa pelo respeito aos "... saberes e conhecimentos do outro" (CARVALHO, S. M., 2007, p. 11). Dessa maneira, a cidadania é defendida por se

encarar que os conhecimentos acadêmicos e/ou constituídos socialmente são equivalentes em importância aos dos educandos. Apesar de diferentes, os saberes do educandos são, portanto, igualmente importantes e devem ser respeitados numa educação cidadã.

Textos ao enfatizarem a relevância da EJA para a formação do aluno no que tange a dotá-lo de condições para transformações em seu ambiente de trabalho, defendem que a mesma não pode abandonar seu vínculo com a educação popular, sobretudo, sua característica de formar cidadãos (PARENTI, 2000; OLIVEIRA & CEZARINO, 2008). Essa formação é voltada à conscientização do aluno, de modo que questione seu âmbito de trabalho e as situações que se confronta nele, na tentativa de transformá-las. Novamente a realidade social na qual essas e outras demandas inscrevem o aluno de EJA é tratada como inexorável e, predominantemente, como a razão de uma formação cidadã crítica. O aluno da EJA é considerado um excluído e marginalizado socialmente. Nesse caso, a mudança dessa condição requer uma formação cidadã, entendida como a capacidade crítica e política para agir no mundo, principalmente no mundo das relações do trabalho. Essa assertiva é ainda enfatizada pelo o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) ao estabelecer uma relação estreita entre a cidadania – a ser trabalhada nos currículos em EJA – e sua finalidade social. Afirma-se que

> mesmo excluídos da escola ou com passagens muito rápidas por instituições de ensino, muitos direitos civis, políticos e sociais eles certamente já conquistaram, por serem integrantes de um movimento social de luta da classe trabalhadora. A manutenção dos direitos de cidadania conquistados, e principalmente a ampliação dos direitos pessoais e coletivos, entretanto, para os sem-terra, podem ser facilitadas pelo acesso à educação sistemática, escolarizada, e pela efetivação da aprendizagem dos conteúdos das matérias que compõem o currículo escolar. (SILVA, 2001, p. 13).

A proeminência da questão social como finalidade da formação cidadã pode ser percebida a partir da relação que é estabelecida entre os direitos (cidadania) e a conquista deles via movimento social. Contudo, podemos destacar também a preocupação em vincular esses direitos à educação formal, entendendo que a manutenção e ampliação daqueles depende da realização desta. O currículo da EJA é concebido, nesses termos, como o meio pelo qual os alunos – nesse caso específico os alunos oriundos do MST – podem adquirir capacidade crítica para interferir e alterar suas condições sociais, quase sempre entendidas como adversas, desiguais, marginalizadas e seguramente injustas. Em outras palavras, "... deve compreender a superação das desigualdades..." (I ENEJA, 1999). O conhecimento, entendido como aquele socialmente acumulado e sistematizado ao longo dos anos, novamente

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. Entretanto, sem excluir a relevância desses conhecimentos na elaboração desse currículo para a formação cidadã, outra proposta que surge nesse cenário, ao defender a cidadania como uma das unidades conceituais chave para o desenvolvimento do currículo (as demais seriam: meio ambiente; ética; cultura; democracia e poder; gênero e etnia), faz a seguinte ressalva:

> Os conceitos escolhidos remetem ao sentido final do projeto educativo, ou seja, a formação para a cidadania, com domínio dos instrumentos básicos que facilitam o interferir e agir, criticamente, sobre o mundo — a leitura, a escrita, o pensamento lógico-matemático e as relações sociais. Para dar-lhes sentido, lança-se mão dos conhecimentos relativos aos diferentes campos de saber, que com eles dialogam, exigindo uma reorganização dos chamados conhecimentos científicos de cada campo, de modo a se conectarem, trançando-se, com os demais e com os produzidos na prática social, pela experiência (PAIVA, 2002, p. 11).

Nesse sentido, os conhecimentos socialmente legitimados apenas possuem relevância quando fazem sentido à prática social dos alunos. São passíveis de serem abrangidos no momento em que instrumentalizam o aluno a agir no mundo de um modo geral ou mais especificamente no do trabalho com "... metodologias adequadas, que integrem saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado, assim como tempos mais longos e condições efetivas de aprendizagem" (I ENEJA, 1999, p. 3). Isso porque a argumentação em prol da garantia da cidadania plena via currículo da EJA, envolve também a busca pela formação para o trabalho. Ao aluno da EJA, então, cabe dominar tais conhecimentos no intuito de avançar na promoção de sua transformação social parcial ou completa. Dessa maneira, sua transformação fica dependente de seu desempenho na sociedade; condicionada aos conhecimentos que consegue mobilizar.

Há ainda referência à justiça e à equidade social quando a abordagem é a cidadania, principalmente relacionada ao conhecimento escolar. Nesse sentido, o discurso da pedagogia freireana é mobilizado objetivando sedimentar as proposições acerca da formação cidadã. Esse tende a se entrelaçar aos discursos que consideram determinados conteúdos relevantes e imprescindíveis à formação do cidadão. A escola, mais especificamente a modalidade EJA, configura-se como instância, por excelência, em que se dá essa formação. Na justificativa, então, do papel inconteste da EJA no processo de formação do cidadão ou mesmo na complementação da cidadania, a cidadania é relacionada ao domínio que se tem ou que se pode vir a ter de determinados conteúdos socialmente elaborados (MACEDO, 2008).

