UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCACÃO BRASILEIRA

ENSINO MÉDIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:
desvelando discursos no Projeto Avançar

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

Maceió -AL
2010

DOCUMENTO RECEBIDO
EM: 17 / 04 / 2020
Assinatura do Funcionário

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

ENSINO MÉDIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:

desvelando discursos no Projeto Avançar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Ana Maria Gama Florencio.

Maceió -AL

2010

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

S586e Silva, Andréa Giordanna Araujo da.
Ensino médio em Educação de Jovens e Adultos – EJA : desvelando discursos no Projeto Avançar / Andréa Giordanna Araujo da Silva, 2010.
147 f.

Orientadora: Ana Maria Gama Florencio.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 133-146

1. Educação de jovens e adultos. 2. Análise do discurso. 3. Ensino médio. I. Título.

CDU: 37.013.83

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"Ensino Médio em Educação de Jovens e Adultos – EJA: desvelando discursos no Projeto Avançar",

ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 07 de abril de 2010.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (FALE-UFAL)
(Examinador Externo)

Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico o sonho de conhecer e experimentar uma sociedade mais justa a minha avó, Alaíde Oliveira da Silva (*in memoriam*), que creditava esperanças ao futuro, a minha mãe, Valdenice Araujo; que possibilitou a realização da aspiração presente, e as minhas ex-alunas do Projeto Avançar, mulheres que fazem e movimentam o existir com o trabalho.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado envolve necessariamente pessoas e instituições. Assim sendo, os agradecimentos pela conclusão deste trabalho vão para os funcionários da Escola de Referência Estadual de Beberibe, que se mostraram prestativos, quanto à localização dos documentos, e sempre corteses à minha presença na instituição de ensino, mediante a excessiva quantia de tarefas desenvolvidas durante os turnos escolares, ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História e Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, que acolheu esta proposta de estudo e possibilitou a elaboração de mais uma produção científica voltada para a emancipação do ser humano, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, que financiou o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Aos egressos do Projeto Avançar, que dispuseram do seu tempo e atenção, voluntariamente e gentilmente, para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores e colegas de mestrado, pelos encontros, discussões, correções e indicações bibliográficas.

Ao Professor João Francisco de Souza (*in memoriam*), com quem aprendi lições importantes sobre o cenário de confrontos epistemológicos e políticos que caracteriza o campo de estudo em EJA.

Um agradecimento particular, a professora Marinaide Lima de Queiroz Freitas que me fez perceber, a cada momento de discussão, o quanto, ainda, preciso me desenvolver como pessoa e pesquisadora para compreender e militar pela EJA.

Desejo ainda expressar um agradecimento especialíssimo a minha orientadora, professora e ser humano que tomo como exemplo para o desenvolvimento de minhas práticas como docente: Ana Maria Gama Florencio, pelos momentos de orientação e escuta.

A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações que a originam. (AMARAL, 2005, p. 27).

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender como os discursos neoliberais, em torno do mercado de trabalho flexível e competitivo, produziram efeitos de sentido no Ensino Médio em Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ainda, identificar seus resultados, a partir da análise dos discursos oficiais e de egressos do Projeto de Aceleração do Ensino Médio - Avançar (Projeto Avançar), primeira ação escolar de aceleração do Ensino Médio, dirigida aos jovens e adultos do Estado de Pernambuco, após a implantação da Lei 9.394/1996. O estudo tem como fundamento teórico e metodológico os pressupostos do materialismo histórico dialético (MARX; PRADO JUNIOR) e da Análise do Discurso de Linha Francesa (PÊCHEUX; 1988, 1997, 2006; ORLANDI, 1993, 2001, 2003a, 2003b, 2007), adota as categorias históricas e conceituais constitutivas da EJA, descritas nos trabalhos de Soares (1998) e Di Pierro (2002, 2003), para compor o quadro político e histórico da EJA, em âmbito local e nacional, bem como as concepções de Duarte (2001a, 2001b), sobre os alicerces epistemológicos e instrumentos teóricos e pedagógicos de disseminação de valores, objetivos e práticas mercantis na escola. Como resultado, a pesquisa aponta que as práticas formativas do Ensino Médio em EJA (2001-2007), não corresponderam às expectativas instrumentais dos ex-discentes. Ao contrário da profissionalização e estabilidade empregatícia almejada pelos alunos, o projeto visava disseminação de valores voltados para o ajustamento do trabalhador as formas de precarização do trabalho.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio. Análise do Discurso.

ABSTRACT

This paper aims to apprehend how neoliberal discourses, within the competitive and flexible job market, have produced some effects of orientation and outcome regarding High School Education for Adults and Young People (EJA), and also identify their results, from the analysis of both official discourses and the discourses of former students from *High School Acceleration Project – Go Ahead* (*Projeto Avançar*), the first school action towards acceleration of High School, aimed at young people and adults from the state of Pernambuco, after Law 9.394/1996 came into force. The study is theoretically and methodologically based on the presuppositions of historical and dialectical materialism (MARX; PRADO JUNIOR) and of the French line of Discourse Analysis (PÊCHEUX; 1988, 1997, 2006; ORLANDI, 1993, 2001, 2003a, 2003b, 2007), taking as a basis the conceptual and historical categories which constitute EJA, described in Soares's (1998) e Di Pierro's (2002, 2003) works, in order to build the historical and political frame of EJA, locally and nationwide, as well as Duarte's (2001a, 2001b) conceptions about the epistemological foundations and the pedagogical and theoretical instruments for dissemination of merchant values, purposes and practices within school. As a result, this paper points out that the formative practices of EJA in High School (2001-2007) did not come up to former students' practical expectations. Unlike the professionalization and job stability wished by students, the project aimed at spreading values directed towards the adjustment of the laborers to the mechanisms of work sub standardizing.

Key words: Adults and Young People's Education (EJA), High School, Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 1 Ações de Escolarização Desenvolvidas com o Emprego da Proposta Pedagógica Telecurso.....56

QUADRO 2 Distribuição das Disciplinas por Módulo – Turmas 2001 – 2002.....59

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

BM – Banco Mundial

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/PE – Conselho Estadual de Educação de Pernambuco

CELPE – Companhia Energética de Pernambuco

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EDA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPRETEC – Programa de Capacitação de Empreendedores, Formação e Desenvolvimento de Empreendedores

EPEJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

EPT – Educação Para Todos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FRM – Fundação Roberto Marinho

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

GP – Ginásio Pernambucano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRODETUR – Programa Integrado de Desenvolvimento do Turismo do Nordeste

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEDUC/PE – Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

CAPÍTULO I **22**

1. TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA **22**

1.1 TECNOLOGIAS: materialização da prévia-ideação humana 24

1.2 FORÇA DE TRABALHO: mercadoria cambiável na sociedade capitalista 26

1.3 EDUCAÇÃO FORMAL E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO 27

1.3.1A Educação Secundária para pessoas adultas e jovens e adultas: trajetória histórica 34

1.3.2 Escolarização média de pessoas adultas e jovens e adultas em Pernambuco 45

1.3.3 O Projeto Avançar: origem, estrutura e objetivos 54

CAPÍTULO II **62**

2. ANÁLISE DO DISCURSO: práxis de desvelamentos **62**

2.1 Discurso, sujeito e sentido 64

2.2 Condições de Produção do Discurso 66

2.3 Formação Ideológica 67

2.4 Formações Discursivas 68

2.5 Interdiscurso 69

2.6 Silenciamento 71

CAPÍTULO III **73**

3. O AJUSTE OFICIAL DA EJA AOS DESÍGNIOS DO MERCADO **73**

3.1 Educar jovens e adultos na "letra da Lei" 81

3.2 Educação, Cidadania e Mercado 85

3.3 Os movimentos da desautonomia político-pedagógica escolar e da despolitização docente no Projeto Avançar 92

3.4 As Vozes dos Egressos 114

3.4.1 Emprego ou Mundo do Trabalho? 115

3.4.2 Os efeitos de sentido produzidos pela "Metodologia Transformadora e Contagiante" 119

3.4.3 A formação para o trabalho: a percepção do egresso 126

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS **131**

REFERÊNCIAS **133**

APÊNDICE A **147**

INTRODUÇÃO

Do que adiantam?
Placas. Bulas, instruções...
Do que adiantam?
Letras impressas das canções...
Do que adiantam?
Gestos educados, convenções...
Do que adiantam?
Emendas, constituições
Se o teto da escola caiu
Se a parede da escola sumiu
Sem dente o professor sorriu
Calado recebeu dez mil
E depois assistiu na Tevê
Em cadeia para todo Brasil
O projeto, a tal salvação
Prestou atenção e, no entanto, não viu
A merenda, que é só o que atraí
A cadeia para qual o rico vai
Despachantes, guichês, hospitais
E os letreiros de frente pra trás
Aos olhos de quem
Só aprendeu o bê-á-bá
Pra tirar carteira de trabalho
E não entendeu Zé Ramalho cantar
Vida de gado
Povo marcado
Povo feliz
(VIANNA, 1992)

A redemocratização brasileira, iniciada na segunda metade dos anos de 1970 e estabelecida na primeira metade da década de 1980[1], correspondeu a um período de reforma das diretrizes políticas e jurídicas e de restauração das expectativas populares em torno de modificações significativas no quadro socioeconômico nacional. Acreditava-se que o partilhamento do poder político, pelo viés da democracia. resultaria na socializacão dos bens materiais e simbólicos nacionais.

A transformação do arcabouço político-jurídico nacional, mediante o término do governo dos militares, também possibilitou a reestruturação das propostas de pesquisas no campo das ciências sociais, voltadas para a interpretação-analítica e a critica da realidade, que se institui, nos espaços universitários brasileiros. Com a reorganização política e epistemológica dos estudos acadêmicos dos anos de 1980, a Análise do Discurso (AD), de

[1] O corte histórico pretende demarcar os movimentos de transformações (rupturas) políticas que fundamentação a instituição da democrática no Brasil.

linha francesa[2], é inserida nas universidades brasileiras e passar a interrogar os estudos da linguística e das ciências sociais, introduzindo na discussão sobre os processos de constituição histórica, política, econômica e social das comunidades humanas a presença, atributos e atribuições da língua, do sujeito e da ideologia.

A propositiva francesa de análise do discurso, num diálogo com o materialismo histórico dialético, caracteriza a língua como lugar material em que se realizam os discursos, efeitos de sentido entre locutores (MALDIDIER, 2003, PÊCHEUX, 1988), e observa o sistema da língua como sendo "de fato o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe deste conhecimento" (PÊCHEUX, 1988, p. 91). Tal condição não implica que os discursos carreguem ou produzam os mesmos sentidos, logo, para compreender a constituição de subjetividades no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas, voltaremos para análise dos fenômenos sócio-históricos e políticos-ideológicos que possibilitam a produção de efeitos de sentidos diferenciados e os silenciamentos que ocorrem nos discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da análise de discursos oficiais e de materialidades discursivas extraídas de entrevistas realizadas com egressos do Projeto Avançar[3] - caracterizado como Ensino Médio em EJA, de caráter tele-educativo presencial mediado, desenvolvido no Estado de Pernambuco, no período de 2001 a 2007 - pretendemos identificar como a concepção neoliberal de escolarização é acionada para produção e controle de sentidos no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Como veremos no decorrer do estudo sobre o Projeto Avançar, um projeto educacional caracteriza-se como empreendimento de cunho particular ou público[4], de condição provisória ou transitória. Quando provisório, o projeto tem por objetivo solucionar uma problemática sócio-histórica específica. Quando transitório, o projeto corresponde a uma estratégia para criação de condições que possibilitem a implantação de uma ação perene, que se figura como uma política pública, quando instituído pela administração pública[5].

---

[2] Fundada, em 1969, por Michel Pêcheux, como campo transdisciplinar.

[3] Entrevistamos ex-alunos do Projeto Avançar residentes na cidade do Recife, que participaram do processo de escolarização média para jovens e adultos, em Pernambuco, entre os anos de 2001 e 2006.

[4] Um projeto pode ser realizado ou operacionalizado por uma instituição pública ou privada, ou em parceria, depende de sua finalidade social.

[5] Governos municipal, estadual ou nacional.

As políticas públicas correspondem, portanto, às práticas governamentais que buscam legitimar e garantir os direitos coletivos. Qualificam-se, ainda, como contínuas e passíveis de aprimoramento, não de limitação. São estruturadas por um "conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção no domínio social, [...] sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição". (CRISTÓVAM, 2005).

O termo **política** pode ser definido como um "conjunto de procedimentos que expressam as relações de poder entre os membros de uma sociedade e que se destinam à resolução *pacífica* de conflitos em torno dos bens públicos" (MAGALHÃES; BOUCHARDET, 2009, grifo nosso). Observamos então que um projeto educativo, elaborado e gestado pela administração pública, pode constituir-se como um ato político, mas não necessariamente como política pública[6], como forjado no discurso oficial do Projeto Avançar, analisado no terceiro capítulo deste trabalho.

Como um problema político, ou seja, fenômeno sócio-histórico que incomodava diferentes segmentos sociais (trabalhadores, sindicatos, movimentos sociais e empresários), o registro de um elevado número de jovens e adultos sem a conclusão o Ensino Médio, no início dos anos 2000, serviu de justificativa para o Estado de Pernambuco implantar uma política de governo no campo da EJA, o Projeto Avançar, ação educacional pública, temporal e paliativa que tinha por finalidade: "oportunizar a alunos em distorção idade-série a conclusão da Educação Básica em prazo mais curto, [...]" (RAMOS; LEITE, 2006, p. 2). Ou seja, o projeto configurou-se como um dos instrumentos necessários ao cumprimento de uma das principais metas do Plano Estadual de Educação de Pernambuco: organizar o fluxo escolar.

O verbo Avançar, em propriedade denotativa e forma infinitiva, pode significar: caminhar para frente, adiantar-se, superar, exceder e progredir (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 2004). Sendo um verbo de movimento, indica essencialmente o deslocamento "de um objeto no espaço" e no tempo, apontado para a existência de pontos de partida e de chegada" (IGNÁCIO, 2002, p. 1), cuja demarcação constituí-se por um processo de transformação positiva do objeto (ou sujeito).

Assim, ao denominar "Avançar" o projeto, que visava à promoção da correção do fluxo escolar em nível médio de ensino, o discurso oficial, do Governo do Estado de Pernambuco, produz um duplo efeito de sentido, que se disseminou em espaços sociopolíticos distintos: para a gestão pública estadual (inscrita na formação ideológica do capital), o termo

[6] Uma política pública é legitimada por um dispositivo jurídico (como uma Lei, Decreto, Resolução, Portaria...), que possibilita definir sua estrutura orçamentária e estabelecer as normas para a execução das despesas.

avançar significava a reestruturação do sistema de ensino estadual, por meio da correção do fluxo escolar, e para os ingressos no curso de tele-educação presencial mediada, deveria significar oportunidade de aperfeiçoamento das capacidades produtivas do trabalhador, em conformidade com as demandas formativas do mercado de trabalho, que culminaria na ascensão socioeconômica (Avançar). Tais efeitos de sentido têm como base de sustentação o interdiscurso, ou seja, a relação do discurso do Projeto Avançar (educacional) com outros discursos (político, jurídico e mercantil), e as condições estritas e amplas de produção do discurso, que neste trabalho, constituem-se, respectivamente, pelas relações e interesses políticos do Governo de Pernambuco, na época de implantação e desenvolvimento do Projeto Avançar, e pelas práticas governamentais de caráter neoliberal, desenvolvidas em âmbito nacional e internacional, a partir dos anos 1970, que influenciaram (e influenciam) as práticas de EJA, desenvolvidas nas redes estadual e municipal de ensino público no Brasil.

Por conseguinte, os documentos oficiais elaborados pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco (SEDUC)[7] e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PE), em que estão expressos os critérios e motivações para o desenvolvimento inicial, prosseguimento e expansão do Projeto Avançar, caracterizam-se como os primeiros discursos que dão configuração a nosso *corpus*, que se estrutura por sequências de discursos oficiais, enunciados públicos da SEDUC, e pelos discursos dos trabalhadores, extraídos de depoimentos de egressos do Projeto Avançar, obtidos a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas. Ainda, como recurso complementar de investigação, realizamos análise documental e de conteúdo.

Os primeiros recortes discursivos analisados, neste estudo, foram extraídos do Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB, resultado do Processo nº 174/01, aprovado pelo CEE em 29 de abril de 2002[8], do Parecer CEE/PE nº 120/2003-CEB, aprovado pelo CEE, em 01 de dezembro de 2003, e do Parecer CEE/PE Nº 112/2004-CEB, aprovado em 21 de dezembro de 2004. Os referidos documentos constituem material informativo sobre a estrutura, desdobramento e objetivos do Projeto Avançar, ao longo de seu desenvolvimento (2001-2007), como prática educativa para o atendimento às demandas educacionais dos alunos em

[7] O termo atual é Secretaria de Educação (SE).

[8] Tramitação documental iniciada a partir do Ofício nº 1859/2001-GAB/SE, encaminhado pelo Secretário de Educação e Cultura do Estado para o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, em 21 de setembro de 2001.

situação de defasagem idade-série[9], que ingressaram no Ensino Médio da rede estadual de ensino público de Pernambuco.

Por conseguinte, o Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB, nosso primeiro documento de análise, volta-se para a legalização do Projeto Avançar, junto ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e ao Tribunal de Contas do Estado. O documento se apresenta como uma necessidade administrativa e jurídica da SEDUC, não necessariamente como uma consulta social, visto que o Projeto Avançar teve suas atividades iniciadas um mês antes do envio da documentação para o CEE, contrariando as legislações educacionais estadual e nacional, que instituem a aprovação do CEE como pré-requisito para realização dos projetos educativos em âmbito estadual. O Projeto Avançar foi implantado na rede estadual de ensino público antes mesmo do conhecimento e aprovação do CEE[10], ou seja, antes de sua validação pelos representantes formais dos trabalhadores da educação e pela sociedade[11].

O segundo documento, o Parecer CEE/PE nº 120/2003-CEB, apresenta-se como petição de continuidade e expansão do Projeto Avançar, a partir de uma segunda versão. O requerimento constituiu-se com base em um quadro demonstrativo que apresenta os saldos quantitativos resultantes da implantação do projeto em Pernambuco.

O terceiro documento analisado, o Parecer CEE/PE Nº 112/2004-CEB, trata-se de um relatório geral enviado para CEE, visando a apresentar os efeitos quantitativos (números de concluintes) e qualitativos (qualificações sócio-profissionais dos egressos) do projeto e requerer a continuidade da ação escolar nos anos de 2005 e 2006.

Nossa motivação para a investigação do quadro histórico e epistemológico do Ensino Médio em EJA é decorrente de questionamentos surgidos durante as práticas e problemáticas vivenciadas como professora da EJA e, também, da constatação de que existe um reduzido

---

[9] O termo defasagem idade-série é utilizado nos documentos oficiais do estado de Pernambuco como forma de qualificar a situação das pessoas que não concluíram as etapas de escolarização básica de acordo com a seqüencialidade imprimida por lei, que se estrutura da seguinte forma: ingresso obrigatório aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e, em torno, dos 14 anos de idade, ingresso no Ensino Médio, que seria concluído aos 16 ou 17 anos. Assim, as pessoas com 18 anos ou em fase etária superior a essa idade são consideradas, pelo dispositivo oficial, em condição defasagem idade-série e aptas ao ingresso no Ensino Médio em EJA.

[10] "A primeira fase do projeto teve início em 27 de agosto de 2001 atendendo 14.531 alunos, funcionando em 215 escolas, com 447 turmas, nas Gerências Regionais de Educação do Recife Norte, Recife Sul, Metropolitana Norte e Metropolitana Sul, Agreste Centro Norte, Agreste Meridional e Sertão do Médio São Francisco". (PARECER CEE/PE Nº 120/2003, 2003, p. 1).

[11] Destacamos que dos 16 membros do Conselho Estadual de Educação, 8 componentes, respeitando a composição paritária e democrática do segmento institucional, são selecionados de uma lista de nomes "constituída de indicações apresentadas por entidades da sociedade civil, de âmbito estadual, que representem os diversos setores que atuam no campo educacional." (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, **Lei nº 11.913,** de 27 de dezembro de 2000.). Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/index_historico.htm.> Acesso: 24 dez. 2009.

número de estudos relacionados especificamente à temática Ensino Médio em EJA, em âmbito nacional (GOMES; CARNIELLI, 2003; ITERRA, 2007).

O levantamento realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre as monografias (dissertações e teses) desenvolvidas no campo da EJA, no período de 1986 e 1998, não apresenta qualquer trabalho que faça referência à EJA na Educação Básica de nível médio. Após um trabalho de mapeamento dos programas da EJA, desenvolvido após a implantação da Lei 9.394/96, o MEC, em parceria com a Ação Educativa[12], publicou em 2003: "Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade", sob a coordenação da pesquisadora Maria Clara Di Pierro, mas o documento produzido não abordou os trabalhos desenvolvidos por municípios ou estados de Ensino Médio em EJA.

Num recente trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ventura (2009) fez um mapeamento das produções acadêmicas que abordavam questões relacionadas à constituição das políticas educacionais para EJA, "na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd (1998-2008)." Neste construto, também não encontramos referências diretas relacionadas às práticas de Ensino Médio, de caráter regular, em EJA.

Em âmbito local, numa triagem das teses e dissertações desenvolvidas, no período de janeiro de 1996 a junho de 2008, e defendidas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), instituição que tem priorizado as investigações científicas do Centro de Educação para compreensão da realidade educacional do Estado Pernambuco, não encontramos qualquer tese mencionando questões sobre o campo específico da EJA. Das seis dissertações (CONCEIÇÃO, 2003; SILVA, Maria, 2004; SILVA, Valdenice, 2006; HOLMES, 2006; GOMES, 2007; LINS 2008), dentre as 155 já produzidas, na mesma época, que trazem a abordagem da EJA, nenhuma está voltada para análise da estruturação do Ensino Médio em EJA. Elas focalizam a especificidade da formação docente, numa dimensão didático-metodológica.

Circunscrito o estado da arte da EJA e constatado o limitado número de trabalhos, de propriedade conceitual, teórica e metodológico, que abordam as práticas pedagógicas do Ensino Médio em EJA, este estudo pretende servir de aporte científico para compreensão das

[12] Organização não-governamental (ONG), cadastrada como organização de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que desenvolve projetos sociais em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A instituição fora fundada em 1994 e apresenta como missão: "promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil" (AÇAO EDUCATIVA, 2008).

práticas e resultados dos processos de escolarização desenvolvidos com pessoas jovens e adultas e fornecer subsídios para o desenvolvimento de práticas mais coerentes com as necessidades, expectativas e interesses dos alunos da EJA e, ainda, contribuir e apontar questionamentos para o desenvolvimento de futuros estudos sobre EJA.

Dividido em três capítulos, a investigação apresenta, no primeiro capítulo, a nossa interpretação das categorias trabalho e tecnologia sob a ótica ético-política marxista e retrata a dinâmica da sociedade capitalista contemporânea por seu fundamento mercantil e individualista, que tem por objetivo converter as relações sociais em relações mercantis. Também descrevemos nesta parte de nosso estudo a trajetória histórica do Ensino Médio para pessoas jovens e adultas no Brasil e em Pernambuco

No segundo capítulo, apresentamos a base conceitual teórico-metodológica da análise do discurso de perspectiva pecheuxtiana, articulada ao materialismo histórico dialético, referencial teórico-metodológico instituído como mecanismo científico de compreensão, crítica e transformação das estruturas de manutenção do sistema social capitalista. Nesta parte do nosso texto, as categorias da AD serão descritas separadamente, visando a facilitar a compreensão conceitual e o retorno independente às unidades teórico-metodológicas, sempre que necessário, como suporte às análises dos discursos oficiais e dos discursos de egressos do Projeto Avançar.

No terceiro capítulo, serão realizadas as análises dos discursos oficiais da SEDUC e de egressos do Projeto Avançar.

Em nossas considerações finais, observamos que, embora a configuração político-jurídica brasileira tenha sido modificada, ainda vivenciamos as contradições incitadoras da luta de classes. Temos os nossos passos conduzidos e administrados por discursos cujas origens e intenções desconhecemos, ou não nos são autorizadas conhecer, visto que o discurso a respeito procurar silenciar. Somos educados e certificados por uma instituição flexível aos desígnios do mercado e autoritária, regida pelos princípios da adaptação, princípios estes anuviados por discursos de transformação.

No começo de 2008, período em que teve início esta pesquisa, estavam sendo concluídas as últimas turmas do Projeto Avançar. No entanto, apesar dessa extinção, o Governo do Estado de Pernambuco não havia apresentado qualquer proposta de educação média, para pessoas jovens a adultas, diferente da tele-educação presencial mediada. Assinalava apenas, no campo político, para a continuidade dos projetos temporários na EJA,

tendo em vista, ainda, o reordenamento do fluxo escolar, como expresso no discurso oficial da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco.

Capítulo I

1. TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA

O capítulo primeiro de nosso trabalho tem por objetivos caracterizar a condição humana como uma categoria sócio-histórica, identificar como o trabalho humano é transformado em mercadoria (força de trabalho) nas sociedades capitalistas, examinar como a educação pode influenciar no valor mercantil da força de trabalho e descrever a trajetória histórica da educação formal média de pessoas adultas e jovens e adultas no Brasil e em Pernambuco e, ainda, apresentar a história, estrutura e objetivos do Projeto Avançar, nosso objeto de estudo.

As categorias marxistas são tomadas como aporte teórico da nossa pesquisa, pois estamos diante de situações de exclusão e desigualdade sociais que se materializam como resultados do despotismo do trabalho assalariado[13] e expropriação do trabalho fundante[14], que significa

> [...] objetivar-se, isto é, criar objetos que, por um lado, satisfarão as necessidades, por outro lado, explicarão, em graus sempre mais complexos e diversificados as suas potencialidades, permitindo ao homem ver naquilo que ele produz a sua auto-realização. (TONET, 2004, p. 53).

O trabalho deixou de ser, nas sociedades de classes, a manifestação positiva das forças vitais (físicas e intelectivas) do trabalhador e converteu-se em arma para a submissão da classe trabalhadora: objeto de exploração e controle das forças e potencialidades humanas, pelo monopólio da propriedade privada dos meios de produção. Por conseguinte, o ser humano deixa de ser um sujeito sócio-histórico criado(r) e transformado(r) pelo trabalho e assume a função de executor de tarefas produtivas. Ou seja, ser vivente por e para executar o trabalho abstrato, para produzir mais-valia que:

> [...] pode ser produzida não apenas no intercâmbio orgânico com a natureza, mas também na prestação de uma enorme gama de serviços, o trabalho abstrato é muito mais amplo que o trabalho. O trabalho abstrato inclui toda e qualquer atividade que produza mais-valia, seja ela uma posição teleológica primária ou não. (LESSA, 2007, p. 170).

---

[13] Segundo a propositiva marxista, o trabalho assalariado seria uma forma "particular de mercadoria - a força de trabalho". (ALVES, 1999, p. 10).

[14] O trabalho é instituído como fundante por constituir-se como ação motriz de transformação da natureza em benefício do homem e como imperativo para o desenvolvimento e estabelecimento social e cultural do ser humano.

O trabalho, condição ontológica para existência do homem (LUKÁCS, 2007)[15], deixa de ser uma necessidade e torna-se um direito a ser conquistado nas sociedades contratuais. A condição humana de ser vivente pressupõe a fomentação de condições objetivas que garantam a sobrevivência física e espiritual do homem. Assim, o trabalho apresenta-se ao ser social como obrigatoriedade, pois é preciso trabalhar (transformar a natureza, buscando obter benefícios como alimento e abrigo) para suprir as necessidades básicas e assegurar a existência corporal e espiritual. Todavia, quando o livre acesso à transformação da natureza é expropriado do homem, por meio da apropriação privada dos meios de produção, o trabalho assume o caráter de direito, que, nas sociedades de perspectiva liberal, significa legitimar a "apropriação não social das energias físicas e espirituais do trabalhador" (TONET, 2004, p 64) pelo capital. Em outros termos, propiciar ao mundo capitalista instrumentos políticos e jurídicos que sancionem e valorizem a formalidade do trabalho remunerado, leia-se assalariado.

Originário do século XVII, o liberalismo apresenta-se como um conjunto de princípios e teorias político-econômicas que visavam à defesa da liberdade de auto-regulação do mercado, a partir da lei da oferta e da procura, à proteção da propriedade privada, à igualdade jurídica entre os indivíduos e à reduzida participação do Estado nas transações econômicas internas e externas (entre países). Essa tendência político-econômica se configura como base filosófica primeira do capitalismo e caracteriza-se como "memória discursiva"[16] do neoliberalismo contemporâneo, circunstância político-econômica e jurídico-cultural em que se desdobra o objeto de nosso estudo: o Projeto Avançar. Assim, o pressuposto atualizado do liberalismo clássico observa a liberdade como direito subjetivo de ofertar e cambiar as potencialidades físicas e intelectuais do indivíduo, de acordo com as necessidades e interesses particulares ("do trabalhador" ou das demandas do mercado).

O neoliberalismo é uma forma de Estado político que visa a mundialização do capital e tem como fundamentos: a precarização do trabalho, o aumento da produtividade e a redução dos gastos do poder público com políticas sociais. Segundo as propositivas neoliberais, cabe ao Estado, exclusivamente, preservar a ordem política-econômica, sem interferir nas transações comerciais das empresas privadas. Para tanto deve afasta-se das atividades

---

[15] "Ontologia do Ser Social", estudo lukacsiano, realiza um resgate da origem do ser social, tendo como fundamento o trabalho na perspectiva marxiana. (LUKÁCS, 2007).

[16] "A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível." (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

econômicas por meio da privatização das empresas públicas e focalizar suas intervenções no gerenciamento do comportamento do trabalhador (ALVES, 2007).

O aparato científico e filosófico neoliberal tem sido acionado, no processo de ajuste do capitalismo contemporâneo, para caracterizar o ciclo produtivo (a produção, reprodução e transformação material e simbólica da sociedade), como uma experiência humana de caráter apolítico e aideológico. Ou seja, o discurso neoliberal de cunho teórico procura apresentar a sociedade como uma estrutura uniforme e neutra, desprovida de interesses, intenções e conflitos de classes. Um processo retilíneo e progressivo que tem como única determinante a expressão das potencialidades intelectivas humanas que, gradativamente, são enriquecidas com novos conhecimentos e se articulam num intercambio inevitável, criando novos modelos produtivos e modificando o percurso histórico material e simbólico. Logo, as transformações nas formas de produção, inclusive as desigualdades sociais por elas provocadas, apresentam-se como um movimento histórico natural, linear e legítimo. Assim, o "rigor lógico dos enunciados e a matematização da linguagem econômica neoclássica são tomados como critérios suficientes para gerar um conhecimento neutro, objetivo, livre da contaminação ideológica e da linguagem comum". (FRIGOTTO, 2001, p. 57). A formação ideológica do capital, como qualquer ideologia, pretende orientar as ações humanas (VAÍSMAN, 1989), todavia apresenta-se como movimento que objurga a natureza social humana e tenta, por meio de verbalismo cientificista, captar a intelectividade dos sujeitos aos desígnios competitivos da formação discursiva do mercado.

1.1 TECNOLOGIAS: materialização da prévia-ideação humana

Desde os primórdios do século XVI, com o início do capitalismo comercial, nossos meios produtivos têm sofrido modificações velozes, acarretando a expansão de nosso acervo tecnológico. Como artefatos sociais, a ciência e a tecnologia não são autônomas ou anônimas; têm seu desenvolvimento e disseminação determinados por acontecimentos político-ideológicos.

Observando as tecnologias como instrumentos criados pelo homem para aumentar a sua capacidade produtiva e possibilidades de desenvolvimento (LESSA; TONET, 2008), poderíamos afirmar que estas são a objetivação de uma *prévia-ideação*, instituída, segundo a perspectiva marxista-lukacsiana, como materialidade de um projeto constituído no universo

da abstração e selecionado como pertinente para ser executado, por seu potencial de obtenção de resultados favoráveis ao atendimento do objetivo inicialmente proposto. Sendo "um planejamento que antecede e dirige uma ação" (LESSA, 2007, p. 37), a *prévia-ideação* seria, como objetividade (práxis), a força motriz que possibilitaria aos homens exteriorizar suas potencialidades e aspirações e transformar sua subjetividade.

A prévia-ideação se caracteriza como um momento de projeção do ato de trabalho como acontecimento constitutivo da história social humana (VAÍSMAN, 2007) e volta-se para suprir interesses e necessidades diversas; materializa-se por dois diferentes atos: teleológicos primários, que "incidem de forma imediata sobre um dado objeto ou elemento natural", também denominada práxis laborativa, e teleológicos secundários, que "têm como finalidade a consciência de outros homens", ou seja, correspondem aos mecanismos ou instrumentos sociais formulados para condução do comportamento humano (política, justiça e educação), em resposta aos interesses histórico-produtivos das diferentes formações sociais, "consistem na ação dos homens sobre os homens, fazem parte das formas mais evoluídas da práxis social" (BERTOLDO, 2002, p. 95 *apud* AMORIM, 2006, p. 3). A educação figura-se, portanto, como um ato teleológico secundário, que pretende interferir na subjetividade humana, seja para promover seu desenvolvimento como gênero humano, seja para controlar e reproduzir os comportamentos sociais promotores da expropriação e alienamento da classe trabalhadora.

O mundo material e simbólico, resultante do trabalho humano, ou seja, da ação humana de transformação da natureza, visando suprir as nossas necessidades essenciais de sobrevivência e reprodução (que *a priori* seriam alimento e abrigo), tem seu ritmo de transformações determinado pelo aumento das necessidades humanas e da criação e efetivação de novas e plurais prévias-ideações.

Nas sociedades cambiais capitalistas, os critérios de seleção das verdades empíricas (ideias que devem der comprovadas com instrumentos de aferição) são a eficiência e viabilidade produtiva (do capital) (NOVAES, 2007). As práticas produtivas desenvolvidas com tecnologias erigidas do contexto capitalista estarão a serviço da acumulação de capital e da permanente operacionalização e manutenção das relações reprodutivas de classe.

O programa formativo, configurado pela universalização da informação e meios dilatados pela tecnociência, garante a adequação às múltiplas (e por vezes inéditas) configurações operacionais do sistema capitalista. Destarte, "as necessidades que impulsionam as prévias-ideações não são mais necessidades humanas, mas necessidades que brotam da dinâmica reprodutiva do capital" (LESSA, TONET, 2008, p.87). Como resultado, a

tecnologia, materialidade da criatividade e potencial produtivo humano, assume, portanto, a forma de vilã, pois deixa de ser vista como forma de minimizar o desgaste intelectual e físico humano e apresenta-se com objeto concorrente da força de trabalho, sendo vista com promotora da diminuição do valor da mercadoria força de trabalho (mão de obra), no mercado de trocas.

1.2 FORÇA DE TRABALHO: mercadoria cambiável na sociedade capitalista

Toda mercadoria tem por primazia o valor de uso, ou seja, deve "satisfazer as necessidades humanas de qualquer espécie" (MARX, 1988, p. 45). Essa afirmativa sofre significativas alterações nas formações sociais capitalistas, pois as necessidades imperativas são, nestes quadros produtivos, as do capital.

A capacidade humana de produção material e simbólica torna-se, no modo de produção capitalista, uma propriedade individual vendável e comprável, chamada de força de trabalho[17], consequência direta da alienação dos meios de produção do trabalhador.

Para que se eleve o valor da mercadoria força de trabalho, é necessário que esta apresente alguma (as) propriedade (es) que esteja (m) sendo demandada (s) pelo mercado de trabalho (ou de emprego) e que não se tenha em quantidade elevada. Assim, o produto força de trabalho passa a ser rotulado como mão de obra qualificada, ou seja, aquela que apresenta potencialidades produtivas específicas. Como aquisição necessária ao mercado de trabalho, a força de trabalho, ou trabalho alienado, produtor de mais valia, participará do circuito: lei da oferta e da procura, sendo seu valor monetário (de compra e venda) mensurado por sua qualidade e potencial lucrativo, ou seja, pelo potencial de expropriação intelectiva e física do trabalhador, numa jornada de trabalho.

Para que o valor da mercadoria força de trabalho não seja elevado, produz-se e reproduz-se um grande quantitativo de mão de obra qualificada (numa perspectiva técnica e disciplinar, ou seja, semi-qualificada), tendo-se então a elevação da oferta de produtos e redução do valor monetário pago para seu usufruto.

---

[17] "Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie". (MARX, 1988, p. 135).

Assim, para manter a reprodução e uma acumulação incessante, "o capital cria, destrói e recria, de modo contínuo, os mundos do trabalho" (ALVES, 1999, p. 37). Isto significa dizer que o esgotamento de um mercado pode rapidamente ser suprido por outro, pois uma necessidade de consumo já saciada deve ser substituída por outro objeto de consumo, e, portanto, por outros tipos de produção e mesmo de produtores (tipos de trabalhadores). Assim, a nova fase do capitalismo, de caráter financeiro, cria uma inédita necessidade ao capital: a regência em escala internacional da organização produtiva.

Por conseguinte, a instrumentalização escolar dos trabalhadores caracteriza-se como forma de qualificar, mesmo que minimamente, e disciplinar a força de trabalho. Ou seja, de garantir a disponibilidade de trabalhadores potencialmente produtivos e submissos às condições de trabalho determinadas pelo mercado e que estejam aptos e consensualizados quanto à necessidade de ofertar-se como produto de propriedade flexível, instituídos como mercadoria abundante e desvalorizada.

1.3 EDUCAÇÃO FORMAL E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Na segunda metade dos anos 1970, os países capitalistas centrais vivenciaram uma crise de superprodução; o interesse no escoamento de produtos duráveis e na expansão do mercado consumidor impulsionou a transição do Estado de Bem-Estar Social[18] para as formas neoliberais[19] de administração pública estatal e a reordenação das práticas produtivas e empregatícias no ambiente fabril. Em meio a este movimento foram implantados postulados toyotistas na gestão de pessoas nos espaços fabris, enfatizando a necessidade de flexibilização das potencionalidades e subjetividades do corpo operário.

Como consequência da crise e reordenamento produtivo internacional, no final dos anos 1980 e durante a década de 1990, intensificam-se no Brasil os discursos em torno da

[18] O Welfare State (Estado de Bem-estar Social) não se caracteriza pela homogeneidade entre os países, este sofre diferentes alterações nos processos de implantação de suas diretrizes nos espaços endógenos, que, de modo geral, configura-se como: adoção das políticas keynesianas, "generalização do paradigma fordista no processo de produção", " consenso suprapartidário em torno aos valores do crescimento", manutenção do pleno emprego e de um ritmo de crescimento econômico constante e "ganhos fiscais crescentes, alocados por coalizões políticas socialmente orientadas" (FIORI, 1996, p. 4).

[19] Encontramos diferentes composições teóricas, quanto à implantação das doutrinas neoliberais, nas políticas públicas dos países, em escala mundial.

emersão do mercado de trabalho informacional[20] e da formação para desenvolvimento de habilidades e competências[21] que proporcionem ao trabalhador fácil adequação aos novos quadros de trabalhos. Assim, a especialidade é sobreposta pela polivalência operariada[22] (TUMOLO, 1997), que se vincula à flexibilidade, transferibilidade e a empregabilidade para formar as:

> [...] noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho [...]. Para o capital, a gestão por competências implica em dispor (*sic*) de trabalhadores flexíveis para lidar com mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua 'empregabilidade' (DELUIZ, 2007, p. 2, grifos do autor).

