

TRAJETÓRIAS DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO: DISCURSOS CIRCULANTES NO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Rita de Cássia de Almeida **Costa** – UFF

Introdução

Neste estudo discuto os discursos circulantes no contexto de produção dos textos legais da política de currículo do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo governo federal em 2005.

Proclamando ser uma política pública de inclusão social, o programa estabeleceu que escolas da rede federal do país, até o final do ano de 2007, teriam que oferecer cursos que contemplassem, a um só tempo, as finalidades do ensino médio, um perfil profissional de formação e as especificidades dos alunos da EJA, dentro da perspectiva de uma formação integral.

Com a perspectiva de contemplar essas diferentes demandas educacionais, dentre os textos legais produzidos, foi elaborado um documento-base¹, contendo princípios e concepções que fundamentam o programa e orientam as escolas na elaboração da proposta pedagógica e organização curricular de seus cursos. Tais orientações visariam à atuação, ao compromisso e ao empenho dos docentes, “para construção deste *campo conceitual/epistemológico novo* que aproxima educação de jovens e adultos/educação escolar/ educação profissional²”.

Da leitura de estudos já realizados sobre essa política (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005; Machado, 2006; Rummert, 2007) identifiquei que elas priorizam as decisões governamentais, quer seja para reiterar posições políticas favoráveis aos governos instituídos e à política pública em questão, quer seja para apresentar posições políticas que se contrapõem a eles, visando constituir ações contra-hegemônicas. Rummert, analisando o PROEJA e outras iniciativas do atual governo, para a EJA, aponta que:

com a preocupação de não promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam a minimizar, de forma superficial, as conseqüências das opções político-econômicas das forças dominantes,

¹ Acessível em www.mec.gov.br/educaçãoprofissional

² Ofício encaminhado às escolas contendo orientações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC 2006

condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional. Assim, o Governo Federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal (RUMMERT, 2007, p.46)

As considerações da autora me levam a questionar essa suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central, por meio de ações intencionalmente delineadas, assim como a refletir se não seria necessário reconhecer que existem áreas do social que escapam ao determinismo econômico. Observo, assim, que ainda se privilegia a crítica ao neoliberalismo e às propostas de governo – ações e omissões no exercício do poder, sem que obrigatoriamente, sejam associadas a pesquisas sobre as formas locais de constituição e interpretação das respectivas políticas. Sem desconsiderar o fato de que as políticas que envolvem a educação profissional são mais suscetíveis aos efeitos da globalização, em sua versão neoliberal, por conta de sua relação mais próxima com a economia, questiono, no entanto, os discursos que defendem a existência de uma homogeneidade que seria imposta pela globalização da economia e que seria capaz de limitar os sentidos das políticas.

Concordo com Kuenzer (2006, p.879), ao apontar para a necessidade de se superar o que a autora chama de leitura ideológica da ideologia, presente nos textos que confrontam diferentes interpretações da realidade no nível subjetivo, com foco nas propostas do governo, o que vale dizer, diferentes pensamentos, sem que se tome a prática social como referência de análise.

Ainda que reconhecendo que esses estudos contribuem para a construção de um pensamento crítico em relação ao poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de discursos nas políticas, entendo que, por outro lado, contribuem para reforçar uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais. Nesse sentido, argumento a favor de perspectivas teóricas de análise do social, que buscam outros sentidos para as políticas públicas na educação, diferentes da visão dualista: contexto da produção (esfera de governo) x contexto da implantação (escolas).

Considerando-se que essa política para a educação profissional privilegia o público da EJA, de forma a assegurar-lhe ingresso em cursos técnicos integrados ao ensino médio, em escolas públicas federais e que, a despeito desse direito assegurado,

constata-se, hoje, a existência de vagas não preenchidas em algumas escolas e um elevado índice de evasão de alunos³, compreendo ser importante analisar essa política, a partir das relações materiais que a constituem, para além das determinações econômicas sobre o campo educacional.