Além disso, questões do trabalho também aparecem na tentativa de significar a cidadania, principalmente numa perspectiva marxista do trabalho. Aliás, tal perspectiva se inscreve na tentativa de se contrapor a concepção de formação do trabalhador para ocupar meramente um cargo no mercado de trabalho. Mesmo textos preocupados com a formação profissional do aluno da EJA fazem questão de assinalar sua recusa à formação meramente voltada a atender os interesses do mercado de trabalho. Embora essa pretensão também esteja vigorando, uma vez que, a profissionalização é sim uma maneira de qualificar melhor o trabalhador a fim de que possa angariar melhor ocupação no mercado de trabalho.

Quando a cidadania é destacada há deslizamentos de sentidos em torno de sua definição. Isso tende a promover ambivalências, em função dos inúmeros sentidos que são hibridizados. Tais ambivalências longe de serem equívocos incoerentes dessas demandas contribuem para abertura de negociações e articulações em torno de um projeto comum. Tal projeto pode ser, por exemplo, a elaboração de um currículo mínimo que dê sustentação e reconhecimento da EJA como modalidade de ensino. Segundo Macedo (2008), um dos múltiplos sentidos hibridizados – ao discutir e analisar os documentos curriculares para o ensino fundamental – à formação para cidadania é a questão da pluralidade cultural. Podemos inferir que tal questão também é salientada em demandas submetidas à análise. A menção as raças, etnias, gênero e religião como significados que buscam preencher a cidadania coaduna com a assertiva de Macedo (2008). A autora argumenta ainda que, no caso do Ensino Fundamental, a relação tecida entre cidadania e pluralidade cultural tende a promover um apagamento das diferenças. Isso acontece, pois se pretende incluir as diferenças na escola na tentativa de criar parâmetros mínimos compartilhados entre todas as culturas no intuito de promover um convívio democrático e tolerante. Nisso, como nos alerta Macedo (2008, p. 105) "... o que permanece obscuro é que existem normas que definem o 'eu-tolerante' e o 'outro-tolerado' e dificultam a percepção das relações de poder envolvidas nas práticas de exclusão com as quais se constrói o espaço homogêneo da cidadania brasileira".

Demandas acerca da cidadania, com fragmentos de outros discursos, tendem a construir cadeias de equivalências, na pretensão de estabelecerem um projeto comum em torno da necessidade de produção de políticas de currículo em EJA. Essas demandas certamente são e serão negociadas, na medida em que circulam em diferentes contextos, com diferentes sujeitos, com seus múltiplos discursos. Podem, em proposição, se articular – contingente e provisoriamente – a outras tantas demandas problematizadas aqui, no escopo de conferir a EJA o caráter de modalidade de ensino reconhecida e legitimada como as demais.

4. **CONCLUSÕES**

A partir da análise que empreendemos é possível afirmar que as políticas são produzidas em diferentes espaços, com múltiplos atores e sofrem influências de diferentes discursos. Reforçamos, portanto, a relevância na investigação da atuação das comunidades epistêmicas no processo de produção das políticas voltadas à EJA. Acreditamos 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.

Demandas analisadas no período de 1999 a 2009 dos ENEJAS e do GT 18 da ANPEd promovem ideias e diagnósticos acerca da política curricular em EJA. Tais demandas sofrem influências e têm seus sentidos negociados constituindo discursos que circulam em âmbitos globais, nacionais e locais. Na tentativa de influenciarem as políticas, as comunidades epistêmicas, forjadas a partir de articulações, difundem discursos ambivalentes, uma vez que fragmentos de outros diferentes discursos são articulados. Esse caráter ambivalente dos discursos intenta aglutinar diferentes concepções, a fim de interferir de modo mais acentuado na produção das políticas nos diferentes contextos em que circula, com os diferentes atores que negocia. Como as demandas, os atores sociais, as cadeias de equivalência e discursos são múltiplos, as disputas são constantes no campo das políticas curriculares em EJA. As articulações – sempre provisórias e contingentes – são ameaçadas constantemente por essas disputas e pela tensão incessante de lutas políticas em torno da hegemonização de sentidos (LACLAU, 2005). Isso implica assumir a perspectiva de que no momento em que fazemos essa análise, pela qual de certa forma fixamos sentidos, outras articulações tendem a ser realizadas e tantas outras desfeitas. Há inúmeras cadeias de equivalência dispersas no campo da discursividade política (LACLAU, 2005). Demandas cotejadas nesse trabalho integram a arena das políticas de currículo, mas não esgotam as possibilidades de articulações, negociações e disputas desse jogo.

Procuramos defender igualmente que articulações tendem a ser construídas em torno da construção de um antagonismo. Tal antagonismo é o elemento que garante e simultaneamente ameaça determinadas aglutinações em torno de projetos comuns (Laclau, 2005). Isso porque, as equivalências são construídas mediante a fixação desse inimigo comum entre as demandas. Nessa construção, as diferenças são mantidas e continuam operando, de modo que podem constituir outras articulações e cadeias ou mesmo serem contempladas. No caso da EJA, podemos identificar, em proposição, a concepção de ensino aligeirado e voluntário como uma possibilidade de antagonismo ao qual demandas se contrapõem. Podemos afirmar – a partir do nosso enfoque – não haver quem defenda esse ensino para EJA. Pelo contrário, os discursos produzidos, a partir das articulações entre as demandas, difundem de diferentes maneiras sua oposição a tal ensino. Diferentes atores compartilham da ideia de que esse ensino não deve fazer parte da EJA. Ao compartilharem tal crença comum, tendem a participar de cadeias articulatórias que se antagonizam ao ensino aligeirado e voluntário apresentado em determinadas propostas curriculares. Contudo, salientamos que a questão da identificação de tal exterior constitutivo que garante e simultaneamente ameaça as equivalências necessita de maiores aprofundamentos.