Por conseguinte, o mundo produtivo caracteriza-se por uma inédita estrutura organizacional e operacional: a "empresa-rede"[23], configurada pela "multiplicação das participações minoritárias, ou seja, surgimento de inúmeras agências prestadoras de serviços e corporações de produção fragmentada[24], e pelo grande número de acordos de subcontratação e de cooperação inter-empresas entre parceiros de poder industrial desigual" (ALVES, 1999, p. 76). Neste contexto, o capital internacional e as práticas neoliberais de gestão pública voltam-se para fragilização do poder sindical, que em muitos casos passa a funcionar como agência de negociação de empregos, e não como associação coletiva para reivindicação de medidas jurídicas que propiciem a elevação da qualidade de vida do trabalhador (SILVA, 2005). Destarte, o trabalhador é compelido a ofertar sua força de trabalho em condições cada vez mais precárias.

Como consequência das prerrogativas citadas, proliferam-se os discursos em torno da mundialização do capital e o incentivo à corrida frenética à nova era de civilização

---

[20] O mercado de trabalho informacional ou pós-industrial demandaria uma educação formal que superasse o processo de ensino-aprendizagem instrumentalista-mecanicista, característico dos mercados de trabalho de perfil rural e industrial. (CASTELLS, 1999).

[21] "[...] competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores; as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências" (DELUIZ, 2007, p. 05). Ainda, competência pode ser entendida como "construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitam mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento" (PERRENOUD, 1999, p. 31).

[22] Pensamento Toyotista.

[23] "[...] análises têm mostrado que a consolidação de um mercado com vigor econômico exige das empresas uma postura em que o principal objetivo não seja a eliminação do competidor ou a incorporação de outras empresas em sua estrutura corporativa, mas a formação de uma economia diversificada e policêntrica. Em síntese, dever-se-ia passar da lógica da competitividade para lógica da cooperação, incluindo alianças estratégicas com empresas pequenas que, apesar de não terem as mesmas bases tecnológicas das grandes, ocupam um importante papel na produção flexível" (RAMOS, 2001, p. 74).

[24] Empresas responsáveis pela fabricação de um produto-matéria prima que irá juntar-se a outros produtos-matéria prima, produzidos por outras empresas, dando origem a um objeto de confecção transnacional. Dinâmica produtiva comum ao setor automobilístico.

informacional, velando, portanto, a condição ontológica de produtora material da classe trabalhadora. A diversificação dos meios de produção, mediante a implementação da tecnociência no mundo produtivo, corroborou para a financeirização das relações cambiais. O capital industrial ainda se mostra como primazia no processo de acumulação capitalista (especialmente nos países periféricos como o Brasil), pois é imprescindível reconhecer que massa de capital-dinheiro valorizada dentro da esfera financeira ocorreu (*e prossegue ocorrendo*) "a partir dos lucros não-reinvestidos decorrentes dos sucessos da acumulação industrial no regime fordista" (ALVES, 1999, p.73), que continua seu percurso na emergência das perspectivas toyotistas[25] de produção.

De modo geral, as práticas toyotistas podem ser caracterizadas como instrumentos de operacionalização, gestão e manipulação de relações sociais nos ambientes fabris. Ao contrário do fordismo, que se apresenta como uma "racionalização inconclusa", (ALVES, 1999), por voltar-se para o incremento da produtividade, via desenvolvimento de instrumentos técnicos e recursos humanos, numa perspectiva técnico-profissional mais produtiva. As diretrizes organizacionais toyotistas primam pela incorporação da racionalidade capitalista na produção das variáveis psicológicas da classe operária, procuram influenciar, e mesmo controlar, a dimensão subjetiva do trabalhador, por meio de mecanismos organizacionais que requerem a "cooperação" e o comprometimento do trabalhador no ambiente de produção (OLIVEIRA, 2004).

Para a captação da subjetividade operária, o toyotismo apresenta os seguintes protocolos organizacionais: autonomação, *just-in-time/kanban* e polivalência operária.

A autonomação, ou autorregularização das máquinas no processo produtivo, representa a condição de independência do instrumento de trabalho em relação ao trabalhador, que só intervém no caso de parada do maquinário, falha na linha de produção. Cabe ao operador, portanto, a tarefa de identificar e corrigir a falha, sendo o principal responsável pela qualidade do produto final, visto que a máquina não prosseguirá a execução da sua função em caso de erro. A condição de gerenciador de maquinário representa um acréscimo de tarefa e responsabilidade, pois o trabalhador irá operar várias máquinas ao mesmo tempo e terá seu encargo funcional aumentado, sem acréscimos salariais.

---

[25] Estamos nos referindo ao Toyotismo, caracterizado como modo de organização da produção capitalista voltada para a redução dos custos de produção e racionalização do processo gerenciamento de pessoas, que teve origem no Japão, dentro da Toyota, fábrica de produção automobilística.

O toyotismo constitui-se, ainda, pelo ideário do *just-in-time*[26], ou seja, estoque mínimo e produtividade máxima, com mão de obra mínima. Para tanto o *kanban,* ou registro visível, caracteriza-se como forma de operacionalizar e controlar o ritmo e fluxo da produção, a partir de um sistema de sinalização (como uso de cartão ou luzes), que controlam a quantidade e o tempo para produção nos ambientes fabris.

Para que se desenvolvam de forma retilínea nos ambientes produtivos, a autonomação, o *just-in-time* e o *kanban* necessitam de trabalhadores disciplinados e multifuncionais, assim o discurso da polivalência operária, associado ao de desenvolvimento de habilidades e competências gerais, contribui para adequação da força de trabalho às demandas do mercado.

A gerência capitalista das relações de produção ocorre de forma cada vez mais expropriária e predatória, visto que, além do trabalho físico e intelectual ainda se volta para a gestão participativa que busca o consenso do trabalhador pela captação de sua subjetividade. Assim, o engajamento dos assalariados nas tarefas laborais apresenta-se pelo estimulo ao cumprimento de metas coletivas, que representam obtenção de gratificações por meio de premiações ou abonos salariais. Tal racionalidade cooperativa cria um permanente estado de tensão entre os grupos produtivos (operariados), seja pela culpabilização recíproca entre os membros dos grupos, quando não são atingidas as metas, seja por gerar concorrência entre os indivíduos que querem se apresentar como mais produtivos e, portanto, merecedores dos maiores salários. A relação de trabalho descrita silencia as condições de exploração a que estão submetidos os trabalhares pelo excesso de trabalho e pelo recebimento de valores monetários que não correspondem à força de trabalho imprimida na produção ou execução de tarefas nos ambientes de trabalho. A concorrência interna e a instigante propaganda das premiações contribuem para desarticulação dos trabalhadores na busca de reivindicação por melhorias nas condições de trabalho e salário, de abrangência coletiva. Assim, o valor da força de trabalho passa a ser determinado pelo esforço individual ou pelo gasto de energias despendidas[27] para elaboração de uma mercadoria.

O mundo informacional e rendista[28] cria, portanto, vários novos tipos de trabalhos assalariados e de relações cambiais, entretanto o trabalhador proletário ainda persiste (como primazia), pois ainda é da transformação da natureza em suprimentos indispensáveis à

---

[26] Sistema de administração da produção que visa reduzir os custos materiais e humanos no ambiente fabril.
[27] Gasto de energia semelhante aos trabalhos por "empreitada".
[28] Circulação e aplicação de capital pela compra e venda de ações.

sobrevivência humana (mesmo que essa indispensabilidade seja ampliada pelo padrão consumista) que se gera o capital inicial[29].

Durante o século XIX, vivenciamos o crescente processo de padronização e desprofissionalização dos artesãos, pela utilização das máquinas e fragmentação das atividades laborais dos espaços de produção. O ápice da acumulação capital fabril foi o século XX. Neste momento histórico, a implantação do modelo fordista de produção, que consiste na decomposição do processo de trabalho, por meio de movimentos justapostos e relações hierárquicas no processo de produção rotinizado, visando à produção em série e em larga escala, propiciou à acumulação de riquezas privadas, que vêm sendo reinvestidas no processo de acumulação flexível[30], iniciado nos anos 1970.

A mundialização do capital (também denominada por globalização), etapa mais avançada do capitalismo, configura-se pela busca incessante de acúmulo monetário e pela eliminação de fronteiras geográficas, políticas e econômicas, a fim de promover a uniformização, em escala global, do projeto societário do capital flexível: padronização de hábitos culturais e de consumo, dos valores e dos desenhos dos espaços de produção. No campo cultural e formativo, a flexibilidade consiste na legitimação da pluriculturalidade como condição humana, sendo necessária uma linguagem universal, que possibilite o diálogo entre os povos do globo. Tal linguagem pode ser alcançada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem o desenvolvimento da mútua influência e cooperação entre comerciantes no mercado produtivo global.

Assim, no ano de 1996, inserida neste contexto e visando à formação de um código de comunicação e formação universal, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)[31] encomenda a elaboração de um relatório[32], "EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR", à Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em que se pretende apresentar as justificativas planetárias para instituição e deliberação de diretrizes educacionais a serem seguidas pelos países em escala mundial[33]. O relatório

---

[29] Mercadorias com valor de uso, que se tornam bens de troca.

[30] Terminologia utilizada por David Harvey (2007, p. 140) para caracterizar o ciclo de circulação capital que se apóia "na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo".

[31] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de novembro de 1945, caracteriza-se como agência especializada em disseminar informação e colaborar com ações nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação dos 193 Estados que a constituem e dos seis países associados.

[32] Consultar: DELORS, Jacques (Org.). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO/MEC. Cortez, 1998.

[33] "a Comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização por selecionar as questões importantes que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial". (DELORS, 1998, p. 12).

busca apresentar a articulação entre os ambientes produtivos e formativos, como condição necessária ao desenvolvimento social em escala planetária. Segundo a prescrição do construto: "a educação **deve transmitir**, de fato, de **forma maciça e eficaz**, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, **adaptados à civilização** cognitiva, pois são as bases das competências do futuro." (DELORS, 1998, p. 89).

Para se apresentar como se fosse um espaço dialógico, não-tensionado pelas desigualdades sociais, o discurso da UNESCO, a serviço da formação ideológica do capital, volta-se para "paz social", "harmonia social", "coesão social" e "educação para a tolerância e para o respeito do (*sic*) outro". Para tanto, observa a política, base formativa de todo e qualquer sujeito social, como elemento formativo multidimensional e doutrinário, com um ilusório discurso de uma educação apolítica, isenta da força exercida pela ideologia dominante,

> Compete [...] à escola explicar aos jovens o substrato histórico, cultural ou religioso das diferentes ideologias que os possam atrair, tanto na sociedade envolvente, como na escola ou em sala de aula. Este trabalho de explicação — a ser realizado, eventualmente, com a participação de colaboradores exteriores à escola — é delicado, porque não deve ferir sensibilidades, e pode fazer com que entrem na escola a política e a religião, que dela são, geralmente, banidas. É, contudo útil para ajudar os alunos a construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa, sem ceder às influências dominantes e a adquirir, assim, maior maturidade e abertura de espírito. **O que pode ser penhor de convívio social no futuro, um estímulo para o diálogo democrático e um fator de paz.** (DELORS, 1998, p. 59, grifo nosso).

Em consonância com esse discurso neoliberal, o professor doutor em Direito Processual Civil, Lúcio Delfino, apresenta a paz social como condição imperativa ao equilíbrio social. Por isso, cabe ao Direito (Lei) a função primordial de "harmonizar as relações intersubjetivas e, assim, assegurar o equilíbrio e a paz social" (2007, p.1), pois, se não controlados, os conflitos sociais "inviabilizariam a convivência social". Desse modo, numa "sociedade pautada pela ideologia de um Estado Democrático de Direito", as leis devem estar [...] aptas a nortear condutas e evitar conflitos" (2007, p. 01).

Como no Direito, ao acionar **a paz social** como meta maior da humanidade, o discurso da UNESCO produz o sentido de que a harmonização dos interesses entre as classes sociais trata-se de uma condição necessária à existência social futura: **O que pode ser penhor de convívio social no futuro.** Sendo, portanto, um espaço de interlocução de interesses internacionais, a UNESCO, ao criar "diretrizes éticas e evolutivas" para o convívio social harmonioso, também procurar modular a forma de condução de comportamentos nacionais por meio dos dispositivos legais, ou seja, dos acordos assinados entre países desenvolvidos,

emergentes e pobres nos eventos internacionais[34] que ela realiza. Ao mesmo tempo, o discurso da paz social põe em funcionamento a naturalização das diferenças sociais, com um efeito de sentido de igualdade, apagando, assim, as desigualdades entre as classes sociais dos povos do globo, e as diferenças quanto às formas de acesso aos bens materiais e simbólicos historicamente constituídos.

O relatório Jacques Delors, como ficou conhecido o documento apresentado pela UNESCO, em 1996, às nações desenvolvidas e emergentes[35], busca prescrever as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos ambientes escolares, que contribuam para a promoção da paz social e para a adequação rápida da sociedade global aos novos desígnios da tecnologia, como se pode ver em:

> [...], o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico. Ao substituir sistematicamente a mão de obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão de obra.
> O fenômeno afetou, em primeiro lugar, o trabalho de execução; começa a atingir, a partir de agora, tarefas de concepção e de cálculo. A generalização da inteligência artificial ameaça fazer com que o fenômeno suba ao longo da cadeia de qualificação. **Não se trata, apenas, da exclusão do emprego ou até da sociedade de grupos de indivíduos mal preparados, mas de uma evolução que poderá modificar o lugar e, talvez até, a própria natureza do trabalho nas sociedades de amanhã.** É difícil, no estado atual das coisas, fazer um diagnóstico seguro, mas a questão tem pleno cabimento.
> Note-se que nas sociedades industriais, alicerçadas no valor integrador do trabalho, este problema constitui já uma fonte de desigualdade: uns têm trabalho, outros são dele excluídos e ficam dependentes da assistência, ou são abandonadas à própria sorte. Na falta de um novo modelo de estruturação da vida humana estas sociedades estão em crise: para elas o trabalho torna-se um bem raro que os países disputam recorrendo a toda a espécie de protecionismos e de "dumping" social. O problema do desemprego ameaça também, profundamente, a estabilidade dos países em desenvolvimento. O perigo está em toda a parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional. Pode, pois, **dizer de uma forma que se pretende prudente, que o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável.** (DELORS, 1998, p. 79-80, grifo nosso).

O novo quadro de incertezas é resultante do desenvolvimento inevitável das tecnologias, principais responsáveis pelo desemprego e distorções sociais. Ao responsabilizar

---

[34] Principais eventos realizados nos anos de 1990: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990), Conferência Internacional sobre Educação, tema: "Reforçar o papel dos professores num Mundo em Mudança", Genebra, Suíça (1996), V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha (1997).

[35] Discurso que coloca o subdesenvolvimento como uma etapa societária já ultrapassada, na escala global.

os avanços tecnológicos pela expropriação social do trabalho, o discurso da UNESCO, vela a condição de produtores das tecnologias disseminadas pelo globo e reprodutoras das desigualdades sociais dos países de capitalismo avançado (ou desenvolvidos), os mesmos que, também, assumem a cúpula gestora da UNESCO.

Como solução, o discurso do capital internacional declara ser necessária a adaptação dos "**grupos de indivíduos mal preparados**" a "**evolução inevitável**" (DELORS, 1998, p. 79-80, grifo nosso). A materialidade discursiva vela os motivos históricos que produzem e reproduzem "**grupos de indivíduos mal preparados**" e dissimula a ideia de distúrbio social (**grupos de indivíduos mal preparados**) como resultante da uma "**evolução inevitável**", que foi iniciada de forma autônoma e linear e sem retorno ou limite, que carrega o sentido da positividade, visto que se trata de uma **evolução,** que produz o sentido de avanço, movimento gradativo e progressivo, determinado e condicionado por fenômenos históricos: o tempo e a tecnologia, forjados de uma existência independente, sem interferência humana: "[...] **o progresso técnico avança mais depressa do que a nossa capacidade de imaginar soluções para os novos problemas que ele coloca às pessoas e às sociedades modernas.**"

O discurso da UNESCO que pretende produzir como sentido a ideia de que deseja evitar que os danos sociais (**grupos de indivíduos mal preparados)** se perpetuem ou agravem, mediante o "**progresso técnico",** apresentado como se fosse desenvolvimento humano, também apresenta o desenvolvimento de competências universais como condição à sobrevivência individual nas sociedades futuras. Para a agência, que tem se apresentado como reguladora e indutora das políticas educacionais internacionais, os processos educacionais formais devem se estruturar em quatro pilares formativos: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser.* As diretrizes formativas constituem-se efetivamente como instrumentalização moral para vivência de uma cidadania despolitizada marcada pela indiferença, mediante as desigualdades sociais (DUARTE, 2001). Os pilares formativos da UNESCO e seus efeitos de sentidos estão apresentados no capítulo III deste estudo, nas análises os discursos do Projeto Avançar.

1.3.1 A Educação Secundária para pessoas adultas e jovens e adultas: trajetória histórica

A instrução secundária é iniciada no Brasil, ainda no século XVI, com a chegada dos padres jesuítas. De caráter academicista, o ensino nos colégios jesuítas visava à instrução da

elite adolescente colonial e, também, objetivava formar os quadros de clérigos para a Igreja Católica local.

Configurava-se a educação secundária para adultos, nos primeiros anos da colonização, como saber desvinculado das práticas agrícolas monocultoras, desenvolvidas pelos lusitanos em solo brasileiro. Era o ensino secundário, nesse período, uma formação ornamental e livresca, sem planos ou programas objetivos. Apresentava, assim, pouca importância para as atividades produtoras coloniais (plantação extensiva, com base no trabalho escravo, e criatório de animais para transporte e alimentação). Segundo Nunes (1999, p. 27), a educação recebida nos colégios jesuítas:

> [...] tinha feição pragmática, ajustava-se ao individualismo da época, formava o homem exigido pela sociedade do tempo, amável, brilhante. A memória era mais importante que o raciocínio, e a perfeição da forma foi o objetivo máximo.

Com a expulsão dos padres inacianos, pelo Marquês de Pombal, foram instituídas as Aulas Régias. Ensino caracterizado por aulas avulsas[36], normalmente ministrado nos seminários e direcionado à população senhorial adolescente, não oferecia contribuições formativas significativas às atividades laborais desenvolvidas na colônia.

Em 1837, o Seminário de São Joaquim, localizado na sede do governo imperial, institui-se como Colégio Pedro II. Com estrutura curricular baseada nas práticas e programas educacionais dos liceus franceses, tinha como fundamento o ensino propedêutico[37], voltado para o público púbere. Ainda, no período imperial, no ano de 1856, temos a Criação do Liceu de Artes e Ofícios. Em 1874, a Escola Central transforma-se em Escola Politécnica e em 1875 é criada a Escola de Minas. Estas seriam as primeiras experiências de ensino profissional no Brasil, que permitiram oficialmente presença de pessoas adultas (NUNES, 1999) nas escolas públicas de nível pós-primário. Todavia ainda não correspondentes à educação secundária, pois relacionavam-se a uma iniciativa de caráter técnico-profissional, como expresso na citação de Bielinski (2009, p. 3; 6):

> Para ser aluno bastava fazer matrícula, e não havia qualquer discriminação e/ou pretensão em relação à idade, credo, raça, nacionalidade, estado civil ou social. A única exigência era o querer aprender e se especializar num ramo das artes menores. [...] Estudar, antes da fundação do Liceu, era extremamente difícil, mesmo impossível, para os trabalhadores de todas as idades, pois não conseguiam frequentar (*sic*) as raras escolas, não só pela falta de vagas como pela ocupação diurna, que era o ganha-pão e o sustento da família. Muitos jovens eram arrimos de família e só poderiam estudar a (*sic*) noite e gratuitamente, assim como os operários adultos.

---

[36] Desconexas.

[37] Voltado para ingresso nas escolas de Ensino Superior no Brasil ou em Coimbra.

Destarte, durante a vigência da Primeira República, algumas escolas secundárias foram criadas nos Estados da Federação visando aprendizagens laborais: Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909. Embora voltadas para o trabalho, essas instituições de ensino tinham como função a formação de crianças e adolescentes órfãs, moradores de rua ou de famílias muito pobres. Condição que sofre transformações significativas quando essas instituições, em 1941, passam a denominarem-se Liceus Industriais. Instituídos para formar mão de obra qualificada para a sociedade urbano-industrial emergente, esses estabelecimentos educativos continuam tendo como foco o público adolescente.

A partir de 1946, com o movimento de redemocratização (1946-1961), iniciado com o fim do Estado Novo, com a instituição de uma nova Carta Constitucional (Constituição de 1946) e mediante a identificação dos altos índices de analfabetismo no país, o Governo Central decide reconhecer a educação como direito de todos e estabelece a gratuidade do ensino primário, inclusive para população adulta. Ainda em 1946, é criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que instituía a promoção de ações de alfabetização para a população adulta. A disponibilidade de recursos para o ensino do público adulto resultou, em 1947, no lançamento, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)[38], na realização do 1° Congresso Nacional de Educação de Adultos e na criação, a partir do MEC, do Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Em 1949, a realização do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, serviu de estímulo para o lançamento, em 1952, da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente atrelada a CEAA. A CNER tinha por objetivo promover o desenvolvimento de comunidades da zona rural. Para tanto, atuava com um corpo de profissionais de diferentes campos do conhecimento: agronomia, veterinária, medicina, economia doméstica, assistência social e educação.

As campanhas instituídas não resultam em transformações significativas no quadro educacional brasileiro, pois não apresentavam a preocupação de possibilitar uma formação processual aos educandos, levando-os a níveis mais elevados de escolarização. As expedições educacionais massivas voltavam-se para a promoção rudimentar de instrumentalização na leitura e escrita. Por isso, começaram a sofrer as críticas de intelectuais e políticos do período.

---

[38] "Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947/1952), a primeira campanha de massa, regulamentada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para atender à UNESCO [...]. Caracterizou-se fundamentalmente pelo seu aspecto extensivo, ampliando as redes estatuais de ensino supletivo. Inspirada no princípio da rentabilidade e produtividade, demarcava um período do processo de alfabetização em três meses e, a partir de então, o adulto estava livre para capacitação profissional de atividades que não exigem o saber elaborado; [...]" (FREITAS, 2006, p. 01).

Como solução, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em substituição às alternativas anteriores de alfabetização de adultos. Este também foi o ano da realização do 2° Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujos principais objetivos eram apresentar um amplo diagnóstico da educação para adultos no país e propor ações apropriadas à solução das problemáticas identificadas.

Durante, o evento, a comissão de Pernambuco, representada por Paulo Freire, defendeu que as propostas para Educação de Adultos (EDA) deveriam se constituir pelo diálogo, que possibilitaria considerar os contextos socioculturais das classes populares e suas demandas formativas.

O ideário e o trabalho freireano de conscientização da população, por meio da educação dialógica e da critica à realidade, foi reconhecido pelo governo central, que, em 1963[39], finalizou a CNEA e incumbiu Paulo Freire de estruturar e executar o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Entretanto, em 1964, com o Golpe Militar, o programa de alfabetização foi considerando uma ameaça ao regime autoritário e Paulo Freire, avaliado como contraventor, foi exilado do país.

As ações apresentadas configuram-se como importantes articulações, de âmbito nacional, em prol da educação do público adulto. Todavia, as discussões circulavam em torno da alfabetização e do ensino supletivo, condições prioritárias para o período, logo, o ensino secundário para adultos não fez parte das pautas de discussões viáveis para a conjuntura sócio-histórica dos anos 1940 e 1950.

Em 1964, com o estabelecimento do Regime Militar no Brasil, o ensino secundário continua constituindo-se como formação para o público adolescente. Aqueles que estivessem fora da faíxa idade-série, tida como regular (entre 15-18 anos), poderiam frequentar os cursos noturnos de Ensino Secundário, que se configuravam pelo ensino sistemático de conteúdos descontextualizados, instituídos como objetos de memorização, não de compreensão. Ainda, no início dos anos 1970, o governo federal, através da disseminação do diário conservador[40], que afirmava estar o desenvolvimento econômico do país condicionado à produção de recursos humanos qualificados, institui a Lei 5. 692/71, a educação profissional torna-se

---

[39] A plataforma política do Governo de João Goulart, (1961-1964) incluía reformas de base (a nacionalização de empresas pertencentes à empresa privada e reforma agrária), por isso atraíu a atenção de grupos políticos de oposição e militares e produziu um diálogo político junto a grupos de estudantes, intelectuais (como Paulo Freire), operários e camponeses.

[40] Política favorável à conservação da situação de desigualdades vigente e oposta à implementação de reformas radicais na sociedade.

obrigatória na Educação Secundária. O dispositivo jurídico caracterizava-se efetivamente como instrumento de controle de tensão entre as classes sociais, pois além de formar mão de obra técnica para o mercado de trabalho, ainda apaziguava a pressão popular que reivindicava o Ensino Superior.

Na década de 1970, também são criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), de caráter compensatório. Esses espaços ofertavam, com o apoio financeiro do MEC, material didático para o estudo individual, apoio profissional, mediante aulas agendadas individualmente ou em grupos pequenos (em caso de alunos que apresentassem dificuldades na aquisição de conteúdos de forma autônoma) e realizava os exames supletivos para conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, à época denominados 1° e 2° graus respectivamente. No caso de participação em cursos supletivos ofertados por empreendimentos privados, os alunos poderiam, a cada semestre, submeter-se aos exames de suplência, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação.

O fim dos anos de 1970 e o inicio da década de 1980, corresponde ao movimento histórico-político da redemocratização brasileira. É neste período, ainda que de forma incipiente, que ocorre o reconhecimento do direito à educação de pessoas jovens e adultas. Impelido pelas lutas sociais, o Estado começa a criar mecanismos políticos para operacionalizar "as conquistas constitucionais do direito à educação". Em substituição às ofertas educacionais "efêmeras, traduzidas em programas e projetos", é iniciado o movimento para implantação de políticas públicas. "Demarcava-se uma **nova institucionalidade** na Educação de Jovens e Adultos" (FREITAS, 2006, 02, grifo do autor).

Instituída como parte do Ministério da Educação, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), criada em 1986, recebera como atribuição transferir recursos para o desenvolvimento de ações de alfabetização, supervisionar e acompanhar os trabalhos realizados nas secretarias estaduais e municipais de educação, beneficiadas com os recursos federais. Essa teria sido nossa primeira tentativa, pós-ditadura, de desenvolvimento de uma ação de educacional massiva, não imediatista, para EJA, segundo o entendimento de Soares (1998, p. 02):

> Com o fechamento da Fundação Educar, em 1990, o Governo Federal vem se ausentando do cenário educacional havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou mesmo um setor do Ministério da Educação voltado para a educação de jovens e adultos. Muitos dos Governos Estaduais seguiram o Governo Federal reformulando suas políticas e reduzindo os investimentos nessa área. Com a ausência de uma política mais definida por parte dos Governos Federal e Estadual a pressão para o atendimento a essa parcela da população vem recaíndo sobre os governos municipais. A falta de recursos financeiros, aliada à escassa

> produção de estudos e pesquisas sobre a área, têm contribuído para a ausência de originalidade nas políticas educacionais municipais resultando, muitas delas, na mera reprodução do ensino regular para a educação de jovens e adultos.

Em âmbito externo, o cenário dos anos de 1990 é de afirmação de compromissos com a educação e com as agendas econômicas dos países credores que corporificam a cúpula do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Logo, eventos internacionais significativos foram realizados: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990 (instituição do Ano Internacional da Alfabetização) e V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA[41], em 1997, com o objetivo de promover a interlocução entre os países ricos, pobres e emergentes, partilhar informações e criar diretrizes universais para ações educacionais nos países periféricos, visando à elevação do nível de escolaridade das "populações marginais" e, principalmente, a incorporação das metas e práticas do capital mundializado, do projeto neoliberal[42], nas diretrizes políticas nacionais da periferia do mercado global (MELO, 2004).

Em 1990, ainda, no palco da reestruturação da democracia, foi eleito para administrar o poder público federal, por meio do voto direto, Fernando Collor de Melo. Com uma plataforma política de inovações e ruptura com as tradicionais forças políticas, promotoras da exclusão e desigualdades sociais, o novo regente da administração nacional, filiando-se às práticas neoliberais[43], apresenta a abertura mercantil, a operacionalização, redução dos gastos e desburocratização dos serviços públicos e privatização das estatais, como mecanismos de desenvolvimento e crescimento econômico. Inicia, o novo governante, um ciclo de

---

[41] O evento, financiado pela UNESCO, configurou-se como uma tentativa internacional de mapear das condições de educação na população adulta no globo e de gestar ações que promovessem a redução dos índices de analfabetismo das populações adultas em diferentes paises.

[42] "O Estado neoliberal é a forma de Estado político que se (*sic*) surge com a mundialização do capital. É o elemento político constitutivo da lógica da precarização do trabalho que hoje se impõe à reprodutibilidade capitalista. O neoliberalismo não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de Estado político. Por isso é que, entra governo e saí governo, a dinâmica neoliberal continua se impondo. A constituição da precariedade e o processo de precarização do trabalho é reflexo da nova estatalidade política neoliberal que surge com o capitalismo global.

O Estado neoliberal é o Estado político do capital nas condições de sua crise estrutural. Ele incorpora em si elementos de crise de legitimidade, que possui como base material, a crise fiscal. O Estado neoliberal é uma estatalidade política carente de justificação histórica, na medida em que é incapaz de assumir com efetividade ampla as tarefas históricas impostas pelo processo civilizatório. Ao tornar-se Estado máximo para o Capital, torna-se Estado mínimo para os interesses da civilização do trabalho. Mesmo que assuma o papel de regulador social, ele não consegue romper seus laços orgânicos com o grande capital, tornando-se incapaz de arbitrar interesses oligopólicos do capital concentrado. O Estado neoliberal é sua forma 'apodrecida do capitalismo monopolista de Estado." (ALVES, 2007, p. 149-150, grifos do autor).

[43] Práticas político-econômicas adotadas, a partir dos anos 1970, pelos países em desenvolvimento que buscavam obter créditos em agências de fomento como o FMI e BID e BM para o financiamento de ações nos setores públicos e privados da sociedade.

privatizações de empresas públicas, descentralização administrativa e redução de investimento nas áreas sociais (MELO, 2004).

No campo educacional, o Governo de Fernando Collor volta-se para a universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo. Tais prioridades são assumidas como critérios para aquisição de empréstimos junto ao BM, cujo programa educacional (alocação de recursos) para os países periféricos restringia-se ao ensino primário (MELO, 2004).

Como medida de "renovação" do aparelho administrativo-financeiro estatal, o governo, ainda em setembro do mesmo ano de 1990, extinguiu a Fundação Educar – conforme já citamos – e iniciou a elaboração do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo – que nunca sairia do papel – seria ampliar os investimentos do governo federal na alfabetização do público jovem e adulto, visando reduzir em 70% o número de analfabetos no país, num prazo de cinco anos (MADEIRA, 1992). Para implantação de tão audacioso projeto, contaria com uma abrangente e cooperativa relação de parceria com instituições públicas, privadas e comunitárias que promovessem alfabetização de adultos. Como resultado, o projeto educacional do governo Collor

> [...] não chega a traduzir um novo quadro político, mas antes aprofunda um das marcas herdadas do governo anterior – o clientelismo – e inaugura a fase da *"educação espetáculo"*. Firma-se, como intenção, a perspectiva de uma educação como eixo estratégico de desenvolvimento. Entre o proposto e o realizado, porém se estabelece um grande hiato. [...] Trata-se de um governo que, em matéria de educação, não governa e não diz a que veio e, por isso mesmo, caracteriza-se por muito **discurso e pouca ação.** (VIEIRA, 1998, p. 58; 75, grifos do autor).

Com o afastamento e cassação dos direitos políticos do Presidente Collor, em 1992, o PNAC perde seu vigor e caí no esquecimento do governo transitório de Itamar Franco. Como podemos observar os primeiros governos da década de 1990 pouco contribuíram para a expansão e melhoria das práticas da EJA.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ainda nos de 1990, dando prosseguimento ao ideário de parceria e corresponsabilidade social, ou seja, continuando o projeto neoliberal, que passa a ter uma face social democrática, um tipo de evolução tecnológica que promove a harmonia dos interesses e relações do governo, sociedade civil e mercado capital (MELO, 2004), são implantados três programas de perspectivas suplementares, emergenciais e focalizados no atendimento educacional do público analfabeto

jovem e adulto: Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)[44]; 1996, desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)[45], 1998, ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e o Programa Alfabetização Solidária (PAS), 1997. As referidas ações apresentam-se como mais uns, dos inúmeros contrassensos entre a legitimação do direito a escolarização e o não encaminhamento de políticas permanentes de financiamento do direito à educação, no âmbito formal da EJA. Os programas de educação de jovens e adultos, desenvolvidos por outros órgãos públicos federais ou por instituição não pública, configuram-se, efetivamente, como legitimação da "desresponsabilização" do MEC em promover e financiar a Educação Básica para o público da EJA. Cabe ressaltar, que no primeiro mandato do governo FHC (1994-1998), "[...] a educação de jovens e adultos (então denominada *ensino supletivo*) representou parcela ínfima – de menos de 0,5% - do gasto federal total com educação e cultura [...] (DI PIERRO, 2002, p. 3, grifo do autor).

Em 20 de dezembro, de 1996, entra em vigor a Lei nº 9.394, que passa a determinar as diretrizes e bases da educação nacional. Nela, o Ensino Médio apresenta-se como etapa conclusiva da Educação Básica e a educação formal de pessoas jovens e adultas passa a se configurar como escolar processual e perene. Esta lei também instituiu a educação profissional como instrução complementar ao Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) operacionalizou a educação formal de adultos que fora, oficialmente, acoplada à educação para os jovens trabalhadores e assegurada como modalidade da Educação Básica. Como consequência, são criados programas adaptados[46] de ensino, visando a atender à demanda por escolarização dos públicos adulto e juvenil. Permanece no discurso formal, o objetivo de integração do currículo escolar às demandas por qualificação do mercado de trabalho formal. Todavia, os programas de

---

[44] Implantado, a partir de 1996, em todas as regiões brasileiras e intrinsecamente alinhado como o discurso neoliberal estruturador das políticas do governo central, no período, o PLANFOR intencionava possibilitar o "acesso dos trabalhadores à qualificação profissional, principalmente daqueles em situação mais vulnerável no mercado de trabalho, [...]". De forma articulada, o programa pretendia, ainda, colaborar com o desenvolvimento sustentado do país e contribuir com: " obtenção de trabalho e geração de renda", "permanência no mercado de trabalho", " elevação produtividade", " competitividade e renda dos trabalhadores; e responder a novas exigências de qualificação, que vão além do "saber-fazer" relacionado ao treinamento para operações específicas." (BULHÕES, 2004, p. 39-40).

[45] Implantado em 1998, o PRONERA caracteriza-se como uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, com as comunidades dos acampamentos e assentamentos rurais. O interesse maior do PROGRAMA tem sido promover a universalização da educação por "meio da alfabetização e da continuidade dos estudos escolares no ensino fundamental na modalidade supletiva (1° e 2° segmentos)". (PRONERA, 2004, p. 31).

[46] O termo adaptado refere-se à tentativa de adequar os conteúdos curriculares, às características sócio-cognitivas e às necessidades específicas de aprendizagem dos jovens e adultos.

ensino-aprendizagem da educação básica para adultos e jovens desvinculam-se da profissionalização (instrumentalização técnico-mecânica).

No Ensino Médio, cuja especificidade sempre foi voltar-se para a formação dos adolescentes e aceitar a presença de jovens (maiores de 18 ou 21 anos) e adultos, apresentados como atrasados, nas salas do ensino, tido como, regular do período noturno, é implementado, a partir da Constituição de 1988, como um direito subjetivo, portanto deve ser materializado em propostas curriculares e quadros docentes formulados e qualificados para suprir e atuar, a partir das necessidades e interesses dos sujeitos-alunos jovens e adultos. Todavia, na operacionalização de ações de ensino formal para aos públicos adulto e jovem tem sido privilegiada a alfabetização e o Ensino Fundamental.

A diretiva oficial, ou seja, legitimação jurídica da EJA como direito subjetivo apresentou-se aos governos estaduais, responsáveis legais pela escolarização média, como problemática. Os gestores municipais[47] e estaduais defrontaram-se com obstáculos de ordem estrutural e financeira, pois não dispunham de meios legais para obter recursos materiais e humanos que possibilitassem a implantação de salas específicas para os alunos jovens e adultos e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF[48]) não apresentava recursos específicos para o financiamento desta modalidade da Educação Básica, em seus diferentes níveis: Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio. Os parcos recursos obtidos por meio de financiamento público e/ou privados tinham caráter temporário e sazonal; a vigência e objetivos dos programas e projetos de EJA estavam, em muitos casos, permeados de intencionalidades político-partidárias (FONSECA, 1998). Vejamos as condições de financiamento da EJA, em âmbito federal, vigorantes no final dos 1990 e início dos anos 2000, apontadas por Di Pierro (2002, p. 9):

> O gasto federal com a educação de jovens e adultos manteve-se em níveis bastante baixos em comparação com outras etapas e modalidades de ensino, mas mudou de patamar, saltando de uma média em torno de R$ 25 milhões no triênio 1998/2000, para valores que oscilam entre R$ 300 a R$ 500 milhões no biênio 2001/2002. [...]. A elevação do investimento federal na educação de jovens e adultos foi direcionada prioritariamente a dois programas focalizados nas regiões Norte e Nordeste do país,

[47] Em alguns casos, quando a oferta estadual de Ensino Médio não atende à demanda local, os governos municipais assumem a responsabilidade de promover ações complementares de educação escolar média.

[48] Instituído pela Emenda Constitucional n.° 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.° 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n° 2.264, de junho de 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério caracterizou-se como um recurso perene, destinado ao financiamento do Ensino Fundamental, em vigor de 1998 a 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com duração programada para 2020.

> onde os índices de analfabetismo são mais elevados e a escolaridade média mais reduzida: o *Recomeço* e o *Alfabetização Solidária* (grifo do autor).

O reduzido investimento do governo federal com a EJA (privilegiado a Alfabetização e Ensino Fundamental) e a necessidade de cumprir com a obrigatoriedade de ofertar educação formal às pessoas jovens e adultas (EPEJA), levaram alguns gestores do poder executivo estadual a buscar saídas emergenciais para ofertar os cursos de EJA. Por conseguinte, foram instituídos os projetos e programas realizados em parcerias com outras instituições públicas, privadas ou fundações, organizados em diversos formatos de EPEJAs, em que se observa a predominância dos projetos de suplência ou aceleração do Ensino Médio, em formato principalmente de telessala, na modalidade presencial ou, ainda, permitiram a realização, pela iniciativa privada, de cursos de preparação para o exame supletivo. Diante da escassez de recursos e da necessidade de cumprir com o dispositivo legal de 1996, gestores públicos, de diferentes regiões do país, buscaram obter recursos mediante a integração no Programa de Aceleração da Aprendizagem, que financiava ações de baixo custo e tempo reduzido, visando à imediata correção do fluxo escolar. Outra fonte de financiamento para o incremento da EJA nas redes estaduais de ensino público, mas também temporária, foram recursos adquiridos com alienação de bens públicos, ou seja, os fundos produzidos pela privatização de estatais, como ocorreu em Pernambuco como a venda da Companhia Energética de Pernambuco (CELPE). Por se tratar de um fundo imediato e restrito, os recursos provenientes da venda de CELPE, utilizados para o desenvolvimento do Projeto Avançar, deram à ação educativa uma configuração bem mais próxima de uma medida de governo, do que de Estado, caracterizada, portanto, por uma ação expansiva e quantitativa, de custo reduzido e, por consequência, finita. O Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em seu relatório final, do ano de 2000, apresentou as seguintes tipologias para as intervenções políticas constitutivas das ações públicas em EJA, em âmbito formal:

> [...] campanhas, programas e projetos. As campanhas caracterizam-se por ser uma intervenção massiva, intensa, de curta duração, com metas estabelecidas e fortes componentes de mobilização; os programas são intervenções mais institucionalizadas, de longo prazo; e os projetos, uma atuação mais pontual, voltada a atender um grupo social específico. (ENEJA, 2000, p. 2 *apud* VENTURA, 2008).