Por se tratar da análise de uma política de currículo, que como tal, tem suas especificidades, já que envolve a produção de conhecimento e de cultura, com Lopes (2008, p.64) entendo que priorizar na política o conjunto de decisões governamentais e/ou os marcos econômicos que as instituem, acaba por conferir ao Estado uma prioridade nos processos de significação, desconsiderando os embates nos demais contextos sociais.

De acordo com a autora, precisamos superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre as práticas nas escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implantação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto às análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais mais amplos mediados pelo Estado.

Ciente de que a investigação realizada precisaria incorporar a complexidade do jogo político envolvido na formação do discurso da política do PROEJA, em suas diferentes instâncias, iniciei o estudo sobre a produção dos textos legais, tendo como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas de Stephen Ball⁴, e tendo como próximo passo, a ser realizado posteriormente, o estudo da interpretação ativa que os profissionais de uma determinada escola fazem para relacionar os textos da política à prática, considerando, nessa perspectiva, as relações entre os contextos que a informam.

Considerando, assim, necessária a articulação dos processos macro e micro, na análise das políticas de currículo, nesse trabalho procuro refletir sobre os discursos circulantes no contexto de elaboração dos documentos das definições políticas do programa, procurando incorporar à abordagem do ciclo de políticas outras teorizações que me ajudem a operar o referencial teórico-metodológico da pesquisa iniciada.

Apresento, inicialmente, um breve histórico do programa e algumas das características dos textos produzidos, destacando aspectos relacionados ao meu foco de investigação. Em seguida, procuro refletir sobre as questões suscitadas nesse momento,

³ De acordo com o Ofício MEC/SETEC nº 2939/2008, vinte e uma escolas da rede federal apresentaram um índice de evasão superior a 30%, no período de 2006/2007.

⁴ Ball e colaboradores (Bowe et al, 1992) identificam três contextos políticos, num ciclo contínuo e interrelacionado: contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto das práticas. Essa abordagem tem sido utilizada como referencial analítico para políticas educacionais Ver:MAINARDES, 2006; Lopes, 2006.

incorporando as discussões do campo da cultura realizadas pelo filósofo político Ernesto Laclau, em sua teoria do discurso, ampliando, assim, o diálogo iniciado com Ball, na busca de um maior aprofundamento da problemática aqui apresentada. Tais reflexões servem de orientação, hoje, para a realização de entrevistas a alguns dos elaboradores dos referidos textos.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Se as políticas educacionais contemporâneas têm sofrido a influência do processo de globalização, em sua versão neoliberal, como apontam diferentes estudos, é preciso reconhecer, no entanto, que não podemos conceber esse processo, a partir de uma perspectiva parcial, mas sim, tentar compreendê-lo enquanto um fenômeno multifacetado, onde estão implicadas, além da dimensão econômica, dinâmicas culturais, sociais e dos sujeitos.

Em junho de 2005, o governo federal instituiu o PROEJA⁵. Um ano após, em julho de 2006, substituiu o decreto que instituiu o programa, por outro⁶, de maior abrangência e contendo alterações nas exigências da carga horária⁷ dos cursos. Configurando-se como uma política pública de caráter mandatário, da leitura de sua legislação identifica-se que foram estabelecidos, além da obrigatoriedade de implantação no âmbito federal, percentuais mínimos de vagas a serem oferecidas pelas escolas, cargas horárias mínimas, orientações para a organização curricular dos cursos, formas de financiamento público, estratégias para a capacitação dos professores, além de mecanismos de monitoramento e avaliação dos projetos. Por meio de ofício, o MEC

⁵ Por meio do DECRETO nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

⁶ O decreto acima foi substituído pelo DECRETO nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Nesse passou a ser instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além dos sistemas federais, estaduais e municipais, os cursos passam a poder ser oferecidos pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

⁷ No decreto original, os cursos técnicos integrados ao ensino médio teriam, como carga horária máxima obrigatória, 2400 h, respeitando-se o mínimo de 1200h para a formação geral. Posteriormente, essa carga horária, de máxima, passou para mínima, o que teria levado as escolas que já ofereciam cursos, a reverem os seus currículos.

regulamentou em 2005 o repasse de recursos, de acordo com o número de vagas⁸ oferecidas em edital e de acordo com projeto encaminhado. Neste, deveriam ser previstas ações de melhoria de infra-estrutura física e/ou de apoio à atividade docente.