Defendemos, então, que a atuação da comunidade epistêmica de EJA permite que determinados pesquisadores sejam autorizados e reconhecidos socialmente e assim legitimados a abordar e disseminar diagnósticos e supostas soluções acerca da temática. Diagnósticos e possíveis soluções tendem a influenciar propostas curriculares e produção de materiais didáticos especificamente voltados a essa modalidade de ensino. O envolvimento de determinados pesquisadores convocados a participar em conferências, audiências e elaboração de determinados documentos governamentais tenciona difundir e articular discursos, na tentativa de constituir uma hegemonização de sentidos nas políticas curriculares. Nesse sentido, tais pesquisadores podem, também, participar do contexto de produção de textos, na medida em que são convidados a elaborarem materiais didáticos voltados ao público da EJA, em razão do reconhecimento e legitimidade que lhes são atribuídos. Assim, na distribuição desses materiais, a influência pode ser acentuada, uma vez que ao chegar às escolas, tais materiais possibilitam negociar sentidos com esse contexto e ampliar o arco de alianças em torno de determinado discurso. Talvez uma investigação possível fosse compreender como se dá essas negociações e disputas a partir da análise desses materiais, dos documentos que recomendam e legalizam sua distribuição e dos discursos apreciados nessa problematização.

Podemos identificar, então, cadeias articulatórias que podem ser constituídas na análise das demandas destacadas nesse estudo. Uma possível articulação se dá em torno das

demandas do trabalho e da cidadania. Como podemos perceber há uma defesa relevante em torno da construção de um ensino e de um currículo que seja político e voltado à emancipação, à crítica ao capitalismo e em defesa dos saberes mais políticos. Tais demandas possuem suas particularidades, mas constroem equivalências quanto a lutarem em favor de uma educação direcionada à crítica ao capitalismo e nesta a defesa pela emancipação política. Nesse sentido, os saberes defendidos são aqueles que tendem a questionar condições socioeconômicas dos trabalhadores e podem provocar conscientização política. Essa consciência em relação às condições adversas nas quais os trabalhadores são submetidos é concebida como condição ao exercício da cidadania. Como analisamos, o significante cidadania sofre flutuações em sua significação, o que sugere disputas e tentativa de aglutinar outras demandas. A cidadania, por exemplo, é associada à emancipação política, que por sua vez está vinculada a perspectivas marxistas imbricadas com questões do trabalho, sobretudo relacionando o trabalhador a uma identidade proletária. Os saberes, então, são concebidos como os do cotidiano do aluno, resultado das atividades de trabalho e como populares, alusivos a concepções freireanas. Na medida em que os alunos trazem suas experiências do cotidiano, podem interrogá-las a partir de um currículo que contemple esses saberes. Indagar o cotidiano dos alunos é pensado como possibilidade de intervir em sua realidade e transformá-la. Dessa maneira, conhecimentos formais e técnicos são significados como passíveis de serem apropriados pelos alunos a fim de concretizarem tais mudanças sociais.

Outro discurso que podemos identificar em nossa análise é o do profissional. Esse aglutina demandas com enfoques em saberes mais acadêmicos. Nesse sentido, há um distanciamento do foco político e social relacionado aos saberes defendidos. Os conhecimentos acadêmicos, sobretudo em torno da argumentação da formação do docente em EJA, são defendidos como condição de reconhecimento e ascensão social. Existe, então, quem defenda uma formação mais pragmática, profissional e "menos" política. Essa cadeia se contrapõe aos que defendem a EJA como espaço de luta contra o capitalismo. Dessa maneira, existe um silêncio em torno da questão social e da política, embora não sejam diretamente criticadas. Isso sugere que essa profissionalização é uma maneira de defender igualmente a ação formal dos docentes, assim como afastar possibilidades de atribuição voluntária a seu trabalho. A defesa da profissionalização tende a tencionar a legitimidade da atuação do docente em EJA e, por extensão, reforçar o caráter formal dessa modalidade de ensino. A profissionalização, ainda, é associada à qualidade do ensino como se a primeira fosse condição da segunda. Mesmo a qualidade da aprendizagem dos alunos é condicionada a profissionalização do docente. Por vezes os saberes da experiência são citados, mas sob o

argumento de sua validação por uma instituição acadêmica, sobretudo Universidades públicas. A ideia da formalização da EJA via formação acadêmica do docente predomina nas argumentações em torno da profissionalização, mesmo que existam diferenças quanto à defesa pela formação inicial ou continuada desse docente.