A diversidade de ações públicas, de caráter sazonal, é um efeito da descentralização do governo federal no orçamento e gasto público para educação básica de pessoas jovens e

adultas. Em 2001, com a execução do Programa Recomeço[49] – *Supletivo de Qualidade* (sic), operou-se uma elevação significativa do gasto federal – da ordem de 578%", (PIERRO, 2002, p. 4, grifo do autor), em relação aos gastos do primeiro mandato de FHC, que era de R$ 17. 317.432, no ano de 1998, financiamento do ensino supletivo, e evoluiu para o valor de R$ 291.857, 000, em 2001, recursos direcionados exclusivamente à EJA. Todavia, o investimento público foi de caráter provisório, voltando-se para contratação temporária e formação continuada de professores que atuassem em classes presenciais de Ensino Fundamental e alfabetização de Jovens e Adultos. O Programa Recomeço não incluía, portanto, os formatos a distância e semipresencial de Ensino Fundamental e o Ensino Médio em EJA, em modalidade presencial ou a distância, na divisão dos recursos.

Como podemos observar, pela descrição da trajetória histórica da educação de pessoas adultas e jovens e adultas, gradativamente o MEC tem apresentado propostas políticas direcionadas exclusivamente à EJA, todavia estas não se constituem como progresso significativo de construção da EJA como oferta regular de ensino da Educação Básica.

Por conseguinte, só num período recente e tardio, em 2006, o governo federal lançou e iniciou a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)[50]. Coube a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) instituir a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA, nas instituições Federais de Educação Básica Profissional[51], "tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas" (SETEC, 2007, p.14). A interlocução entre a educação profissional, Ensino Médio e EJA é uma ação inédita na Educação Básica e um desafio ao campo político-epistemológico da educação nacional. Apesar de ser um programa de governo, o PROEJA se representa como avanço, mesmo que tardio, no processo de (re) definição dos rumos que deve assumir a formação do trabalhador. Ainda, a alusão para o reconhecimento das demandas formativas dos alunos da EJA, mediante a constituição de uma "rede profundamente vinculada às **matrizes produtivas locais e regionais, capaz de articular a educação**

---

[49] O Programa Recomeço caracteriza-se pelo apoio financeiro do governo federal a 14 Estados do Norte e Nordeste do Brasil (Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraíma Sergipe e Tocantins) e a 389 municípios que apresentam baixos índices de desenvolvimento humano. Os Estados e municípios inclusos receberam "transferências federais em parcelas mensais, por um mecanismo automático assemelhado ao FUNDEF". (DI PIERRO, 2002, p. 5).

[50] Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, revogado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

[51] No primeiro momento, as vagas para o PROEJA se restringiam a 10% dos cursos ministrados nas escolas técnicas.

profissional à formação propedêutica" (SETEC, 2007, p. 5, grifo nosso), parece apontar para o desenvolvimento de ações voltadas para a formação técnica e político-social do trabalhador. Entretanto, para que tal propositiva caracterize-se como prática, é imperativo que se estabeleça uma sólida e contínua rede de discussão a respeito das condições de implantação e desenvolvimento dos cursos do PROEJA, nas redes federais, estaduais e municipais de ensino público. Também é necessário não perder de vista, como têm ocorrido nas práticas de Ensino Médio em EJA, como modalidade regular da Educação Básica, pois, mesmo não se voltando para a especificidade da formação técnico-profissional (certificação profissional), esta modalidade da Educação Básica continua se constituindo pela formação dos alunos e alunas jovens e adultos trabalhadores, cuja motivação para o retorno escolar está circunscrita pela possibilidade de aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades intelectivas e sócio-internacionais, que promovam inclusão no mercado formal de trabalho, preceptiva formativa expressa nos discursos dos egressos do Projeto Avançar analisados no capítulo III.

1.3.2 Escolarização média para pessoas adultas e jovens e adultas em Pernambuco

Retornando no tempo, apresentamos, especificamente, a trajetória que marca o ensino de pessoas adultas e jovens e adultas em Pernambuco.

Em 1568 foi instalada a primeira instituição de ensino secundário na província de Pernambuco; o Colégio Nossa Senhora das Graças em Olinda (ou Real Colégio Jesuítico), visando a ofertar o ensino pós-elementar[52] e a instrução preparatória para o ingresso no curso teológico (superior), aos filhos dos senhores de engenho que quisessem se ordenar padres. Os estudantes que quisessem ingressar em outras modalidades de ensino superior (bacharelado em direito, medicina ou engenharia) deveriam deslocar-se para Portugal. Antes da viagem, recebiam instrução secundária em casa, com mestres particulares.

Com a expulsão dos inacianos[53], promovida por Marques de Pombal, os padres franciscanos foram convocados a ministrar as aulas avulsas (aulas régias) nas escolas de gramática. O ensino secundário direcionado aos adolescentes, "apesar das mudanças pretendidas (*instrumentalização técnica*), [...] orientou-se para os mesmos objetivos religiosos

[52] O Ensino Elementar caracterizava-se pelas escolas de ler e escrever.
[53] Religiosos que formavam a congregação Companhia de Jesus criada por Inácio de Loyola.

e literários, realizando-se com os mesmos métodos pedagógicos" aplicados pelos padres jesuítas (SELLARO, 1999, grifo nosso).

A única exceção seria o Seminário de Olinda, fundado em 1800, pelo bispo D. Azeredo Coutinho, que foi reconhecido como espaço de instrução política, caracterizado como "[...] um polo de irradiação do Liberalismo, alimentando os movimentos revolucionários que se processaram em Pernambuco na primeira metade do século XIX" [54] (SELLARO, 1999). Mesmo de cunho revolucionário, o seminário não exercia influência tão significativa no quadro formativo populacional, pois estava direcionado ao público senhorial. Assim, até meados do século XIX, Pernambuco ainda permanece com uma economia baseada no comércio, sob o monopólio de estrangeiros lusitanos, movimentado pela monocultura latifundiária açucareira.

A história da educação secundária pública em Pernambuco, de cunho não religioso, começa a ser efetivamente constituída com a fundação, em 1825, por decreto provincial, do Liceu Provincial que, em 1855, tornou-se um internato de ensino público secundário e passou a se chamar Ginásio Pernambucano, denominação que foi substituída pelo nome de Instituto Benjamim Constant, em 1893, quando o Ginásio foi integrado à Escola Normal, deixou de ser um internato e passou a ofertar diversos cursos de caráter científico e profissional.

Não podemos perder de vista que o quadro educacional de Pernambuco sempre acompanhou as diretrizes formativas das outras regiões do país. Logo, as ações de instrução secundária processadas no Estado eram semelhantes às desenvolvidas nos outros estados brasileiros. Nos anos 20, do século passado, já no período republicano, a Escola Nova toma o cenário político nacional, como mecanismo pedagógico para o desenvolvimento dos princípios do liberalismo na sociedade brasileira. Neste contexto, Antônio Carneiro Leão, ex-diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926) e principal responsável pelas transformações introduzidas no sistema educacional de Pernambuco, em 1928, ficou conhecido por seu ativismo reformador, pois observava a educação popular[55] como forma de "preparação de cidadãos aptos ao trabalho produtivo" (ARAÚJO, 2002, p. 54), condicionando os rumos da educação formal ao contexto produtivo:

> Numa época em que civilização é riqueza, e riqueza é produção, e produção é capacidade de trabalho, de energia, de esforço e de perseverança, vitorioso será o

[54] Devido à participação de muitos dos seus clérigos e estudantes vários movimento políticos e sociais irradiados no estado, o Seminário de Olinda também era chamado de "Escola dos Heróis".

[55] Educação Popular é entendida aqui como o alagamento da instrução pública para o povo, as massas trabalhadoras.

> povo que conseguir uma educação na qual melhor e mais prontamente se adquiram qualidades tais (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 142-3 *apud* ARAÚJO, 2002, p. 55).

Com a emergência do ideário progressista, de revolução das estruturas sociais, a partir do desenvolvimento econômico, cogita-se a possibilidade de criação de escolas e cursos com oficinas direcionados aos jovens (entre 12 e 17 anos[56]) para atender às "exigências crescentes do progresso industrial e social do estado" (ARAÚJO, 2002, p. 103). Todavia não ocorre qualquer ação efetiva em direção à estruturação de um sistema público educacional universal. Assim, caberá ao Ginásio Pernambuco (GP)[57] , durante mais de duas décadas, continuar com a responsabilidade e supremacia do ensino secundário público no Estado de Pernambuco.

Para os adultos, o governo estadual instituiu como direito o ingresso nos cursos primários de caráter emergencial, visto que estes deveriam servir como espaços para a aprendizagem de conhecimentos necessários ao exercício das profissões. Assim, a Reforma Carneiro Leão, em 1928, declara em seus artigos 317, 318 e 319 (*apud* ARAUJO, 2002, p. 130) que:

> O professor desses cursos noturnos deverá estar muito atento às necessidades do aluno, de modo que não se restrinja apenas a ensiná-lo a ler, escrever e contar, mas lhe possibilite a melhoria da sua qualificação profissional. Para que isso seja possível, o professor deverá conhecer a profissão de seus alunos de tal forma que poderá fazer, nas diversas disciplinas do curso aplicações oportunas. Ressalva-se que não se trata de assuntos técnico-profissionais, para os quais seriam criados os cursos de aperfeiçoamento.

Esses cursos de aperfeiçoamento eram uma modalidade educativa específica para os trabalhadores em serviço e não estavam necessariamente relacionados à instrução escolar. Tratavam-se de cursos técnicos e profissionalizantes, criados para atender às necessidades particulares de funcionários dos setores industrial ou agrícola.

O quadro educacional prescrito para o público adulto (ensino técnico para aquisição de conhecimento de uso imediato) não sofre significativas alterações nas décadas de 1930 e 1940. Só nos anos de 1950, temos um novo marco histórico para educação secundária de adultos em Pernambuco, pois é na segunda metade dos anos 1950 que corre a inclusão formal de pessoas adultas na rede pública de ensino secundário, no período noturno.

---

[56] Ao priorizar a escolarização para público adolescente, o governo assegura continuar uma oferta de mão de obra qualificada técnica e subjetivamente e disciplinada.

[57] Por mais de um século, o Ginásio Pernambucano, fundado como Liceu Provincial de Pernambuco em 1825, caracterizou-se como uma escola de referência para o ensino de qualidade em Pernambuco. O colégio recebeu este nome em 1855, quando se tornou um internato público de instrução secundária.

O Cenário sócio-histórico dos anos de 1950, momento em que observamos uma interligação quanto à relação entre desenvolvimento produtivo e crescimento social, começa a apresentar alterações significativas no campo da formação secundária. O desenvolvimento da sociedade urbana e o estímulo à industrialização nacional, para suprir as demandas mercantis (comércio, serviço e agroindústria) internas, geram uma tensão entre os grupos de empresários favoráveis à industrialização e os produtores de monoculturas para exportação. Por conseguinte, o sistema capitalista apresenta a emersão de um ponto de estrangulamento interno: a disputa pela permanência da oligarquia monocultora e o estímulo à modernização das forças produtivas nacionais, pelo incremento da industrialização interna. Pela primeira vez, na história do Brasil, a supremacia da cultura monocultora fora efetivamente posta em cheque em âmbito político, porque, no período de governança de Getúlio Vargas, um número significativo de representantes dos grupos detentores de poder político e econômico (industriais, intelectuais, políticos e militares) são favoráveis à industrialização nacional.

Assim, o pensamento em torno da ascensão social, mediante a vivência escolar, pressuposto liberal, começa a ser incorporado pelas classes trabalhadoras e se intensifica nos anos 1950. No início desta década, a escola secundária, caracterizada pela junção das quatro últimas séries do atual ensino fundamental e pelos três anos letivos que constituem o Ensino Médio atual (BARROSO FILHO, 2008), constituía-se um ensino elitista, ofertado a uma reduzida minoria social privilegiada. Não tendo caráter terminal, o curso secundário deveria qualificar para o ingresso ao ensino superior, por conseguinte, estava direcionado exclusivamente ao público adolescente.

Os ginásios, como eram denominadas as escolas-modelo de ensino secundário de cada estado, apresentavam um rígido processo de seleção para o ingresso dos alunos e se estruturavam por um rigoroso processo de aquisição e acúmulo de conteúdos intelectivos. Por isso as escolas secundárias não eram concebidas "como útil para os homens comuns, mas adequadas para aqueles que – por sua condição de nascimento – dispunham de bastante tempo para 'as coisa do espírito' e que não estavam submetidos às exigências ou necessidades do trabalho manual ou produtivo" (BARRO FILHO, 2008, p. 30, grifo do autor). Portanto, não se caracterizava como instrução que contribuiria para atender aos imperativos econômicos e sociais imediatos das camadas populares, que se materializavam pela necessidade de melhoria das condições de existência material e simbólica.

A escola do passado, como a atual, da qual evadem ou desistem alunos da Educação de Adultos (EDA), não se configurava como instrumentação para apropriação de saberes e

práticas capazes de possibilitar acessão sócio-profissional, participação política ou criação de estratégicas de eliminação das formas de alienação e exploração do trabalhador.

O Ginásio Pernambucano era uma destas escolas-padrão e, sendo a mais importante instituição de ensino público secundário do estado, era a meta educacional dos filhos da classe média (formada por funcionários públicos e profissionais liberais como médicos, advogados e engenheiros) e um sonho pouco acessível aos adolescestes das camadas populares. Este público poderia tentar incluir-se nas escolas médias populares profissionalizantes, de caráter agrícola, industrial ou comercial.

Só a partir da proliferação dos discursos nacional-desenvolvimentistas, a escola academicista e voltada exclusivamente para o púbere começa a sofre questionamentos. Os elevados índices de abandono, transferência, reprovação e exclusão de alunos, que só poderiam ser reprovados uma única vez, resultou em taxação, pelos políticos favoráveis ao desenvolvimento industrial e formação de mão de obra técnico-profissional, da escola secundária pública como escola ornamental, elitista e de pouca contribuição social. O reduzido número de alunos que conseguiam chegar até o último ano do ensino secundário, entre 3 e 13 alunos por ano letivo, durante o período de 1949 até 1958, ainda não tinha sua conclusão de curso garantida, devido à rigidez dos processos avaliativos finais. O reduzido número de alunos que concluíam o ensino ginasial e o elevado número de desistentes ou reprovados, que eram impelidos a sair da escola, contribuíam com a verticalização e distanciamento sócio-cultual e político-econômico dos segmentos sociais.

A pressão dos intelectuais do período pela popularização do ensino secundário utilitário teve como consequência o surgimento dos cursos secundários noturnos entre os anos de 1956 e 1957, depois de muita resistência de professores e país de alunos, que tratavam esses cursos como sinônimo de desqualificação escolar. Podemos constatar a discriminação imprimida aos cursos noturnos, a partir do depoimento de um ex-aluno do Ginásio Pernambuco, extraído do trabalho de Barroso Filho (2008, p. 153):

> Os professores sempre mantiveram uma distância muito grande, aluno e professor. A gente podia, por exemplo, falar com o professor e dizer pra ele o que queria, mas dentro de determinados limites. A relação com os professores era uma relação de respeito. Havia uma barreira muito grande entre os professores e os alunos; isso havia. Você, para falar com Ribeiro, não era toda hora que você chegava assim, no corredor, e abordava não. Ela não falava com você, tinha que pedir licença, marcar hora, pra ele te atender. Você pra falar com o José Eustáquio, com o Amaro Quincas não era toda hora que você podia falar não! Havia sempre uma diferença entre o aluno e o professor. Nós tínhamos que saber qual o nosso lugar e o professor se mantinha na posição dele. **Isso até 1956, 1957, quando o colégio começou a mudar. Lá tinha toda aquela austeridade; você chegava numa na sala de aula à noite e via homens de paletó e gravata estudando.** Chegava na sala de aula de

> manhã você via estudantes uniformizados,na sala de aula estudando. Os professores também só davam aula de paletó e gravata. Era uma postura acadêmica, diferente de hoje. O professor subia no pedestal – ele tinha um pedestal, todos eles, nenhum professor dava aula fora do pedestal – ele ficava em cima, nós ficávamos embaixo. Isso aí era importante para manter a disciplina, principalmente das crianças de 12, 13 anos. A postura era uma postura acadêmica. Você assistia à aula e, durante o tempo que o professor estivesse na sala, você só falava se o professor abrisse condições para você falar; senão você não falava, só tinha que ouvir (grifo nosso).

Vemos pelo depoimento do egresso do GP, que a gestão de comportamentos era uma dos mais importantes tarefas dos professores da instituição. O disciplinamento pretendia modular a formação do futuro adulto. Assim, a presença de pessoas adultas parecia enodoar a essência da escola, pois advindos de outras práticas sociais, os trabalhadores tinham imbricados nas suas consciências, valores, se não destoantes, pelo menos, mais amplos que aqueles difundidos pelo GP entre seus alunos. A escola assumia a posição de afastamento das questões e problemáticas sociais, de modo que, os alunos que se envolvessem com questões relacionadas a reivindicações sociais (greve, qualquer tipo de manifestação de reivindicação pública ou participação em movimentos sociais) estavam ameaçados de expulsão. Por isso, a presença, no ambiente escolar, de trabalhadores adultos, constituídos de experiências sociais diversas, representava uma ameaça às práticas pedagógicas reprodutivistas, pois esse público poderia questionar os saberes abordados na escola, reivindicando modificações na sua estrutura curricular, devido ao anseio por saberes relacionados às problemáticas e questionamentos surgidos na rotina laboral quotidiana.

Desta forma, os cursos noturnos destinados aos jovens e adultos, tinham como frequência os funcionários públicos e trabalhadores dos cargos de gerenciamento do setor comercial e industrial, que pretendiam terminar o ensino secundário e prestar vestibular. Assim, não estavam destinados às massas adultas operárias e campesinas.

Observamos que os limites impostos ao ingresso dos jovens e adultos no ensino secundário estavam diretamente articulados a questões políticas, econômicas e desenvolvimento moral (BARROSO FILHO, 2008). O rigor disciplinar era tão intenso que os alunos estavam proibidos de participar de qualquer manifestação social de cunho reivindicatório, mesmo no horário extraescolar. Ao que tudo indica, a diretriz funcionava como medida preventiva, visto que neste período, Pernambuco vivenciava um forte confronto político entre partidos conservadores (filiados à oligarquia rural) e progressistas (constituídos por políticos adeptos das transformações socioeconômicas). Assim, de um lado estava a formação discursiva[58] do capital, representada pela oligarquia ruralista e do outro a formação

[58] Conceito a ser definido no capítulo II.

discursiva do trabalho, constituída por organizações políticas, movimento estudantil, associações religiosas, sindicais e rurais (Ligas Camponesas).

Todavia, mesmo a intensa luta política, a proliferação de escolas na rede municipal do Recife e a implantação das classes de alfabetização pelo Movimento de Cultura Popular nas áreas periféricas da Cidade do Recife, não representaram modificações substanciais quanto ao acesso do adulto ao ensino secundário público.

Também o documento "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o Problema dos Mocambos", considerado um dos mais importantes postulados oficiais redigidos para tratar sobre educação de adultos, nos anos 1950, apresentado pela Comissão Regional de Pernambuco, em 1958, no II Congresso de Educação de Adultos, com o intuito de debater sobre o fracasso da Campanha de Adolescentes e Adultos, implantada em 1947, e apresentar propostas mais objetivas para os conteúdos e organização pedagógica de práticas educativas para adultos, em âmbito nacional, não faz qualquer alusão sobre a necessidade de expansão da educação secundária para o público adultos no período.

Assim, adequada aos interesses das classes detentoras do poder de seu tempo, a escola pública estadual de ensino secundário constitui-se como espaço formativo exclusivo aos interesses das elites locais e desinteressada das massas trabalhadoras.

Com o golpe militar de 1964, as ações da administração pública estavam voltadas enfaticamente para as áreas mais industrializadas do país. Desse modo, os estados e municípios considerados carentes recebiam recursos de maneira quase sempre compensatória, na prerrogativa de trabalho assistencialista, a fim de manter e estimular o regime de dependência entre as instâncias governamentais locais e o governo central. Ao mesmo tempo, a resistência social tornou-se cada vez mais limitada, porque os movimentos sociais foram apresentados à sociedade como ação contraventora e maléfica ao bem comum e, como consequência, grupos estudantis, líderes políticos, sindicais, agricultores e intelectuais são perseguidos, mortos ou exilados.

No campo educacional, era o MEC quem determinava as metas e formatos das práticas educacionais. A instância federal era a responsável por repassar as verbas públicas aos sistemas de ensino estadual e municipal, tendo como objetivo principal impor suas diretrizes formativas e manter um clima de integração entre os parceiros de governo. É importante lembrar que, no período descrito, o cargo de gestor público estadual era definido por indicação federal.

O foco da administração pública militar estava no controle social das massas analfabetas e na instrumentalização técnica. Para tanto, instituíram-se, também em

Pernambuco, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mais uma campanha de caráter compensatório, e os cursos profissionalizantes desenvolvidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAÍ), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), voltados principalmente para a requalificação do trabalhador em serviço e para a criação de reserva de mão de obra qualificada. Logo, essas eram as únicas ações educativas oficiais ofertadas à classe trabalhadora pernambucana, no período ditatorial.

No final da década de 1980 e no inicio dos anos de 1990, com a reconstituição da República Democrática, o Ensino Médio, antes denominado 2° Grau, correspondia a 11% das matrículas estaduais e 3% da oferta educacional da rede pública de ensino municipal em Pernambuco. Segundo o relatório da SEDUC encaminhado ao Conselho de Educação, em setembro de 2001, a taxa de distorção idade-série no ensino médio era de 67,5% em 1998, um percentual maior que a média nacional, que correspondia a 53,9% das matrículas.

Já no inicio de 1999, a Rede Estadual de Ensino atenderia a 236.197 alunos, distribuídos entre as 456 escolas estaduais, o que corresponde a 71,3% do total de alunos do Ensino Médio do Estado (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO, 2002). Todavia, segundo o discurso oficial, o alto nível de distorção idade-série e a demanda por escolarização média de jovens e adultos, que desejavam regressar ao ensino formal, resultou numa demanda muito elevada de número de matrículas nesta modalidade de ensino. No inicio de 2001, seria necessário criar 70.000 vagas para atender aos alunos em situação de distorção idade-série.

A Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco observou, no ano de 2001, que a forma mais viável para ofertar 70.000 (setenta mil) matrículas no Ensino Médio e organizar o fluxo escolar, seria o uso de recursos pedagógicos e metodológicos que possibilitassem a conclusão do Ensino Médio em um tempo menor de curso, com o desenvolvimento de uma estrutura educacional temporária. Neste contexto, um projeto tecnocrático constituído pelas práticas de telessalas apresenta-se como solução provisória e de custo reduzido para correção do fluxo escolar e, também, para o atendimento da demanda pelo direito político dos jovens e adultos à escolarização, instituído pelo Constituição de1988.

É importante lembrar que, em 1997, a taxa de repetência na 1ª série do Ensino Médio era de 32% do número de matriculados. Em 1998, a taxa de distorção idade-série alcançou os 70,5% das matriculas na 1ª série do Ensino Médio. Por conseguinte, o quadro de retenção do alunado no primeiro ano do Ensino Médio ocasionou um forte estímulo das secretarias escolares à migração dos alunos, que estavam matriculados no 1° ano do Ensino Médio e em

situação distorção idade–série, para participarem, nos anos de 2001 a 2007, do Projeto Avançar - Aceleração do Ensino Médio, objeto de nosso estudo, do qual trataremos mais adiante. Este projeto é reconhecido como primeira política educacional, de extensão estadual que pretendeu atender aos alunos do Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e cumprir com as metas de reordenamento de fluxo escolar, instituídas no Plano Estadual de Educação 2000-2009[59], como direito subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar, instituído na Constituição Federal de 1988 e ratificado na Lei 9.394/96.

O termo subjetivo significa mais que um direito político, ao contrário do que veremos no capítulo III, na análise dos discursos oficiais do Projeto Avançar, onde os sentidos produzidos pretendem forjar a transferência da educação "da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores" (GENTILI, 1998, p. 19). O termo subjetivo remete-se a uma condição indispensável ao desenvolvimento humano que, para nós, no caso da EJA, materializa-se na participação efetiva dos alunos da EJA na formulação das políticas e práticas educacionais que irão vivenciar. E, ainda, como possibilidade de potencializar sua atuação política como sujeito sócio-histórico, mediante o desenvolvimento sócio-intelectivo promovido pela mediação político-pedagógica escolar.

Ainda, na primeira década do século XXI, em 2007, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET/PE), atual Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFET/PE), num aparente atendimento às demandas dos alunos da EJA, iniciou suas primeiras turmas do PROEJA[60] e finalizou sua primeira turma de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, que já está em sua terceira versão. É importante destacar que as três seleções para os cursos do PROEJA, já realizadas em Pernambuco, estavam direcionadas exclusivamente para as pessoas com idade mínima de 21 anos e que já haviam concluído o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Os encaminhamentos apresentados pelo PROEJA, até o presente, estão voltados à qualificação técnica, tanto do corpo docente, como do trabalhador-discente.

---

[59] É importante esclarecer, que quando o Projeto Avançar foi instituído como medida educativa para correção do fluxo escolar, o Plano Estadual de Educação (2000-2009) ainda estava sendo elaborado. Todavia, este documento é frequentemente referenciado para justificar a implantação do Projeto Avançar em Pernambuco.

[60] Em 2006, o vestibular do antigo CEFET, ofertou pela primeira vez a modalidade PROEJA, para o curso de Eletrotécnica. Em 2008 e 2009, os cursos ofertados foram: Eletrotécnica, Mecânica, Refrigeração e Ar Condicionado na modalidade EJA.

Em âmbito estadual, a implantação dos cursos de PROEJA tem ocorrido, a partir de 2007, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA's). Desde então, o governo do Estado de Pernambuco, em parceria com a SETEC, tem promovido encontros com os profissionais da educação e representantes da sociedade civil, visando estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento do PROEJA nas redes estaduais e municipais de ensino. A temática também vem sendo discutida pelo Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco, todavia o foco da articulação social ainda tem sido a universalização do Ensino Médio e a necessária priorização na formação de professores que trabalham nesta modalidade, nos diferentes níveis de ensino[61]. Logo, não tem ocorrido uma discussão aprofundada sobre as tipologias de EJAs, de nível médio, já em vigor no Estado.

1.3.3 O Projeto Avançar: origem, estrutura e objetivos

Para elucidarmos a origem do Projeto Avançar, em Pernambuco, tomamos o ano de 1977 como referencial histórico. Pois esse foi o ano em que a Fundação Roberto Marinho (FRM), instituição privada sem fins lucrativos, atrelada as Organizações Globo[62], lançou o programa educacional Telecurso 2° Grau, proposta educativa midiática que começou a ser exibida em 1978, após o estabelecimento de um convênio assinado entre a FRM e a Fundação Padre Anchieta, instituição mantenedora da TV Cultura[63] de São Paulo. Por conseguinte, diariamente, a programação do Telecurso de 2° Grau passou a ser transmitida pela emissora pública de caráter educativo e cultural, fundada em 1969, durante o regime militar, para as diferentes regiões do país, através de suas afiliadas.

---

[61] Para maior aprofundamento, consultar o RELATÓRIO do IX ENCONTRO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PERNAMBUCO. Petrolina, 2009. Disponível em:< http://forumeja.org.br/pe/files/relatpetrolina1.pdf> Acesso em: 06 dez. 2009.

[62] "A partir de uma trajetória controversa e repleta de irregularidades, como o acordo ilegal com o grupo americano *Time-Life*, essa organização foi crescendo à sombra da ditadura militar instalada no Brasil de 1964 a 1984. Seu desenvolvimento ocorreu em paralelo com a expansão do capital internacional na economia brasileira e a introdução, bem sucedida, de alta tecnologia e modernos padrões de gerenciamento, no processo de industrialização do País. Atualmente, a Rede Globo é considerada a quarta maior rede de comunicação do mundo, cobrindo 99,84% dos 5.043 municípios brasileiros, isso além de outras atividades ligadas à indústria cultural". (JAMBEIRO, 2001 *apud* PICANÇO, 2002, p. 2).

[63] Emissora de televisão de caráter educativo, cultural e público, fundada em 1969, mantida com recursos públicos provenientes do governo do estado de São Paulo e privados, através de propagandas, apoios culturais e doações de grandes corporações.

Em 1981, por meio de um novo convênio com a Fundação Bradesco, e com o apoio do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da Universidade de Brasília, a FRM leva ao ar o Telecurso 1° Grau[64]. O projeto buscava atender pessoas em idade entre 15 e 29 anos[65] que não tivessem concluído o Ensino Fundamental. Assim, após assistir os programas televisivos matinais e acompanhar os cadernos do programa, os alunos-telespectadores estavam capacitados a "prestar os exames supletivos (para obtenção do certificado de conclusão dos ensinos Fundamental e Médio) realizados pelas secretarias estaduais de educação em todo país" (FRM, 2009, grifo nosso).

Em 1995, o conjunto educativo televisivo, Telecurso 2° Grau e Telecurso 1° Grau, recebeu uma "nova roupagem", uma nova denominação e passou a contar com a parceria da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e a dispor de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Com o nome de Telecurso 2000, os programas televisivos de ensinos Fundamental e Médio, também, começaram a ser vinculados a muitos projetos de "tele-educação presencial mediada" nas redes públicas de ensino. Constitui-se, a partir de então, o Telecurso 2000, uma prática pedagógica compensatória para os ensinos fundamental e médio, de reconhecimento nacional e internacional, adotado como política educacional alternativa e imediata por diferentes governos municipais e estaduais[66], e mesmo por outra nação[67]. Por conseguinte, caracterizando-se como se fosse um programa, o Telecurso 2000 afirmava possibilitar ao país

> [...] enfrentar os três principais problemas da educação no Brasil – a aceleração de estudos, a oferta de ensino em lugares onde não é possível adotar o modelo convencional e a educação de jovens e adultos – e consolidou-se como política pública de ensino em cinco estados brasileiros: Acre, Amazonas, Pernambuco, Rio de Janeiro e no Distrito Federal (FRM, 2009).

Atuando em parceria com instituições públicas e privadas, a FRM vai se instituindo como agência promotora dos ensinos Fundamental e Médio em EJA. O quadro seguinte

---

[64] Correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental.

[65] A faixa etária corresponde ao período em que os individuais jovens ingressam no mercado de trabalho. Segundo pesquisa realizada pela John Snow Brasil Consultoria, uma entidade internacional, que realiza pesquisas sobre o impacto econômico do programa Jovem de Expressão, a "cada R$ 1 real aplicado em programas sociais voltados para pessoas entre 18 e 24 anos, a sociedade ganha quase o dobro em riqueza econômica". (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2009. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/e-fato/2009/10/23-10-investir-em-jovens-e-um-bom-negocio/>. Acesso em: 09 jan. 2009).

[66] Sendo assumido como política pública educacional nos estado de São Paulo e Ceará.

[67] O Telecurso 2000 foi implantado, como projeto-piloto, no ano 2001, em Timor-Leste, sendo rebatizado de Tele-Escola. Consultar: AMARANTE, Maria Inês. **O telecurso brasileiro em Timor-Leste:** comunicação sociocultural e educativa na educação a distância. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net/0004acoalfaplp/0004acoalfaplp_textos/2educjovadult/0042educjovadult01_form.pdf.

apresenta a abrangência de atividades de escolarização em níveis de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) desenvolvidas diretamente pela FRM em diferentes estados brasileiros.

AÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO DESENVOLVIDAS COM O EMPREGO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA TELECURSO.

PERÍODO	AÇÃO EDUCATIVA	UF	INSTITUIÇÃO PARCEIRA	NÍVEL DE ENSINO	ALUNOS ATENDIDOS
1991-Atual	Alfabetizar é Construir	DF, RS, PE, PA, PR, MG AM GO, MT, CE, SP, AL, PB, BA, SE, PI e RJ	TV Globo, SINDUSCON/Rio, SESI-DN E SENEB/MEC	EF	Alfabetização de operários da construção civil.
1993	Serra do Mel	RN	SEC-RN e Prefeitura de Serra do Mel	EF e EM	Escolarização de moradores do Assentamento Rural Serra do Mel.
1995	Avanço Escolar	MA	Governo do Estado do Maranhão	EF	Aproximadament e 15 mil alunos, em 519 telessalas.
1998	Telecurso 2000 – Viva Educação	MA	Governo do Estado do Maranhão	EM	Aproximadament e 100 mil alunos.
2000	Tempo de Acelerar	AM	Governo do Estado do Amazonas.	EF e EM	Aproximadament e 100 mil alunos, em 3.400 telessalas.
2000	Telecurso 2000 – Avançar é Preciso	SC	Governo do Estado de Santa Catarina e SESI	EF e EM	Aproximadament e 9 mil alunos, em 480 telessalas.
2000-2002	Telecurso 2000 – Tempo de Avançar	CE	Governo do Estado do Ceará, Instituto Multiplicar e prefeituras	EF e EM	Mais de 700 mil alunos, em 4.100 telessalas.
2001	Telecurso 2000 – Telessalas Justiça	SP	Ministério da Justiça, Fundação Bradesco e Fundação Professor Doutor Manuel Pedro Pimentel	EF	As telessalas de ensino fundamental atenderam cerca de 2.100 encarcerados de 20 unidades penitenciárias.
2002-2006	Telecurso 2000 – Poronga	AC	Governo do Estado do Acre.	EF e EM	9.641 alunos concluíram o EF, e 1.259 o EM
2002	Telecurso 2000 - Quilombos	GO, BA e PE	Governo Federal/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Instituto Multiplicar.	EF	Atendeu a 400 jovens e adultos de comunidades remanescentes de quilombos.
2003	Ciranda da Educação	PE	Prefeitura Municipal de Ipojuca.	EF	Atendeu a cerca de 250 alunos matriculados na

					rede municipal.
2007-atual	**Projeto Travessia**	PE	Governo do Estado de Pernambuco	EM	Em curso, com um saldo de 35 mil concluintes do Ensino Médio

Quadro1: Quadro criado a partir de informações presentes no site da Fundação Roberto Marinho.[68]

A relação de trabalhos desenvolvidos pela FRM apresenta abrangência de inserção das telessalas nas ações educacionais instituídas para o público da EJA, originário de diferentes contextos socioeconômicos. Percebemos que tal intermédio pedagógico, no setor público estadual, é maior nas regiões norte e nordeste, localidades que historicamente têm sofrido com a restrição de recursos públicos para o investimento em ações sociais, devido aos seus baixos índices de produção industrial, intercâmbio comercial e predominância de atividades monocultoras. Observamos, ainda, que os estados do país que apresentam reduzida participação político-econômica no cenário nacional (AC, AM, MA e CE), também são aqueles que sofrem maior intervenção de práticas diretivas no Ensino Médio e têm seus espaços de ensino formal submetidos a projetos educativos de caráter tecnocrático.

É importante destacar que o Projeto Avançar, embora tenha as mesmas diretrizes e formatação técnico-pedagógica dos cursos de tele-educação presencial mediada desenvolvidos pela FRM, não se caracteriza como parte da sequência de ações expostas no quadro acima, pois o contrato para o desenvolvimento das telessalas em Pernambuco, no período de 2001 a 2007, foi firmado com a FGV; a própria FRM cedeu o direito de uso e vendeu o material Telecurso 2000 para o Governo do Estado.

A partir dos anos de 1999, a EJA começa a se configurar como preocupação legal e operacional do Estado de Pernambuco. Por conseguinte, são instituídas as normas para a Educação Básica de Jovens e Adultos na esfera do Sistema Estadual de Educação [69]. Na perspectiva de cumprir com a obrigatoriedade jurídica[70], foi implantado, na rede de estadual de ensino, a partir do ano 2001, o Projeto Avançar - Aceleração do Ensino Médio[71].

---

[68] Site da FRM. Disponível em: <http://www.frm.org.br/main.jsp?lumpageid=ff8081811f42c7c3011f431d280e3b9e&lums=projeto&lumitemid=8a94a98e21a81fd00121ac5ef6a01708&decada=00&projetoid=8a94a98e21a81fd00121ac5ef69d1707&ano=2006 > Acesso em: 26 nov. 2009.

[69] resolução nº 02 /1999, de 05 de maio de 1999.

[70] O direito subjetivo a educação instituído pela Constituição de 1988 e pela Lei 9.493/96.

[71] O Projeto foi implantado pelo Secretario de Educação e Cultura, do período de janeiro de 2001 a abril de 2002, Raul Henry, quando teve inicio o primeiro mandato de Jarbas Vancocelos como governador do Estado de Pernambuco. Assim, tendo iniciado em 2001, antes da aprovação do conselho Estadual de Educação em 29 de abril de 2002, o Projeto Avançar será, dois meses após a aprovação da sua primeira execução, instituído como diretriz e meta orçamentária para o exercício de 2003, apresentado na Lei nº 12232 de 26 de junho de 2002,

Apresentando as diretrizes e os objetivos das propostas de telessala[72], expandiu-se por todas as regiões do estado e passou a ser o formato pedagógico de escolarização que delineou e tem delineado[73] a prática estatal de educação média para pessoas jovens e adultas.

É importante salientar que o termo **aceleração** remete-se, segundo o discurso oficial que analisaremos no capítulo III, a possibilidade do aluno da EJA recuperar o "tempo pedido" fora do ambiente escolar e a possibilidade do Estado reorganizar o fluxo de matrículas de alunos por idade-série.

O Projeto Avançar, implantado em 2001 e desenvolvido até 2007 pelo Governo do Estado de Pernambuco, durante os mandatos de Jarbas de Andrade Vasconcelos, caracterizava-se por uma ação educativa formal, direcionada a pessoas jovens e adultas, e configurava-se como convênio entre as Fundações Roberto Marinho e Getúlio Vargas e a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco. O objetivo da ação era promover a elevação da escolaridade da população pernambucana através da aceleração do Ensino Médio de pessoas jovens e adultas, instituindo então o reordenamento do espaço escolar. A ação educativa foi oficialmente orientada pela normatização do art. 7° Decreto n° 2.494/98, que regulamenta o art. 80 (que trata da Educação a Distância), da Lei n° 9.394/96:

> Art. 7. A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado (DECRETO N° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

Regulado por dispositivos jurídicos, o Projeto Avançar é apresentado à comunidade pernambucana como uma ação pública adequada para "oportunizar a alunos em distorção idade-série a conclusão da educação básica em prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequados ao prosseguimento de estudos e à formação profissional". (RAMOS; LEITE, 2006, p. 2) e possibilitar a elevação da qualidade social na educação, devido ao seu "ensino contextualizado, de um currículo relevante para o mundo do trabalho e das práticas sociais" (RAMOS; LEITE, 2006, p. 2-3).

---

publicada no Diário Oficial de Pernambuco de 28 de junho de 2002, expresso, no Capitulo I do dispositivo legal, como umas das prioridades e metas da administração pública estadual. É importante salientar que o relatório de execução do Projeto de Aceleração do Ensino Médio – Avançar, relativo às ações realizadas no período 2001-2002 só será aprovado pelo CEE/PE em 21 de dezembro de 2004, pelo Parecer CEE/PE n° 112/2004 – CEB.

[72] Práticas educativas desenvolvidas com o material midiático do Telecurso 2000.