Dentro desse contexto, velhos ingredientes em novas receitas chegaram às instituições de ensino da rede federal, que passam hoje por um amplo processo de expansão e reconfiguração institucional⁹, com a abertura de novas unidades e oferta diversificada de cursos, da formação técnica à pós-graduação. Nessas instituições, ao lado dos conflitos decorrentes desse processo, onde demandas diferenciadas disputam espaço, em seu cotidiano, convivem concepções e práticas pedagógicas que refletem modos particulares e diferenciados de interpretação das políticas curriculares do final dos anos noventa, que deixaram suas marcas, provocando, assim, diferentes reações e questionamentos às políticas atuais.

Voltando ao contexto de produção dos textos, o primeiro aspecto que destaco para a reflexão, diz respeito à substituição do decreto original que instituiu o PROEJA, no intervalo de apenas um ano, inserindo no jogo político de produção dessa política, a esfera privada e ampliando o espectro de demandas educacionais para toda a educação básica e, não apenas, para o ensino médio¹⁰. A alteração dos limites da carga horária dos cursos, obrigando as escolas que já o haviam iniciado, a reverem seus currículos, é outro aspecto a destacar. Identifica-se, assim, o redirecionamento de algumas das orientações originais, no novo texto produzido. Tais orientações tornaram-se mais explícitas e abrangentes com a aprovação, em 2006, de um documento base, uma espécie de “exposição de motivos” do programa. O documento apresenta os fundamentos e princípios para a organização curricular dos cursos, algumas vezes recorrendo, outras desconsiderando, as diretrizes curriculares nacionais para as modalidades de ensino aqui envolvidas, ainda em vigor.

Elaborado, em sua primeira versão, por um grupo de trabalho¹¹, envolvendo representantes do MEC (SETEC e SECAD)¹², representantes de escolas federais, do

⁸ De acordo com o Ofício Circular MEC SETEC nº 061/2005, para cada vaga aberta em edital, seriam disponibilizados R\$ 1.100,00 (mil e cem reais), até o limite total de R\$88.000,00.

⁹ Transformação de CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em dez/2008.

¹⁰ Tal medida fez com que a integração preconizada no programa pudesse se efetuar também, a partir da articulação do ensino fundamental(EJA) com cursos de formação profissional inicial.

¹¹ Portaria MEC/SETEC nº 208 de dezembro de 2005. Em 2007, o Ministério da Educação publicou a versão revisada do documento, inserindo os novos participantes e sinalizando para a elaboração de um outro documento-base, específico para o ensino fundamental.

Disponível em www.mec.gov.br/educacaoprofissional

fórum nacional de EJA e da universidade pública brasileira, o documento base apresenta as demandas do país para a universalização do ensino médio; para a educação de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, que foram excluídos dos bancos escolares e as demandas por profissionalização de nível médio, ressaltando o papel estratégico do programa, na ampliação das oportunidades educacionais para os jovens e adultos das camadas populares, que, historicamente não puderam ter acesso às instituições públicas federais. Estabelece-se, assim, uma relação entre PROEJA e justiça social.

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo. (SETEC/Documento base, 2006)

Caberia a cada escola, assim, na (re)elaboração de seu projeto pedagógico, articular suas demandas às demandas do programa, na construção de seu próprio discurso do PROEJA, à luz de suas particularidades históricas. À luz de sua contingência.