Outro discurso igualmente significativo que percebemos por meio dessa investigação é o da prática associada a demandas da diversidade. Defesas pela prática e pela diversidade se articulam na tentativa de apontarem propostas que hegemonizem um currículo para EJA. A diversidade relacionada à prática tende a ser contraposta a propostas curriculares oficiais, identificadas como padronizadas, distantes da realidade do educando e prescritivas sobre a prática. Essa realidade, acentuadamente caracterizada como diversa e multifacetada, é concebida como contemplada a partir de um currículo que seja forjado na prática. Daí a discussão dos saberes fazer parte desse discurso, na medida em que esses são pensados como aqueles que o aluno possui em seu cotidiano. Os saberes experienciais são valorizados e defendidos como eixo articulador de qualquer currículo que contemple a diversidade dos alunos. No bojo dessa defesa, conteúdos disciplinares e científicos, por vezes são criticados, associados ao currículo oficial e diagnosticados como distantes da realidade dos educandos. Em outros momentos são defendidos, desde que contextualizem saberes da prática, na constituição de currículos flexíveis. Tal flexibilidade concebida, por sua vez, como articulação entre saberes do cotidiano com conteúdos disciplinares e conhecimentos científicos. A efetividade do currículo, nesses termos, fica imbricada a sua correspondência com a prática escolar e nesta com seus saberes, provenientes tanto da atuação docente quanto da ação dos alunos nesse espaço.

Assim, existem oscilações consideráveis em defesa da prática, como também do reconhecimento do espaço acadêmico e do próprio conhecimento teórico na formação do docente em EJA. Isso não se trata de argumentações incoerentes, senão de ambivalências que tornam a prática mais propensa de ser negociada em diferentes discursos. Ball *apud* Macedo (2008) argumenta que as políticas educacionais neoliberais incluem o tripé currículo e livro didático, formação de professores e avaliações nacionais. Contudo isso não satura a participação das comunidades locais nesse processo. Por mais que haja traços de homogeneidade nas políticas curriculares globais, há interferências de atores locais na produção dessas políticas. Segundo Macedo (2008, p. 92) "... os valores partilhados pelas comunidades locais são forças que impedem que os princípios globais saturem todos os espaços locais". As análises das demandas que realizamos aqui vêm ao encontro dessa assertiva, na medida em que destaca as preocupações dessas comunidades que não necessariamente são as mesmas de outros contextos e/ou de outros

países. A necessidade de diálogo e negociação, portanto, na constituição das políticas de currículo se faz constante, pois na perspectiva de se instituir uma significação hegemônica do currículo são realizadas incorporações e articulações de demandas e essas tendem a provocar alterações nos discursos educacionais globais.

Com efeito, tais discursos – na política de currículo em EJA – tendem, em determinados momentos, a articularem-se em torno da hegemonização de um currículo para EJA. Podemos inferir que o discurso do trabalho e da cidadania e o discurso da prática e da diversidade tendem a se articular na tentativa de se contraporem ao discurso da profissionalização docente. Isso porque, há concepções distintas de saberes entre esses discursos. Enquanto os primeiros advogam saberes do cotidiano, da prática e/ou saberes populares o segundo valoriza, sobretudo, a aprendizagem de saberes acadêmicos e científicos. Isso sugere negociações e disputas na tentativa de hegemonização de sentidos em torno de determinado currículo, por vezes também buscando hegemonizar tais sentidos nas propostas curriculares oficiais. Há também a articulação do discurso do profissional e o do trabalho na contraposição a ideia de ensino aligeirado e voluntarista atribuído a modalidade EJA. A despeito das diferenças quanto a concepções de saberes, predomina a tentativa de tornar a modalidade de ensino EJA equivalente às demais, ora acentuando a defesa pela formação docente, ora destacando a relevância da EJA em face às novas exigências do mundo do trabalho. Tais cadeias articulatórias estão em constantes disputas e podem ser mantidas, ampliadas ou mesmo desfeitas, dependendo das lutas travadas na arena política. Cabe ressaltarmos que embora, nos limites desse trabalho, enfatizemos a lógica das equivalências é pertinente atentarmos que a lógica das diferenças continua operando nas lutas pela significação do currículo. Nesse sentido, as diferenças e particularidades das demandas acentuam o caráter provisório e contingente dos discursos, na medida em que condições que asseguram determinada aglutinação podem não mais fazer sentido em outro momento da luta política. Com efeito, novas articulações e significações são e serão feitas em função de outras finalidades políticas.

Esses discursos tendem igualmente a negociar sentidos com discursos globais. Nesse aspecto, como salientamos ao longo da análise, significantes como competência, educação permanente e contínua, diversidade e formação para o trabalho que fazem parte de discursos globais permitem negociações de sentidos com demandas nacionais. As flutuações de sentidos (LACLAU, 2005) de tais significantes apontam para tentativas de negociações e fortalecimento de determinados discursos, como também sinalizam para disputas inscritas no campo da política curricular em EJA, assim como para constantes tensões entre global e local.

A formação para o trabalho, por exemplo, defendida em discursos globais, voltada à capacitação do trabalhador, tende a negociar sentidos com argumentações nacionais que apóiam uma formação associada à cidadania e emancipação política dos educandos. A ideia de educação permanente e contínua relacionada à modalidade EJA e difundida, sobretudo, na quinta e sexta CONFINTEAS, faz parte igualmente de defesas enunciadas nos textos que analisamos. Isso se dá principalmente na defesa da EJA como modalidade de ensino e no combate ao ensino aligeirado ou mesmo na crítica à associação exclusiva dessa modalidade à alfabetização. Com efeito, tal concepção visa potencializar a luta política em torno da defesa pela formalização da EJA como modalidade de ensino e combater a ideia de ensino compensatório atribuído a mesma.