[73] O Projeto Avançar foi extinto em 2008, sendo implantado um projeto de educação média para pessoas jovens e adultas em Pernambuco, com diretrizes semelhantes à ação educativa que tomamos como objeto de estudo.

O currículo do projeto configurava-se pelas disciplinas obrigatórias constitutivas do Ensino Médio, acrescido de eventos pedagógicos (cursos de curta duração e aulas-passeio) de caráter instrumental artístico e técnico-profissional. Como o material Telecurso 2000, não tinha tele-aulas e livros didáticos para o ensino de arte, a SEDUC contratou o Instituto Mobiliza – Educação, Cultura e Cidadania, uma instituição civil, de caráter privado, sem fins lucrativos, que presta serviços de organização e divulgação de ações nas áreas educacional, cultural e comunitária - para elaborar os materiais didáticos da disciplina de Arte. Coube ao Instituto a criação e publicação dos cadernos de Arte para professores e alunos do Projeto Avançar. O material didático era composto por atividades pedagógicas, textos para leitura e, ainda, apresentava sugestões para desenvolvimento de trabalhos no campo da arte. É importante destacar ainda, que na primeira estruturação do Projeto Avançar, enviada para aprovação do CEE/PE, as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte não estavam incluídas no currículo da ação educativa direcionada para os trabalhadores. Só a partir da reivindicação do CEE/PE, através do Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB, estas foram integradas ao projeto.

As atividades pedagógicas do projeto decorriam em apenas 18 meses[74]. Suas disciplinas foram agrupadas em 4 módulos:

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR MÓDULO – TURMAS 2001 – 2002

MÓDULO	PERÍODO	TEMPO	DISCIPLINAS
I	27.08 a 20.12.01	17 semanas	Período de integração Língua Portuguesa Biologia
II	25.02 a 28.06.02	16 semanas	Matemática História do Brasil História Geral
III	29.0 a 11.10.02	11 semanas	Química Geografia Filosofia
IV	21.10 a 27.12.02	10 semanas	Física Inglês Arte Sociologia

[74]A Resolução Estadual nº 02 /1999, de 05 de maio de 1999, instituía um mínimo de 1.200 horas-aulas, distribuídas em 18(dezoito) meses letivos para o Ensino Médio na modalidade de EJA. O Projeto Avançar, no entanto, se configura num total de 1.592 horas-aulas, distribuídos em 15 meses letivos, ou seja, 3 meses a menos do que estabeleciam as normas para a Educação Básica de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Dessa forma, o tempo para o desenvolvimento do projeto só foi ampliado por determinação do CEE/PE.

EVENTOS REALIZADOS	PERÍODO
AVANÇARTE	Dezembro de 2001
Empreender para avançar – 1ª turma	Maio a julho de 2002
Empreender para avançar – 2ª turma	Agosto a setembro de 2002
Avancesporte	Novembro de 2002

Quadro2: Quadro apresentado no relatório do projeto, aprovado em 01 de dezembro de 2003 Fonte: Conselho Estadual de Educação de Pernambuco - PARECER CEE/PE Nº 120/2003-CEB.

O relatório geral do Projeto Avançar, referente ao período 2001-2002, apresentado ao Colegiado do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE.), pela SEDUC, declara que a proposta voltava-se para:

> a) Contextualização: associando a organização curricular a experiências da vida cotidiana ou conhecimentos já adquiridos, espontaneamente, ao longo da existência do aluno, princípio que torna a aprendizagem mais significativa.
> b) Interdisciplinaridade: com base no princípio de que os conhecimentos mantêm um diálogo permanente entre si, o Projeto Avançar está estruturado de forma a propiciar uma compreensão interdisciplinar de articulação entre conhecimentos e competências.
> c) Educação para o trabalho: o programa ora apreciado permite construir conhecimentos e práticas que contribuem para a formação geral do aluno, bem como para o desenvolvimento de competências básicas para o mundo do trabalho.
> d) Exercício da cidadania: com foco no desenvolvimento da cidadania, a organização curricular adotada garante aos alunos e à comunidade o amplo exercício de suas funções sociais, políticas, culturais e produtivas. (PARECER CEE/PE Nº 112/2004-CEB, 2004, p. 1).

Como iniciativa educacional que pretendia promover a correção do fluxo escolar num prazo de dois anos, o Projeto Avançar constitui-se como ação de integração dos sujeitos-alunos da EJA no espaço escolar. Buscava, objetivamente, atender ao artigo primeiro da Resolução nº 02 /1999, de 05 de maio de 1999, ementa estadual que fixou as normas para a Educação Básica de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco. Segundo o dispositivo oficial, a Educação de Jovens e Adultos seria implantada como modalidade própria de Educação Básica, destinando-se "àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio ou à sua **integralização**, na idade própria". (RESOLUÇÃO Nº 02 /1999, p. 1, grifo nosso). Como apontamos na introdução de nosso estudo, o Projeto Avançar tratava-se de uma Política de Governo, logo seus objetivos estavam voltados a atender aos interesses de uma gestão executiva. Por isso, o fim do mandado do governo estadual de Jarbas Vasconcelos também representou a extinção da ação educativa.

Não nos cabe neste estudo traçar uma profunda discussão sobre qual seria a idade

própria para a vivência dos processos escolares, e se estes têm um momento terminal[75], mas é importante estabelecer a diferença entre integrar e incluir o aluno na escola. O ato de matricular os alunos jovens e adultos nas agências de ensino formal, não significa necessariamente reconhecer suas demandas formativas. Logo, Mantoan (1998), que se contrapõe incisivamente às iniciativas integrativas nos ambientes escolares, observa que garantir a presença do aluno na escola, mediante matrícula obrigatória, não representa um reconhecimento de sua especificidade cultural e potencialidade humana. Portanto, para que ocorra um real atendimento dos interesses educacionais dos sujeitos-alunos da EJA, ou seja, a presença constitutiva dos discentes da EJA nos ambientes escolares é necessária uma reformulação estrutural de ordem física e simbólica[76] na escola.

No capítulo I, descrevemos as bases conceituais que caracterizam a dimensão de trabalho, trabalhador e tecnologia, categorias constitutivas do discurso educacional (do Projeto Avançar) que será analisado no terceiro capítulo deste construto, quando observaremos que "[...] o espaço da argumentação é substituído pelo da 'competência técnica'," [...] (BRAYNER, 2009) e o conhecimento científico é forjado como tecnologia neutra, favorecendo o ocultamento do mundo real e caracterizando-se como um instrumento de velamento/embrutecimento e obstrução da realidade objetiva. E mais, possibilitando e/ou desautorizando, por meio de ditos e silenciados, a compreensão das desigualdades sociais e dos mecanismos de exploração e alienação do trabalhador. Para a análise dos discursos do Projeto Avançar, expressos no capítulo III, adotamos os fundamentos e categorias teórico-metodológicas da Análise do Discurso de Linha Francesa, apresentadas no próximo capítulo.

---

[75] Como Paulo Freire (1996), acreditamos na inconclusão do ser humano, ou seja, na sua ontológica condição de ser social se formando. Sendo a educação um processo (consciente ou não) de aperfeiçoamento do homem, não pode ser apresentada como limitada, em suas diferentes formas (Informal, Não Formal ou Formal), por questões etárias, de gênero, etnia, religião ou qualquer outro fator social. Para nós, negar ao ser humano a possibilidade de vivência dos espaços sócio-educativos formais é restringir seu potencial sócio-político de aprimoramento.

[76] Adequação espacial e utilização de recursos comunicacionais diversificados, sem negação dos valores, princípios e atitudes dos sujeitos da EJA.

Capítulo II

2. ANÁLISE DO DISCURSO: práxis de desvelamentos

No presente capítulo, apresentamos as razões político-ideológicas que nos conduziram ao filiamento à AD francesa e descrevemos as categorias que dão sustentação teórico-metodológica às análises dos discursos oficiais da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e de egressos do Projeto Avançar realizadas no capítulo III.

Filiamo-nos ao aporte teórico-metodológico da linha francesa de Análise do Discurso (AD) no desenvolvimento deste trabalho, por entendermos que essa se caracteriza como uma prática de interpretação-analítica, no sentido de desvendar as práxis espoliativas e alienativas do capital sofridas e reproduzidas pelo trabalhador. Pois, sendo a AD uma disciplina que dialoga com o materialismo histórico dialético, caracteriza-se pela análise das práxis[77] político-ideológicas e promove:

> [...] confrontos teóricos que resultam na redefinição do político, do histórico, da ideologia, do social e do linguístico. Os postulados teórico-metodológicos da AD partem do princípio de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista é justamente tentar compreender a relação entre essas duas ordens de real, que constituem, em seu conjunto e funcionamento, a ordem do discurso. (ASSOLINI, 2008, p. 124).

A Análise do Discurso procura, por meio da análise do dito e desvelamento do silenciado e dos efeitos de sentido produzidos ou controlados, interpretar a realidade sócio-histórica materializada em discursos Como Pêcheux (1988), observamos que nas formações sociais capitalistas, a lógica e a retórica apresentam-se como mecanismos de falseamento da realidade objetiva, mediante a orientação para a observância dos acontecimentos histórico-sociais de forma linear, de causa e efeitos universais. A não comunicação (o forjar da realidade) manifesta-se como artifício de apagamento do confronto ideológico entre as classes (dominante e dominada), ocasionando a submissão do trabalhador, conformismo e redenção

---

[77] Práxis compreendida como relação entre filosofia e realidade. Filosofia instituída como estudo da realidade, como conhecimento social propiciador de transformações no campo das ideias e das relações sociais. Realidade compreendida como movimento de produção, manutenção, reprodução e transformação das estruturas materiais e simbólicas (VÁZQUEZ, 2007).

consensualizada. A participação do trabalhador no sistema capitalista está condicionada, portanto, existe:

> [...] uma comunicação sem equívocos – clareza "lógica" das instruções e diretivas, propriedade dos temas utilizados, etc. – comunicação que é, ao mesmo tempo, através da divisão social-técnica do trabalho, uma *não comunicação* que se (*sic*) separa os trabalhadores da organização da produção e os submete à "retórica" do comando (PÊCHEUX, 1988, p. 26-27, grifo do autor).

O materialismo dialético, ou teoria marxista do conhecimento, em que se ancora a AD francesa, não reconhece a existência de verdades universais, que sejam indiferentes ao tempo e aos espaços sócio-históricos e que se constituam como artefatos científicos para explicação de todos os fenômenos sociais, como propuseram e, ainda, propõem alguns idealistas. Pois, as diferentes e divergentes interpretações e concepções de mundo, em circulação, têm suas origens determinadas pelas distintas formas de apropriação, ilação e representação da realidade concreta[78], desenvolvidas pelo intelecto humano e articuladas diretamente com os interesses e necessidades individuais e de classe social.

Nessa perspectiva, o conhecimento, não tendo procedência ou essência universal, seria resultante de descobertas, determinações e representações humanas, uma produção coletiva que, para constituir-se como ciência, segundo o método dialético materialista, teria que ser melhor sistematizado e deliberadamente elaborado, caracterizando-se pela "elaboração de conceitos representativos das relações observadas e determinadas no seio da Realidade" (PRADO JUNIOR, 2001, p. 37-38).

Como disciplina alicerçada no método dialético materialista, a AD francesa tem suas categorias de análise determinadas e voltadas para a percepção da realidade circunscrita no tempo e no espaço histórico. Os discursos são fundamentalmente resultantes das relações sócio-históricas e, como práxis, figuram-se por interações econômicas, políticas, pedagógicas, mercantis e jurídicas. Estas são constitutivas das formações discursivas, onde se pode reconhecer o interdiscurso, ou seja, os vários discursos que as constituem, onde se pode ver a tomada de posição do sujeito, sempre inscrito numa determinada formação ideológica e buscando em seus discursos (de forma consciente ou inconsciente) produzir e silenciar sentidos. Assim, como o materialismo dialético, a AD constitui-se de categorias analíticas propiciadoras da captação dos movimentos que possibilitam a produção, reprodução e transformação das práxis sociais, materializadas em discursos.

---

[78] Constituída, segunda a dialética materialista, por sistemas integrados de relações (PRADO JUNIOR, 2001).

2.1 Discurso, sujeito e sentido

As investigações epistemológicas desenvolvidas por Michel Pêcheux, na década de 1960, período inicial da AD francesa, tinham como objetivo principal: produzir um maquinário teórico-metodológico que permitisse identificar, de forma automática, os sentidos produzidos pelo discurso.

Dando prosseguimento a esses estudos, Pêcheux (1988) passa a pensar a relação da língua/discurso, reconhecendo o texto numa dimensão histórico-social, em sua multiplicidade de sentidos. É a entrada do aspecto ideológico em seus estudos teóricos, buscando, no discurso, histórico e socialmente determinado, a possibilidade de alcance do lugar social de onde os sujeitos se colocam ou são colocados.

Nesse sentido, a língua é concebida como inacabada, incompleta, sujeita a falhas e ambiguidades, "condição de possibilidade do discurso, [...] lugar material em que se realizam os efeitos de sentido" (BRANDÃO, 1993, p. 34), ou seja, materialidade do discurso. E é pela incompletude que a língua permite o surgimento do novo, em cada acontecimento discursivo, pelo trabalho de ressignificação dos sentidos produzidos socialmente, como atividades dos sujeitos em toda a carga histórica e ideológica que acontecem pelas relações sociais.

Todo discurso é, portanto, ideológico; a sua produção se dá, pelo sujeito, a partir de um lugar social, como representação de crenças, valores e posições ideológicas.

Assim, pensando o discurso como socialmente produzido, em um dado momento histórico, com a finalidade de atender a questões que se interpõem nas relações entre sujeitos, lembramos Magalhães (2003, p. 75) para quem discurso é "práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação."

São, pois, essas práticas sociais que constituem os efeitos discursivos de um sujeito histórico e ideológico, capaz de efetuar mudanças na realidade.

A perspectiva lukacsiana, em que nos ancoramos, observa o sujeito como ser social, produtor e produzido por um conjunto complexo de práxis sociais que constituem a sociedade de classes. Sendo os lugares e funções sociais determinados pelas condições históricas e materiais de reprodução social, o sujeito, como ser sócio-histórico, realiza suas escolhas, a partir da objetividade do quadro sócio-produtivo, visto que, as ações, que permeiam e orientam os indivíduos socialmente constituídos, correspondem à formação ideológica a que se filiam como sujeitos do discurso. Neste ponto, a AD a que nos filiamos, desenvolvida no

Grupo Política Públicas, História e Discurso[79], distancia-se do sujeito assujeitado de perspectiva althusseriana, constitutiva das proposições da AD francesa iniciada por Michel Pêcheux nos anos de 1960, pois "a marca do sujeito humano é criar o novo, a partir do já constituído" (FLORENCIO *at al,* 2009, p. 47)

Por conseguinte, observando o sujeito como efeito de sentido ideológico elementar, acreditamos que a luta de classes é o fator de determinação das posições (escolhas realizadas a partir da objetividade material) político-ideológicas em que se inscrevem os sujeitos no movimento histórico.

Segundo Marx, o homem, único ser capaz do pôr teleológico, pode sempre avaliar a objetividade e agir sobre ela, mediante suas necessidades, apesar do controle dessa objetividade não ser total, por não lhe ser possível atingi-la completamente, pois o histórico é apreendido pelo homem por meio de representações mediadas por suas necessidades, interesses e expectativas.

Assim, ao falarmos de discurso, estamos pensando na objetividade transformada em subjetividade, em constante movimento dialético entre elas. É, pois, no processo de produção e transformação das relações de produção que, na práxis discursiva, se verifica a inexistência da transparência de sentido. As posições assumidas pelos sujeitos vão dar lugar à multiplicidade de sentidos, apagados, mas possíveis, sempre prontos a emergirem.

Portanto, "os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas" (ORLANDI, 2001, p. 30). Ou seja, não há um único sentido a ser decifrado, assimilado, como uma verdade incontestável, mas "efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas [...]. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também, em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi". (ORLANDI, 2001, p. 30). São as posições ideológicas que vão determinar os sentidos, deixando que se fale diferentemente de um mesmo assunto, produzindo diferentes sentidos, a partir de diferentes lugares (formações ideológicas).

[79] Grupo de pesquisa em Análise do Discurso do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

2.2 Condições de Produção do Discurso

Enquanto materialidade discursiva, o discurso tem seu sentido produzido socialmente, a partir das relações sócio-historicizadas por sujeitos. Como disciplina interpretativa[80], a AD busca o sentido dos discursos nos acontecimentos exteriores ao discurso, pois:

> As condições de produção do discurso irão determinar não o sentido em si, mas as posições ideológicas do jogo discursivo. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2003, p. 46).

A circunstância histórico-social e a perspectiva político-ideológica de classe configuram-se como "a linha tênue entre a regularidade e a instabilidade dos sentidos no discurso" (GREGOLIN, 2007, p. 2), pois diferentes enunciados podem remeter-se ou erigir do mesmo objeto (acontecimento[81]), entretanto, não constituem necessariamente as mesmas significações, pois podem apresentar marcas ideológicas distintas. Podemos afirmar então, que nem a forma e nem o conteúdo são os objetos de estudo da AD, o que nos interessa é o funcionamento dos discursos inscritos em determinadas formações discursivas e ideológicas. Este funcionamento tem como sustentação as condições sócio-históricas amplas e estritas de produção do discurso.

O discurso não é estanque e nem de todo controlável. Quando posto em circulação, no processo de interlocução entre as posições-sujeito, os discursos podem transitar por regiões discursivas múltiplas e formações ideológicas distintas. As palavras, frases, expressões, e gestos não têm um sentido autônomo, instaurado neles mesmos, logo para que um acontecimento textual (discurso) produza sentidos e signifique é necessário reconhecer a situação particular de sua ocorrência. Portanto, todo acontecimento discursivo está determinado por condições imediatas de significação do discurso, definidas – como já vimos - como condições estritas de produção do discurso e pelo contexto sócio-histórico e ideológico, as condições amplas de produção do discurso. Ou seja, é pelas Condições de Produção de um discurso que se podem ver os sujeitos "em constante relação com a cultura, com a sociedade,

---

[80] A "interpretação não se limita à decodificação dos signos, nem se restringe ao desvelamento do sentido exterior ao texto. Ela é as duas coisas ao mesmo tempo: leitura dos vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que leva a outros textos, que estão sempre à procura de suas fontes, em suas citações, em suas glosas, em seus comentários". (GREGOLIN, 2003, p. 48).

[81] Na perspectiva pecheutiana, um acontecimento discursivo configura-se pela "[...] emergência de enunciados que se inter-relacionam e produzem efeitos de sentido." (GREGOLIN, 2006, p. 27).

e com a economia de um determinado momento histórico. Nessa, inter-relação os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas" (CAVALCANTE, 2007, p. 38).

Neste trabalho, como já afirmamos na introdução, as condições estritas de produções do discurso estão circunscritas pelas relações e interesses políticos do Governo de Pernambuco, na época de implantação e desenvolvimento do Projeto Avançar, e as condições amplas de produção dos discursos correspondem às práticas governamentais de caráter neoliberal, desenvolvidas em âmbito nacional e internacional, a partir dos anos 1970, que influenciaram as práticas de EJA, desenvolvidas nas redes estadual e municipal de ensino público no Brasil.

2.3 Formação Ideológica[82]

As formações ideológicas (FIs), na concepção pecheuxtiana, apresentam-se em duas vertentes: a do capital e a do trabalho e dão lugar a uma ou várias formações discursivas interligadas. Em permanente antagonismo, as formações ideológicas manifestam-se nas relações de desigualdade-subordinação que configuram a luta de classes e determinam a inscrição político-ideológica dos sujeitos no processo discursivo.

É na ideologia, entendida na perspectiva lukacsiana como manifestação simbólica (conjunto de ideais, valores e princípios) objetivada, reguladora da práxis social (LESSA, 2007), que alcançaremos a constituição das representações sociais (campos ou dimensões constitutivos do ser sócio-histórico) que, mesmo não sendo aparentes, determinam comportamentos e influenciam na definição das necessidades e interesses coletivos e individuais. Pois para se constituir sujeito social, o indivíduo necessariamente precisa ser "interpelado pela história e pela ideologia" (ORLANDI, 2003, p. 46). É, portanto, pela interpelação e pela inscrição numa formação sócio-histórica e ideológica que o sujeito tem seus papéis sociais, distintos, variados e definidos. Logo, podemos constatar que o discurso só produz sentidos e participar da constituição da subjetividade do sujeito por seu caráter ideológico.

---

[82] Categoria anunciada por Marx e Engels (2007, p. 65), na *Ideologia Alemã*, para afirmar que o objetivo do materialismo histórico seria "explicitar as formações ideológicas a partir da práxis material, contrapondo-se às proposições filosóficas alemãs de explicação da práxis social a partir das ideias.

É importante lembrar - como dissemos acima - que um enunciado pode produzir uma multiplicidade de sentidos, logo para interpretar os caminhos da produção de efeitos de sentido e da significação é indispensável conhecer o sujeito produtor do discurso e a formação ideológica a que este se filia; só assim será possível identificar a função explícita ou velada do discurso produzido.

O sujeito, responsável pelo seu dizer, assume posições que se configuram pela ilusão da transparência de sentidos, necessária para que se escondam conflitos próprios do confronto de formações ideológicas que, por sua vez, representam as formações sociais. Portanto, os sentidos são constituídos nas formações ideológicas, que dão sustentação às Formações Discursivas.

2.4 Formações Discursivas

O discurso se produz nas relações sociais, complexos discursivos que refletem as diferenças ideológicas e as posições sociais assumidas pelos sujeitos do discurso. Assim, o efeito de sentido deriva da formação ideológica e da formação discursiva em que se inscreve o discurso.

Destarte, as formações discursivas caracterizam-se como espaços de determinação do que pode e deve ser dito, numa dada conjuntura histórico-ideológica. Logo, se uma palavra ou enunciado muda seu sentido, isto se deve a sua imbricação em formações discursivas ou ao filiamento do sujeito-enunciador a uma formação ideológica distinta daquela em que o enunciado foi originalmente produzido. Como afirma Pêcheux (1988, p. 160):

> "[...] *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas se inscrevem (grifos do autor).

É importante esclarecer que uma formação discursiva não se trata de um espaço fechado, imutável e, sendo "constituída-margeada pelo que lhe é exterior" (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 183), apresenta em seu interior "elementos que existiram em outros lugares sociais, em outros momentos históricos que, sob novas condições de produção, reconfiguram-se e possibilitam outros efeitos de sentidos" (MARQUEZAN, 2008, p. 6). Desse modo, as fronteiras de uma formação discursiva são tênues, descoláveis, em virtude de seu caráter de

multiplicilidade e das contradições ideológicas, que possibilitam dizeres outros, vindos de outras formações discursivas. Portanto, não há demarcação definida de fronteiras, que se movimentam em função de diferentes posições ideológicas, próprias de uma formação social.

Nessa compreensão de formação discursiva como espaço aberto a novos elementos provenientes de outras formações discursivas e que AD formula a noção de interdiscurso, como o que irrompe no discurso.

2.5 Interdiscurso

O interdiscurso, uma das principais categorias da AD, cunhada por Michel Pêcheux, configura-se como movimento de sentidos possíveis de significar, mediante o já dito, os pré-construídos originários de diferentes contextos sócio-históricos, formações discursivas e formações ideológicas. Dessa forma, a significação (ou ressignificação) de um "novo discurso" está ancorada em discursos anteriores que lhe perpassam. De forma mais objetiva, podemos afirmar que a produção e efeito de sentido do discurso estão sustentados pelo processo de interlocução entre sujeitos, pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores e pela "remissão ao que já foi dito [...], em outras condições de produção" (FLORENCIO *et al*, 2009, p. 77). Por conseguinte, a circunstância em que ocorre a interlocução caracteriza-se como um todo discursivo complexo, pois os sujeitos enunciam e garantem a significação a partir do já dito (o pré-construído). Neste sentido:

> [...] o interdiscurso é o lugar em que se constituem, para um sujeito que produz uma sequencia discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse enunciador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, por meio das quais o sujeito enunciador dará coerência a seu propósito no interior do *intradiscurso*, da sequencia discursiva que ele enuncia. (GREGOLIN, 2007, p. 4, grifo do autor).

O interdiscurso, ou seja, o complexo discursivo, "se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessível aos diferentes locutores" (ORLANDI, 2007, p. 20-21, grifo do autor), sendo, portanto, arquitetado como uma "região de encontros e de confrontos de sentidos" (GREGOLIN, 2003, p. 50), que pode ser compreendido a partir dos esquecimentos números um e dois na composição do discurso e na produção de sentido:

- O esquecimento número um corresponde à crença dos sujeitos na originalidade de seus discursos, ou seja, a impressão de que os discursos produzem sentidos a partir do que enunciamos, não pela existência da práxis discursiva histórica, um movimento interativo entre o presente e passado, que possibilita a constituição da memória social, um dizer anterior ao dizer imediato, que se inscreve em diferentes formações discursivas e ideológicas e que dá sentido ao nosso dizer historicizado.
- Esquecimento número dois corresponde às variações parafrásticas, que consistem na reformulação de um enunciado, originando outro enunciado aparentemente equivalente, que resulta na ilusão referencial, ou seja, temos a impressão de que o pensamento está diretamente interligado ao que dizemos e que o dito só se caracteriza como uma possibilidade uniforme e inédita. Segundo Florêncio (2007, p. 50) seria a ideia estabelecida pelo sujeito do discurso "de que o que ele fala só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras".

Mesmo tendo o controle das palavras, pelo ato de escolha, o sujeito não pode estabelecer por si só o sentido do discurso, pois "o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito" (MALDIDIER, 2003, p. 96)

O interdiscurso corresponde, assim, ao intercruzamento e interligação de discursos em movimento, que produzem sentido numa determinada conjuntura histórica, inscritos nas formações discursivas e ideologicamente instituídos. Todavia, "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de torna-se outro diferente de si mesmo" (PÊCHEUX, 2006, p. 53), deslocando-se discursivamente de seu sentido para derivar um outro sentido. Desse modo, o interdiscurso constitui-se a partir do acesso de sentidos já produzidos e esquecidos (constitutivos da memória social), mas que possibilitam a produção de sentidos de um conjunto de enunciados sobre circunstâncias inéditas e ideologicamente constituídas. O resultado das relações interdiscursivas configura-se como *Intradiscurso*, materialidade linguística escrita ou oral, em que se instauram os processos de significação. "O compreendido como o que está sendo dito em situação e momentos dados, como fio do discurso, como funcionamento discursivo, atravessado pelo interdiscurso, por isso indissociáveis" (FLORENCIO *at al,* 2009, p. 76).

O interdiscurso possibilita o intradiscurso e entrelaçados vão dar lugar o funcionamento discursivo, onde se instalam o já-dito, o pré-construído, passíveis de ressignificações.

2.6 Silenciamento

O silêncio é uma condição sócio-histórica precedente ao dizer, um não dito sempre lá. O silêncio não pode ser interpretado, mas pode ser compreendido, por se tratar de uma estrutura fundante da discursividade; ele possibilita o movimento dos sentidos, pois "sempre se diz a partir do silêncio" (ORLANDI, 2007, p. 23). Ou seja, é partir do silêncio que o discurso produz, controla ou silencia (apaga) os sentidos no processo de interlocução.

Orlandi (2007) aponta o silêncio com uma multiplicidade de formas de significar, e o subdivide em: a) **silêncio fundador** - que não se trata de um vácuo, sem-sentido, esse se constitui em "matéria significante por excelência" (ORLANDI, 2007, p. 28), e a **política do silêncio,** que se institui como relação dialética do dizer com o não dizer e se subdivide em: *silêncio constitutivo e silêncio local.* O primeiro caracteriza-se pelo controle e administração do sentido, onde se "instala o anti-implícito: se diz 'x' para não (deixar) dizer 'y'". Desse modo, o dito apaga a produção de sentidos que se quer evitar e impede que se instale o "trabalho significativo de uma 'outra' formação discursiva" [...] (ORLANDI, 2007, p. 73-74). De outra forma, *o silêncio local* é estruturado pela censura, que consiste na proibição efetiva do movimento do sentido.

O **silencio fundador** corresponde, em verdade, ao real da significância e do discurso, pois ele é anterior ao próprio dizer, este é o espaço da possibilidade do dizer, o que emerge, ou seja, o dito, o visível, mas não necessariamente transparente, é a escolha realizada mediante inúmeras possibilidades do dizer. Por isso, o silêncio fundador é "constitutivo em primeira e múltiplas instâncias e tem primazia sobre as palavras" (ORLANDI, 2007, p. 28).

O significar do silêncio está relacionado intrinsecamente ao dito, pois o silêncio "não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. [...] Ele escorre por entre a trama das falas" (ORLANDI, 2007, p. 32). O silêncio não corresponde ao implícito[83], que mesmo como não dito, pode ter seu sentido identificado diretamente, mediante a análise do texto.

Todavia, o silêncio que nos interesse é a política do silêncio, o silenciamento, que se apresenta como categoria-chave para a compreensão da produção de sentidos, como ação político-ideológica. Para captar a política do silêncio, o analista do discurso carece da identificação e compreensão do universo exterior ao texto, ou seja, precisa conhecer as regras

[83] "A concepção de implícito remete a algo não dito, mas que, por ser transparente, seria inteligível, seria um acréscimo ao verbal, que se pode recuperar e traduzir mesmo verbalmente" (TFOUNI, 2008, p. 335).

sociais, históricas e ideológicas que movimentam as palavras e que constituem o discurso como efeito sentido.

Por conseguinte, é na falta e na seleção do dizer, que o silêncio apresenta seu sentido, na ausência ou incompletude podemos identificar o sentido que se deseja produzir, controlar ou silenciar. A escolha do dizer opera o funcionamento dos sentidos do silêncio e constitui a dimensão política dele. O silenciamento apresenta-se pelo apagamento instituído pelo dito, pois [...] "ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em situação discursiva dada." (ORLANDI, 2007, p. 73). Desse modo, o silenciamento configura-se como mecanismo de limitação e controle de sentido.

Diz-se algo para que sejam silenciados outros dizeres, indispensáveis, que devem ser evitados para que não se deixe emergir sentidos próprios a uma formação discursiva, que deve ser afastada. São sentidos que se fazem necessários para o apagamento de sentidos outros que não devem (não podem) ser produzidos, em determinadas Condições de Produção para não deixarem surgir uma formação discursiva perturbadora (ideologicamente conflitante ou confrontiva) em determinada conjuntura. Isto se dá evitando-se certas palavras que apontariam para sentidos comprometedores, impedindo, assim, a inscrição do sujeito em determinada formação discursiva.

Entretanto, não podemos ignorar que há um movimento do sujeito que pode constituir um insucesso no silenciamento imposto, deixando que aconteça um trânsito constitutivo entre diferentes formações discursivas.

As categorias da AD descritas, neste capítulo, servirão de fundamento para o nosso trabalho de interpretação-analítica do funcionamento dos discursos do Projeto Avançar, no capítulo seguinte, onde também estão apresentados os regulamentos político-econômicos que deram sustentação à produção de sentidos de perspectiva neoliberal no Ensino Médio em EJA, no Estado de Pernambuco.

Capítulo III

3. O AJUSTE OFICIAL DA EJA AOS DESÍGNIOS DO MERCADO

Neste capítulo será apresentada a análise-interpretativa dos discursos do Projeto Avançar. Dividido em duas partes, nosso *corpus* caracteriza-se pela análise dos discursos oficiais do projeto e pela análise das materialidades discursivas, derivadas de recortes realizados nas entrevistas obtidas com os ex-alunos do Projeto Avançar.

Por conseguinte, as primeiras sequências discursivas estão estruturadas pelos discursos oficiais do projeto, recortes discursivos extraídos de três documentos elaborados pela SEDUC e aprovados pelo CEE: Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB, resultado do Processo nº 174/01, aprovado pelo CEE em 29 de abril de 2002[84], do Parecer CEE/PE nº 120/2003-CEB, aprovado pelo CEE, em 01 de dezembro de 2003, e do Parecer CEE/PE Nº 112/2004-CEB, aprovado em 21 de dezembro de 2004. É importante lembrar que, como política de governo, o projeto precisou passar pela aprovação do CEE, a cada nova versão, visto que essa era a única forma de ser inserido no cronograma orçamentário anual do governo do Estado de Pernambuco.

Para identificar os fundamentos e os efeitos produzidos pelo discurso oficial do Projeto Avançar, iniciamos nossa investigação delineando as condições amplas e estritas de produção do discurso, em que se inseriu a ação formativa.

É no contexto dos anos de 1990, com a disseminação das políticas socioeconômicas que passam a dilatar as formas de precarização do trabalho e que observam o desenvolvimento sustentável como condição e estratégia administrativa necessárias ao setor público, voltado para promoção do crescimento sócio-produtivo, que o Brasil, na condição de o maior articulador político-econômico do Mercado Comum do Sul[85] (MERCOSUL), assume a posição de liderança na elaboração das diretrizes e práticas do pacto cambiário.

Como signatário, que apresenta uma posição de destaque no acordo comercial, o discurso do Brasil, de perspectiva neoliberal, tem forjado o ideário de que o sucesso do pacto

---

[84]Tramitação documental iniciada a partir do Ofício nº 1859/2001-GAB/SE, encaminhado pelo Secretário de Educação e Cultura do Estado para o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, em 21 de setembro de 2001.

[85] Constituído em 1991, pela Argentina, Brasil, Paraguaí e Uruguaí.

depende do desenvolvimento interno da cada país-membro do acordo. Logo, numa dimensão econômica, o desenvolvimento sustentável passa a significar: capacidade de instituir meios alternativos de produção, que possibilitem o equilíbrio financeiro, a partir do aumento e eficiência do processo produtivo, por meio do "aprimoramento" das estratégias de gestão dos bens públicos e privados e da redução dos gastos do poder público (em políticas sociais, por exemplo). O perfil neoliberal de crescimento produtivo é vinculado aos discursos políticos, como forma de propiciar a racionalização das relações de trabalho e produção.

Neste contexto, a sociedade civil é apresentada como a principal responsável pelo ordenamento e regularização das estruturas político-econômicas e sociais e, pelo viés da participação, é convocada a assumir o papel de instância complementar "às ações do Estado e do mercado" (CARDOSO, 2007), como prescreve o Banco Mundial:

> O Banco Mundial acredita que, para que o processo de desenvolvimento seja sustentável, deve existir um conjunto transparente e previsível de normas e instituições que regulem as ações públicas e privadas. A boa governança é caracterizada por: um processo esclarecido e previsível de formulação de políticas públicas, por servidores públicos profissionalizados, por um Poder Executivo que possa ser responsabilizado por suas ações **e por uma sociedade civil forte e atuante nas questões de interesse público** - todos agindo dentro das regras da lei. A participação é um componente intrínseco da boa governança. (RELATÓRIO DE REFERÊNCIA PARA A REUNIÃO DO "GRUPO DOS SETE, 1996 *apud* BECKER; BANDEIRA 2003, p. 13, grifo nosso).

Em seu quadro interno, o Brasil tem apresentado a cooperação e integração dos segmentos sociais, como medida sócio-política necessária ao desenvolvimento e à instrumentalização técnico-científica, como fator indispensável ao crescimento produtivo. Nessa perspectiva, o Estado tem procurado promover, a partir das ações educativas, o alinhamento das expectativas da sociedade civil com as do mercado.

Nos anos de 1990, o ideário da ação empreendedora, como promotora do desenvolvimento e da sustentabilidade, fora intensamente difundido pelo Banco do Nordeste do Brasil (BNB), através da política do microcrédito, caracterizada como estímulo à formação de cooperativas e associações, que seriam alocadas na rede de produção fragmentada (como prestadoras de serviços das multinacionais). Tal ação resultaria, segundo o ideário da agência credora, em desenvolvimento local, acarretando um crescimento da produtividade regional. Cabe salientar que o BNB desenvolvia suas atividades num regime de parceria e auxilio técnico com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão internacional que observava o capital humano [86] "como elemento determinante para inserção

[86] Mão de obra de obra qualificada disponível para o mercado.

das economias locais e regionais no novo paradigma de desenvolvimento" (CARDOSO, 2007, p. 224). Para tanto, as capacitações desenvolvidas, por meio de uma parceria entre o BNB e o PNUD, eram vistas como um ato educativo que deveriam produzir "mudanças nos referencias cognitivos, volitivo e comportamental das pessoas" (CARDOSO, 2007, p. 225).

Considerando tais condições amplas de produção dos discursos, destacamos que na década de 1990, o governo do Estado de Pernambuco (instância promotora do Projeto Avançar), visando transformar a economia estadual, estabeleceu um contrato de parceria com o BNB para recuperação dos espaços históricos e culturais de sua capital (Plano de Revitalização do Bairro do Recife). Os recursos provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento faziam parte do Programa Integrado de Desenvolvimento do Turismo do Nordeste (PRODETUR) e deveriam servir para forjar a imagem de um estado em crescimento, mediante a recuperação dos bens materiais da cultura local. Neste quadro, o governo municipal de Recife estabelece parcerias com instituições privadas, com vistas à adoção, recuperação e manutenção das praças públicas e acolhe a proposta da "Fundação Roberto Marinho (instituição criadora e difusora do Telecurso 2000) de implantar o *Projeto Cores da Cidade*[87], cujo objetivo era a recuperação de fachadas com tintas fornecidas por uma grande empresa internacional" (LACERDA, 2007, p. 8, grifo do autor).

Durante o período de 2000 a 2004, o mesmo momento em que se realizou, dentro do Projeto Avançar, o Projeto Empreender para Avançar[88], uma parceria entre FGV, SEDUC e SEBRAE, a ONU financiava o Programa de Capacitação de Empreendedores, Formação e Desenvolvimento de Empreendedores - EMPRETEC[89], que tinha como órgãos executores PNUD e SEBRAE e estava voltado para empresários, ou pessoas que pretendessem iniciar um negócio próprio.

Observa-se que as instituições promotoras das ações formativas, anteriormente citadas, concebem o trabalhador como mercadoria cambiável. Neste, sentido, a qualificação da força de trabalho é apresentada como meio de garantir o ingresso e permanência dos sujeitos adultos e jovens no mercado de trabalho.

Registramos ainda que a FGV, além da parceria com o SEBRAE e com a SEDUC, também era uma das principais agências operadoras dos cursos ministrados aos funcionários do Banco do Nordeste, cujo foco da gestão administrativa estava voltado para a obtenção de

---

[87] A FRM também irá realizar o Projeto Cores da Cidade em outros estados brasileiros (Curitiba/PR, Santos/SP e Rio de Janeiro/RJ).

[88] A ação educativa será discutida no decorrer do trabalho.

[89] O EMPRETEC foi oficialmente lançado em 1988, na Argentina. Depois foi inserido em outros países **periféricos** como o Brasil, Chile, Uruguaí, Venezuela, Ghana, Nigéria e Zimbábwe.

resultados (CARDOSO, 2007). Característica administrativa, também, constitutiva das políticas do governo do estado de Pernambuco[90], que será refletida nos objetivos do Plano Estadual de Educação, que são:

> **Contribuir para transformar as escolas em instituições autônomas, que gerenciem de maneira eficaz o processo de ensino e aprendizagem dos alunos é outro desafio que se impõe aos gestores do sistema de ensino do Estado.** Há falta de investimento na formação de gestores escolares, e a indicação política, nem sempre apropriada à função, bem como algumas escolhas da própria escola são inadequadas, o que vem ocasionando uma baixa qualidade na gestão escolar. **Essa baixa qualidade manifesta-se na ausência de um planejamento participativo e eficaz das ações a serem executadas pelos diferentes atores da escola, na falta de um monitoramento e de avaliação dessas ações**, tendo em vista os objetivos estabelecidos, na relação escola/comunidade e no gerenciamento do tempo na escola, de forma a viabilizar a formação continuada em serviço com a permanente discussão e **construção da proposta pedagógica da escola com base na avaliação de resultados.** (Plano Estadual de Educação, 2002, p.13, grifo nosso).