Da leitura do documento base, que revela uma pluralidade de posições dos sujeitos que o produzem, observa-se, por exemplo, que, a partir de uma crítica a uma formação profissional de caráter meramente instrumental, que atenderia aos interesses econômicos de um mercado global, a centralidade conferida à educação profissional no programa é traduzida num discurso por uma formação integral que conduziria o indivíduo à compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho. Daí a ênfase na sua integração com a educação básica, que na perspectiva de atendimento a jovens e adultos trabalhadores, contribuiria para reduzir as desigualdades sócio-econômicas da sociedade brasileira e, de um modo mais amplo, combater os processos de exclusão, que marcam o mundo contemporâneo. Buscar-se-ia, assim, a *integração sócio-laboral de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade* (p.8).

¹² Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Nenhum representante da Secretaria de Educação Básica (SEB).

Do ponto de vista das demandas específicas da EJA, destaca que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, devem ser guias para a formulação de propostas curriculares integradas. Sobre essas características, sintetiza:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente” (Idem, p.8).

Como apreender, nesse contexto de múltiplas vozes, os sentidos em disputa, no discurso do PROEJA?

Para tentar compreender as dinâmicas envolvidas na produção desse discurso, na produção dos textos do PROEJA, aqui apresentados de forma sintética, buscarei desenvolver uma reflexão sobre os aspectos aqui destacados, procurando incorporar à abordagem do ciclo de políticas de Ball, que me ofereceu uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, rompendo com os modelos lineares de análise de políticas (agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação), as teorizações centradas na teoria do discurso do Ernesto Laclau, como será explicitado, mais adiante.

Entendo que, a partir de um diálogo com Laclau, ampliam-se as possibilidades de compreensão dos processos de constituição de identidades sociais, a partir de ordens discursivas disputando sentidos. Com Laclau e Ball, busco, assim, compreender o movimento de constituição de uma identidade política nomeada PROEJA, do contexto de formulação dos textos ao contexto das práticas realizadas.

Proponho-me a desenvolver essa reflexão, nesse trabalho, focalizando os discursos produzidos no contexto da formulação dos documentos do PROEJA, a partir das seguintes questões:

Quais são os processos de articulação que buscam garantir, no âmbito da rede federal de educação tecnológica do país, a hegemonia de discursos associados ao

projeto de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade EJA? Que demandas educacionais são articuladas nesses processos?

A teoria do discurso de Ernesto Laclau

A produção do discurso da política do PROEJA, conforme apresentado anteriormente, sinaliza para a construção de uma identidade sintonizada com projetos emancipatórios, em defesa da justiça social. Por sua vez, a crítica ao programa circunscreve a política e o poder ao território do Estado e da determinação econômica, denunciando que o governo dá continuidade ao modelo neoliberal do governo anterior e adota procedimentos de “*democracia filantrópica*”.

Defendendo o ponto de vista de que a continuidade ou não de discursos nas políticas educacionais deve ser analisada para além da determinação econômica, proponho-me, agora, a discutir algumas das teorizações pós-marxistas apresentadas por Ernesto Laclau, em seus trabalhos realizados com Chantal Mouffe, buscando compreender os processos de articulação, nos discursos circulantes na construção de políticas, como terreno de constituição de hegemonia¹³, como apontam esses autores.

De acordo com Jardim Pinto (1999), os trabalhos de Laclau estão marcados por um diálogo com o marxismo e apresentam dois aspectos distintos: por um lado, a desconstrução de um aporte teórico, recolocando a análise em outros termos; por outro lado, entretanto, um compromisso com a dimensão emancipatória da filosofia marxista, que faz com que Laclau, no que pese o seu, também, constante diálogo com a pós-modernidade, tenha mantido o horizonte da construção dos discursos libertários.