Essa investigação, portanto, pôde destacar demandas que partem dos ENEJAS e do GT 18 da ANPEd e que em determinados momentos, na tentativa de hegemonizarem determinados sentidos, se articulam em cadeias de equivalência, constituindo discursos que são difundidos por comunidades epistêmicas. Nesse complexo processo de influenciar a produção das políticas, negociam sentidos de diferentes contextos e atuam em múltiplos espaços. Assim, discursos de diferentes contextos influenciam e são, pelas comunidades epistêmicas, influenciados. Concluímos, cientes de que essa pesquisa se situa no terreno do provisório, contingente e conflituoso espaço da política e nessa da política curricular em EJA. Dessa forma, outras perspectivas, análises, compreensões e conclusões podem ser realizadas a partir do material cotejado e da agregação de outros materiais. Questões outras que não atinamos certamente são possíveis de surgir, por meio, por exemplo, de diferentes abordagens teórico-metodológicas ou mesmo por intermédio de outro enfoque analítico. Mas consideramos a perspectiva aqui apresentada como uma contribuição para analisarmos criticamente que sentidos vêm sendo defendidos para o currículo de EJA.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de. **A comunidade disciplinar de ensino de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil**. (tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2010, 206 f.

AÇÃO EDUCATIVA. **Propostas Curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): relatório de pesquisa.** São Paulo: Ação Educativa, 1999. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2403/1/seg2.pdf

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, pp. 637 – 651, set/dez. 2006.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos e os Jovens do "último turno" Produzindo outsiders**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação, 2004.

ANGELIM, M.L.P. **A teleducação nos tempos da internet. *In* MELO, J.M. et al. Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplún**. São Bernardo do Campo. Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006, pp.157-164.

ANTONIADES, Andreas. **Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics**. Global society, vol. 17, n. 1, 2003, pp. 21 - 38.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. & BOWE, Richard. **El currículum nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas**. *Revista de Estudos de Currículum,* v. 1, n. 2, pp. 105 – 131, abr., 1998.

_____. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez.2001, Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: set. 2009, às 22h.

_____. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez.2004. Disponível no site: www. scielo.br

_____. **Textos, discursos y trayectorias de La política: La teoria estratégia**. Páginas de La Escuela de Ciências de La Educación de la Faculdad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Año 2, n. 2 y 3, pp. 19-33, septiembre 2002.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERALDO, Tânia Maria Lima & OLIVEIRA, Ozerina Victor. **Comunidades Epistêmicas e Desafios da Representação nas Políticas Curriculares do Curso de Pedagogia**, Revista Teias v. 11 • n. 22 • p. 113-132 • maio/agosto 2010.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIRMAN, Joel. **Subjetividade, contemporaneidade e educação**. *In.:* CANDAU, Vera Maria (org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de janeiro: DP&A, 2000, pp. 11 – 28.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **A Educação de jovens e Adultos no Brasil, no contexto da educação fundamental.** Documento apresentado à UNESCO para a Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1996 – 1997. 13 p.

_____. Parecer CNE/ CEB 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA)**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. **Seminário realizado pelas Comissões de Educação e Cultura e de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados para debater políticas de educação como estratégia de desenvolvimento humano e econômico do país**. BRASIL, 2008. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1726/educacao_longo_vida_educacao_cultura.pdf?sequence=1. Acesso em: jun. de 2010, às 19h.

_____. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação e Aprendizagem para Todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2009, 112 p. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=184075&set=4B12DC78_1_391&gp=1&ll=1. Acesso em: 30 de nov. de 2009.

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau.** *In.:* MENDONÇA, Daniel de & RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 35 – 51.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2° ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio**. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.) Currículo: debates contemporâneos (Série cultura, memória e currículo; v.2). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 174 – 195.

CARVALHEIRO, J. R. **A saúde na metrópole**. Estudos Avançados. 17 (48), p. 203-208, 2003.

CARVALHO, Roseli Vaz. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES – período de 1987 – 2006.** Trabalho apresentado como comunicação oral no evento VIII Pedagogia em Debate realizado pela Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/7_estado_arte_cp8.pdf Acesso em: 30 de nov. 2009.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2000, 314f.

DIAS, Rosanne E & LOPES, Alice Casimiro. **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.

_____. **Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996 – 2006)** (tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2009, 248 f.

DIAS, Rosanne E.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.

FARIA, Carlos Alberto Pimenta de. **Idéias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes**. Revista Brasileira das Ciências Sociais, vol.18, nº 51, p. 21-29, fev., 2003. Acessível no www.scielo.br.

FÁVERO, Osmar. **Políticas Públicas de educação de Jovens e Adultos no Brasil.** *In.:* SOUZA, José dos Santos & SALES, Sandra Regina (orgs). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011, pp. 29 – 48.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19ª ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do Poder.** 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HAAS, Peter M. **Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination.** International Organization (special issue on Epistemic Communities), vol. 46, nº1, pp.1-35, 1992.

HADDAD, Sérgio (Coord.), *et. al.* **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998).** Brasília: MEC/ INEP/ Comped, 2002.

_____ e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista. Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, pp.108-130, maio/ago. 2000a.

_____ e DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo Perspec. [online]. vol.14, n.1, pp. 29-40, 2000b.

_____. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, pp. 355 – 369, maio/ ago. 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

INOUE, Cristina Yumie Aoki. **Regime global de biodiversidade. Comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável – o caso Mamirauá**. (tese). Brasília – DF: UnB, 2003, 348f.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemoía y estratégia socialista.** Hacia uma radicalización de La emocracia. España: Siglo XXI, 1987.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.