O Plano Estadual de Educação apresentava suas metas como ações sociais constitutivas e contínuas das políticas nacionais, mas, como veremos mais adiante no discurso do ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza, estava alicerçado no ideário de inclusão das economias periféricas, inclusive o Brasil, no mercado de trocas global.

Por conseguinte, para ratificar a legitimidade do Projeto Avançar, na petição de reconhecimento e aprovação do projeto junto ao CEE, a SEDUC reporta-se a diferentes dispositivos jurídicos, apresentando a ação educativa como parte de um compromisso firmado em âmbito nacional:

> A Secretaria de Educação de Pernambuco declara assumir através de um conjunto de ações explicitadas no Plano Estadual de Educação - PEE -2000/2009, "**o seu compromisso ético com a inclusão, a diversidade e justiça social, democratizando o acesso e a permanência, com sucesso, do aluno, na escola, no exercício de sua cidadania autônoma e participativa, com o apoio das tecnologias da informação e de um novo currículo diversificado, contextualizado e interdisciplinar [...], de acordo com os princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio" [...].** (PARECER CEE/PE Nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).

Ao assumir como meta dos processos de escolarização a promoção da **inclusão, justiça social e cidadania autônoma e participativa**, por meio de um novo **currículo**

---

[90] "Acontece que o governador Jarbas Vasconcelos optou por não convocar para sua equipe parlamentares eleitos e contornou várias indicações de seus aliados para os cargos de secretários, dirigentes de empresas, diretores de representações estaduais em municípios do interior etc. Assim, realizou uma reforma administrativa que privilegiou a redução de secretarias e órgãos públicos, mas procurou também montar uma equipe mais técnica que política, segundo manifestou logo na posse, o que desagradou a alguns dos principais e mais antigos aliados, que se sentiram excluídos do centro do poder no Estado". (BARRETO, 2003, p. 8).

diversificado, contextualizado e interdisciplinar, a SEDUC filiava-se a uma perspectiva formativa coerente com os princípios da pós-modernidade, da globalização e da sociedade da informação. Para Ramos (2001), os postulados descritos pretendem forjar uma visão reduzida da realidade, pois as desigualdades sociais, resultantes da disparidade na distribuição dos bens materiais e simbólicos entre os povos do globo, são reduzidas à condição de desenvolvimento natural e espontâneo das forças produtivas, proporcionado pelo contínuo e infindável aperfeiçoamento tecnológico.

Observamos, então, que o Projeto Avançar, ao reportar-se aos documentos de legitimação da democracia em escala nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – citadas no Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB), que foram elaborados e implantados por governos neoliberais[91], regulariza sua condição de mecanismo de disseminação dos ideários da formação discursiva do mercado. Percebemos essa necessária articulação entre o mercado e a educação para a reprodução do capital, nas declarações do economista e ex-ministro da Educação e do Desporto do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Paulo Renato de Souza (1995-2002), quando define as atribuições da educação no processo de desenvolvimento de MERCOSUL.

> **A formação de um mercado comum no Cone Sul, com regras e moeda próprias, só poderá evoluir se houver, entre seus membros, conhecimento e respeito mútuos pelas culturas de seus parceiros. Essa é uma premissa básica para que Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai falem a mesma língua, atuando em consonância, de modo a garantir a expansão comercial e o consequente aumento da competitividade da região no mercado global.**
> Essa premissa levou, portanto, desde o início das negociações para a formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a estabelecerem-se ações comuns no campo da educação. Levou, na verdade, **ao reconhecimento de que a educação seria o elemento-chave da integração.**
>
> [...] **Além de procurar assegurar uma apropriação generalizada e igualitária de conhecimentos científicos e tecnológicos, preocupa-se o setor educacional do MERCOSUL em estimular uma apropriação de atitudes e valores condizentes com o novo modelo de desenvolvimento regional.** Assim, no Plano Trienal, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai consignaram, ainda, princípios básicos para um avanço sólido da integração educacional do MERCOSUL, tais como: apoio à crescente democratização dos países membros, à transformação produtiva com equidade, à afirmação das identidades culturais, ao respeito à diversidade e ao desenvolvimento e à consolidação de uma consciência regional. Vale lembrar que esses são, igualmente, elementos propulsores da democracia, da justiça social e da participação efetiva dos cidadãos na vida de suas nações. (SOUZA, 1995, p. 1-2, grifo nosso).

---

[91] Em conformidade com os acordos internacionais firmados.

Por conseguinte, a **inclusão,** almejada pelo Projeto Avançar, pressupõe a existência de uma situação de exclusão. Sendo assim, o processo de inclusão, que é o mesmo almejado pelo Plano Estadual de Educação, SEBRAE e FGV, apresenta-se no discurso do ex-ministro da educação pela "**a expansão comercial e o consequente aumento da competitividade da região** (América do Sul) **no mercado global.**" O discurso, que delega à educação a função de consolidar uma "**mesma língua**" entre os países do acordo comercial, apaga a condição de territórios geofísicos constitutivos do globo dos países membro do MERCOSUL e produz o sentido da exclusão destes países no processo de desenvolvimento societário. Assim, a inclusão produz como efeito de sentido: o fazer parte de, ou seja, a inclusão ambicionada pelo discurso oficial configura-se pelo ingresso dos países do MERCOSUL no mercado global, na condição de competidores nas arenas mercantis.

O discurso oficial, manifesto pelo ex-ministro da Educação, apresenta a unificação das culturas, com vista à competitividade, como condição necessária ao desenvolvimento socioeconômico da região, de tal forma que, aquele que não participar do pacto tanto estará assumindo a responsabilidade por seus distúrbios sociais, bem como, dos demais países membros do acordo. Assim, o discurso apresenta-se como mecanismo de sentido diretivo. Logo, as expressões: "**só poderá evoluir se houver** e **Essa é uma premissa básica**" instituem como efeito de sentidos e apontam para uma necessária mobilização e homogeneização de comportamentos, que terão como consequência: o uso de uma "**mesma língua**" (unificação dos interesses), "**atuando em consonância**" (desenvolvendo práticas mercantis corporativas), "**de modo a garantir a expansão comercial e o consequente aumento da competitividade da região no mercado global**". Para mobilização de comportamentos condizentes com os objetivos do MERCOSUL, a educação apresenta-se como "**o elemento-chave da integração**", ou seja, como artifício social capaz de cooptar interesses e valores. O discurso aciona o sentido de uma necessária uniformização curricular para o sucesso produtivo dos países do pacto que devem, para ingressar no mercado global, preocupar-se em "**assegurar uma apropriação generalizada e igualitária de conhecimentos científicos e tecnológicos** e **estimular uma apropriação de atitudes e valores condizentes com o novo modelo de desenvolvimento regional.**"

Por conseguinte, ao apoiar-se nas "**tecnologias da informação**" e em "**um novo currículo diversificado, contextualizado e interdisciplinar** [...], **de acordo com os princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,**" o Projeto Avançar, como ação da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, evidencia sua qualidade de proposta

educativa atualizada com as tendências educacionais nacionais e apresenta, por consequência, seu alinhamento com o ideário formativo neoliberal, que apresenta a tecnologia como base primordial e ideologicamente neutra de desenvolvimento social (**tecnologias da informação, currículo diversificado, contextualizado e interdisciplinar** – ações apresentadas como procedimentos pedagógicos de cunho técnico). Ainda, o chamamento à participação e desenvolvimento técnico, realizado pelo ex-ministro da educação aos membros do MERCOSUL, também é uma marca do discurso do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2000-2009):

> **É preciso frisar que, pela própria natureza federativa do País**, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, os Estados e Municípios deverão elaborar planos decenais semelhantes, **adequando suas políticas às diretrizes e metas nacionais. O encadeamento desse processo permitirá uma intervenção efetiva para que o Marco de Ação de Dakar também se reflita nos planos educacionais a serem elaborados pelos Estados e Municípios,** o que deverá ocorrer a partir de 2001. (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2000-2009, p. 3, grifo nosso).

Em abril de 2000, representantes de diferentes países reuniram-se, em Dakar, no Senegal, para constituir a Cúpula Mundial de Educação[92]. O objetivo do encontro era garantir o comprometimento dos Estados com a viabilização de ações para alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), ou seja, reafirma o pacto instituído na Declaração Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, em 1990. O novo encontro pretendia, dentre outras coisas, confirmar a concordância dos países, especialmente dos pobres e emergentes, com o desenvolvimento das destrezas humanas reguladas pelo ideário do "aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser", pressupostos formativos de caráter neoliberal, constitutivos do Projeto Avançar, que serão analisados no decorrer deste estudo.

Destarte, a teia relacional traçada apresenta o efetivo alinhamento político-ideológico das agências responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto Avançar, com os interesses dos órgãos internacionais e nacionais que gestavam as diretrizes econômicas e as expectativas de formação de recursos humanos no Brasil.

Segundo Florencio *et al* (2009, p. 64), sendo o discurso ideológico, sua produção, sentido e efeitos de sentido produzidos estão determinados por "um sujeito socialmente situado", ou seja, partícipe de um processo sócio-histórico e assumindo a perspectiva político-ideológica da formação ideológica em que se inscreve. Nesta perspectiva, podemos afirmar

---

[92] É importante destacar que o Brasil não enviou representante para o evento, todavia tem assumindo os compromissos nele firmado, pois se tratam de diretrizes de âmbito internacional.

que a seguinte declaração do ex-ministro da educação, que também foi gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento, expressa com mais objetividade os desígnios da formação ideológica do capital para educação nacional.

> A educação apresenta-se, nessas circunstâncias, **como o cimento que dará consistência e solidez ao MERCOSUL.** A intensificação e a extensão da cooperação nesse setor surgem, assim, como fundamentais para o sucesso de um processo de integração que leve à **formação não só de uma nova entidade econômica, mas também de uma nova entidade cultural, dotada de visão regional, que concilie as diferenças e que estimule as concordâncias.** (SOUZA, 1995, p. 3, grifo nosso).

No discurso educacional, atravessado pela formação discursiva do mercado, a integração passa a funcionar como sinônimo de consenso. Desse modo, a "**nova entidade econômica e a nova entidade cultural**" produz como sentido a necessidade de homogeneização do modelo produtivo adotado pelos países do pacto MERCOSUL e a unificação dos princípios a serem disseminados na região sul da América. Logo, a eliminação de conflitos entre os membros do pacto comercial é vista como condição imperativa à livre reprodução do capital, concretizada pela otimização das condições de competitividade dos países partícipes do acordo no mercado global. Destarte, os efeitos da cooperação, responsabilidade e participação são acionados como salvaguarda da produção mercantil e, mesmo, reprodução da vida humana no cone sul das Américas. A tríade valorativa: cooperação, responsabilidade e participação configura-se como objetivos constitutivos do discurso educacional em Pernambuco:

> [...] **um elevado grau de consenso entre todos os segmentos da sociedade sobre o papel chave da educação para o desenvolvimento social e econômico sustentável do País. A partir desse consenso,** a Educação ganhou maior visibilidade na agenda da sociedade e maior prioridade na pauta dos investimentos públicos. (PERNAMBUCO, Lei nº 12.252, 2002, p. 2, grifo nosso).

Ao definir que o "**elevado grau de consenso entre todos os segmentos da sociedade**" caracteriza-se como o passo fundamental para o desenvolvimento social, o discurso oficial apaga as condições de desigualdades entre classes sociais e produz um consenso no sentido de criar a imagem de corpo social como resultado natural da adição dos "**segmentos da sociedade.**" O somatório das vontades dos grupos sociais é tomado como medida essencial para o **para o desenvolvimento social e econômico sustentável do País.** O discurso aciona os sentidos da racionalidade e consensualidade como únicos mecanismos

capazes de promover o "**desenvolvimento social e econômico sustentável do País.**" Pois só "**partir desse consenso,**" ou seja, da eliminação de conflitos entre os grupos sociais (unidade dos grupos sociais), foi possível a responsabilização coletiva pelo destino econômico do país. A homogeneização dos interesses, ou seja, a "tomada de consciência da sociedade" sobre o "**papel chave da educação para o desenvolvimento social e econômico sustentável do País,**" teve como consequência imediata, uma "**maior visibilidade da educação na agenda de prioridades nacionais e na pauta dos investimentos públicos.**" O discurso oficial aciona o consenso e responsabilidade como mérito e critério para o crescimento social e produtivo do país. Funciona, portanto, como mecanismo de eliminação dos confrontos e produz os sentidos da cooperação e do consenso como um tipo de poder inalienável instituído coletivamente. Desse modo, o discurso oficial aciona o ideário da coletividade como força motriz das transformações socioeconômicas. Assim sendo, ao declarar que a repercussão direta do consenso (**A partir desse consenso**) foi a educação ganhar uma "**maior prioridade na pauta dos investimentos públicos,**" o discurso oficial assinala que a conquista dos interesses sociais está diretamente ligado à cooperação, que é, como veremos mais adiante no discurso oficial do Projeto Avançar, tomada como princípio para o exercício da cidadania no âmbito da democracia.

3.1 Educar jovens e adultos na "letra da Lei".

Por seu caráter polifônico[93], todo discurso aponta para outros discursos já estabelecidos, que se apresentam como estrutura de sustentação de cada "novo discurso". Por conseguinte, são as condições sócio-históricas e ideológicas já instituídas, o *lócus* referencial, que possibilita a cada "novo discurso" significar e produzir efeitos de sentido.

Como efeito de sentido constituído a partir de uma rede de significação pré-existente, o "novo discurso" assinala, a partir das marcas discursivas, a formação discursiva em que está inscrito. Desse modo, o discurso do Projeto Avançar, inscrito e constitutivo da formação discursiva educacional, manifesta-se, em sua qualidade interdiscursiva, como continuidade de um projeto societário em construção:

[93]Segundo Florencio (2005, p. 244), [...] a "polifonia é um efeito de sentido produzido em um discurso que não esconde todas as vozes. É a luta entre as vozes sociais que aparece, ou não, mas que está presente em qualquer texto, seja ele considerado monofônico ou polifônico".

> A Secretaria de Educação de Pernambuco declara assumir através de um conjunto de ações explicitadas no Plano Estadual de Educação - PEE -2000/2009, 'o seu compromisso ético com a inclusão, a diversidade e justiça social, democratizando o acesso e a permanência, com sucesso, do aluno, na escola, no exercício de sua cidadania autônoma e participativa, com o apoio das tecnologias da informação e de um novo currículo diversificado, contextualizado e interdisciplinar, **de acordo com os princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio' [...]** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 01, grifo nosso).

> A Secretaria de Educação de Pernambuco se vê desafiada a expandir a oferta do Ensino Médio, com qualidade, assegurando o atendimento a todos os concluintes do Ensino Fundamental e aos jovens e adultos que quiserem voltar a estudar, **em atendimento ao texto constitucional que confere ao Ensino Médio o estatuto de direito de todo cidadão. Direito que é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, [...]. (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 01, grifo nosso).

> **Ancorando-se no Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio,** a Secretaria de Educação formaliza um plano de expansão através do "reordenamento da Rede, reforma e adequação da rede física... [...]. (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 01-02, grifo nosso).

> **Fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais** (Res. CEB/CNE nº 03/98) **que sinalizam para a construção, pela escola, de um currículo diversificado que dê conta das diferenças na perspectiva dos ideais de justiça e de liberdade**, "contemplando as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz **de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada**", a Secretaria de Educação propõe "a implementação do "Programa de Aceleração do Ensino Médio. (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 1-2, grifo nosso).

> **O projeto explicita se apoiar nos princípios e fins da Educação Nacional postos na LDB no art. 3º (incisos III, IV e XI).** Referindo-se à organização da educação básica busca no art. 23, sem citá-lo (*sic*), fundamento legal para a sua flexibilização "em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar." **O Projeto ancora-se também no art. 24, inciso V, alínea b, quanto à "possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar."**
> A **matriz curricular elaborada para o Projeto (Anexo I) estrutura-se, conforme determina o art. 26 da LDB, em base nacional comum e parte diversificada. A base nacional comum, de acordo com o art. 10 da Res. CEB/CNE nº 03/98**, está organizada nas três áreas de conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias. A parte diversificada está centrada em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 3, grifo nosso).

Os discursos produzidos (materialidades discursivas ressaltadas na citação anterior) têm, de modo geral, um interlocutor direto, previamente identificado. É importante deixar claro que o Projeto Avançar tinha suas atividades e recursos condicionados à aprovação do CEE. Portanto, a menção aos dispositivos legais de regulamentação da EJA, em âmbito

nacional e estadual, é uma forma de salvaguardar o posicionamento político da SEDUC, deixando a cargo da lei a responsabilidade pelas diferentes formas de configuração da EJA.

Produzido para a averiguação e validação do Conselho Estadual de Educação, o Processo Nº 174/01, que deu origem ao Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB, documento que autorizou o funcionamento da primeira versão do Projeto Avançar, procura através do interdiscurso (discursos do direito, do mercado e da educação) marcar para o seu interlocutor o lugar originário do seu dizer e, assim, instituir a legitimidade do dito. Neste caso, o discurso jurídico é acionado na formação discursiva educacional (em que estão inclusos os discursos da SEDUC) para legitimar a autoridade do dizer político (SEDUC, como órgão administrativo do Governo do Estado).

A licitude do dito está em um conjunto de dizeres anteriores, socialmente reconhecidos como lei. O discurso produz como efeito de sentido a ideia de uma não possível contestação da ação educativa por parte da sociedade, representada pelo CEE. Estando o projeto afiançado por um poder maior (a Lei) do que o interlocutor, caberia ao CEE apenas convalidar o projeto, que tem bases legais.

Segundo ORLANDI (1993), as relações de forças são constitutivas do processo de significação e, também, são o ambiente imperativo de determinação do lugar social dos interlocutores. Ao acionar o discurso jurídico, o discurso oficial do Projeto Avançar coloca em funcionamento o silêncio constitutivo e produz como sentido, convenientemente, sua qualidade de segmento social submetido a um poder maior, apresentado-se na condição de dependente a tal autoridade. Todavia, tal submissão (lugar social) fundamenta-se como necessária para o desenvolvimento social coletivo, pois segundo o discurso da SEDUC, o projeto foi produzido "**[...] em atendimento ao texto constitucional, que confere ao Ensino Médio o estatuto de direito de todo cidadão.**"

As condições de produção amplas do discurso (o conjunto político-filosófico jurídico nacional) são acionadas como as forças coercitivas de modelação do Projeto Avançar, que tem sua legitimidade formativa instituída para atender ao "**direito de todo cidadão.**" O filiamento do discurso do Projeto Avançar com as perspectivas político-ideológicas neoliberais foi mediado pelo discurso jurídico, como expressa a sequência discursiva constituída de recortes extraídos do primeiro documento oficial do projeto, aprovado pelo CEE:

> **[...] de acordo com os princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio [...].** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).

> **[...] em atendimento ao texto constitucional que confere ao Ensino Médio o estatuto de direito de todo cidadão. Direito que é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...].** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).
>
> **Ancorando-se no Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio [...].** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).
>
> **Fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais** (Res. CEB/CNE nº 03/98) **que sinalizam para a construção, pela escola, de um currículo diversificado que dê conta das diferenças na perspectiva dos ideais de justiça e de liberdade [...]** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).
>
> **O projeto explicita se apoiar nos princípios e fins da Educação Nacional postos na LDB no art. 3º (incisos III, IV e XI)** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).
>
> A **matriz curricular elaborada para o Projeto (Anexo I) estrutura-se, conforme determina o art. 26 da LDB, em base nacional comum e parte diversificada. A base nacional comum, de acordo com o art. 10 da Res. CEB/CNE nº 03/98. [...]** (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).

Segundo Marquezan (2008, p. 3) a lei, sendo um discurso, "realiza a inscrição histórico-ideológica das posições-sujeitos, isto é, demarca um território de onde o sujeito vai/pode significar". Logo, um "gênero discursivo do tipo autoritário pode caracterizar-se por uma relação impositiva entre o enunciador e o enunciatário". Nesta, perspectiva, as materialidades discursivas funcionam como mecanismo coercitivo, pois assinalam para o CEE a ideia de uma prévia aprovação do Projeto, visto que, estando em concordância com os dispositivos legislativos, o projeto também estaria em consonância e continuidade com os interesses sociais nacionais. Todavia, ao definir os sítios jurídicos de legitimidade do projeto, o discurso também marca seu filiamento com um poder superior, tido como incontestável. Assim, a licitude do projeto não está em atender necessariamente aos interesses dos sujeitos trabalhadores da EJA e, sim, em atender aos objetivos dos dispositivos oficiais, portanto, de corroborar (cooperar) para o alcance de metas instituídas pelo poder central que, como discutimos anteriormente, estão intrinsecamente vinculadas à reprodução do capital.

Segundo Hermida, (2006a) a LDB, em que se ampara o discurso do Projeto Avançar, constituiu-se como uma formulação político-filosófica de perspectiva macropolítica, sujeitada aos interesses macroeconômicos do BM, FMI, CEPAL e UNESCO. Assim:

> [...] as leis educativas são entendidas como formas jurídicas, emanadas de uma determinada organização social, que permitem consagrar os interesses políticos, sociais e econômicos das classes dominantes, isto é, os interesses hegemônicos. As leis constituem expressão de normas, valores e padrões das classes dominantes de uma sociedade num determinado tempo histórico. (HERMIDA, 2006 b, p. 45).

Desde meados dos anos de 1990, as ações educacionais brasileiras têm assumido uma perspectiva formativa macropolítica. Sendo o Brasil um dos Estados da América Latina pressionado pelo pagamento das dívidas externas e vislumbrando investimentos internos, por meio de empréstimos ao empresariado nacional, o Estado tem-se posicionado como avalista, mediante os organismos internacionais. A função de fiador assumida pela gestão pública estatal tem como consequência uma administração pública (em seus diferentes níveis) em consonância com as diretrizes e perspectivas formativas dos organismos internacionais de fomento, com os quais o país mantém relações comerciais, na condição de dependente. Isto se reflete também no discurso do Projeto Avançar, em sua condição sócio-histórica e ideológica de reprodutor das relações de produção do poder instituído.

3.2 Educação, Cidadania e Mercado

As formações sociais[94] de caráter capitalista constituem-se pela existência de duas classes sociais fundamentais: os trabalhadores e os detentores dos meios de produção e do capital que estão em permanente estado de confronto. Sendo assim, para que os conflitos não induzam os sujeitos ao desenvolvimento de práticas sociais que propiciem o surgimento de condições materiais e simbólicas que possibilitem a transformação da realidade, faz-se necessário criar a ilusão de unidade entre os grupos humanos de propriedades materiais e alocações sociais distintas. Neste quadro sócio-histórico, o conceito de cidadania, expresso no primeiro documento elaborado pela SEDUC, para apresentar os princípios norteadores e legalizar o desenvolvimento do Projeto Avançar, vem atender a interesses consensualistas e conformativos da formação ideológica do capital:

> A Secretaria de Educação de Pernambuco declara assumir através de um conjunto de ações explicitadas no Plano Estadual de Educação - PEE -2000/2009, '**o seu compromisso ético com a inclusão, a diversidade e justiça social, democratizando o acesso e a permanência, com sucesso, do aluno, na escola, no exercício de sua cidadania autônoma e participativa, com o apoio das tecnologias da informação e de um novo currículo diversificado, contextualizado e interdisciplinar,** de acordo com os princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares

[94]Na perspectiva que adotamos, "uma formação econômico-social é um modo de produção historicamente definido que encarna a unidade entre as forças produtivas e as relações de produção em conjunto com as concepções políticas, jurídicas, religiosas, artísticas e filosóficas e as instituições da sociedade que correspondem a essas relações". (PLATKÓVSKI; TITARENKO, 1954, p. 1).

> Nacionais do Ensino Médio' [...]. (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 1, grifo nosso).

Segundo o discurso oficial, o **exercício da cidadania,** no âmbito democrático brasileiro, pressupõe seguir com rigor os dispositivos jurídicos, que instituem os deveres e direitos de cada cidadão. Se cumpridor de suas obrigações, o cidadão tem o direito ao usufruto dos bens coletivos. Sendo a escola um desses bens, apresenta-se como um dos meios propiciador de ascensão sócio-profissional, que possibilita, também, maior aquisição de direitos em âmbito jurídico. Para tanto, basta que cada cidadão busque beneficiar-se com as instrumentalizações sócio-profissionais promovidas pela escola. A prerrogativa aciona o discurso liberal do direito à liberdade e de ênfase às potencialidades individuais, instituindo a formação escolar e a capacidade subjetiva como parâmetros de definição para a alocação social. Assim, o sentimento de pertencimento de classe e a condição de trabalhador dos sujeitos da EJA são forjados pelo seu ingresso no universo da cidadania democrática, que reconhece os sujeitos por seus méritos e por seu comportamento consensual aos princípios democráticos. Segundo Hermida (2006a), ancorado em Fernándes Enguita (1987), a disseminação dos fundamentos liberais no ambiente escolar propicia a despolitização dos trabalhadores, tão necessária ao capital, uma vez que:

> Da mesma forma que o ocorrido com o trabalhador sobre o produto e o processo de trabalho, a falta de controle do aluno sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem caracteriza o trabalho intelectual alienado. Aqui o conhecimento é considerado algo passível de ser objeto de propriedade privada, objetivado e mensurável. (HERMIDA, 2006a, p. 137).

Segundo Maldidier (2003, p. 53), o interdiscurso, em sua intrincação com o complexo das formações ideológicas, 'fornece a 'cada sujeito' sua 'realidade', enquanto sistema de evidências e de significações 'percebidas-aceitas–sofridas. Podemos afirmar que o **exercício da cidadania**, efeito do funcionamento do discurso jurídico, dá sustentação ao discurso da formação discursiva educacional, promove o apagamento das diferenças constitutivas das classes sociais, e responde à perspectiva de sujeição e conformidade da classe trabalhadora à formação ideológica do capital.

Neste quadro formativo, a **interdisciplinaridade,** expressa no discurso oficial do Projeto Avançar como primeiro fundamento didático-pedagógico da ação educativa, apresenta-se, segundo a ideologia mercantil, como princípio constitutivo de uma educação generalista, que possibilita a vivência e integração de vários saberes em torno de um único objeto: a comunidade local (tratada como contexto). A busca de um **projeto comum**

constitui-se efetivamente como tentativa de homogeneizar os interesses e silenciar os conflitos ideológicos presentes no ambiente escolar, ação que se assinala como respeito à diversidade.

A interdisciplinaridade apresentada no discurso da SEDUC corresponde à visão de cooperação coletiva[95] - mas sem a participação de alunos e professores. O que se busca é a adesão do corpo docente aos princípios do projeto com base num saber-ser interdisciplinar. Logo, recorre-se à subjetividade, à capacidade individual do profissional de ensino para atingir as metas do Projeto. É importante lembrar que em cada sala do Projeto Avançar existia um único professor, responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio. Mesmo não tendo participado da elaboração do Projeto Avançar, o corpo docente, mediante vivência de capacitações[96], é convocado a aprender a ser interdisciplinar, pelos desígnios da formação discursiva do capital; isso se traduz em trabalho polivalente e adesão consensual. O aspecto individualista e conciliatório da interdisciplinaridade assumida pela SEDUC pode ser compreendido melhor a partir da explicação de Penã (2005, p. 63) sobre o que seria um professor de perfil interdisciplinar. Para esta autora é

> [...] apropriar-se do conhecimento científico, de saber organizá-lo e articulá-lo, de ter competência. Mas essa competência, para o verdadeiro educador, deve estar impregnada de humildade, de simplicidade de atitudes. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento não para só servir à sociedade, mas para enaltecer a vida.
> É necessário despojar-se de preconceitos, questionar os valores arraigados no consciente, e transcender à busca do *ser maior* que está dentro de nós mesmos. É sentir-se livre para poder falar, principalmente, ouvir. Ouvir você e o outro. (grifo do autor).

Os dois aspectos relevantes para a atuação do professor numa perspectiva interdisciplinar (mercantilista) seriam ter habilidade técnica e condições subjetivas propícias ao atendimento das demandas do mercado, ou seja, *aprender a ser* – a ser conforme normas estabelecidas, diretriz formativa que discutiremos mais adiante, no decorrer deste estudo.

A vivência da interdisciplinaridade pressupõe, no ponto de vista citado, o desenvolvimento de diferentes competências, que devem ser mobilizadas para solucionar problemáticas diversas de forma autônoma. A concepção educacional coerente com a necessidade de instrução de uma força-produtiva multifuncional (polivalente), também, busca responsabilizar o indivíduo pela criação de condições objetivas que promovam melhorias na

---

[95] FAZENDA (2002, p. 34) afirma que "há uma inexatidão nos postulados jurídicos/oficiais sobre o conceito de interdisciplinaridade, logo, este costuma apresentar-se como sinônimo de trabalho em equipe, o que dá margem a interpretações e ações equivocadas e alienadas".

[96] As capacitações configuravam-se como oficinas, cujas temáticas eram escolhidas pelos técnicos pedagógicos da FGV.

sua existência social. Em nome da **autonomia e participação**, sujeitos sociais marginalizados são empurrados a criar alternativas endógenas (de baixo custo e imediatistas) para solucionar as problemáticas locais de ordem sanitária, alimentícia, médica, educativa e produtiva. Assim a criação de mutirões comunitários, associações, cooperativas é forjada, pelo discurso do desenvolvimento sustentável, como saída técnica para a resolução de problemas sociais. Dessa forma, a participação (cooperação) e autonomia (saber ser) são apresentadas como fundamentos do desenvolvimento social.

O termo **interdisciplinaridade**, como princípio formativo, configura-se como elemento-chave das orientações curriculares oficiais dos anos de 1990. Como prática de intercâmbio entre as áreas do saber, a ação interdisciplinar carece do interesse de cada sujeito e comunidade para que se desenvolva. Logo, constituindo-se como prática dependente da subjetividade individual e grupal, a interdisciplinaridade manifesta-se pela multiplicidade de teorias e práticas, que se constituem e adéquam às demandas socioeconômicas de conjunturas produtivas específicas (FAZENDA, 2002).

É importante lembrar que as primeiras discussões em torno da definição do que seria a interdisciplinaridade no campo acadêmico foram realizadas oficialmente no Seminário sobre a Pluridiciplinaridade e a Interdisciplinaridade nas Universidades, realizado em Nice, em 1972, com o patrocínio da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo maior deste evento foi identificar como as diferentes áreas científicas poderiam se associar na produção de tecnologias que promovessem melhorias nas bases produtivas, propiciando uma elevação da produtividade de mercadorias em circulação no mercado transnacional.

Na formação ideológica do capital, a **diversidade** e a **contextualização** constituem-se como reconhecimento das diferentes potencialidades humanas. A **contextualização,** numa ideia de movimento, produz como efeito de sentido o juízo de que cada comunidade ou indivíduo deve reconhecer e responsabilizar-se pelas suas próprias limitações na economia de produção e política. Os sujeitos devem tentar ordenar seus espaços produtivos, a partir dos recursos de que dispõem, ou são capazes de produzir por seus próprios méritos, buscando, portanto, reproduzirem-se de formas mais racionais, obtendo, então, uma circunstância sócio-produtiva mais favorável a sua condição de marginalizado. Tal atitude constitui-se, pelos desígnios da formação discursiva do mercado, como expressão máxima do exercício da cidadania autônoma e participativa em âmbito democrático.

Na perceptiva político-ideológica do capital, a **diversidade** é tratada como o conjunto das diferenças étnico-racial, regional, de gênero, de religião e condição etária, que sendo

reconhecida nos dispositivos jurídicos nacionais e internacionais, deve ser elemento constitutivo do espaço escolar. Oficialmente reconhecida, a **diversidade** distingue os indivíduos por seus traços biológicos e subjetivos. Neste sentido, a identidade dos atores coletivos passa a "se produzir conjunturalmente em função de arranjos e de interesses contingentes" (COSTA, 1995, p. 188). O discurso da diversidade apaga, portanto, a identificação de classe social como originária da bipolaridade capital-trabalho e focaliza a agregação dos indivíduos por matrizes simbólicas, "sem nenhum vínculo material" ou "concepção cultural-ideológica" que una os trabalhadores da EJA (VENTURA, 2008, p. 257). Ao produzir o sentido de classe social como pluralidade sociocultural, o discurso da **diversidade** aponta para o silenciamento da bipolaridade capital-trabalho constitutiva da sociedade capitalista e a luta de classes dela originária, desestimula, portanto, a mobilização política da classe trabalhadora, inibindo sua capacidade de elaboração de instrumentos sociais que possibilitem a transformação das relações de produção; corrobora, ainda, para a despolitização dos trabalhadores e incentiva o individualismo, própria da formação social neoliberal.

Não se pode perder de vista, que a **diversidade** no discurso do Projeto Avançar também produz como efeito de sentido a possibilidade de diálogos entre os diferentes sujeitos sociais (homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, agricultores, comerciantes, feirantes, empregadas domésticas, funcionários da indústria, evangélicos, católicos, espíritas, dentre outros). Perspectiva formativa muito condizente com o desenvolvimento de uma ação educacional uniformizadora, que foi inserida de forma diretiva nas quatro regiões socioeconômicas (litoral, zona da mata, agreste e sertão) de Pernambuco e que tinha como única restrição aos inscritos nas turmas do projeto estar o ingressante em idade igual ou superior a 18 anos.

Após instituir os princípios que estruturam e legitimam o Projeto Avançar, a SEDUC prossegue declarando os objetivos e interesses político-governamentais para implantação da ação educativa no estado:

> Ancorando-se no Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, a Secretaria de Educação formaliza um plano de expansão através do "**reordenamento** da Rede, reforma e adequação da rede física..." Compromete-se a acionar o desenvolvimento de Programas Teleducativos [...]. O projeto em foco se constitui para a SE/PE numa "proposta pedagógica de **aceleração do tempo de aprendizado no ensino médio**", a qual "além de promover **o reordenamento do espaço escolar, assegura** a implementação das metas do ensino médio, conforme o Plano Estadual de Educação 2000-2009". [...] **oportunizar a alunos em distorção idade-série a conclusão da educação básica em prazo mais curto, com resultados de aprendizagem adequados ao prosseguimento de estudos e à formação profissional**; [...]. (PARECER CEE/PE Nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).

Os termos **reordenamento** e **aceleração** funcionam como marcos referenciais para o desenvolvimento do projeto, ou seja, o tempo é apresentado como um percurso alinhado a novas transformações sócio-produtivas. De tal modo, que o **reordenamento**, a **aceleração,** a redução da "**distorção idade–série** e **a conclusão da educação básica em prazo mais curto**" produzem como efeito de sentido o reequilíbrio/reestruturação social. A escolarização é apresentada como elemento central para a transformação coletiva e instrumento de condução ao novo ritmo societário. O discurso põe em funcionamento o sentido de que a escolarização promove a igualdade entre os sujeitos, que estariam, após a vivência do projeto, qualificados a ingressarem no mercado produtivo de forma competitiva. Este efeito de sentido produzido, também, está presente nos discursos do Governador do Estado de Pernambuco e do Prefeito do Município de Moreno, quando fazem referência à possibilidade de acesso dos alunos do Projeto Avançar a postos de trabalho nas instalações do Complexo Industrial Portuário de Suape[97], como afirmam os representantes do poder executivo:

> Nos dias de hoje, governar é, sobretudo, abrir as estradas do conhecimento. Com o projeto Avançar, estamos investindo na base da educação de nossos alunos. **Os ensinos fundamental e médio são o alicerce no qual está amparada toda a educação de um cidadão.** Paralelamente a isso, o Governo do Estado vem investindo na qualificação profissional. Já qualificamos mais de 200 jovens para que possam se habilitar profissionalmente **a disputar empregos em Suape.** Não tenho dúvida que (*sic*) **este caminho de associar o desenvolvimento econômico com a educação é o caminho certo para Pernambuco.** Estamos no rumo certo (Mendonça Filho, Governador de Pernambuco, Revista Santos Modal, abril de 2006).
>
> **A administração estadual está projetando um futuro promissor, a partir deste projeto.** Ele irá capacitar nossos jovens, para que no momento oportuno, estejam habilitados a integrar o processo desenvolvimentista aguardado para Suape. (Edvard Bernardo, Santos, Prefeito do Município de Moreno, Revista Santos Modal, abril de 2006)[98].

O discurso político dos gestores da administração pública tem como interlocutor os jovens e adultos procedentes dos segmentos marginalizados da sociedade pernambucana, potenciais frequentadores do projeto. Logo, ao "**associar o desenvolvimento econômico com a educação,**" apresenta a educação como acontecimento social intencional capaz de reestruturar as bases organizativas da sociedade (economia, política e cultura). Colocando a

---

[97] Complexo Industrial Portuário de Suape, localizado em Pernambuco, é constituído por mais de 70 empresas, "que recebem incentivos fiscais, oferecidos pelos governos estadual e municipal, com o objetivo de estimular a geração de empregos e incrementar a economia regional". (Complexo Industrial Portuário de Suape. Disponível em: < http://www.suape.pe.gov.br/complexo_suape.asp > Acesso em: 13 out. 2009).

[98] Dados da entrevista: Estudantes serão capacitados para trabalhar em Suape. Revista Santos Modal, abr. 2006. Disponível em:< http://www.santosmodal.com.br/conteudo.php?codigo=2199>Acesso em: 10 out. 2009.

educação como redentora dos males sociais, o discurso oficial pretende apagar os conflitos de classes no Estado, igualando os sujeitos em suas capacidades competitivas por meio da vivência dos ensinos fundamental e médio, apresentados como "**o alicerce no qual está amparada toda a educação de um cidadão.**" Deste modo, estando "**toda a educação de um cidadão**" diretamente vinculada ao acesso ao ensino formal, o discurso oficial produz como efeito de sentido a ideia de que o Estado estaria desenvolvendo uma administração pública coerente com o crescimento social, pois ao garantir a escolarização à classe trabalhadora, o Estado estaria assegurando melhores condições de existência para os trabalhadores jovens e adultos **(administração estadual está projetando um futuro promissor, a partir deste projeto).**

Segundo Maldidier (2003, p. 33), "[...] o discurso é implicitamente assimilado a uma prática específica, requerida pela relação de forças sociais e sempre realizado através de um aparelho". Nessa perspectiva, podemos afirmar que o discurso político (do governado do estado e do prefeito de Moreno) deslocou sentidos da formação discursiva educacional para fazer funcionar o sentido da coerência administrativa pública com o desenvolvimento social.

Ainda, os termos **reordenamento** e **aceleração** apresentam-se como diretrizes maiores no discurso oficial, que pretende legitimar o ensino supletivo, instituído para os educandos em situação de distorção idade-série, subjugando o processo de atendimento das particularidades e interesses educacionais contextuais da EJA a uma proposta político-partidária[99]. A necessidade de correção do quadro de defasagem idade-série situa-se em condições de produção de descompromisso político e restrita atenção às condições de acesso à permanência dos alunos a escola durante a infância e adolescência. Transformada em meta, que se volta para a restauração da corporatura governamental, apagando-se a responsabilidade da educação regular não cumprida, para com os sujeitos a quem se dirige o discurso. Sabendo-se que é a formação discursiva que estabelece o que deve (pode) ser dito para evitar o que não se pode (não se deve) dizer. Aqui se podem ver as posições dos sujeitos nas relações sociais, em seus efeitos imaginários: o discurso é de autoridades que, de certa forma, determinam o lugar do sujeito a quem dirige seu discurso: se o aluno do Projeto Avançar terá emprego garantido no Suape. Ou seja, é uma posição de sujeito ditada por quem detém o poder de oferecer um lugar previamente estabelecido no mercado de trabalho. É a educação para

[99]No período em análise, o poder executivo estadual tinha uma forte relação de dependência com o governo central, por questões eleitoreiras. Assim, as metas do Ministério de Educação, que estavam basicamente voltadas para a elevação dos índices de escolarização do país, eram apresentadas ao Governo do Estado como diretrizes a serem seguidas de forma linear.

adequar-se à sociedade em curso, de cunho capitalista. Silencia-se, pois, a divisão do trabalho, apagando-se conflitos, acomodando os sujeitos.