O debate ao redor da pós-modernidade abarca um conjunto de temas frouxamente integrados e nem todos relevantes ao nosso projeto teórico-político. Existe, entretanto, um aspecto central comum a todos os chamados aportes pós-modernos ao qual nossa perspectiva teórica certamente relaciona-se, é esta que nós podemos chamar de crítica do fundamentalismo dos projetos emancipatórios da modernidade. Do meu ponto de vista, isto não envolve um

¹³ Para um maior aprofundamento da Teoria do discurso de Ernesto Laclau e sua análise pós-marxista sobre o conceito de hegemonia, ver Jardim Pinto, Céli Regina. NOTAS A PROPÓSITO DE ERNESTO LACLAU. En publicación: Revista de Ciencias Sociales, no. 15. DS, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.: 1999. Acceso al texto completo: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista15/Jardim.html>

abandono dos valores humanos e políticos do Iluminismo, mas uma modulação diferente do tema. (Laclau: 1990, p. 188)

A autora argumenta que em todo o seu trabalho, Laclau trata de deixar claro a distinção entre as categorias econômicas e sujeitos constituídos no campo de luta. Para Laclau, a construção da resistência, isto é, do sujeito que resiste, e não a sua posição nas relações de produção, é que constituiriam o sujeito antagônico ao capitalismo.

Concordo com a autora, ao ressaltar que no mundo contemporâneo, quer pela complexidade das relações sociais, quer pela própria escassez de postos de trabalho, parece difícil argumentar que os indivíduos se tornarão sujeitos políticos por vias das suas posições nas relações de produção. Existe, hoje, uma complexa rede de situações, onde os agentes sociais encontram condições para suas emergências, como sujeitos: no mundo atual, principalmente, nos países de terceiro mundo, onde o desemprego é uma dura realidade, nada pode nos fazer pensar que se constituiria uma identidade de resistência a partir da relação “*comprador - vendedor da força de trabalho*”.

Entendo, assim, que Laclau critica o reducionismo e a visão essencialista do papel da economia e de classe social das análises marxistas, procurando repensá-las, a partir dos processos históricos e das relações sociais que caracterizam os séculos XX e XXI. Contemporaneamente, existe uma dispersão de posições de sujeitos e, por conseguinte temos que a unidade das identidades coletivas é algo que emerge em termos radicalmente novos. A partir daí, Laclau desenvolve suas principais teses, onde as noções de discurso, práticas articulatórias, cadeia de equivalência, antagonismo, sujeito, significante vazio são fundamentais e servem de substrato para suas teses sobre hegemonia e projetos políticos.

O termo discurso é utilizado por Laclau e Mouffe, numa primeira aproximação, para destacar "o fato de que toda configuração social é significativa" (1990), ou seja, que o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade. Segundo eles, o trabalho de significação pressupõe três noções fundamentais: a de elemento, a de momento e a de prática articulatória.

Nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabeleça a relação entre elementos tal que suas identidades sejam modificadas como um resultado da prática articulatória. À totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamaremos de discurso. As posições diferenciais na medida em que elas

aparecem articuladas dentro do discurso, nós chamaremos de momentos. Por contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não seja discursivamente articulada (Laclau e Mouffe: 1985, p.105).

No processo de articulação, assim, elementos ocupantes de posições diferenciais, são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária no processo de articulação. Todo discurso é uma tentativa de deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a “verdade” do social. Os pontos discursivos privilegiados dessas fixações parciais constituem-se, no que Laclau chama de pontos nodais, que são alvos e resultados das lutas hegemônicas numa dada formação social. A atuação de um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios¹⁴ capazes de articular a equivalência de significados de diferentes elementos, tornando-os momentos da prática articulatória. Para ter a função de representação universal, por exemplo, a demanda, dentre as demandas específicas, que assume a responsabilidade de representar a cadeia de equivalência, numa determinada construção política, terá que se despojar de seu conteúdo preciso e concreto, afastando-se da relação com seu(s) significado(s) específicos, transformando-se em um significante vazio, segundo Laclau.