_____. **Poder y representación** IN: Politics, Theory and Contemporary Culture, editado por Mark Poster, Nueva York: Columbia University Press, 1993. Tradujo Leandro Wolfson.

LATAPÍ, Pablo, SCHMELKES, Sylvia, TORRES, Rosa Maria. **PRONUNCIAMENTO LATINO-AMERICANO POR UMA "EDUCAÇÃO PARA TODOS"** - Por ocasião do Fórum Mundial da Educação, Dakar, 26-28 de abril, 2000

LEAL, Antonio Fernando. **APRENDER A EMPREENDER: UM PILAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (A experiência do Sebrae)** (Dissertação). Paraíba: UFPB, 2009, 145f.

LEITE, Carlinda. **A multiculturalidade e a educação intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal**. *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, 2008, pp. 19 – 40.

LOPES, Alice C. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo.** Currículo sem Fronteiras, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em janeiro de 2009.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2008a.

_____. **A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o Ensino Médio**. *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. 189 – 213.

_____. 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, 2008, pp. 07 - 18.

_____. **Quem defende os PCN para o Ensino Médio?** In: LOPES, A. C. & MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006a, pp. 126 - 158.

_____. **Relações macro/micro na pesquisa em currículo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.36, n. 129, pp. 619 - 635, set./ dez, 2006b.

_____. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez.2006c. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2009, às 9h.

_____ e MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: Mainardes, Jefferson & Ball, Stephen. Política Educacional: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2010, no prelo.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo e Hibridismo – para politizar o currículo como cultura**. IN: Educação em Foco, v. 8 (1,2): 13-30, 2004.

_____. **Currículo, política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 98-113, Jul/Dez.2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2010, às 10h.

_____. **Que queremos dizer com educação para a cidadania?** *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, 2008, pp. 89 – 114.

_____.; LOPES, Alice Casimiro; PAIVA, Edil; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; *et. al.* **O estado da arte do currículo da educação básica (1996 – 2002).** Brasília, INEP/PNUD, 2007.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Inês Maria. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, nº 106, pp. 303 – 318, jan./abr. 2009.

MARQUES, Luciana Rosa. **Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação.** *In.:* MENDONÇA, Daniel de & RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 89 – 113.

MATOS, Maria do Carmo de & PAIVA, Edil Vasconcellos de**. Hibridismo e Currículo: ambivalências e possibilidades**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

MELO, Marcus André e COSTA, Nilson. **Desenvolvimento Sustentável, Ajuste Estrutural e Política Social: As Estratégias da OMS/OPAS e do Banco Mundial para a Atenção à Saúde**. Planejamento e Políticas Públicas, nº11,pp.49-109, 1994.

MENDONÇA, Daniel de. **A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso.** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 20, p. 135-145, jun. 2003.

_____. **A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso.** *In.:* MENDONÇA, Daniel de & RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 53 – 69.

_____. **Democracia sem democratas: uma análise da crise políticas no governo João Goulart (1961 – 1964).** (tese). Porto Alegre: UFRGS, 2006, 438 f.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo.** Política & Sociedade. nº 03, outubro de 2003, pp. 11 – 26. Disponível em: http://150.162.1.115/index.php/politica/article/viewFile/2015/1763. Acesso em: jan. de 2011 às 22h.

OREALC. **La educación de Jóvenes y Adultos en America Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte.** Informe Regional. Santiago del Chile: OREALC, 2003.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. **Políticas curriculares no foco das investigações**. *In.:* LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006, pp. 241 – 269.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. – Brasília: UNESCO, MEC, 2004, 210 p.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** (tese). Niterói: UFF, 2005, 482 f.

PESSOA, Carlos. **Hegemonia em tempos de globalização.** *In.:* MENDONÇA, Daniel de & RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 133 – 143.

PONTUAL, Pedro & *IRELAND*, *Timothy* (Orgs). **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas.** Brasília: Unesco, MEC/Secad, ***CEAAL,*** 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2004_ed%202_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Popular.pdf. Acesso em: jun. 2009, às 9h.

SANTOS, Ênio José Serra dos. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares.** (Tese). Niterói: UFF, 2008, 353 f.

SCHMELKES, Sylvia. **Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas.** Brasília: MEC/SEF, 1994. 100p. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002508.pdf. Acesso em: 29 ago. 2010, às 11h.

SCHNEIDER, Rosa Maria. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA. R&A Vol. 15, No 1, pp. 1 – 14, 2007. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/222/168. Acesso em: 15 março de 2011, às 15h.

SOARES, Leôncio, *et, al.* **Um olhar retrospectivo sobre a produção do GT Educação de Jovens e Adultos: 1998 – 2008.** *Anais da 31º Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 2008

TORRES, Wagner Nobrega. **O que dizem os estudos em EJA sobre políticas de currículo?** *Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa, PB, 2009. ISSN: 18089097.*

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas**. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (org.) Currículo: debates contemporâneos (Série cultura, memória e currículo; v.2). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 150 – 173.

UNESCO. **Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém** *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2009, Belém, Brasil, 01 – 04 dez. 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/pt/confinteavi

_____. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro.** V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14 – 18 de jul 1997.

UNESCO/ CEAAL/ CREFAL/ INEA **Hacia una Educación sin Exclusiones: nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.** Santiago, Chile: UNESCO/ OREALC, 1998.