A perspectiva formativa pautada na especificidade do público da EJA é secundarizada ou silenciada, prevalecendo o ideário de ensino supletivo como satisfatório, negligenciando-se a condição de sujeito-histórico e trabalhador do aluno da EJA, que tem suas próprias percepções e aprendizagens sociais, negando/desautorizando, então, a possível contribuição social da escola como espaço de interpretação, análise, aprofundamento, desvelamento e criação dos saberes sociais.

3.3 Os movimentos da desautonomia político-pedagógica escolar e da despolitização docente no Projeto Avançar.

Considerando as condições amplas de produção do discurso, o cenário político-social e econômico dos anos de 1990, observamos que o profissional de docência era apresentado como trabalhador portado de habilidades e competências fundamentais ao ato de ensinar (VAÍLLANT, 2009). Logo, a qualidade da prática laboral docente estava determinada pelo desempenho técnico-pedagógico do professor, cuja formação deveria ser estruturada por habilidades técnicas e princípios valorativos, respectivamente. As primeiras deveriam servir para propiciar a aplicação competente das propostas curriculares, elaboradas por especialistas em educação, e os seguintes – os princípios – deveriam possibilitar a performance autônomo, para solucionar as problemáticas surgidas na sala de aula, desde que não se desviassem do que prescrevia o projeto.

Como prática educativa padronizada e universalista, estruturada pelos técnicos da FGV, o Projeto Avançar demandava do "professor mediador" a capacidade de executar as instruções metodológicas ao ensino tele-educativo. Todavia, ao assumir a proposta pedagógica televisiva do Telecurso 2000, o governo do Estado também incorpora o ideário formativo do programa como meta de ensino-aprendizagem:

> Reportando-se à Proposta Pedagógica - TC 2000, o Projeto da Secretaria de Educação de Pernambuco a define como "uma metodologia de ensino, com recepção organizada de programas de TV, que utiliza materiais didáticos produzidos pela Fundação Roberto Marinho, devendo adequar-se ao projeto pedagógico, ao currículo e contexto escolar. São eixos do Telecurso 2000: "o **ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho e das práticas sociais**" e o

> **desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas e competências fundamentais para aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.** (PARECER CEE/PE Nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).

Estruturado segundo os ideários formativos e recomendações (**aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser)** apresentadas pela UNESCO para educação no século XXI, o Telecurso 2000, instituído como metodologia educativa nas aulas presencias de Ensino Médio da EJA, constitui-se como meio de comunicação social favorável à disseminação de conhecimentos utilitários na "*Educação básica e alfabetização de adultos*":

> **Para os adultos, os programas de educação básica e de alfabetização são, em geral, mais atraentes se estiverem associados à aquisição de competências úteis à agricultura ao artesanato ou a outras atividades econômicas.** A educação de adultos é, também, excelente ocasião de abordar as questões do meio ambiente e da saúde, a educação em matéria de população e a educação para a compreensão de valores e culturas diferentes. **A utilização dos meios de comunicação social para fins educativos pode contribuir para dar a conhecer ao adulto um mundo que ultrapassa o quadro da sua reduzida experiência individual e, em especial, a ciência e a tecnologia, onipresentes no mundo moderno, mas a que os cidadãos dos países em desenvolvimento têm ainda um acesso muito limitado.** (DELORS, 1998, p. 130, grifo nosso).

A abordagem da UNESCO está intrinsecamente relacionada à formação ideológica do capital, que observa a educação institucionalizada como uma forma de alcançar e controlar continuamente o ajustamento moral e psicofísico do trabalhador aos desígnios do mercado (**Para os adultos, os programas de educação básica e de alfabetização são, em geral, mais atraentes se estiverem associados à aquisição de competências úteis à agricultura ao artesanato ou a outras atividades econômicas**). Tomando como referência a "Teoria de Alienação em Marx", apresentada por Mészáros (2006), podemos afirmar que a educação institucionalizada conclamada pela UNESCO tem como objetivo legitimar continuamente a coisificação do ser humano. Ou seja, assegura que este seja ininterruptamente transformado em mercadoria (força de trabalho), objeto vendável no mercado de trocas, de âmbito global (**os cidadãos dos países em desenvolvimento têm ainda um acesso muito limitado**). Essa limitação, referente à ciência e tecnologia, amplamente difundida pelo discurso pós-moderno, silencia que a escola, além disso, precisa ter em seus objetivos formar cidadãos capazes de refletir sobre as questões sociais para empreender transformações que se fizerem necessárias.

A educação secundária para pessoas jovens e adultas, em situação de defasagem idade-série, não é temática tratada diretamente pelo relatório da UNESCO, todavia, compreendendo que "todo discurso é parte de um processo mais amplo que o toma em sua rede de

significações" (ORLANDI, 2007, p. 143), podemos identificar que os conteúdos abordados nas tele-aulas do material Telecurso 2000 e vivenciados pelos alunos do Ensino Médio da EJA corresponderiam à temática "**A diversidade no ensino secundário**" presente no relatório (DELORS, 1998, p. 135).

> Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável. **Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia.** Em todos os lugares em que teve ocasião de se reunir a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente **o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de caráter de que necessitarão, mais tarde, para se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas.** Os alunos devem poder adquirir na escola instrumentos que os habilitem, quer a dominar as novas tecnologias, quer a enfrentar os conflitos e a violência. É preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores (grifo nosso).

A tecnologia é apresentada pelo discurso do capital como força motriz sem origem, sem controle e fundamentalmente evolutiva (**submetido ao império da tecnologia**), portanto, legítima. Cabe apenas aos indivíduos instituírem-se como uma "frota racional" e se adaptarem às mudanças, como forma de sobreviver à nova era civilizacional (**se anteciparem às transformações e se adaptarem a elas**). Os mercados produtivos não teriam assim, num futuro próximo, uma identidade ou um formato específico (**num mundo em rápida transformação, frequentemente submetido ao império da tecnologia**). Sendo a produção agrícola e industrial programada por máquinas, não se sabe bem ao certo os papéis dos indivíduos. Seria necessário adaptar-se a qualquer possibilidade societária, por meio do desenvolvimento de competências multidimensionais. Mediante o mundo das incertezas (**submetido ao império da tecnologia**), o sujeito social ainda reconhece como primazia à sobrevivência humana a necessidade de alimentação e abrigo, por conseguinte, tratará de articular suas potencialidades físicas e intelectivas em busca da sobrevivência (**anteciparem às transformações e se adaptarem a elas**). Recorre então à escola, observando-a como espaço promotor da otimização das capacidades individuais. As transformações se referem apenas à tecnologia e o verbo adequar se faz presente também nesse discurso, no sentido de forjar uma posição para os sujeitos.

Para obter o certificado de padrão de qualidade universal[100] (ou seja, mostrar que estão adequados aos desígnios do mercado flexível) e ocupar espaço no mercado competidor, as empresas precisam atender a determinados critérios estruturais e produtivos. A formação discursiva do mercado atravessa a formação discursiva pedagógica instituindo a articulação entre os setores produtivos e formativos da sociedade, materializados nos critérios formativos estabelecidos pelo discurso das competências, vinculados à formação ideológica do capital **(o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de caráter de que necessitarão, mais tarde, para se anteciparem às transformações e se adaptarem)**. Segundo Newton Duarte (2001), criticando os postulados político-filosóficos e pedagógicos da UNESCO, que forjam a ideia de que para atender às demandas do mercado produtivo são necessárias as seguintes aprendizagens: **"aprender a aprender"** (ser capaz de transitar em várias funções sem realizar questionamentos) **"aprender a conhecer"** (não apresentar limitações de ordem subjetiva para a realização de novas tarefas), **"aprender a fazer"** (ser polivalente), **"aprender a conviver"** (ser cooperativo, passivo e obediente) **e "aprender a ser"** (ser disciplinado, responsável).

Adentrando na discussão sobre o sentido das competências universais na formação escolar do trabalhador, os estudos realizados por Newton Duarte (2001) sobre as "pedagogias do aprender a aprender", nos autorizam a observar as práticas escolares do ensino médio da EJA em Pernambuco como ilusões instrucionais relacionadas à inclusão dos indivíduos na sociedade do conhecimento. Para Duarte (2001) o lema "aprender a aprender" configura-se como apropriação superficial e descaracterização da proposta vigotskiana de formação humana[101], que sofre uma conexão despótica com a formação ideológica do capital (universo ideológico neoliberal e pós-moderno). O pensamento vigotskiano, evocado pelo UNESCO, apresenta-se como desvinculado de seu fundamento ético-político e filosófico marxista[102] e aproximado da "concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget" e do "relativismo culturalista", que foca suas análises nas "interações linguísticas intersubjetivas". (DUARTE, 2001, p. 21). Assim, o aprender a aprender apresenta-se como

[100] Um exemplo da universalização certificacional de padrão de qualidade seria o International Organization for Standardization, mas conhecido como ISO 9001, apresentado pela Inntelectus Consultores Associados (2009), empresa responsável por ministrar capacitações para implantação dos padrões de qualidades nas empresas. Este padrão se configura "como uma norma de sistema de gestão que permite às empresas em primeiro lugar verificar a consistência de seus processos, medir, monitorá-los com o objetivo de aumentar a sua competitividade e com isso assegurar a satisfação de seus clientes."

[101] A educação apresenta-se como meio sócio-histórico objetivado de possibilitar o desenvolvimento do gênero humano.

[102] Que ao invocar "os processos psíquicos como processos histórico e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio-histórico". (DUARTE, 2001, p. 34).

[...] uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX". (DUARTE, 2001, p. 23).

A perspectiva formativa do "aprender a aprender" focaliza suas ações pedagógicas no método. Como consequência, os conteúdos, ou seja, os conhecimentos socialmente produzidos, são reduzidos a informações díspares, desconexas e definitivas, que devem ser acionadas e relacionadas mediante o surgimento de uma situação-problema. Os conhecimentos não são questionados, enquanto produto e produtor das subjetividades humanas, constituídos por interesses históricos e ideológicos[103]; são apresentados, entretanto, como saberes que podem ser, caso necessário, mobilizados para atender à demanda pragmática de uma circunstância sócio-produtiva futura:

> [...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2001, p. 25).

Isso se confirma, como vimos, nas sequências discursivas: "**Os ensinos fundamental e médio são o alicerce no qual está amparada toda a educação de um cidadão/ este caminho de associar o desenvolvimento econômico com a educação é o caminho certo para Pernambuco/A administração estadual está projetando um futuro promissor, a partir deste projeto**[104]."

Os princípios educacionais propostos pela UNESCO, incorporados pelo Telecurso 2000 e assumidos pela SEDUC como perspectivas formativas para os trabalhadores-educandos do ensino médio da EJA, estão de acordo com uma formação aligeirada[105], de

---

[103] "O mencionado posicionamento valorativo contido no lema "aprender a aprender", que consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista". (DUARTE, 2001, p. 60).

[104] Recortes extraídos do pronunciamento público do gestor executivo estadual e de um dos gestores municipais da região metropolitana do Recife.

[105] Destacamos que as disciplinas (conhecimentos sistematizados) do Ensino Médio, que normalmente são ministradas em 3 anos letivos, acontecem nos projetos de telessala em um período de 3 ou 4 meses de aulas. Logo, o conteúdo da educação média é reduzido, apresentado em módulos, sem qualquer tratamento específico, relacionado às demandas formativas do público da EJA, das localidades em que são ministradas as tele-aulas presencias. Aínda, na tele-aula presencial, o professor é responsável por lecionar todas as disciplinas constitutivas do Ensino Médio, o que resulta em dificuldades e resistências quanto à vivência de algumas

conteúdos genéricos, que não propiciam/autorizam a discussão das condições sociais, econômicas, políticas e ideológicas de reprodução humana nas formações sociais capitalistas, requerida pelos ideários discursivos neoliberais, pós-modernos e globalizantes. A formação de caráter generalista e individualista, sugerida pela proposta pedagógica do capital, figura-se como mecanismo de impedimento de acesso ao conhecimento por parte do trabalhador, perpetuando sua condição de objeto semi-qualificado, apto aos novos ditames da exploração da força de trabalho imprimida pela "sociedade da informação".

Um estudo realizado sobre os conteúdos constitutivos do material Telecurso 2000 e sobre a representação do trabalhador nas tele-aulas (WENDORFF, 2004) apontou que os alunos das tele-aulas não se identificavam com os personagens como "representações-concretas" do trabalhador brasileiro. Segundo um dos entrevistados, o estereótipo de trabalhador apresentado nas vídeo-aulas "não tinha característica nenhuma de trabalhador [...], tanto que ninguém notava que eles eram trabalhadores. Eles não têm na realidade característica nenhuma de trabalhador, a não ser pelas roupas sujas, era a única coisa que eles tinham" (WENDORFF, 2004, p. 96). Segundo a pesquisa, os trabalhadores da EJA não se reconheciam nas posturas e comportamentos dos personagens que, em muitos casos, encenavam atividades relacionadas às ocupações dos alunos da telessala (pedreiros, motoristas e costureira, por exemplo). Os entrevistados, também, assinalaram que os conhecimentos apresentados na tele-aula em nada tinham colaborado para o desenvolvimento de suas atividades profissionais cotidianas. Ainda, o estudo identificou que as diretrizes formativas expressas no material Telecurso 2000 são de fundamento toyotistas e que os trabalhadores alegaram aprender mais na interação com os colegas e orientadores pedagógicos (professores), do que com exibição das tele-aulas.

Observamos então que o **aprender a conhecer,** expresso no discurso e metodologia do Telecurso 2000, que consistem estimular ao "aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer" (DUARTE, 2001, p. 64), pouco tem colaborado para o desenvolvimento das habilidades dos trabalhadores em relação as suas

---

disciplinas ou conteúdos, por falta de instrumentalização teórica ou resistência ao conhecimento. Para evitar a subversão docente é acionada a *política do silêncio,* por via da instrumentalização técnica (capacitações continuadas). Destarte, no espaço técnico-profissionalizante, o professor é convocado a silenciar suas perspectivas formativas de cunho sócio-político e a transformar-se em um executor de tarefas. Assim, as relações pedagógicas estruturadas pela FGV se traduzem em imposições de significados sobre a realidade, por meio da restrição da circulação de informação e saberes referentes ao universo sócio-político dos alunos e professores. Por conseguinte, o programa fechado e diretivo da tele-educação presencial não contempla as relações cotidianas dos alunos e professores da EJA; as problemáticas sociais que influenciam ou definem os comportamentos dos sujeitos são silenciadas, pela imposição dos conteúdos.

atividades profissionais. Conclui-se que o fundamento primeiro do **aprender a conhecer,** enfatiza na prática escolar o egocentrismo como princípio formativo que consiste em perceber que os conceitos e percepções sobre a realidade são estruturados e mobilizados, enquanto capacidades cognitivas e operativas, em cada ser social, de forma particular de acordo com sua necessidade circunstancial imediata. Não há, dessa forma, qualquer perspectiva de vivência crítica do conhecimento, pelo uso exclusivo do material das telessalas, como disseminação dos saberes socialmente produzidos ou modificados.

Outro fato de destaque da pesquisa, sobre a representação do trabalhador nas tele-aulas (WENDORFF, 2004), é que, embora os alunos não tenham se identificado com os trabalhadores-personagens das tele-aulas, eles apontaram ser importante desenvolver duas habilidades expressas nas diretrizes do Telecurso 2000: "habilidade de ler e interpretar e habilidade de dialogar e aprender com o outro". A segunda habilidade constitui-se no material Telecurso 2000, efetivamente, pelo **aprender a ser** e **aprender a conviver.**

Se tomarmos, ainda, o princípio de **aprender a conviver,** como artefato de estudo, teremos como perspectiva formativa o convívio com as novas formas de relacionamento e organização nos espaços produtivos como: a flexibilidade da jornada, alocação no quadro de tarefas, participação no rodízio de funções. Ou seja, aceitar contratos por jornadas (produção individual) de trabalho, não por qualificação específica. O discurso do aprender a conviver produz o sentido da interação social como uma necessidade humana essencial que deve buscar a harmonia dos interesses entre os indivíduos a partir da gestão de conflitos, apresentados como originários de desentendimentos de ordem interpessoal. Nessa perspectiva, as personalidades individuais são acionadas e apresentadas como os fatores que provocam os conflitos e confrontos sociais. No campo das relações de trabalho, o discurso apaga a hierarquização e estratificação funcional constitutiva da divisão de classes e das tensões entre o capital e trabalho, o conflito intergrupal (de classes) e sobreposto pela administração das personalidades individuais na análise relacional das práticas sociais desenvolvida durante as telessalas da EJA.

Os objetivos qualitativos e quantitativos do Projeto Avançar, que adotou Telecurso 2000 como fundamento teórico, voltam-se para a própria metodologia do Projeto. As técnicas de ensino apresentam-se como condição satisfatória para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sobrepondo-se à própria formação inicial do corpo docente e às demandas

> perfil abrange desde o conhecimento dos conteúdos e do material didático de todo o curso e de cada aula até utilizar a avaliação e a autoavaliação "como instrumento de melhoria e de desempenho, aperfeiçoamento e motivação **para alcançar a excelência.**" (PARECER CEE/PE Nº 31/2002-CEB, 2002, p. 4, grifo nosso).

Por conseguinte, sendo o professor apresentado como um ordenador de tarefas **(incentivador de condições para que o aluno desenvolva habilidades de aprendizagem e orientador do processo de aprender a aprender)**, o ensino formal dos trabalhadores apresenta-se como mecanismo de disciplinamento comportamental. Assim, o programa estabelece que se deve:

> [...] contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: **compreensão das regras básicas dos sistemas sociais e organizacionais**, aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, capacidade de ler e escrever corretamente diversos tipos de textos, capacidade de comunicar-se oral e graficamente **e participação produtiva em grupos de trabalho ou estudo.** (PARECER CEE/PE Nº 31/2002-CEB, 2002, grifo nosso).

Ao afirmar que o projeto "**deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: compreensão das regras básicas dos sistemas sociais e organizacionais,**" o discurso produz como sentido a compreensão das relações constitutivas da práxis social (organização jurídica, política, científica, religiosa e econômica das comunidades humanas). Convém notar que aluno deve compreender regras. Ou seja, aceitá-las, segui-las, sem sequer entender o porquê de tais regras, melhor dizendo, seu funcionamento na sociedade. A questão é, pois, disciplinar. Há um interdiscurso de caráter ditatorial, permeado de fortes relações de poder que sustentam a sequência discursiva. Entretanto, para que tal atribuição educacional seja possível é preciso o contato com conhecimentos voltados para explicação e discussão das estruturas sociais. Todavia, é importante destacar, que a grade curricular original apresentada pela FGV para o desenvolvimento do Projeto Avançar não apresentava as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, que foram inclusas no currículo do Projeto por recomendação do CEE-PE, após relatório aprovado em abril de 2002, quase oito meses depois do início do projeto.

Em 2003, visando a solicitar a continuidade e expansão do Projeto Avançar, a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco apresenta ao CEE um relatório, onde são apontados alguns pontos de obstacularização[107] para realização do projeto e os "saldos

[107] É importante lembrar que toda limitação organizacional (estrutura curricular, conteúdos e cronograma), apresentada no projeto e apontada pelo CEE, deveria ser reestruturada pela SEDUC e pela FGV, todavia nem sempre a reorientação das ações pedagógicas e estrutura curricular representou melhorias significativas para as

positivos", ou seja, os alcances quantitativos (numéricos) resultantes da instrumentalização formal direcionada aos alunos em situação de defasagem idade-série:

> • participação de alunos no Projeto Rumo à Universidade, e em vestibulares de Universidades e Faculdades, bem como da avaliação do SAEPE;
> • **ocorrência de resistência de professores e de algumas direções de escolas;**
> • **deficiência de estrutura física de grande parte das escolas;**
> • **greve dos professores, impedindo o funcionamento das telessalas por falta de segurança;**
> • inadequação do Diário de Classe;
> • modificações curriculares constantes no Parecer CEE/PE nº 31/2002 foram levadas em consideração, tendo sido procedidos os ajustes no cronograma e na carga horária. (PARECER CEE/PE nº 120/2003-CEB, 2003, p. 3, grifo nosso).

Ainda, como conclusão das atividades realizadas até 2003, a SEDUC apresenta os seguinte registros do Projeto Avançar:

> • **a metodologia adotada é aprovada por todos os envolvidos** provocando mudança de atitude dos alunos;
> • **contribui para a melhor inserção do aluno no mercado de trabalho "a partir das aprendizagens de sala de aula e do reconhecimento do projeto pelas instituições agenciadoras de pessoal";**
> • tem suscitado o interesse da população, provocando o aumento significativo da demanda escolar;
> • **necessidade de aperfeiçoamento na capacitação dos professores, principalmente na área de Ciências Exatas;**
> • criação de situações de reforço na aprendizagem de alunos que apresentam maior índice de dificuldade. (PARECER CEE/PE Nº 120/2003-CEB, 2003, p. 4).

Ao analisar os resultados do relatório da SEDUC, observamos pontos de contradição constitutivos do discurso da instituição. Por conseguinte, se "**a metodologia adotada fora aprovada por todos envolvidos,**" a que se refere às resistências **"dos professores e diretores de escolas"?** Como se vê, o segundo enunciado pretende silenciar o primeiro. A resistência do professorado será apresentada, ainda, num argumento posterior como falta de qualificação para atuação com nova tecnologia de ensino. A SEDUC destaca a **"necessidade de aperfeiçoamento na capacitação dos professores, principalmente na área de Ciências Exatas."** Portanto, os que não fazem parte do **todos envolvidos**, são aqueles que não se adaptaram às "inovações pedagógicas" por limitações pessoais, por isso precisam de ajuda técnica ou aqueles que não são capazes de manifestar sua colaboração (aceitação) a ação. O discurso aciona a propositiva neoliberal que apresenta a deficiência no profissionalismo-técnico do professorado e a gestão escolar desqualificada como o "germe" dos déficits de ensino-aprendizagem, como está dito nas afirmações do ex-ministro da

---

práticas dos professores e aprendizagem dos alunos, visto que esses não participaram da elaboração ou das reelaborações do projeto.

Educação Paulo Renato de Souza (2008, 2005), em entrevistas concedidas às revistas Educar para Crescer e Educação, respectivamente:

> A Educação hoje é o único serviço público universalizado. A escola pode ser boa ou ruim, mas você tem o serviço. Aí vem o outro problema: boa ou ruim. Há escolas públicas muito boas na periferia. A questão é porque todas não são boas? Os professores são os mesmos, o salário é o mesmo. Os país e as mães sabem quais são as boas, há fila na frente das escolas; nas que não são boas, há vagas sobrando, por que isso? No meu modo de ver, depende do diretor e da participação da comunidade, mas as duas coisas estão ligadas: **quando um diretor é um líder, chama a comunidade; e quando a comunidade tem líderes, toma a escola e coloca um diretor bom.** (grifo nosso).[108]

> Temos de universalizar o acesso ao ensino médio e à pré-escola e melhorar a qualidade geral do sistema. Nossos alunos mostram importantes deficiências em suas **competências e habilidades**[109] comparadas com o que ocorre nos países mais avançados. **A qualidade na educação básica depende muito de três fatores: (1) da qualidade, motivação e incentivos aos professores; (2) de uma gestão escolar eficiente; e (3) de um efetivo envolvimento dos pais nas escolas públicas.** (grifo nosso).[110]

Seguindo o ideário de que a qualidade dos serviços educacionais está, quase que exclusivamente, relacionada a questões de ordem técnica e administrativa, o governo de Pernambuco apresentou à comunidade escolar o pacote educativo presencial Telecurso 2000, como ação de escolarização para os alunos da EJA. Sendo o Projeto Avançar uma prestação de serviço da FGV, o governo do Estado, ao contratar esta instituição para estruturar e desenvolver o Ensino Médio da EJA nas escolas públicas estaduais, limitou as possibilidades de participação das comunidades escolares no processo de elaboração e gestão das propostas educativas direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores.

A autonomia político-pedagógica escolar e a obrigatória constituição coletiva das propostas pedagógicas escolares, expressa na LDB[111], foram negligenciadas pela implantação do projeto de forma vertical nas escolas da rede pública estadual. Dessa forma, não encontramos, nos documentos oficiais do projeto, registros que apontem para consultas ao professorado, gestores administrativos e pedagógicos sobre suas considerações quanto à efetivação do projeto na rede estadual de ensino público. Cabe relembrar, como descrevemos

---

[108] Dados de Entrevista. Educar para Crescer, 12 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-paulo-renato-souza-409193.shtml#> Acesso em: 14 out. 2009.

[109] O desenvolvimento habilidades e competências conclamado pelo discurso tem como referencial formativo a polivalência, abordagem conceitual realizada na capítulo I deste estudo.

[110] Dados de Entrevista. Revista Educação, nº 100, 8 de maio de 2005. Disponível em:<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=10946> Acesso em: 13 out. 2009.

[111] A LDB (1996) aponta como condições obrigatórias aos sistemas de ensino e aos docentes "elaborar e executar sua proposta pedagógica [...] (art. 12, inciso I) e participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (art. 13, inciso I), respectivamente.

da introdução desse estudo, que o Projeto Avançar foi contratado e implementado em Pernambuco, antes mesmo de sua aprovação pelo CEE.

Com a implantação do Projeto Avançar na rede estadual de ensino público, a gestão executiva operacionaliza o desenvolvimento das diretrizes formativas da "pedagogia por competências"[112] que se constituía como princípio basilar do Plano Estadual de Educação.

A "pedagogia por competências" foi uma das soluções apresentadas pelo Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2000-2009) para a reestruturação qualitativa do sistema educacional de Pernambuco. O Governo do Estado apresentou, em 2000, como uma de suas metas fundamentais, o "aperfeiçoamento do sistema de certificação de competências para o prosseguimento dos estudos" (PERNAMBUCO, 2000, p. 27). Neste período também foi implantado o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), com recursos oriundos do Fundo de Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação, instituído por meio de um convênio entre o Governo do Estado, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a UNESCO.

Por conseguinte, "**a deficiência na estrutura física,**" tratada de forma casual no discurso da SEDUC, caracterizava-se como base estrutural da educação estadual pernambucana. Pois, nos anos 2000, a rede estadual de ensino público contava com 456 escolas que ofertavam o Ensino Médio. Destas, mais de 38% correspondiam a prédios locados, em torno de 41% apresentavam-se em precárias condições de funcionamento e em torno de 3% já haviam sido qualificadas como em situação de emergência. Tal constatação, posterior à implantação do Projeto Avançar, por parte da SEDUC, serviria apenas como instrumento de argumentação e justificativa para a implementação do projeto em ambientes educativos improvisados, dentro ou fora das escolas. Sem locais fixos, os processos tele-educativos ocorriam em salas de vídeo, salas de seminários, auditórios, bibliotecas e outros espaços não reservados propriamente para realização de atividades educacionais sistematizadas cotidianas.

> Assim, mas a estrutura do Estadual (escola). [...]. A gente estudava na biblioteca. Muitas vezes, a gente tinha que ajeitar a biblioteca. Tira aquelas estantes, botar mais pra lá. Pra... Coisa louca! A gente só fazia por Vagner (professor) mesmo, porque... (Flávio Domingues da Rocha, egresso do Projeto Avançar, grifo nosso).

A não discussão no discurso oficial, sobre a inapropriação das salas de aula para a realização das atividades de ensino, silencia a discussão em torno da condição de ensino

[112] Constituída pelas destrezas aprender a aprender, aprender a ser, apreender a conviver e aprender a fazer.

regular[113] da EJA, *lócus* de formação do trabalhador que deve, portanto, configurar-se por disposição de recursos físicos e humanos perenes. É importante lembrar que muitas instituições só (governamentais, fundações, sindicatos e associações) "receberam" o Projeto Avançar porque esse se configurava como meio imediato de possibilitar a escolarização/certificação[114] aos seus membros.

Ao referenciar a paralisação dos trabalhos docentes por reivindicações salariais: "**greve dos professores, impedindo o funcionamento das telessalas por falta de segurança,**" aponta para o discurso de responsabilização dos professores pela paralisação de atividades. Não encontramos outras razões que justifiquem o sentido da **insegurança (falta de segurança)** posto em funcionamento pelo discurso da SEDUC. Visto que o numeroso grupo de telessalas funcionava em espaços extraescolares, portanto, mesmo se as escolas não estivessem abertas por causa da greve, muitos profissionais poderiam continuar a desenvolver suas atividades, sem qualquer interferência do movimento grevista. Ainda, como uma atividade pedagógica autônoma inserida na escola, não existe razão para a não continuidade do projeto no período de greve, pois os funcionários responsáveis pela segurança da Escola, pessoas contratadas, provenientes de firmas terceirizadas, tinham autorização para abrir as escolas, mesmo em ocasião de greve, unicamente para os profissionais do Projeto Avançar, fossem eles funcionários concursados ou professores contratados para atuação temporária no projeto. A presença, isolada e independente, dos professores do projeto nas escolas era autorizada porque a ação educativa tinha um cronograma de atividades diferente do calendário escolar do ensino direcionado ao público adolescente e seus coordenadores pedagógicos não estavam lotados em numa escola específica. O setor de supervisão e coordenação do projeto era composto por funcionários da FGV, que compareciam às escolas para desenvolverem atividades de curto período relacionas à orientação pedagógica. Tais atividades eram normalmente agendadas previamente com os professores, para evitar transtornos durante a realização das aulas.

É importante ressaltar que os professores, mesmo estando, formalmente, lotados como membros das escolas estaduais (como funcionários efetivos ou contratados), não são apresentados, no discurso da SEDUC, como parte constitutiva do corpo docente das instituições de ensino em que desenvolviam as atividades do Projeto Avançar. Esses aparecem

---

[113] O termo regular faz referência a EJA como parte constitutiva da Educação Básica.

[114] É o caso de alguns a gentes de saúde das prefeituras de Recife e Olinda, que ingressaram no Projeto Avançar, para garantir sua permanência no serviço público, visto que as administrações públicas dos referidos municípios estabeleceram um tempo-limite para que o seu quadro técnico-comunitário fosse composto unicamente por pessoal que tivesse a qualificação escolar média como pré-requisito, mínimo, para atuação no setor de saúde.

como um grupo diferenciado, que atuava em uma proposta educacional específica e temporária. O efeito de sentido produzido corresponde a ideia de singularidade e não de regularidade na EJA no espaço escolar. Por isso, o discurso produz o sentido de reação contraria a participação do professor do projeto nas paralisações grevistas promovidas pelo corpo docente estadual.

Outro ponto pertinente de discussão, que foi silenciado pelo discurso da SEDUC, são as causas que induziram os professores, em fevereiro de 2002, na segunda semana de atividades do ano letivo, a decretarem greve geral e por tempo indeterminado da educação do Estado. Até este período, o corpo docente vinha tolerando uma defasagem salarial de 48,22%, causada por sete anos sem correções salariais dos trabalhadores do ensino. As reivindicações teriam sido iniciadas formalmente, pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), no mês de agosto do ano anterior (2001) e o Governo do Estado não havia apresentado interesse no assunto ou proposta de negociação. Ainda, mediante a deflagração da greve, o Secretário de Educação entrou com um requerimento de anulação da paralisação dos professores, considerada como ilegal pela gestão pública estatal, que pretendia aplicar multa diária de 30 mil reais ao sindicato da categoria, caso os professores não retornassem às salas de aulas. A greve foi considerada legal, pelo Tribunal de Justiça do Estado de Pernambuco, após trinta dias de duração do movimento grevista e três dias depois o mesmo tribunal considerou o ato ilegal[115], e os professores foram obrigados a retornarem às salas de aula.

Os episódios descritos apresentam a condição de velamento das reais condições de desenvolvimento das práticas educacionais do estado, no período de 2002, que tinha um *déficit* de 10 mil funcionários na área de educação. Cabe salientar que o Estado, órgão responsável pela contratação dos serviços de telessala e pelo pagamento dos profissionais da educação, caracteriza-se como principal responsável pelo afastamento dos docentes da sala de aula, por questões salariais. Por conseguinte, o caráter de ação educacional compensatória do Projeto Avançar, no início dos anos 2000, é um indicativo da grave discrepância administrativa e financeira instituída no setor público educacional do estado de Pernambuco, desde o surgimento de escolarização pública no estado.

---

[115]A desembargadora Helena Caúla Reis, da Terceira Câmara Cível do Tribunal de Justiça deferiu uma petição da Procuradoria Geral do Governo do Estado contra decisão do juiz da 2a Vara da Fazenda Estadual, Luiz Fernando Lapenda Figueiroa, que, no dia 19 de março de 2001, havia considerado a reivindicação dos professores um ato legal. Considerada ilegal a greve, no dia 21 de março de 2002, os professores do Estado foram convocados ao retorno, de imediato, das atividades escolares.

Mesmo não apresentando dados empíricos comprobatórios do sucesso qualificacional da prática formal de ensino para o ingresso no mercado formal de trabalho, a SEDUC, no relatório de 2003, declara ter havido "**[...] melhor inserção do aluno no mercado de trabalho a partir das aprendizagens de sala de aula e do reconhecimento do projeto pelas instituições agenciadoras de pessoal.**" Ao anunciar que a valorização da ação educativa ocorre nas agências formais de emprego, a SEDUC procura significar que suas práticas estão relacionadas à capacitação profissional. Todavia, o projeto não apresenta qualquer disciplina específica de formação técnica e os conteúdos são os mesmo presentes nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio direcionado ao público adolescente. Assim em que se baseia a SEDUC para afirmar que o Projeto promove a inclusão no mercado dos empregos? A resposta pode estar presente no desenvolvimento dos princípios da "pedagogia do Aprender a aprender". A formação polivalente sobrepõe-se à especificidade profissional, pois está em consonância com a necessidade de adaptação à volatilidade de mercado de trabalho, que marginaliza e cria novas ocupações a cada instante. As aprendizagens universais postuladas pela pedagogia inserida no mercado: **aprender a aprender** (ser capaz de transitar em várias funções sem realizar questionamentos) **aprender a conhecer** (não apresentar limitações de ordem subjetiva para realização de novas tarefas), **aprender a fazer** (ser capaz de realizar várias tarefas, inclusive de forma simultânea), **aprender a conviver** (ser cooperativo, passivo e obediente) **e aprender a ser** (ser disciplinado, responsável) constituem-se para Duarte (2001a) como mecanismos de coordenação das expectativas e decisões dos sujeitos de natureza diversa, ou seja, possibilita uma formação disciplinada para o mundo do trabalho e das práticas sociais (RAMOS, 2001).

Por conseguinte, ao declarar, no relatório de 2003, que os resultados revelaram "**uma avaliação fortemente positiva, indicando o sucesso que vem sendo alcançado nas escolas,**" a SEDUC destaca como indicadores positivos do acontecimento educacional:

> • **metodologia transformadora e contagiante;**
> • **elevação da autoestima dos professores e alunos;**
> • **mudança na relação professor-aluno;**
> • **mudança de paradigma na educação;**
> • qualificação dos professores através da formação continuada;
> • contextualização dos conteúdos, incentivando a capacidade produtiva e criativa do aluno;
> • criação de novos ambientes com o uso de material e metodologia de TV e vídeo
> • acompanhamento sistematizado, através do supervisor, assegurando ao professor a capacitação em serviço. (PARECER CEE/PE Nº 120/2003-CEB, 2003, p. 2-3, grifo nosso).

A partir dos informes apresentados acima, o Conselho Estadual de Educação realizou, em 2004, uma análise dos resultados qualitativos e quantitativos, apresentados pelo projeto, e declarou que eles não correspondiam aos asseverados pela SEDUC e, ainda, assinalou para a necessidade de criação de uma política pública permanente para o desenvolvimento da EJA em Pernambuco. A reivindicação do CEE por ações educativas perenes para o público da EJA confirma o caráter compensatório da ação escolar média desenvolvida com os alunos da EJA no Estado. Entretanto, mesmo apontando inúmeras discrepâncias entre as declarações favoráveis à continuidade do Avançar e os dados analisados, o CEE aprova ação de aceleração do Ensino Médio, sem desenvolver qualquer argumento que motive a elaboração de outras práticas educativas para EJA em Pernambuco. Mesmo no documento de 2002, que serviria para regularização do projeto, implantado pela SEDUC sem validação oficial, em que se identificaram problemáticas significativas, o CEE não apresentou restrições à legitimação do projeto em escala estadual, somente apresentou e reivindicou explicações para as incoerências de ordem quantitativa:

> Ao final da Apresentação, na página 6, o Projeto explicita que a SE/PE "propõe a implementação do Programa de Aceleração do Ensino Médio em 215 escolas públicas de Pernambuco para o atendimento de 21.600 alunos do Ensino Médio, com a participação de 540 professores orientadores de aprendizagem que deverão atuar em 540 telessalas... O Contrato nº 014/2001, por sua vez, celebrado entre o Estado de Pernambuco e o Instituto Superior de Administração e Economia (ISAE), na cláusula primeira, menciona 1.750, 'contemplando até 70.000 (setenta mil) alunos'. Como se explica tal discrepância? (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Parecer CEE/PE Nº 31/2002-CEB, 2002, grifo do autor).

A validação da prática educacional, pelo CEE, sem uma discussão coletiva, pois as "escolas que acolheram" o projeto não foram informadas, formalmente, das contradições numéricas e qualitativas presentes no Parecer, que garantiu a revalidação do Projeto Avançar, caracterizou-se como um apagamento dos pontos conflituosos presentes no projeto, pois sendo, novamente, aprovado e implantado em escolas das quatro sub-regiões socioeconômicas do Estado (litoral, zona da mata, agreste, sertão), apresentou-se o projeto como prática coerente com as demandas formativas da EJA em Pernambuco.

O silêncio constitutivo é, normalmente, acionado como mecanismo de impedimento e redirecionamento dos sentidos. Os ditos constituem-se pela omissão de informações e pelo apagamento dos sentidos (que podem ser confrontivos ideologicamente), a partir da disseminação de informações fragmentadas. O silenciamento da SEDUC e, mesmo do CEE, mediante as comunidades escolares, constituiu-se no ato político de dizer outra coisa para não

deixar dizer algo que pode produzir sentidos desviantes dos objetivos instituídos, pois o diálogo configura-se como um espaço de confrontos e conflitos. Cabe salientar que, já na primeira consulta da SEDUC ao CEE para validação de Projeto, uma das conselheiras, Maria Teresa Leitão de Melo, único membro do CEE que se mostrou publicamente contrário à implantação do Projeto, declarou serem "as telessalas verdadeiras 'ilhas' nas escolas e não dialogam com o projeto pedagógico da escola onde funcionam". (Parecer CEE/PE nº 31/2002, 2002, p. 15).