A construção de uma identidade passa, assim, pela identificação daquilo que lhe é exterior, que a antagoniza. E em dadas condições, esta representação simbólica do outro pode ser partilhada por outras diferenças. Neste caso teríamos relações de equivalência, pelas quais as diferenças mútuas são canceladas/redefinidas por sua remissão a "algo idêntico" subjacente a todas elas. É a oposição dessas diferenças a uma outra identidade (ex. um regime ditatorial, um projeto politicamente adversário), que se mostra na superfície do social, e não um choque de positivities. A lógica da equivalência tende a simplificar o espaço político em dois campos antagônicos e inconciliáveis, a lógica da diferença expande e torna cada vez mais complexo aquele espaço. No caso das sociedades democráticas contemporâneas, a pluralidade de espaços políticos que se produz não prescinde de que, no interior de cada um deles, a fronteira dual se construa. O que ocorre é que a oposição resultante desta demarcação de terrenos não recobre toda a superfície do social nem exaure a capacidade identificatória dos agentes sociais envolvidos.

¹⁴ De acordo com Laclau, um significante vazio só pode surgir se a significação estiver habitada por uma impossibilidade estrutural. Essa passa a significar-se a si mesma, a partir da subversão da estrutura do signo. Ver, LACLAU, E. Emancipacion e diferencia. Buenos Aires, Espasa/Calpe/Ariel, 1996.

Sobre a noção de hegemonia, a partir dos escritos de Gramsci, afastam-se da idéia de hegemonia como aliança de classe presente na tradição leninista e buscam a base para o conceito que começam a desenvolver. Mouffe, analisando o conceito gramsciano afirma, que “de acordo com ele, hegemonia envolve a criação de uma alta síntese, na qual todos seus elementos se fundem em uma ‘vontade coletiva’ que torna-se o novo protagonista da ação social que funcionará como o protagonista da ação política, enquanto a hegemonia durar (Mouffe: 1979, p.184).

Hegemonia, em Laclau e Mouffe, aponta para uma ausência de totalidade e para uma diversidade de tentativas de recomposição e rearticulação que, em superando esta ausência original, faz possível para as lutas terem significado e para as forças históricas serem dotadas de completa positividade. Segundo eles, o êxito e/ou estabilidade de um projeto hegemônico se traduz no grau de “necessidade” e ‘objetividade do social, isto é, na soma de conteúdos fixos que um dado discurso pode impor a sociedade’. Lopes, analisando a potencialidade da teoria do discurso de Laclau para análise da hegemonia nas políticas de currículo, ressalta que esses autores defendem que existe uma disputa entre discursos que constituem o Estado, mas argumentam que nessa luta o discursivo não é visto apenas como superestrutural ou referente ao campo das idéias. Trata-se de uma disputa pelas condições materiais engendradas nesse discurso constituinte do antagonismo social, (Lopes, 2006, p.37).

A partir dessa primeira aproximação das teorizações de Laclau e pensando, com Lopes nas condições materiais das instituições envolvidas, passo a refletir sobre as questões apresentadas, anteriormente.

Considerações Finais

Para refletir sobre os processos de articulação que garantiriam, no âmbito da rede federal de educação tecnológica do país, a atual hegemonia de discursos associados ao projeto de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade EJA, o primeiro diálogo que estabeleço com Laclau, ampliando o já iniciado com Ball, diz respeito à relação homogeneidade/heterogeneidade.

Ao contrário da abordagem das políticas centradas no Estado, que com uma visão uniforme, concentram sua análise no que seria uma espécie de entidade homogênea, o governo federal, “o poder acima de nós”, reconheço com Laclau que as

múltiplas lutas e discursos que constituem as políticas educacionais, são acompanhados pela contingência de suas naturezas, do contexto de elaboração às práticas realizadas.

Assumindo essa perspectiva, procuro desenvolver a minha análise, a partir da seguinte questão: Que vozes disputam os sentidos da política do PROEJA, no momento de sua formulação?