_____.. **Hacia una educación de Jóvenes y Adultos en America Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte.** Santiago del Chile: OREALC, 2003.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e Adultos ou Educação da Classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. (tese). Niterói: UFF, 2008, 302f.

Trabalhos submetidos à revisão bibliográfica:

ALMEIDA, Francisca Gorete Bezerra. Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. (tese). São Paulo: PUC – SP, 2009.

AZEVEDO, Cristiane dos Santos. **Escrita criativa em sala de aula do EJA - efeitos sobre a produção textual dos alunos.** (dissertação): Pelotas, RS: UF Pelotas, 2007.

CORREIA, Jorge Luiz. **A Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (1995 – 2002).** (dissertação). Maringá: UE Maringá, 2008.

CUNHA, Silvia Danielle da. **Modelagem Matemática gerando um ambiente de ensino e aprendizagem para a educação de jovens e adutos.** (dissertação). Belém: UFPA, 2008.

FEITOSA, Roney da Silva. **Movimento de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Perspctiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos.** (tese). João Pessoa, PB: UFPB, 2008.

FERREIRA, Liberace Maria Ramos. DUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafio do trabalho docente voluntário. (Dissertação). Minas Gerais: Universidade de Uberaba, 2009.

FURLAN, Rose Meire Cirillo. **Políticas Públicas de educação de jovens e adultos nas escolas Estaduais de São Paulo: avanços e desafios à sua consolidação.** (dissertação). São Paulo: Universidade da Cidade de São Paulo, 2007.

GATTO, Carmen Isabel. **O Processo de definição das diretrizes operacionais para a EJA: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial.** (Tese). Porto Alegre, RS: UFRGS, 2008.

GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas: novo campo da profissionalidade docente. (Dissertação). Bahia: UFBA, 2009.

GUIMARÃES, Andre Rodrigues de. **O papel da escola na sociedade capitalista: as percepções dos professores da educação de jovens e adultos.** (dissertação). Amapá: UNIFAP, 2008.

LARANJO, Jacqueline de Castro. **Informatização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma analise do seu impacto sobre o trabalho docente.** (dissertação). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEITE, Adriana Cristina Souza. **Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências.** (dissertação): Belo Horizonte: UFMG, 2007.

LIMA, Adriana dos Santos Marmori. PROGRAMA TOPA/UNEB e a formação de professores alfabetizadores: possibilidades de inserção das TIC na alfabetização de jovens e adultos na Bahia. (Dissertação). BAHIA: UEBA, 2009.

LIMA, Maria do Perpetuo Socorro Rebouças de. **A Representação Social de Escola para Alunos e Alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – de Uma Escola Estadual que Oferece esta Modalidade de Ensino.** (dissertação). Manaus: UFAM, 2008.

LOPES, Lailson dos Reis Pereira. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA "PARA" E "NA" EJA-EDUCAÇAO DE JOVENS E ADULTOS. (Dissertação). Minas Gerais: Universidade de Uberaba, 2009.

NOVAES, Priscila Weitzel. **Mudanças curriculares no Ensino de História: permanências e rupturas – um estudo de práticas curriculares de um curso de jovens e adultos em um projeto específico.** (dissertação). Belo Horizonte: PUC – MG, 2007.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** (tese). Niterói: UFF, 2005, 482 f.

ROZAL, Edilene Farias. **Modelagem Matemática e os temas transversais na educação de Jovens e Adultos.** (dissertação): Belém: UFPA, 2007.

SANTOS, Ênio José Serra dos. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares.** (Tese). Niterói: UFF, 2008, 353 f.

SILVA, Alceu Junior Paz da. **A Química na EJA: Ciência e Ideologia.** Santa Maria, RS: UFSM, 2007.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e Adultos ou Educação da Classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. (tese). Niterói: UFF, 2008, 302f.

APÊNDICE

Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd selecionados e submetidos à análise

22ª RA, 1999

CARVALHO, Dione Lucchesi de. Diálogo Cultural e Negociação de significados em Aulas de Matemática para Jovens e Adultos: um caso de multiplicação".
GATTO, Carmen Isabel; VEIT, Maria Helena Degani. "Educação de Jovens e Adultos: o currículo a partir de suas ausências".
PARENTI, Maria Gabriela Faiçal. As noções de educação permanente e competência: um diálogo entre os campos educação de pessoas jovens e adultas e trabalho e educação.

23ª RA, 2000

DI PIERRO, M. C. O Financiamento Público da Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil no Período 1985/1999.
FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. "As Construções Cognitivas do Adulto e suas Repercussões no Processo Educativo."
MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998.
PARENTI, Maria Gabriela Faiçal. Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos.
PORTO, Zélia Granja; CARVALHO, Rosângela Tenório de. "Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos: sobre Aprender e Ensinar Conceitos".
VIEIRA, Maria Clarisse; FONSECA, Selva G. "Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no Município de Uberlândia – Mg (Anos 80 E 90)".
VÓVIO, Cláudia Lemos. Impactos da Escolarização: pesquisa sobre a produção de textos em Educação de Jovens e Adultos.