A sequência de enunciados da SEDUC: "**metodologia transformadora e contagiante, a elevação da autoestima dos professores e alunos, mudança na relação professor-aluno e de paradigma na educação, qualificação dos professores através da formação continuada, contextualização dos conteúdos, incentivando a capacidade produtiva e criativa do aluno**" apresenta a metodologia do projeto como um exercício técnico cumulativo, ou seja, o argumento induz a uma ideia de acontecimento circular de êxito natural, um tipo de equação matemática de resultado exato. Vejamos: a "**metodologia transformadora e contagiante**" promove "**a elevação da autoestima dos professores e alunos,**" possibilitando "**mudança na relação professor-aluno e de paradigma na educação,**" a partir da "**qualificação dos professores através da formação continuada**" e da "**contextualização dos conteúdos, incentivando a capacidade produtiva e criativa do aluno.**"

A centralidade conferida à metodologia apaga o papel político-pedagógico do professor e reduz o aluno à condição de receptor dos processos formativos (um retorno à "Educação Bancária"). Assim, ao assimilar a **metodologia transformadora e contagiante,** o professor é apresentado como profissional apto a promover ações educativas que restringem os conflitos escolares, tomados como questões de ordem interpessoal (**elevação da autoestima dos professores e alunos**). A **falta de autoestima do professor** no ambiente escolar apresenta-se como condicionada ao tipo de trabalho de ordem técnica que o professor desenvolve com os seus alunos e, por conseguinte, a elevação da autoestima do aluno também se apresenta como uma questão de caráter técnico (qualificação técnico-operativa do professor, uma habilidade subjetiva que pode ser alcançada com a formação continuada). As problemáticas socioeconômicas enfrentadas pelos professores e alunos, em seus cotidianos sócio-produtivos, são reduzidas ao saber-conviver, ou seja, aprender a se relacionar com o outro de forma não conflitiva. O discurso apaga as difíceis condições matérias em que os professores desenvolvem suas atividades de ensino e os desajustes salariais enfrentados pelos professores das escolas públicas.

Tomaram-se a dialética como processo relacional de integrações entre unidades contrárias. Podemos afirmar que a "**metodologia transformadora e contagiante**" produz, também, como efeito de sentido uma situação de oposição. Ao apresentar a pedagogia transformadora, o discurso também se remete a existência de uma prática metodologia não transformadora, que pode ser concebida como reprodutivista, tradicional, arcaica. O **contagiante** opõe-se, portanto, ao não contagiante, que seriam as práticas promotoras da baixa estima do professor e do aluno, visto que a "**metodologia transformadora e contagiante** teria ocasionado "**a elevação da autoestima dos professores e alunos,**". Desse modo, as metodologias elaboradas pelo corpo docente das instituições escolares são desqualificadas, pois o discurso aciona a ideia de oposição entre as duas práticas pedagógicas. As metodologias "transformadoras" e "contagiantes" são aquelas apreendidas durante uma capacitação técnica, concebidas como instrumentos pedagógicos necessários à transformação e adequação dos sujeitos ao novo estágio produtivo societário, que tem como foco: "[...] desenvolvimento da cidadania, a organização curricular adotada garante aos alunos e à comunidade o amplo exercício de suas funções sociais, políticas, culturais e produtivas." (PARECER CEE/PE Nº 112/2004-CEB).

O discurso oficial atribui à responsabilidade da não harmonização das relações escolares a dificuldades de ordem técnica. Todavia, é importante esclarecer que o saber sistematizado é uma composição histórica, sendo assim, qualquer currículo escolar não se constitui de conhecimentos neutros. Os saberes são intencionalmente selecionados e ordenados para atender aos interesses de determinados grupos sociais; O saber não é ocasionalmente utilizado pelos grupos sociais, ele orienta o processo de produção e reprodução social (APPLE, 1982). Deste modo, "quando o conhecimento apresenta-se como uma coisa já concluída, como um patrimônio que beneficia a todos por igual" (ARGUMEDO, 1986, p. 124), ele se torna um instrumento formativo acrítico e anula a possibilidade de interpretação-analítica da realidade (temática abordada no capítulo I, quando tratamos da tecnologia).

É importante considerar que o método, assim como os conteúdos, são formas de operacionalizar a circulação de sentidos no ambiente escolar. Logo, para se ter uma visão objetiva dos sentidos em circulação, é necessário conhecer o projeto social que objetiva as práticas escolares.

Por conseguinte, ao produzir o sentido da formação técnica do professor como condição primordial à produtividade escolar, o discurso do Avançar remete-se ao discurso tecnicista neoliberal, que observa a administração e a habilitação técnica como condições

suficientes à produtividade das instituições públicas e privadas. O planejamento escolar é apresentado como a forma mais racional de reduzir as interferências subjetivas dos professores no processo de ensino e de garantir a "neutralidade" e "eficiência" do processo educativo. Há um permanente empenho de assujeitamento à realidade, pelo impedimento da reflexão e com a finalidade de preservação do sujeito em determinada formação ideológica (a do capital). Qualquer possibilidade de escolha do sujeito pode abalar o direcionamento dos propósitos da ação educativa.

O distanciamento político dos docentes, possível pela aplicação de uma "**metodologia transformadora e contagiante**", é enfatizado, no discurso do Projeto Avançar, como forma de garantir a qualidade no processo de ensino. O engajamento do professor na aplicação da "**metodologia transformadora e contagiante**" passa a ser visto como condição suficiente ao desenvolvimento de uma prática educativa que possibilite a formação/disciplinarização do trabalhador. A instrumentalização da técnica do professor apresenta-se como elemento suficiente ao desenvolvimento da educação e, por consequência, à formação assujeitada de recursos humanos e ingresso no mercado de trabalho.

Por conseguinte, o último documento analisado, o relatório do Projeto Avançar, enviado ao CEE/PE em 2004, referente à totalidade das ações educativas desenvolvidas em 2001 e 2002, apresenta quatro aspectos que contribuíram para a formação de indivíduos aptos à atuação nos novos postos de trabalho, mediante os novos desígnios do mercado de trabalho:

> a) Contextualização: associando a organização curricular a experiências da vida cotidiana ou conhecimentos já adquiridos, espontaneamente, ao longo da existência do aluno, princípio que torna a aprendizagem mais significativa.
> b) Interdisciplinaridade: com base no princípio de que os conhecimentos mantêm um diálogo permanente entre si, o Projeto Avançar está estruturado de forma a propiciar uma compreensão interdisciplinar de articulação entre conhecimentos e competências.
> c) **Educação para o trabalho**: o programa ora apreciado permite construir conhecimentos e práticas que contribuem para a formação geral do aluno, bem como para o desenvolvimento de competências básicas para o mundo do trabalho.
> d) Exercício da cidadania: com foco no desenvolvimento da cidadania, a organização curricular adotada garante aos alunos e à comunidade o amplo exercício de suas funções sociais, políticas, culturais e produtivas. (PARECER CEE/PE Nº 112/2004-CEB, grifo nosso).

Os sentidos produzidos pelas categorias interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e contextualização[116] foram acionados, também, no primeiro documento de legitimação do

[116] Para Duarte (2001, p. 80-81) [...] a contextualização presenteada como " valorização do conhecimento que o aluno traz de sua 'realidade concreta', de 'seu cotidiano', a valorização do 'saber específico ao grupo cultural ao qual o aluno pertence'", significa, "sem meias-palavras", aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos'."

projeto, o Parecer CEE/PE nº 31/2002-CEB, já analisado. O que chama nossa atenção neste último documento de análise, o Parecer CEE/PE Nº 112/2004-CEB, é a perspectiva do projeto de promoção de uma **Educação para o Trabalho.**

A **Educação para o Trabalho** seria propiciada por meio de formação específica na constituição do Projeto Avançar. A SEDUC estabeleceu parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e com a FGV para desenvolver, dentro do Projeto Avançar, o Projeto Empreender para Avançar. A ação tinha por objetivo "possibilitar aos alunos o acesso às informações e aos conhecimentos, o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades, de modo a fomentar o espírito empreendedor dos participantes do projeto" (PARECER CEE/PE Nº 112/2004-CEB, 2004, p. 3). Desenvolvido nos finais de semana, no total de oito encontros sequenciados, com um total de 40 horas de atividades, o Projeto Empreender para Avançar certificou como sujeitos empreendedores 8.401 alunos, nos anos de 2001e 2002.

Sendo o SEBRAE a principal agência promotora do curso, consideramos importante ressaltar o que esta instituição compreende por indivíduo empreendedor:

> [...] Ser empreendedor significa, acima de tudo, ser um realizador que produz novas ideias através da congruência entre criatividade e imaginação [...]. A autoavaliação, a autocrítica e o controle do comportamento são características do empreendedor que busca o autodesenvolvimento. Para se tornar um empreendedor de sucesso, é preciso reunir imaginação, determinação, habilidade de organizar, liderar pessoas e de conhecer tecnicamente etapas e processos.
> [...]. O empreendedor é um ser social, e assim sendo é fruto da relação constante entre os talentos e características individuais e o meio em que vive.
> [...]. Ser empreendedor significa, acima de tudo, ser um realizador que produz novas ideias através da congruência entre criatividade e imaginação [...]. (POMBO, 2003).

A partir do enunciado podemos constatar que a **"Educação para o Trabalho"** institui-se como formação para autonomia produtiva, entendida como desenvolvimento do espírito empreendedor, ou seja, capacidade individual de gestar as próprias potencialidades (conhecimentos, valores e condições psíquico-afetivas e físico-motoras), no sentido de produzir a própria alocação no mercado de trabalho e na hierarquia social.

Nesta perspectiva, o trabalho, como fundamento da condição histórico-social humana, perde sua centralidade no discurso educacional oficial, sendo sobreposto pelo conhecimento, apresentado pelo discurso economicista, como recurso estratégico para o desenvolvimento dos países periféricos[117] e como saída para os "trabalhadores desqualificados". Nesse sentido:

---

[117] O economista Ladislau Dawbor (2001, p. 24), consultor de diversas agências da Organização das Nações Unidas (ONU), de governos e municípios e do como do SENAC, na área de economia e administração, tem

> Ao destacar o trabalho como uma dimensão fundamental da vida humana em sociedade (*sic*) complexa, a Lei prevê para a escola um compromisso com o mundo em que ela se situa. Não se trata de profissionalizar ou preparar para uma profissão, **mas construir conhecimentos que contribuam para a formação geral e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à realização de qualquer trabalho e não apenas para profissões específicas.**
> **Considerando-se o trabalho como a principal fonte de sobrevivência do individual, (*sic*) deve-se buscar desenvolver na educação básica competências e habilidades relacionadas a (*sic*) questão da vida produtiva, visando à melhoria da qualidade de vida de jovens e adultos que desejem se inserir no mercado de trabalho.** (Apostila do Projeto Avançar, texto 1, 2006, p. 03, grifos nosso).

Na sequência discursiva "**Considerando-se o trabalho como a principal fonte de sobrevivência do individual, (*sic*) deve-se buscar desenvolver na educação básica competências e habilidades relacionadas à questão da vida produtiva,**" o trabalho abstrato é referenciado como atividade imperativa à sobrevivência humana. A flexão verbal **deve-se** remete a uma condição necessária e imutável. A centralidade dos discursos se opera em direção ao mundo do trabalho, entendido como condição histórica uniforme e definitiva. Cabe ao trabalhador ajustar-se ao ciclo produtivo linear e singular, mundo do trabalho. Ainda a flexão do verbo desejar (**desejem**) opera o sentido da responsabilização do trabalhador pela sua própria melhoria de qualidade de vida (**visando à melhoria da qualidade de vida de jovens e adultos que desejem se inserir no mercado de trabalho**): sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Assim, a marginalização do trabalhador, ocasionada pelo desemprego, é acionada como condição socioeconômica de responsabilidade individual. Para a produção de sentido, o interdiscurso mobiliza o ideário (neo) liberal meritocrático. Dessa forma, as ocupações (não as profissões) no mercado de trabalho estão diretamente relacionadas à competência de cada um para alocar-se em uma atividade produtiva. Ainda, ao definir que a educação possibilita ao indivíduo "**construir conhecimentos que contribuam para a formação geral e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à realização de qualquer trabalho e não apenas para profissões específicas,**" o discurso legitima a precarização do trabalho[118], acionando, pois, o ideário da poli-Valência e do ajustamento consensualizado do trabalhador às diretrizes formativas de perspectiva toyotista,

---

afirmado que a atual supremacia do conhecimento sobre o desenvolvimento econômico torna-o "um elemento chave de transformação social". Neste quadro de desenvolvimento societário, o conselheiro de assuntos econômicos observa que " a própria importância da educação muda qualitativamente. Deixa de ser um complemento, e adquire uma nova centralidade no processo".

[118] Consultar ALVES (1999, 2007).

modelo produtivo flexível[119] que provoca alterações subjetivas e objetivas no ser social (ALVES, 1999, 2007; BERTOLDO, 2009).

O Projeto Avançar, ao constituir-se pela perspectiva formativa político-ideológica do Telecurso 2000, aciona a poliqualificação como atributo necessário ao trabalhador (**desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à realização de qualquer trabalho e não apenas para profissões específicas**) e legitima seu alinhamento com os desígnios da formação ideológica do capital, representado em âmbito nacional, pela cúpula da FIESP, cujo discurso volta-se integralmente para a adequação de mão de obra:

> Ao viabilizar a realização do projeto 'Telecurso 2000 de Educação para o Trabalho' a Federação das Indústrias de São Paulo-FIESP, Serviço Nacional da Indústria - SESI/SP, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAÍ/SP e a Fundação Roberto Marinho - FRM **assumem inquestionável posição de liderança no esforço pela construção do país para o próximo milênio, participando ativamente das ofertas educacionais e sócias** (*sic*) **que se fazem ao homem brasileiro**, para proporcionar-lhe desenvolvimento técnico e humano. Por isso, consciente de sua necessária responsabilidade social, então (*sic*) proporcionando a milhares de cidadãos o exercício do direito à educação, profissionalização e ascensão socioeconômica. **Estão também trazendo benefícios para melhoria da produtividade/qualidade do trabalho nas empresas/indústrias – redução dos acidentes de trabalho, além da possibilidade de acesso ao mercado de trabalho /ou progresso profissional a amplas camadas da população** (FIESP/FRM, 1994, p. 6 *apud* CARVALHO, 1999, p. 71, grifo nosso).

Assumindo a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, observamos que os problemas sociopolíticos são resultantes das relações de produção. Todo conjunto discursivo do Projeto Avançar está determinado pelas condições amplas de produção do discurso, que correspondem aos objetivos produtivos do capital em escala internacional e nacional. Por conseguinte, a sequência discursiva "**assumem inquestionável posição de liderança no esforço pela construção do país para o próximo milênio, participando ativamente das ofertas educacionais e sócias** (*sic*) **que se fazem ao homem brasileiro**" produz como efeito de sentido a ideia de que o empresariado nacional (representado pelas instituições aludidas na citação), como sujeito conhecedor da realidade mercantil, seria o "segmento social" melhor habilitado para a promoção de uma ação educacional que promovesse a (re) qualificação do trabalhador e o crescimento nacional (um retorno ao ideário liberal de crescimento nacional por meio do desenvolvimento de capital humano).

Considerando as diretrizes socioeconômicas de concepção neoliberal do governo central como as condições amplas de produção do discurso e o interesse pelo desenvolvimento sustentável apresentado pelo governo estadual de Pernambuco como as condições estritas de

[119] Modelo produtivo abordado no capítulo I deste estudo.

produção do discurso, é possível perceber que a teia discursiva analisada tem como fio condutor dos discursos educacionais a formação ideológica do capital, cujo interesse maior é pela inclusão das unidades produtivas macro (países e empresas) e micro (trabalhador) no mercado de trocas.

Analisadas as matrizes conceituais oficiais e as intermediações das relações capitalistas nacionais e internacionais que influenciaram na implementação e desenvolvimento do Projeto Avançar, passaremos a investigar a percepção dos sujeitos-egressos do Projeto Avançar, sobre a contribuição da escola para os seus desempenhos sócio-profissionais.

3.4 As Vozes dos Egressos

Integram-se ao *corpus*, além dos discursos extraídos dos documentos oficiais, sequências discursivas constituídas a partir de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 05[120] egressos do Projeto Avançar (da primeira e segunda versão, 2001-2003 e 2004-2005), residentes nos bairros de Beberibe, Dois Unidos e Linha do Tiro, da cidade do Recife. Neste estudo, todas as identificações dos entrevistados e professores citados pelos ex-alunos do projeto, presentes nos recortes são fictícias. Essa foi a forma encontrada para preservar a identidade do entrevistado e, ao mesmo tempo, conservar sua condição sócio-histórica e, ainda, marcar de que lugar social o sujeito produz seu discurso.

O caráter flexível da entrevista, como técnica de investigação, nos possibilitou realizar adaptações durante os encontros com egressos. É importante destacar que, em todas as entrevistas, os entrevistados estavam acompanhados por familiares. Como consequência, ocorreram intervenções de modo oral e gestual dos acompanhantes durante, o diálogo estabelecido com os ex-alunos do Projeto Avançar. Ainda, ruídos, de ordem interna ou externa (provenientes de televisor, som, veículos e vozes), dificultavam bastante a compreensão das questões por parte dos entrevistados, o que nos forçou a reformular os questionamentos, com o uso de diferentes termos, para torná-los inteligíveis ao entrevistado. Os encontros foram realizados em dias e horários diversos, normalmente períodos em que os

[120]Cabe ressaltar que as turmas do Projeto Avançar eram iniciadas com numero de 30 matriculados e finalizavam suas atividades com uma média de 15 a 20 alunos. Entrevistamos ex-alunos de duas diferentes classes instituídas numa mesma escola.

entrevistados estavam realizando alguma atividade profissional (trabalho informal) ou doméstica (organização domiciliar), logo o tempo dispensado para o atendimento à pesquisadora era restrito, nos forçando à redução das indagações previstas no roteiro de entrevista.

Os discursos obtidos, constitutivos das sequências discursivas analisadas, estão classificados em três eixos temáticos: motivação para o retorno ao ensino formal, prática docente e contribuição do Projeto Avançar para qualificação profissional, apresentados nos subtítulos: Emprego ou Mundo do Trabalho, Os efeitos de sentido produzidos pela "Metodologia Transformadora e Contagiante" e A formação para o trabalho: a percepção do egresso, sequencialmente.

3.4.1 Emprego ou Mundo do Trabalho?

No âmbito da educação formal, existe a necessidade de um sistema de referência que dê sentido e objetividade ao trabalho do professor e motive e justifique o ingresso do aluno no ambiente escolar. No caso do Projeto Avançar, o objeto de referência é a possibilidade, para o professor, segundo o discurso oficial, de ensinar conteúdos úteis ao mundo do trabalho (ao alcance de alguma atividade remunerada), e, para o aluno, de aquisição da certificação para concorrer às vagas de emprego ("estabilidade" profissional e salarial). Logo, quando questionadas sobre quais às motivações para o retorno ao processo de escolarização, os egressos fazem as seguintes afirmações:

> É realmente foi... **emprego, que você não arruma, sem o segundo grau.** Tinha parado na 8ª série, aí fui terminar o resto. Aí, no primeiro ano eu parei. Aí fui fazer: primeiro, segundo e terceiro ano no Avançar. (Marluce Batista Ramos, 37 anos, desempregada, grifo nosso).

> **Emprego! Que tinha que terminar**. Que eu não tinha terminado o primeiro grau[121] (*sic*). Aí Foi que. Pra mim terminar o primeiro grau completo (*sic*), foi e fiz o Avançar. Pra mim terminar os três juntos. (Verônica Cristina Brito, 37 anos, casada, natural de Recife, auxilia o marido nas atividades de cozinha de um Bar, grifo nosso).

[121] A referência do entrevistado é ao Segundo Grau.

O termo **emprego** não se apresenta no discurso como ação similar a uma ocupação[122] produtiva que gere renda. Ele assume/carrega uma dimensão sociológica que integra o trabalho ao consumo, por meio de articulações[123] que fundamentam a existência da classe trabalhadora e sua posição e identidade social. Assumir a condição e o papel social de trabalhador empregado significa: possuir um contrato de trabalho e ter parte do seu dia gestado por um lugar e jornada de trabalho (SORJ, 2000). Estar empregado significa ter uma referência monetária concreta e "perene" (salário) que possibilite a realização de um planejamento organizacional das despesas mensais e ter um horizonte existencial como trabalhador (seja na idade produtiva ou período da aposentaria). Assim, o retorno à escola representa uma forma de garantir a existência social imediata e a longo prazo, por meio da aquisição de um emprego (**emprego, que você não arruma, sem o segundo grau**). É importante destacar que todos os egressos entrevistados estavam realizando alguma ocupação informal no período de desenvolvimento pesquisa. Todavia, esses não fizeram qualquer menção sobre tal condição produtiva, quando questionados sobre sua circunstância de trabalho. Obtivemos estas informações através de conversas informais. Cabe ressaltar, que o **emprego**, nas sociedades contratuais capitalistas, é uma das formas constitutivas do trabalho abstrato, caracterizado pela espoliação e exploração do trabalhador. Logo, a reivindicação por certificação escolar do aluno da EJA, é um dos efeitos produzidos pelo discurso mercantil, que mobiliza e controla a força de trabalho por meio de convencimento. Ao ingressar na escola, buscando ajustar-se às demandas qualificacionais do mercado de empregos, o trabalhador materializa efeitos de sentido da formação ideológica do capital, impressa no discurso oficial do Projeto Avançar, mas também remete-se à percepção de emprego da estrutura produtiva taylorista-fordista[124].

Segundo Sorj (2000, p. 7), [...] os "novos postos criados tendem a ser flexíveis no tempo, no espaço e na duração, dando origem a uma pluralidade de contratos de trabalho: em tempo parcial, temporários ou por conta própria", concluímos, então, que o discurso da polivalência que se apoia na "pedagogia do aprender a aprender", voltado para o mercado de trabalho flexível, não atendia aos interesses imediatos dos ex-alunos ingressantes no projeto, os quais retomam no discurso a perspectiva liberal de ascensão sócio-profissional e seguridade socioeconômica, através do emprego, adquirido por meio da certificação escolar.

---

[122] O termo ocupação será apresentado neste estudo como referência ao trabalho abstrato.

[123] Divisão do trabalho e trabalho assalariado.

[124] O fracionamento das etapas do processo produtivo originou a divisão formal trabalho intelectual/ trabalho manual e a diferenciação das classes salariais por qualificação técnica. Logo, funcionários estão divididos em

O discurso oficial pretende formar para a empregabilidade, o que consiste em constituir uma subjetividade laboral, que torne o trabalhador consensualizado a adequar-se aos diferentes postos de trabalho, de acordo com a demanda do mercado produtivo. Para tanto, o trabalhador deve: "**construir conhecimentos que contribuam para a formação geral e o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à realização de qualquer trabalho e não apenas para profissões específicas**" (Apostila do Projeto Avançar, texto 1, 2006, p. 3, grifos nosso). Observamos, a partir da análise dos discursos da classe trabalhadora, materializadas nos discursos dos egressos, e da classe patronal, textos oficiais do projeto, que apresentam um alinhamento político com os discursos da FIESP[125], a existência de um confronto ideológico em relação às expectativas em torno da escolarização. Para a classe trabalhadora (representada pelos egressos do Projeto Avançar) a escola apresenta-se como meio para aquisição da estabilidade profissional (**emprego, que você não arruma, sem o segundo grau, Emprego! Que tinha que terminar**), em contraposição, para formação ideológica do capital, o ensino formal apresenta-se como instrumento de reorientação da subjetividade trabalhadora às formas de precarização do trabalho (**realização de qualquer trabalho e não apenas para profissões específicas,** discurso oficial do Projeto Avançar). O sentido da educação apresenta direções distintas, porque os sujeitos sociais (funcionários do poder público e egressos do Projeto Avançar), que produziram os discursos analisados, ocupam lugares sociais diferentes. O sujeito trabalhador quer emprego, que para ele significar manter-se vivo "com dignidade"[126], enquanto que o sujeito do capital quer um trabalhador polivalente que contribua para uma maior geração de lucros.

A formação discursiva do mercado irrompe no campo discursivo educacional, quando põe em circulação o discurso da mutabilidade e volatilidade das formas de produção, que produz como efeito de sentido uma necessária corrida contra o tempo, na busca por atributos pessoais (como a conclusão do Ensino Médio) que possam apresentar-se como uma "qualidade diferenciada" na luta para ingressar no mercado competitivo. Assim, a escolha do egresso pelo Projeto Avançar sofreu mais a interferência do tempo do que da qualidade da educação, como está expresso na sequência:

> Eu terminei a 8° série. Aí fiz o primeiro ano. Aí **depois houve esse negócio do Projeto Avançar, que era o EJA, né? Que fazia os dois anos dentro de um ano**

---

dois grupos: os que planejam o modo de produção (vistos como melhor qualificados e, portanto, mais bem pagos) e aqueles que executam as tarefas (operários mal pagos, por falta de qualificação técnica).

[125] Instituição que participou como consultora da elaboração do Telecurso 2000.

[126] É importante lembrar que a condição de trabalhador formal não significa ausência de exploração ou de espoliação do ser humano.

> só. Aí eu peguei e optei por fazer o Projeto a Avançar. (Flávio Domingues da Rocha, 28 anos, solteiro, com um filho, leciona caratê informalmente para crianças e adolescentes do bairro onde reside, grifo nosso).

> **Porque era um ano e seis meses, né. Era pra terminar. Concluir mais rápido.** Tava com pressa pra terminar, E..... E também porque, ia Vagner, ia Márcia. Aí, a gente mora tudo perto e todos eles: eu, ele e ela tava perto de termina. Aí pegou, foi pra terminar. (Marcos Gomes Santos, 34 anos, está dando aula de teatro na Escola Aberta, atividade considerada informal, grifo nosso).

A materialidade discursiva, ao categorizar o Projeto Avançar como um **negócio**, sinaliza para o lugar que tem sido reservado para EJA, na escola pública pernambucana: instrumentalização de qualidade secundária e compensatória, para aqueles que não são crianças ou adolescentes. O **negócio**, ou seja, a EJA, tinha sua "qualidade" circunscrita por sua condição de ação certificacional de tempo abreviado (**Que fazia os dois anos dentro de um ano só, Porque era um ano e seis meses, né**). Percebida como um **negócio**, a EJA é tratada como uma ação estranha ao quadro político-pedagógico escolar, uma saída rápida para conclusão da Educação Básica. O ex-aluno não identifica a EJA como parte das atividades constitutivas da escola (**depois houve esse negócio do Projeto Avançar, que era o EJA né**) e, também, não considera a si mesmo como sujeito EJA. Assim, ao referir-se à ação escolar como **esse negócio**, o egresso do projeto procura manter-se distanciado da ação, tratada como temporária e diferenciada das práticas pedagógicas construtivas da rotina escolar. A percepção do projeto como um meio para conclusão da etapa final da Educação Básica, implica a percepção da educação formal (e da EJA especificamente) como um processo limitado. O efeito de sentido produzido é a necessidade imperativa do trabalhador de incorporar o princípio do **aprender a aprender**, para que esteja sempre se requalificando de forma autônoma, mediante a limitação temporal da formação escolar, para que se apresente continuamente apto a atender as demandas produtivas do mercado, que requisita do trabalhador assumir a posição, permanente, de aprendiz. Vejamos a afirmativa:

> Ajudou sim, nem tanto na profissão né. Porque hoje eu sou dona de casa. Mas foi bom porque eu terminei. Eu posso dizer assim, que eu tenho meu histórico, terminei os estudos. **Mas assim, hoje não é grande coisa terminar. Tem que fazer mais coisa...** (Verônica Cristina Brito, 37 anos, casada, natural de Recife, auxilia o marido nas atividades de cozinha de um Bar, grifo nosso).

Ao apresentar o processo de formação em caráter permanente como uma necessidade inerente ao trabalhador (**Tem que fazer mais coisa...**), o discurso mobiliza os princípios da competitividade e do individualismo, constitutivos do discurso do mercado, para significar. A conclusão do Ensino Médio apresenta-se como aquisição individual insuficiente (**hoje não é**

grande coisa terminar), por seu caráter universal, que homogeiniza a todos pelo viés da certificação. Assim, a aquisição de atributos que torne o trabalhador mais competitivo no mercado de trabalho, pressupõe um contínuo processo formativo (**Tem que fazer mais coisa...**), e ao mesmo tempo, aponta para o Projeto como uma formação incipiente.

Sendo a ideologia uma "força" que emerge das relações sociais, que é parte constitutiva de todas as ações humanas (VAÍSMAN, 1989), observamos que a formação ideologia do capital operacionaliza sentidos na constituição da subjetividade da classe trabalhadora. O "**Tem que fazer mais coisa**" significa estar interruptamente se ajustando aos desígnios do mercado. Desse modo, a presença dos princípios do mercado no Projeto Avançar corresponde a um efeito de sentido da formação ideológica do capital, que precisa exercer influência sobre as expectativas e necessidades dos trabalhadores, em torno das condições de existência produtiva, para assegurar a reprodução do trabalho abstrato e a perpetuação de relações sociais, mediadas pelo individualismo e competitividade. O discurso do egresso, atravessado pela formação discursiva do mercado, apresenta a constante qualificação como uma condição imperativa à aquisição de uma ocupação formal.

3.4.2 Os efeitos de sentido produzidos pela "Metodologia Transformadora e Contagiante"

As metodologia educacionais estão "alicerçadas nas determinações fundamentais impostas pelas relações de classe" (GOMEZ, 2002, p. 56)[127]. Desse modo, inserido na formação social capitalista, o Projeto Avançar reflete nas vozes dos egressos, as contradições constitutivas dos processos de escolarização.

É importante expor que 4 dos nossos 5 entrevistados tiverem dificuldades em identificar a formação do professor (curso superior concluído), isso após 18 meses de trabalho consecutivos e diários.

> **Rapaz, parece que ele era...Sociólogo. Se eu não estiver enganado. Professor Vagner... Não sei. Porque professor Vagner..., ele brincava muito** (Marcos Gomes Santos, 34 anos, está dando aula de teatro na Escola Aberta, atividade considerada informal, grifo nosso).

[127] GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo [at al]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-59.

> **Lembro não, tenho bem lembrança não.** (Marluce Batista Ramos, 37 anos, nascida em Recife, desempregada, grifo nosso).

A não identificação da formação do professor é um dos efeitos de sentido produzido pela pedagogia do aprender a aprender, pois o apagamento da qualificação profissional do professor tem como consequência a rotulação de que professor seria aquele que conseguia executar o processo tele-educativo, sem a ocorrência de dificuldades de ordem intelectivas (acúmulo de saberes de um campo especifico do saber) ou técnico-pedagógicas (manuseio do material das tele-aulas). Assim, a qualidade do serviço profissional docente ofertada pelo projeto aos alunos, é medida pela capacidade individual de operacionalizar e gestar o recurso tele-educativo. Os recortes discursivos seguintes, extraídos de respostas apresentadas pelos egressos a questões que se remetiam às atividades do professor e à metodologia do projeto, possibilitam captar esses efeitos de sentido produzidos na EJA, pela "pedagogia do aprender a aprender":

> E uma coisa que eu não achei muito legal, assim.... Porque, pronto, **o professor que mim ensinava era de matemática. Pronto, ele dominava bem a matéria de matemática. Apesar dele ter feito capacitação, né, nas outras matérias, mas sempre ficava assim, às vezes, uma dúvida, com relação as outras matérias e algumas determinadas matérias, que não eram bem dominadas, aí a gente**[128] **tinha que pesquisar, mais por fora, pra poder alcançar aquele objetivo, naquela matéria, domina aquele objetivo. Foi a única coisa assim... negativa que eu vi do curso.**
> Mas a princípio, no caso, **a turma toda era muito unida, unida o pessoal, quando tinha pesquisa, a gente fazia, é...quando tinha dúvida, a gente procura também, não espremia muito o professor, porque sabia que ele dominava bem a matéria dele** e... as matérias assim, por exemplo, matemática e a de física também, **as vezes ficava assim umas duvidazinhas no ar, mas nada que não pudesse ser resolvido.** (Maria José Ramos, 47 anos, dona de casa, reside com companheiro, grifo nosso).

No discurso, o APESAR DE funciona como um operador discursivo de contradição, pois se ele (o professor) passou por uma capacitação, deveria estar apto a esclarecer dúvidas em qualquer disciplina. Há uma denúncia, antecedida de um elogio – "**ele dominava bem a matéria de matemática**" – e seguida de uma ressalva: " **Foi a única coisa assim... negativa, que eu vi do curso.**" O sujeito oscila, como se vê, entre diferentes posições, quer denunciar, mas parece temer proferir um discurso que aponta falhas. Tal oscilação aponta para uma dificuldade de se contrapor, de deixar emergir um sujeito que julga, que denuncia, em virtude do imaginário a respeito do entrevistado, quem é ele? Que lugar social ele ocupa? O que pode (deve) ser dito? Por isso ex-aluno pretende, ainda que num ato de denuncia, controlar os sentidos do dito:

---

[128] O termo **a gente** utilizado nos discursos dos egressos se apresenta como substitutivo da palavra nos.

> Hum...Não, não, Não em relação ao trabalho, Em relação ao trabalho não. Não, porque as aulas eram bastante cansativas. Vídeo...**E a metade da turma, num sei lá, num era muito acostumada a aulas de vídeo, aí atrapalhava. O professor Vagner era um professor nota dez. Mas, sei lá, ele tinha muita dificuldade de passar as aulas de vídeo à turma. E o Projeto a Avançar, falando sério, era muito cansativo.** Porque, fita de duas horas, uma hora e meia, duas horas: só vídeo, só vídeo, só vídeo, só vídeo. **A turma num. Sei lá.** Pudia variar, porque era módulo né, de dois em dois meses: só matemática, matemática, depois só português, português. Aí ficava meio complicado. Era sempre a mesma disciplina por dois meses. (Marcos Gomes Santos, 34 anos, está dando aula de teatro na Escola Aberta, atividade considerada informal, grifo nosso).

Diferentemente de Maria José, Marcos apresenta outro ponto de vista sobre o projeto. Ele classifica as aulas de "cansativas". Há um pensamento inconcluso: "**A turma num. Sei lá**". Parece querer recorrer à posição da turma como apoio para sua fala. Surge então o "NÓS", como apoio para o EU, embora não conclua, deixa implícito, permitindo uma abertura de sentido para o interlocutor. No entanto, retomando o início da sequência discursiva da fala de Marcos, pode-se, também, encontrar outro sujeito que emerge, ao responsabilizar a turma: "**a metade da turma, num sei lá, num era muito acostumada a aulas de vídeo, aí atrapalhava**". Como Maria José, Marcos procura minimizar sua crítica a respeito da metodologia. E, além disso, refere-se ao professor como **"nota dez".** Dez, por quê? O que é ser um professor " **nota dez**" para Marcos, se ele o aponta como tendo "**muita dificuldade de passar as aulas de vídeo à turma.**"

O professor considerado apto a trabalhar no projeto, segundo o discurso desses egressos, parece ser aquele capaz de diversificar suas atividades pedagógicas, aquele que utiliza recursos didáticos variados. Assim, a segunda materialidade discursiva (fala de Marcos) aponta para a ideia de profissionalidade docente, que é "socialmente constituída e varia no marco das relações e condições sociais e históricas de seu uso" (VAÍLLANT, 2009, p. 126). Podemos captar que o discurso do egresso tem por centralidade a requisição das habilidades técnicas do professor (**algumas determinadas matérias, que não eram bem dominadas/ele tinha muita dificuldade de passar as aulas de vídeo à turma**).

Os professores são apresentados, portanto, no discurso dos egressos, como inabilitados para atuação com tele-aula (**que não eram bem dominadas, aí a gente tinha que pesquisa, mais por fora, pra poder alcançar aquele objetivo /Pudia variar**). Embora vivenciassem o processo de qualificação (**Apesar dele ter feito capacitação**), os professores não conseguiam vivenciar os conteúdos das vídeos-aula de forma significativa para os alunos. A percepção das limitações do professor, não funcionou – durante o período do curso, como motivo para

reivindicação de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos educandos. Os ex-alunos, agora, criticam a estrutura organizacional e executiva da ação educativa (**porque era módulo, né, de dois em dois meses: só matemática, matemática, depois só português, português. Aí ficava meio complicado**). O que vai de encontro ao que o Projeto denominava de "**Metodologia Transformadora e Contagiante**".

O Aprender a aprender aparece, ainda, em: "**aí quando chegava no colégio, era questão de já ter visto alguma coisa, aí só tirava mais dúvida, né/ aí a gente tinha que pesquisar, mais por fora, pra poder alcançar aquele objetivo, naquela matéria, domina aquele objetivo**". O aluno ia em busca do conhecimento, individualmente e até se antecipando à sessão de vídeo.

Mesmo reconhecendo as limitações do professor, a inabilidade pedagógica não se apresenta como passível de crítica historicizada, sobre a organização e objetivos do projeto, mas apenas como obstáculo a ser superado pelo próprio aluno, de forma natural (**às vezes, ficava assim umas duvidazinhas no ar, mas nada que não pudesse ser resolvido**). Assim, se existe dificuldades no processo formativo, cabe a cada um (aluno) buscar meios (estratégias de aquisição de conhecimentos) para assimilar os conteúdos apresentados nas tele-aulas. O ensino formal é apresentado como um suporte técnico-certificacional, com "falhas naturais" (**porque era módulo né**). O discurso aponta a estrutura modular como fator ocasionador dos problemas apresentados pelo professor no procedimento de ensino e das dificuldades de apropriação dos conteúdos apresentadas pelos alunos.

Identificamos a supressão da formação política e crítica do aluno no projeto. As problemáticas surgidas por questões de ordem estrutural são tratadas como desafios (para o professor e o para aluno), a serem ultrapassados com ações improvisadas, imediatas e de cunho técnico-pedagógico, funcionamento dos efeitos de sentido das competências aprender a fazer (**quando tinha dúvida, a gente procurava também**), ou seja, exercer a autonomia, e aprender a conviver (**quando tinha dúvida, a gente procurava também, não espremia muito o professor**), para evitar conflitos interpessoais.

> Tinha aulas assim.... de debate. Quando **a gente** recebeu o livro, aí melhorou, porque quando, **as pessoas** liam as matérias, **aí quando chegava no colégio, era questão de já ter visto alguma coisa, aí só tirava mais dúvida né.** [...]
> Mas a princípio, no caso, **a turma toda era muito unida, unida o pessoal, quando tinha pesquisa, a gente fazia, é...quando tinha dúvida, a gente procura também, não espremia muito o professor**, porque sabia que ele dominava bem a matéria dele e... as matérias assim, por exemplo, matemática e a de física também, às vezes ficava assim umas duvidazinhas no ar, mas nada que não pudesse ser resolvido. (Maria José Ramos, 47 anos, dona de casa, reside com companheiro, grifo nosso).

Os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso oficial do Projeto Avançar caracterizam-se como a linha de demarcação do que pode e deve ser dito pelos egressos sobre as atividades pedagógicas e didáticas do projeto. Por isso, as afirmativas apresentam-se sempre uma perspectiva coletiva, assim as referências: **a gente, as pessoas, a turma toda, o pessoal** demarcando que as dificuldades na assimilação dos conteúdos eram de caráter coletivo (**Quando a gente recebeu o livro, aí melhorou, porque quando, as pessoas liam as matérias, aí quando chegava no colégio, era questão de já ter visto alguma coisa, aí só tirava mais dúvida né. [...] a turma toda era muito unida, unida o pessoal, quando tinha pesquisa, a gente fazia, é...quando tinha dúvida, a gente procurava também, não espremia muito o professor, porque sabia que ele dominava bem a matéria dele).** Observamos que a cooperação, efeito de sentido do aprender a conviver, passa a operar como elemento de mediação de comportamentos entre professores e alunos. Assim, as contradições e problemáticas, que emergiam nas salas do Projeto Avançar, são tomadas como um desafio, a ser superado conjuntamente.