Da breve análise aqui empreendida, identifico a não participação da Secretaria de Educação Básica, órgão diretamente ligado às demandas de universalização do ensino fundamental e médio. Identifico, ainda, que dos quinze representantes que integram o grupo de trabalho de elaboração do documento base, encontramos, ao lado de representantes do MEC, predominantemente da SETEC, professores e gestores dos CEFETs, com trajetórias profissionais e acadêmicas que apontam para posicionamentos distintos em relação à integração curricular dos cursos técnicos e professores de universidades públicas brasileiras, com trajetórias de participação em lutas contra a discriminação da educação de jovens e adultos. A substituição dos textos legais, num breve intervalo de tempo, a ampliação do programa para a participação de instituições privadas (Sistema S), com suas demandas voltadas para a formação inicial, e não necessariamente para a formação técnica de nível médio e o direcionamento das formas de financiamentos, fornecem pistas para uma interpretação dessa construção política, como práticas articulatórias, envolvendo sujeitos e demandas diferenciadas, em busca de uma totalidade discursiva.

Assim, a composição de identidades políticas, por meio de uma combinação entre o homogêneo e o heterogêneo passaria constitutivamente pelo momento da articulação política. Com Laclau, compreendo que temos que pensar em outro tipo de universalidade hegemônica que seria uma universalidade construída equivalencialmente, através da própria heterogeneidade. Uma hegemonia que precisa ser pensada como um tipo de relação política, uma lógica social, e não um lugar determinado numa topografia do social.

Ao refletir sobre os discursos circulantes no contexto de elaboração dos documentos das definições políticas do programa, compreendo que a centralidade que essa política educacional busca assumir, enquanto indutora de um projeto político-social mais justo e igualitário, procura constituir no seu próprio interior uma relação de solidariedade entre demandas diferentes, se antagonizando a um sistema que limitaria as oportunidades educacionais de jovens e adultos das camadas populares. Como política de currículo, procura estabelecer uma relação entre currículo e justiça social.

A partir dessa primeira reflexão, novas indagações surgem, suscitando novas incursões no contexto aqui analisado e orientando os próximos passos da pesquisa.

A interpretação ativa que os professores, envolvidos na construção da proposta curricular, fazem dos textos da política, os princípios para a organização curricular, o entendimento dos professores sobre *currículo e projeto integrado* e a questão da contingência da escola selecionada na pesquisa, que hoje convive com um processo de expansão e disputas entre cursos de nível médio e da educação superior, em sua oferta educacional, são pontos que me provocam com outra questão: Como compreender, nesse contexto, o sentido de justiça social e como ele se traduz e é construído numa proposta curricular que busca a integração?

Na pesquisa que ora se inicia, o diálogo com Laclau e Ball está apenas começando.

Referências

- BALL, Stephen J. BOWE, Richard. Subject departments and the implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v.24, nº 2, p.97-115.
- BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. *Education policy and social class: the selected work of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.
- BRASIL. MEC/SETEC/ PROEJA (2005). Documento Base. Consultado em Janeiro de 2007, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf
- FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controverso*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, nº92., pp. 213-224, out.2005.
- JARDIM PINTO, Céli Regina. *Notas a propósito de Ernesto Laclau*. En publicacion: *Revista de Ciencias Sociales*, no. 15. DS, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay:. 1999. In: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista15/Jardim.html>
- KUENZER, Acácia Z. *A educação Profissional nos anos 2000. A dimensão subordinada das políticas de inclusão*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, nº96 Especial, p. 877-910.out.2006

LACLAU, Ernesto. *Emancipacion e diferencia*. Buenos Aires, Espasa/Calpe, 1996.

LACLAU, E. & MOUFFE, C. El Fracaso de las utopías políticas. Cuadernos de Marcha, Julio 1990.

_____. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso, 1985.

LOPES, Alice C. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, nº2, p. 33-52, jul/dez 2006.

_____. *Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia*. XIV ENDIPE, 2008.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006. (disponível em www.scielo.br).

MACHADO, L. PROEJA. *O significado sócio-econômico e o desafio da construção de um currículo inovador*. In: MEC. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Salto para o futuro: Secretaria de Educação à Distância. Boletim nº16, set. 2006

MOUFFE, Chantal.(ed) *Gramsci & Marxist Theory*. London: RKP, 1979.

RUMMERT, Sonia Maria. *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. nº 2, jan/abr 2007.