24ª RA, 2001

FONSECA, Maria da Conceição F.R "Discurso, Memória e Inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos Adultos do Ensino Fundamental"
NÓBLEGA, Jorge Geraldo. Cultura, Currículo e História de adultos/as".
PARREIRAS, Patrícia Conceição. Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais.
SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. As aprendizagens escolares como objeto do desejo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra.
TOLEDO, Maria Elena R. O. "As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados"
WANDERER, Fernanda. "Educação de Jovens e Adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático"

25ª RA, 2002

ARAÚJO, Denise Alves de. "O Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: O material didático de Matemática e o atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem".
FONSECA, Maria da Conceição F.R. Aproximações da quetão da significação no ensino-aprendizagem da Matemática na educação de jovens e adultos.
MOLL, Jaqueline. Políticas municipais de educação fundamental de jovens e adultos no Rio Grande do Sul: tendências nos anos 90.
PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: formação continuada como metodologia de pesquisa.

26ª RA, 2003

FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos do morro de São Carlos.
FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Estratégias retóricas, Linguagem Matemática e Inclusão Cultural na Educação de Jovens e Adultos.
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"
MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. "Os lugares da Sociologia na formação escolar de estudantes do ensino médio: a perspectiva de professores".

27ª RA, 2004

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. "Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana"
CARVALHO, Rosângela Tenório de. "Interculturalidade Objeto de Saber no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos"
RIBEIRO, Simone França; SOARES, Rosemary Dore. "Educação e Cidadania: o voto das pessoas analfabetas".
VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. "O direito à Educação de Jovens e Adultos em Municípios mineiros: entre Proclamações e Realizações".

28ª RA, 2005

ALVARENGA, Márcia Soares de. "O Plano Municipal de Educação e suas repercussões sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso"
ANCASSUERD, Marli Pinto. "Educação de Jovens e Adultos no Grande Abc: duas gerações de Políticas Públicas - 1987 A 2003".
CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica.
CORDEIRO, Ana Paula. O idoso e a criação teatral através do lúdico e da memória.
DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho; NOVICKI, Victor. "Sociedade Civil e As Políticas de Educação de Jovens e Adultos: a Atuação das Ongs no Rio de Janeiro".
EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. "O Currículo na Educação de Jovens e Adultos".
MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos.

NÜHRICH, Soraia Liége. "Educação de Pessoas Jovens e Adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular".
ROCHA, Gladys. "PAS x MOBRAL: convergências e especificidades".
RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Construção das políticas de educação de jovens e adultos em Goiás.
SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. Violência x não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos.
SILVA, Samuel Ramos da. "Movimento, Comunicação e Linguagem na Educação de Jovens e Adultos do MST".
TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado.

29ª RA, 2006

BARREYRO, Gladys Beatriz. O Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado.
CARLOS, Erenildo João. O enunciado da educação de adultos no Brasil: da proclamação da república à década de 1940.
DI PIERRO, Maria Clara. Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. "Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/RJ)".
INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. Ensino de Língua Portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos.
LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos.
MOTA, Kátia Santos & SOUZA, Janine Fontes de. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? considerações acerca do espaço da oralidade em EJA.
PAIVA, Jane. "Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos".
SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação.

30ª RA, 2007

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. A construção de parcerias e a educação de jovens e adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998 -2002).
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos.
MOURA, Tania Maria de Melo e FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Processos Interativos em sala de aula de Jovens e Adultos: a utilização do livro didático em questão.
VIEGAS, Moacir Fernando. Currículo e Educação de Jovens e Adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo.

31ª RA, 2008

CALDEIRA, Liliam Cristina; GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. “Ensino Semipresencial na Educação de Jovens e Adultos: leituras do cotidiano escolar"
COELHO, Suzana Lanna Burnier; CRUZ, Regina Mara Ribeiro. Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos.
COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia do. O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro.
DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Márcia Regina. "Escolarização de Jovens e Adultos em assentamentos rurais no Estado de São Paulo: uma análise de PNERA 2004".
OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores.
PINHEIRO, Rosa Aparecida. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular.
RAGGI, Désirée Gonçalves; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA.
SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: O PROEJA.

32ª RA, 2009

ALVARENGA, Márcia Soares de. A política dos outros na produção de sentidos sobre formação de professores de jovens e adultos.
CARVALHO, Rosângela Tenório de. O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos.
COSTA, Cláudia Borges. Sujeito da EAJA: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem.
OLIVEIRA, Adriano Machado. Construções de sentido juvenis no ensino médio: a relação jovem-professor sob nova perspectiva.
PINHEIRO, Rosa Aparecida. Formação de formadores de EJA no espaço universitário.
XAVIER, Cristiane Fernanda. Gestão escolar na educação de jovens e adultos.

Relatórios-síntese ENEJAs

ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1.** Relatório-Síntese. Rio de Janeiro / RJ, 1999.
ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 2. Relatório-Síntese. Campina Grande / PB, 2000.**
ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 3. Relatório-Síntese. São Paulo / SP, 2001.**
ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 4. Relatório-Síntese. Belo Horizonte / MG, 2002.**
ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 5. Relatório-Síntese. Cuiabá / MT, 2003.**
ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 6. Relatório-Síntese. Porto Alegre / RS, 2004.**

ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 7. Relatório-Síntese. Brasília / DF; Luiziânia / GO, 2005.**

ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 8. Relatório-Síntese. Recife / PE, 2006.**

ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 9. Relatório-Síntese. Curitiba e Faxinal do Céu / PR, 2007.**

ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 10**. *Relatório-Síntese. Rio das Ostras /* RJ, 2008.

ENEJA – **Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 11**. *Relatório-Síntese.* Belém/ PA, 2009.