Ao identificar as limitações de aprendizagem como uma condição grupal, o egresso apresenta a problemática como situação genérica e natural, passível de solução, a partir do empenho coletivo, mediante a mobilização das capacidades aprender a ser (cooperativo) e a fazer (agir) **(turma toda era muito unida/a gente fazia/ a gente procurava).** O encargo da procura e identificação de informações (conteúdos) recai sobre aluno e a ação se apresenta, no discurso do ex-discente, como se fosse uma situação inerente ao processo escolar. Sendo, o professor instrumentalizado para lecionar um conhecimento específico, não poderia ser criticado, por não responder às demandas formativas dos alunos: "[...] **quando tinha dúvida, a gente procurava também, não espremia muito o professor, porque sabia que ele dominava bem a matéria dele e... as matérias assim, por exemplo, matemática e a de física também, às vezes, ficava assim umas duvidazinhas no ar, mas nada que não pudesse ser resolvido.**" A responsabilidade sócio-política e pedagógica do professor é silenciada no discurso do egresso, e este passa a ser percebido como uma espécie de vítima da circunstância educativa: "**não espremia muito o professor, porque sabia que ele dominava bem a matéria dele e... as matérias assim, por exemplo, matemática e a de física também.**" Ou seja, o que era obrigação do professor, por sua qualificação técnica (professor de matemática), ela deveria saber, todavia as omissões nas outras disciplinas poderiam ser resolvidas com pesquisas autônomas, realizadas por iniciativa dos próprios discentes: "**mas nada que não pudesse ser resolvido".** O que se observa é o funcionamento do discurso do

"aprender a prender", ao qual se filiou a SEDUC, a partir do desenvolvimento das competências: aprender a ser (pesquisador autônomo), aprender a fazer (criar estratégias de autoaprendizagem individual) e aprender a conviver (com as limitações, apresentadas como inerentes ao sistema público de ensino, que dispõe de docentes de qualificações específicas para realização de ações educativas polivalentes, forjadas de interdisciplinares). Todas as possibilidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem são conferidas à capacidade, interesse e ação individual. O discurso também reforça o sentido da prática como suficiente à formação docente, se não sabe ou não se tem "domínio" do conteúdo, criam-se estratégias que conduzam os alunos a adquiri-lo por conta própria, como por exemplo: as pesquisas extraescolares (**quando tinha dúvida, a gente procurava também, não espremia muito o professor),** uma materialização do aprender a aprender. A motivação do professor e dos alunos em criar estratégias imediatas e não refletidas à solução das problemáticas na sala de aula, constitui-se como uma solução técnica, um efeito de sentido do aprender-fazer. O resultado é que as atividades educativas são organizadas no espaço público a partir da lógica do mercado, ou seja, a competência individual determina a qualidade do conhecimento apreendido pelo aluno e da ação realizada pelo professor:

> [...], **o projeto, ele é muito completo, tanto pedagogicamente como didático. Também tem a questão dos professores, né. E... é... hoje em dia, as pessoas vão, botam aquelas fitas, o pessoal assiste, se entendeu tudo bem.** O professor vai e... Tanto Wagner como a Soraía, eles entravam mesmo no assunto. A gente ia pesquisar. Era a maior agonia a aula, porque dentro de duas horas, três horas, a gente ia para biblioteca, voltava, assistia de novo, ele revisava de novo as coisas. Foi muito bom, principalmente a parte de inglês. (Flávio Domingues da Rocha, grifo nosso).

Na materialidade discursiva, o Projeto Avançar é visto como "**muito completo, tanto pedagogicamente como didático**". Todavia, a postura do professor pode representar limitações à aprendizagem, pois existem **pessoas [que] botam aquelas fitas.** Tais pessoas não são concebidas pelo egresso como professores (profissionais de ensino), mas como pessoas sem responsabilidade com o projeto (que por si mesmo é "**muito completo**"). Assim, as limitações no processo de ensino-aprendizagem são provocadas pelas pessoas (professores apresentados como profissionais sem compromisso) que não se preocupam com os efeitos de sua ação (**o pessoal assiste se entendeu tudo bem).**

Novamente o sujeito critica, posiciona-se apontando para as aulas apenas como uma apresentação de vídeo sem a condução e atuação didática e cognitiva do professor. No entanto, o mesmo Sujeito assume uma posição de defesa do Projeto: "**o projeto, ele era**

muito completo", ou seja, o professor é que não sabe, não está à altura do que as instituições prepararam – um "**projeto completo**".

Completo, por quê? O que ele completa? Isto nos propicia uma leitura a partir de um efeito de sentido de que não se refletem sobre o valor e as razões de ações políticas direcionadas à classe menos favorecida. É como se a classe dominante fosse à camada pensante que detém o conhecimento, procura atender às necessidades da camada popular, marginalizada na "sociedade do conhecimento".

Os questionamentos não são explícitos e objetivados: "o Projeto é completo". Não se pode refletir a respeito das causas primárias que deram lugar à criação do Projeto. Que sociedade é esta que detém um significativo número de pessoas alijadas do ensino regular, em tempo hábil?[129]

Historicamente, as condições de produção amplas trazem bases sociais fixadas na contradição de classes que sedimentam posições ideológicas, pela via da memória histórica, que se enreda no interdiscurso de dominação x dominado.

Por outro, lado os professores que "**entravam mesmo no assunto**", que revisam "**de novo as coisas**", são os responsáveis por uma educação qualitativa, na percepção do egresso. Tal atitude parece bastar para que se efetive um ensino de qualidade. Ainda, a referência ao material pedagógico do curso como "**aquelas fitas**", marca a posição do sujeito em relação aos conteúdos e práticas da tele-aula, no distanciamento entre o material vivenciado e a demanda formativa do ex-aluno, que se caracterizava pela compreensão e aprofundamento das temáticas abordadas nas vídeos-aula: [...] "**entravam mesmo no assunto. A gente ia pesquisar. Era a maior agonia a aula, porque dentro de duas horas, três horas, a gente ia para biblioteca, voltava, assistia de novo, ele revisava de novo as coisas.**" A descrição das práticas do professor é uma marca de que a completude referenciada para o projeto não estava na sua formatação de tele-aula, mas na postura assumida pelo professor, quanto ao manuseio e condução das vídeos-aula, que por si mesmas (**aquelas fitas**) não são suficientes para abordar o conteúdo de forma inteligível ao aluno da EJA (**eles entravam mesmo no assunto. A gente ia pesquisar. Era a maior agonia a aula, porque dentro de duas horas, três horas, a gente ia para biblioteca, voltava, assistia de novo, ele revisava de novo as coisas**).

A dubiedade apresentada no discurso, que trata o projeto, ao mesmo tempo, como "**muito completo, tanto pedagogicamente como didático**" e como "**aquelas fitas**" – que por si só não atendiam sem a participação efetiva do professor - marca a inconsistência

[129] O tempo hábil faz referência às faixas etárias infantil e adolescente, apontadas pelo discurso oficial como período ideal para vivência da Educação Básica.

metodológica da prática tele-educativa que, para produzir efeitos de sentido significativos, carece da figura do professor, tomado pelo ex-aluno, não como elemento constitutivo da prática educativa, mas como um elemento particular ao processo, pois, mesmo sendo "**muito completo**", o projeto admite a existência de "**pessoas** [que] **vão, botam aquelas fitas**". O efeito de sentido posto em circulação é que, mesmo sendo uma "metodologia transformadora e contagiante" (**muito completo, tanto pedagogicamente como didático**), o sucesso da tele-aula, depende do compromisso e da capacidade docente.

Analisando a materialidade discursiva e relacionando-a as suas condições amplas de produção, observamos que o efeito de sentido está determinado pelo efeito de evidência[130], pois sendo "**muito completo, tanto pedagogicamente como didático**", o projeto apresenta-se como um instrumento tecnológico de ensino eficaz, que sofre a interferência negativa da inabilidade docente em seu manuseio. O arcabouço tecnológico, materializado como projeto educativo, é apresentado como "**muito completo, tanto pedagogicamente como didático**", produzindo como efeito de evidência, um apagamento da ideologia que subjaz à estrutura e origem da proposta pedagógica. Assim, por si mesmo, o projeto, enquanto tecnologia, é uma ação positiva (**muito completo**), que pode sofrer as interferências dos professores incapacitados e descomprometidos (**as pessoas vão, botam aquelas fitas, o pessoal assiste, se entendeu tudo bem**). O empenho, de dimensão particular de cada docente, é tomado como medida para aferição da eficácia da prática educativa. Como efeito de sentido, temos a percepção de que ação educativa só se apresenta como ineficaz se sofrer a interferência da incompetência do professor.

3.4.3 A formação para o trabalho: a percepção do egresso

A consciência individual é " um fato sócio-ideológico" (BAKHTIN, 1986) que pode sofrer modificações, mediante a influência das práticas escolares. Pretendemos, portanto, identificar, nas materialidades discursivas seguintes, os traços ideológicos do capital, que

---

[130] Caracteriza-se como processo de naturalização dos sentidos provocado pela ideologia, que ancorada no já-dito apaga a história. Desse modo, os "sentidos vão se instalando na sociedade e vão sendo percebidos, e apropriados no intradiscurso, como naturais, simulando a ideia de discurso como materialidade de sentido transparente. Como consequência disso, "o sujeito pode, através de seu discurso, evidenciar uma identificação com a ideologia da classe dominante, mesmo não pertencendo a essa classe, e sem ter consciência disso". (TFOUNI, 2004, p. 3).

produziram efeitos de sentido na constituição da subjetividade do trabalhador. Assim, quando questionados sobre as contribuições do projeto para o mundo do trabalho, temos a seguinte percepção:

> **Eu terminei, né. Terminei o Segundo Grau. Aí, no currículo, eu colocava Ensino Médio completo. Até trabalhei no laboratório, saí agora em dezembro.** Mas saí porque quis mesmo. (Marluce Batista Ramos, 37 anos, nascida em Recife, desempregada, grifo nosso).

Na materialidade discursiva: "**Eu terminei, né. Terminei o Segundo Grau. Aí, no currículo, eu colocava: Ensino Médio completo**". A conclusão do Ensino Médio apresenta-se como finalização de uma tarefa, de realização obrigatória, cuja motivação adveio de uma imposição: a necessidade de adquirir o certificado de Ensino Médio para concorrer a uma vaga de emprego:

> [...] **emprego, que você não arruma, sem o segundo grau,** [...] (Marluce Batista Ramos, 37 anos, desempregada, grifo nosso).
>
> **Emprego! Que tinha que terminar.** (Verônica Cristina Brito, 37 anos, casada, natural de Recife, auxilia o marido nas atividades de cozinha de um Bar, grifo nosso).

Ao contrário do que está expresso no discurso oficial:

> A Secretaria de Educação de Pernambuco se vê desafiada a expandir a oferta do Ensino Médio, com qualidade, assegurando o atendimento a todos os concluintes do Ensino Fundamental **e aos jovens e adultos que quiserem voltar a estudar**, em atendimento ao texto constitucional que confere ao Ensino Médio o estatuto de direito de todo cidadão. Direito que é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, [...]. (PARECER CEE/PE nº 31/2002-CEB, 2002, p. 01, grifo nosso).

O retorno ao processo de escolarização não se trata de uma escolha espontânea (**aos jovens e adultos que quiserem voltar a estudar**), de motivação individual. Ele figura-se, segundo o discurso dos egressos, como uma necessidade imperativa à sobrevivência. Conseguir um emprego (**emprego, que você não arruma, sem o segundo grau/ Emprego! Que tinha que terminar**). Como discutimos anteriormente, o emprego apresenta-se para o trabalhador, como a forma material (concreta) de representação da sua identidade: sujeito empregado capaz de arcar com sua existência material, por meio de seu próprio esforço. Num retorno à perspectiva liberal de trabalho, o discurso apresenta a especificação profissional e a certificação, como formas de se tornar trabalhador-funcionário (**Aí, no currículo, eu colocava Ensino Médio completo. Até trabalhei no laboratório Até trabalhei no**

laboratório). É importante lembrar que o surgimento das fábricas, de estruturação taylorista-fordista, também deu origem às vilas de operários e às organizações coletivas de recreação, patrocinadas pelas empresas (torneios esportivos, por exemplo), logo o emprego também representou, por muito tempo, além de salário, casa e lazer. (WEINSTEIN, 2000). A ideia de que a seguridade socioeconômica é procedente do emprego, ainda produz efeitos de sentido na classe trabalhadora, a partir do saber social, advindo das relações cotidianas, das diversas funções e atividades produtivas realizadas para assegurar a subsistência. Por conseguinte, as práticas pedagógicas e os conteúdos das tele-aulas apresentaram-se como dispersas em relação aos reais interesses dos alunos. Assim, eles tendem a questionar a organização metodológica do projeto e valorizar as ações e saberes que se apresentavam como úteis às práticas cotidianas. Vejamos:

> Contribuiu bastante, porque **hoje em dia a gente precisa se expressar bem.** Falava do mercado de trabalho. A gente teve umas duas aulas sobre gastronomia. Ele inventou lá. (Flávio Domingues da Rocha, 28 anos, solteiro, com um filho, leciona caratê informalmente para crianças e adolescentes do bairro onde reside, grifo nosso).

> [...]. Foi bom. **Ensinou a gente muitas coisas boas. Ensinou como a gente tinha que se comportar numa sala de entrevista, como tinha que fazer uma redação.** (Verônica Cristina Brito, 37 anos, casada, natural de Recife, auxilia o marido nas atividades de cozinha de um Bar, grifo nosso).

A matriz curricular em modulação e ordenamento disciplinar não possibilitou a especialização técnica objetivada pelos alunos. Os momentos de ensino-aprendizagem que são efetivamente referenciados pelos ex-alunos como bons, são aqueles diretamente relacionados a alguma atividade prática produtiva: "**Ensinou como a gente tinha que se comportar numa sala de entrevista, como tinha que fazer uma redação.**" A "pedagogia do aprender a aprender" produz como efeitos de sentido o (re) direcionamento, universalização e padronização de comportamentos voltados para o mundo do trabalho **(Ensinou como a gente tinha que se comportar numa sala de entrevista/ hoje em dia a gente precisa se expressar bem. Falava do mercado de trabalho),** por isso, os conteúdos e práticas que produziram efeitos nos alunos e que são lembrados e descritos com clareza, são aqueles relacionados ao universo das profissões e que propiciaram o desenvolvimento de atitudes coerentes com os interesses do ambiente empresarial. É importante lembrar, que o Telecurso 2000 é caracterizado em diferentes estudos (CARVALHO, 1999; FLORÊNCIO, 2003; WENDORFF, 2004) como um projeto educacional do segmento empresarial nacional.

Não se pode esquecer, que a perspectiva de trabalho apresentada nos diferentes discursos do Projeto Avançar é a do trabalho abstrato, como descrito na citação a seguir:

> Considerando-se o trabalho como a principal fonte de sobrevivência do individual. deve-se buscar desenvolver na educação básica competências e habilidades relacionadas a (*sic*) questão da vida produtiva, visando à **melhoria da qualidade de vida de jovens e adultos que desejem se inserir no mercado de trabalho.** (Apostila do Projeto Avançar, texto 1, 2006, p. 3, grifos nosso).

Na materialidade discursiva destacada, o mercado de trabalho apresenta-se como objetivo maior da educação formal, que por sua vez é apresentada como uma oportunidade **(de jovens e adultos que desejem se inserir no mercado de trabalho),** não como direito subjetivo, não como um meio de despertar para uma reflexão sobre as condições de produção do mundo do trabalho e muito menos para levá-los a posicionar-se politicamente sobre as raízes dessas condições.

Todavia, mesmo tendo como fim do processo educacional "**melhoria da qualidade de vida de jovens e adultos que desejem se inserir no mercado de trabalho",** de modo geral, os alunos não conseguem apontar as contribuições pedagógicas (conhecimento) do projeto e os conteúdos abordados para ingresso no mundo do trabalho.

> **Ajudou sim, nem tanto na profissão né. Porque hoje eu sou dona de casa. Mas foi bom porque eu terminei. Eu posso dizer assim, que eu tenho meu histórico, terminei os estudos. Mas assim, hoje não é grande coisa terminar. Tem que fazer mais coisa...** (Verônica Cristina Brito, 37 anos, casada, natural de Recife, auxilia o marido nas atividades de cozinha de um Bar, grifo nosso)

O reconhecimento das condições amplas de produção do discurso nos permite identificar o desenvolvimento tecnológico e a volatilidade das transformações nas formas de trabalho, como efeito de evidência, que sustenta a ideia de que a solução para o ingresso no mundo do trabalho está na qualificação permanente e acumulativa **(hoje não é grande coisa terminar. Tem que fazer mais coisa....).** A escola passa, nesse sentido, a assumir a papel de espaço formativo indispensável à classe trabalhadora, porém insuficiente, pois, o discurso do egresso é atravessado pela formação discursiva do mercado, que define a qualidade da educação a partir de seu potencial de atender continuamente às demandas produtivas do mercado de trabalho flexível.

Para Verônica, o mérito do projeto está em possibilitar o certificado de conclusão da Educação Básica **(Mas foi bom porque eu terminei. Eu posso dizer assim, que eu tenho meu histórico, terminei os estudos).** Ao vivenciar as ações pedagógicas, que, aparentemente,

evidenciam atender às demandas formativas dos alunos (qualificação para o emprego), os professores, efetivamente, põem em funcionamento os princípios da "pedagogia do aprender a aprender". O foco maior de suas práticas estava na reestruturação comportamental da classe trabalhadora. O projeto, por seu caráter técnico, constitui-se pelo silenciamento das demandas formativas dos alunos, que estavam centradas nas necessidades e relações vivenciadas cotidianamente (RUMMERT, 2004, p. 8), mas não contempladas, porque teve suas diretrizes formuladas em gabinetes, sem que os maiores interessados – os alunos e professores – fossem ouvidos.

As materialidades discursivas analisadas reforçam a propositiva de que a " atividade pedagógica do professor de jovens e adultos tem especificidade própria, sendo que ele não tem clareza da especificidade do seu próprio trabalho" (AMORIM, 2006, p. 1). O não reconhecimento dos objetivos do trabalho docente, no ensino tele-educativo presencial, é um efeito de sentido provocado pelos processos de formação e inserção dos docentes em práticas pedagógicas elaboradas e administradas por especialistas. O amoldamento do professor, por meio de capacitações, para alcançar resultados definidos por outrem, é uma das formas de intervir na formação do posicionamento docente e de (re)direcionar as formas de interação profissional e política no ambiente escolar. As relações pedagógicas instituídas pela FGV, como promotora de capacitações para o manuseio da "metodologia transformadora e contagiante", são ações de imposição de significados (velamento) sobre a realidade e de restrição da circulação de conhecimentos referentes ao universo sociopolítico dos professores e alunos. Os dizeres ocultados ou negados, na constituição curricular do Projeto Avançar, pretendem assegurar a circulação dos sentidos condizentes com os valores, conhecimentos e práticas mercantis, próprios de uma formação discursiva da classe dominante-representativa da formação ideológica do capital – que se insere nos princípios e diretrizes do Ensino Médio em EJA, como forma de assegurar lugares e papeis definidos, para que conflitos e contradições de classes sejam contidos e apagados.

Promovem-se Projetos para evitar que projetos outros possam desestabilizar formações ideológicas estabelecidas: capital x trabalho. A aceleração, o reordenamento do fluxo escolar e a formação para o mercado são justificativas oficiais para legitimar, de forma velada, a precarização da educação do trabalhador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de discursos oficiais, referentes à implantação do Projeto Avançar – como parte da EJA – e de discursos de egressos do mesmo projeto, procuramos desvelar os sentidos oriundos da Formação Discursiva neoliberal do mercado de trabalho, (des) velados na idealização do referido projeto e em seus resultados citados na fala dos egressos.

No primeiro capítulo, apresentamos as categorias do materialismo histórico suscitadas pela nossa pesquisa (trabalhador, mercadoria e tecnologia), descrevemos a trajetória histórica da EJA, no Brasil e em Pernambuco, e expusemos as motivações históricas que nos conduziram ao filiamento à Analise do Discurso de Linha Francesa, cujas categorias foram delineadas no segundo capítulo no nosso texto.

No terceiro capítulo, identificamos, a partir da análise dos discursos oficiais e de egressos do Projeto Avançar, os efeitos de sentido produzidos pelo discurso do mercado no campo político-educacional.

O estudo constatou que a proposta de escolarização média para pessoas jovens e adultas desenvolvida em Pernambuco, entre os anos 2001-2007, não colaborou com a formação de sujeitos sociais aptos ao reconhecimento e crítica da realidade objetiva, capazes de confrontar os mecanismos de reprodução social e de formular propostas alternativas às condições de expropriação do trabalhador.

O Projeto Avançar constituiu-se, efetivamente, como estratégia (educação compensatória) para suprir as demandas formativas imediatas e pragmáticas do capital. Isso porque as ações formativas do projeto foram realizadas a partir da contratação de empresas prestadoras de serviços (FRM, FGV, SEBRAE e Instituto Mobiliza), logo o espaço da argumentação e do partilhamento do poder, em que se devem constituir as práticas formais de ensino, foi substituído pela imposição da "competência técnica" e pelo "gerencialismo" (BRAYNER, 2009). Como consequência, observamos a existência de um pluralismo teórico-político nos postulados formativos do projeto, que tem como ponto de convergência a produção de sentidos condizentes com a formação discursiva do mercado. Deste modo, os pressupostos (neo)liberais, que apresentam a educação formal como possibilidade de ascensão sócio-profissional, (GONSALVES, 1996) foram acionados pelo discurso político-jurídico da SEDUC para produzir efeitos de sentidos no Projeto Avançar.

Observamos e concluímos, pois, que a organização da educação média do trabalhador jovem e adulto em Pernambuco perpetua uma antiga tradição: figura-se como instrumento de

conservação do domínio político-econômico dos segmentos sociais detentores do poder (PAÍVA, 2003). Comprovamos, então, que a operacionalização de projetos, como forma de institucionalização da EJA, contraria o princípio de regularidade desta modalidade de ensino e possibilita a proliferação de ações tecnocráticas nos ambientes escolares, que silenciam os interesses e necessidades formativas da classe trabalhadora e põem em funcionamento sentidos propiciadores da precarização do trabalho e a espoliação material e simbólica do trabalhador.

Destacamos a necessidade de desenvolvimento de estudos que possibilitam o aprofundamento epistemológico e político sobre o Ensino Médio em EJA e apontamos como indispensável a efetivação de estudos outros sobre as percepções dos professores - que atuam nas salas do Telecurso - sobre suas práticas, para compreender os processos de apropriação ou resistência aos discursos do mercado, vivenciados e produzidos, respectivamente, por esses professores.

Nosso interesse final, é que este construto seja um indutor de novas reflexões e investigações sobre o Ensino Médio em EJA, campo de estudo inesgotado por nós e fundamentalmente político-ideológico-pedagógico.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Compromisso com a educação e com a juventude**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=section&id=2&Itemid=73> Acesso: em 25 jul. 2008.

ALMEIDA, Maria José P. M. de.; LOPES, Gláucia. Algumas condições de produção no funcionamento de textos do telecurso 2000 de física na educação de jovens e adultos. In. SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16, 200,5 Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro: SBF, 2005. Disponível em: < http://www.sbfl.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0608-4.pdf.> Acesso em: 17 jul.2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.

AMARANTE, Maria Inês. **O telecurso brasileiro em Timor-Leste:** comunicação sociocultural e educativa na educação a distância. Disponível em: <ttp://www.acoalfaplp.net/0004acoalfaplp/0004acoalfaplp_textos/2educjovadult/0042educjovadult01_form.pdf> Acesso em: 24 jun. 2009.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

AMORIM, Maria Gorete. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. In: 29 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2033--Res.pdf>Acesso em: 22 dez. 2009.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Cristina. **A escola nova em Pernambuco**: educação e modernidade. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

ARGUMEDO, Manuel Alberto. Conteúdos programáticos da educação básica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E

ADULTOS, 1985, Brasília. **Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985.

ASSOLINI, Filomena Elaíne. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, n. 52, p. 123-147, 2008.

BAKHTIN, Mikhaíl. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BARRETO, Túlio Velho. **Governo Jarbas Vasconcelos (PE), 2003: uma breve avaliação política do primeiro ano de seu segundo governo**. RECIFE: Fundação Joaquim Nabuco, 2003 (Trabalhos Para Discussão). Disponível em:< http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=505&textCode=2826&date=currentDate> Acesso em: 30 nov. 2009.

BARROSO FILHO, Geraldo. **Memórias escolares do Recife**: o Ginásio Pernambuco nos anos 1950. Olinda: Livro Rápido, 2008.

BECKER, Dinizar; BANDEIRA, Pedro. Participação social e cidadã no desenvolvimento regional contemporâneo. In: LÜBECK, Elisa; SCHNEIDER, Flavio Miguel (Orgs). **Programa de desenvolvimento integrado e sustentável da mesorregião metade sul**. Santa Maria: Pallotti, 2003. Disponível em: < http://www.coredefo.org/livro.pdf.> Acesso em: 31 jan. 2010.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: EDUFAL, 2009.

BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906. **DezenoveVinte**, v. 4, n. 1, jan. 2009. Disponível em: < http://www.dezenovevinte.net/19e20/ > Acesso em: 02 jun. 2009.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Subjetividade, argumentação, polifonia, a propaganda da Petrobrás**. São Paulo, UNESP, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2494_98.htm. >Acesso em: 06 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). **Diário Oficial da União,** Brasília: 17 set. 2009

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Aos educadores da rede municipal de educação** (carta de exoneração). Recife, 23 de Dezembro de 2009. Mensagem recebida por: <agiordanna@hotmaíl.com> em 06 jan. 2010.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 39-49, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n4/a06v18n4.pdf.> Acesso em: 17 jan.2010.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 199-216, 2002.

CARDOSO, Gil Célio de Castro. **A atuação do estado no desenvolvimento recente do nordeste**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, Celso. **A educação cidadã na visão empresarial**: o telecurso 2000. Campinas: Autores Associados, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Socorro. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

COMPLEXO INDUSTRIAL PORTUÁRIO DE SUAPE. Disponível em: < http://www.suape.pe.gov.br/complexo_suape.asp > Acesso em: 13 out. 2009.

CONCEIÇÃO, Francisca M. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos na pós-graduação Lato Sensu da UFPE**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=676> Acesso em: 19 jul. 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Lei nº 11.913,** de 27 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/index_historico.htm.> Acesso: 24 dez. 2009

COSTA, Marise Cristina. Trabalho docente e classe. In: COSTA, Marise Cristina. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. Cap. 5, p. 187-221.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. **Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional**. 2005. Disponível em: http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254. Acesso em: 18 jan. 2010.

DELFINO, Lúcio. O projeto estatal, a paz social e o papel transformador do Direito. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 1329, p. 02/02, 2007.
Disponível em: <http://www.professordelfino.adv.br/artigos/O%20projeto%20estatal.pdf> Acesso em: 07 out. 2009.

DELORS, Jacques (org). **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez: UNESCO: MEC, 1998.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicação para o currículo. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm> Acesso em: 05 jul. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos. In: ANPEd, 2002, Caxambu. **Sessão Especial "Financiamento da educação: análises e perspectivas."** Caxambu: ANPEd, 2002.

DI PIERRO, Maria C. (Coord.). **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009 >. Acesso em: 22 mai. 2008.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender: algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação,** n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001a. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/ RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf> Acesso em: 26 jun. 2009.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001b.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FERREIRA, Aurélio. Avançar. In: FERREIRA, Aurélio. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. (Publicação Eletrônica). Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FIORI, José Luís. Estado do bem-estar social: padrões e crises. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 340, 1996. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/fioribemestarsocial.pdf> Acesso em: 06 mai. 2009.

FLORENCIO, Ana Maria *et al.* **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FLORENCIO, Ana Maria. **A voz do poder no jogo dos sentidos**: um estudo sobre a escola. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. O Enunciado e a polifonia em Bakhtin. **Leitura - Revista Programa de Pós-Graduação em Letras** (UFAL), Maceió, n. 30, p. 237-253, jul/dez. 2005.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **Projeto telecurso 2000 e a qualificação do "novo" trabalhador.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FONSECA, Marília. Perspectivas para gestão e financiamento do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho**: perspectiva de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FÓRUM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE PERNAMBUCO. **Relatório do IX Encontro da educação de jovens e adultos de Pernambuco.** Petrolina, 2009. Disponível em:< http://forumeja.org.br/pe/files/relatpetrolina1.pdf> Acesso em: 06 dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marinaíde Lima de Queiroz. **A Educação de jovens e adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje. Quais perspectivas?** 2006. Trabalho Apresentado no I Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - EPEAL, Maceió: UFAL, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e convertida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 ago. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev92.htm > Acesso em: 20 ago. 2007.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a03.pdf.> Acesso em: 03 set. 2008.

GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo matemática**: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?Codarquivo=3007> Acesso em: 19 jun. 2008.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo [at al]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-59.

GONSALVES, Elisa. **Escola e trabalhador**: revisitando o tema da ascensão social pela educação escolar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: Roberto Leiser Baronas. (Org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João, 2007, p. 155-168. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/rosariogregolin.pdf > Acesso em: 16 jun. 2009.

_____. AD: descrever-interpretar acontecimentos cuja materialidade junde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (Org.). **Estudos do texto e do discurso:** mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 19-34.

_____. Sentido, sujeito e memória: como o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Claraluz, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC**: fundamentos filosóficos e políticos. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2006a.

_____. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001)**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006b.

HOLMES, Maria de F. **Prática pedagógica escolar mediada pela ludicidade na Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo. php?codArquivo=4142> Acesso em: 19 jun. 2008.

IGNÁCIO, Sebastião Expedito. Estrutura argumental e morfossintática das orações construídas a partir de verbos de movimento no português escrito contemporâneo do Brasil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 31, 2002. Disponível em:<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/CiI22a.htm >Acesso em: 10 jan. 2010.

INNTELECTUS CONSULTORES ASSOCIADOS (2009). São Paulo. Disponível em:< http://www.inntelectus.com.br/pag_servicos.asp?pg=1&cat=1> Acesso em: 02 jul. 2009.

ITERRA. Educação de jovens e adultos e ensino médio: sistematização da experiência da turma Olga Benário do Instituto de Educação Josué de Castro. **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 12, jun. 2007.

LACERDA, Norma. Intervenções no bairro do Recife e no seu entorno: indagações sobre a sua legitimidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 621-646, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n3/06.pdf >Acesso em: 23 ago. 2009.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo. Expressão Popular: 2008.

LINS, Vanira M. **Formação docente na educação de jovens e adultos**: processo de inclusão/exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma perspectiva de humanização. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4612> Acesso em: 19 jun. 2008.

LUKÁCS, György. **Marx, ontologia del ser social**. Madrid: Akal, 2007.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/770/691> Acesso em: 01 ago. 2008.

MAGALHÃES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. **Linguagem em (Dis)curso**. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. UNISUL. Santa Catarina, v. 3, 2003.

MAGALHÃES, Maria Regina, BOUCHARDET, Suzanne. **Políticas públicas:** conceitos básicos. Belo Horizonte: ALMG, 2009. 83 slides: color. Disponível em: <www.almg.gov.br/ceac/.../CURSO%20PPAG%20VEREADORES.ppt >Acesso em : 21 jan. 2010.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** (RE) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a09.pdf> Acesso em: 12 out. 2009.

MARX, Karl. **O capital:** critica da economia política. v. I, São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MARX, Karl, ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as comovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MELO, Adriana A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NOVO TELECURSO 2000. Disponível em : < http://www.novotelecurso.org.br/ telecurso/index.html#/main.jsp?lumPageId=40288187141C7E3201141CBAC4D40CB3> Acesso em: 26 jun. 2009.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristovão: UFS, 1999.

OLIVEIRA, Eunice de. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003b.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PAÍVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise do discurso automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PENÃ, Maria de Los Dolores. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-64.

PERNAMBUCO. Lei Estadual nº 12.252, de 08 de julho de 2002. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2008.

PERNAMBUCO. Resolução nº 02 /1999, de 05 de maío de 1999. Prefeitura do Recife. **Diário Oficial**. Recife, 25 maí. 1999.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/PE nº 31/2002**-CEB, de 29 de abril de 2002. Secretaria de Educação e Cultura, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/PE nº 120/2003**-CEB, de 01 de dezembro de 2003. Secretaria de Educação e Cultura, 2003.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/PE nº 112/2004**-CEB, de 21 de dezembro de 2004. Secretaria de Educação e Cultura, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Telecurso 2000 e o problema da educação de massa no Brasil. In: 25 Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. **Educação: Manifestos, Lutas e Utopias**. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.

PLATKÓVSKI, V.; TITARENKO, S. Que é Formação Econômico-Social. Tradução Fernando A. S. Araújo. **Revista Mensal de Cultura Política,** n. 58, jun. 1954. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/58/formacao.htm >Acesso em: 14 out. 2009.

POMBO, Adriane Alvarenga da Rocha. O que é ser empreendedor. **Biblioteca temática do empreendedor** – SEBRAE, 2003. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/7ff4db7574e364c803256ebc004add8c/a2eeead6407d759003256d520059b1f8/$FILE/230_1_arquivo_seremp.pdf > Acesso em: 30 jul. 2009.

POSSANI, Lourdes de Fátima. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre a exclusão. São Paulo. Editora Articulação, 2007.

PRADO JUNIOR, Caío. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético**. [S.l]: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: < http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caío.html> Acesso em: 21 jun. 2009.

PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2004

RAMOS, C.; LEITE, D. C (Org.). Manual da capacitação. **Projeto avançar**, maí, 2006, p. 01-14.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RUMMERT, Sonia. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação**: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SELLARO, Leda Rejane A. Descentralização de educação nacional e organização do ensino na província de Pernambuco durante o período imperial. **Revista de Administração Educacional**, Recife: UFPE, v. 1, n. 3, p. 83-105, 1999. Disponível em: <http://www.ufpe.br/daepe/n1_5.htm> Acesso em: 07 jun. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos** (Documento Base). Brasília: SETEC/MEC, 2007.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de educação de jovens e adultos**: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: EDUFPB, 2005.

SILVA, Maria da C. A **prática docente da EJA:** o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em:< <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3007> Acesso em: 10 jun. 2008.

SILVA, Valdenice L.. **Números decimais**: no que os saberes de adultos diferem dos de crianças? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.bdtd.ufpe.br/tedeSimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=2811&processar=Processar> Acesso em: 19 jul. 2008.

SOARES, Leôncio J. G. A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 1998, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1998. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES.pdf_1.pdf> Acesso:18 ago. 2008.

SORJ, Bila. Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 25-34, 2000. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n43/002.pdf. >Acesso em: 09 jan. 2010.

SOUZA, Paulo Renato. A educação no MERCOSUL. **Em Aberto**, Brasília: v. 15, n. 68, p. 3-5, out./dez. 1995.

Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1026/928> Acesso em: 22 set. 2009.

TFOUNI, Fabio Elias. O interdito e o silêncio: duas abordagens do impossível na Linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 2, p. 353-371, mai./ago. 2008. Disponível em: http:<//www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0802/080207.pdf> Acesso em: 07 nov. 2009.

TFOUNI, Leda; PANTONI, Rosa Virgínia. Sobre a ideologia e o efeito de evidência na teoria da análise do discurso francesa. In: II Conferência Internacional "La Obra de Carlos Marx y los desafios del siglo XXI", 2004, Havana. Anais... Havana, mai., 2004. Disponível: < http://www.achegas.net/numero/vinteecinco/leda_e_rosa_25.htm> Acesso: 03 mar. 2010.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade**? Maceió: EDUFAL, 2004.

TUMOLO, P. S. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano 18, n. 59, p. 331-348, ago. 1997.

VAÍLLANT, Denise. A profissão docente. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Editores). **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009.

VAÍSMAN, Ester. A ideologia e a sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, n. 17/18. São Paulo: Ensaio, 1989.

_____. A obra tardia de Lukács e os revezes de seu itinerário intelectual. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n 30(2): p. 247-259, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a16v30n2.pdf Acesso em: 31 jan. 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENTURA. Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora**? concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 303f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados - Faculdade de Educação, Niterói.

_____. A política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd (1998-2008): contribuições para o debate. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?**, Caxambu:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em:< http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT18-5890--Res.pdf.> Acesso em: 27 jan. 2010.

VIANNA, Herbert. **Mobral**, 1992. Disponível em: <http://vagalume.uol.com.br/herbert-vianna/mobral.html> Acesso em: 04 abr. 2009.

VIEIRA, Sofia L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 1998. Tese (Concurso para professora titular). Universidade Estadual do Ceará.

WEINSTEIN, Barbara. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

WENDORFF, Tatiana da Silva. **Ensinando a ser trabalhador**: um estudo das representações do telecurso 2000. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Disponível em: <http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=34> Acesso em: 27 ago. 2008.

APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada – Egressos do Projeto Avançar (2001 – 2006)

PERFIL PESSOAL

1. Em que cidade você nasceu?
2. Qual sua idade?
3. Qual a sua situação familiar (com quem mora e se tem filhos)?
4. Por que você regressou (voltou) à escola?
5. Qual era o seu sonho profissional (na adolescência ou juventude)?

PERFIL PROFISSIONAL

6. Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional. Idade em que começou a trabalhar, atividade que desenvolvia?
7. Quais trabalhos você já desenvolveu?
8. Você possuía trabalho (atividade formal) quando estava vivenciando o projeto? Fale-me sobre esse trabalho.
9. O que é trabalho para você?

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA

10. Fale-me sobre as atividades desenvolvidas pelo professor na sala de aula.
11. Você gostaria que algo fosse diferente durante as aulas (metodologia, assuntos abordados. materiais e recursos utilizados)? Por quê?
12. Você sente-se melhor preparado para desenvolvimento de seu trabalho, depois de concluir o Ensino Médio?
13. Tem algum curso que você fez após terminar o Projeto Avançar?
14. Em que o Projeto Avançar contribuiu para a sua formação e conseqüente melhoria profissional?

Via de Dissertação

FAPEAL
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

GOVERNO DE ALAGOAS
Quem sabe tem que ensinar. Quem tem deve compartilhar.

DATA: 27.09.2010
PROCESSO: 20030429222-8
INTERESSADOS: ANDRÉA GIORDANNA ARAÚJO DA SILVA/ANA MARIA GAMA FLORENCIO
MODALIDADE: BOLSA DE MESTRADO - EAP

Prezado(a) Senhor(a),

A **Unidade Gestora de Ciência e Tecnologia da FAPEAL** comunica que, em data de **11.02.2010,** recebeu o **Relatório Final da 2ª. concessão** e em **17.09.2010** o **Exemplar da Dissertação** e que a mesma foi aceita como **Relatório Final** estabelecido no Termo de Outorga para **15.02.2010.**

Atenciosamente,

José Euclides de Oliveira
Diretor da UGC&T

Rua Melo Moraes, 354 - Centro - Maceió - AL
CEP:57020-330 – Fone: XXX82.3315-2200 – Fax: XXX82.3315-4997 – *e-mail: atendimento@fapeal.br*

Ata da 148ª Sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Aos 07 dias do mês de abril de 2010 foi instalada a 148ª sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, às 14:00 horas, no Auditório da Biblioteca Central, da Universidade Federal de Alagoas, a que se submeteu a mestranda **ANDRÉA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA,** da linha de pesquisa História e Política da Educação, apresentando o trabalho: **"Ensino Médio em Educação de Jovens e Adultos – EJA: desvelando discursos no Projeto Avançar"**, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso, Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL), Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL) e Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (FALE-UFAL) sob a presidência da orientadora Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL).

Analisando o trabalho a Banca atribui a seguinte menção:

☒ APROVADO ☐ REPROVADO

OBSERVAÇÕES: _____

Maceió, 07 de abril de 2010.

Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (orientadora - CEDU-UFAL)

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (FALE-UFAL)