

### GT 3 - Gestão escolar, práticas educativas e currículo da educação básica

## GESTÃO E PRÁTICA (DE) FORMADORA: DITOS E SILENCIADOS NA EJA

Andréa Giordanna Araujo da Silva  
Universidade Federal de Alagoas  
agiordanna@hotmail.com  
FAPEAL

### Introdução

A partir dos anos de 1999, a Educação de Jovens e Adultos 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 do Sistema Estadual de Educação. Na perspectiva de cumprir com a obrigatoriedade jurídica, foi implantado, na rede de estadual de ensino, a partir do ano 2001, o Projeto Avançar - Aceleração do Ensino Médio. Apresentando as diretrizes e os objetivos das propostas de telessala, expandiu-se por todas as regiões do estado e passou a ser o formato pedagógico de escolarização que delineou e tem delineado a prática estatal de educação média para pessoas jovens e adultas em Pernambuco.

O Projeto Avançar, desenvolvido até 2007, e substituído em 2008 pelo Programa Travessia<sup>1</sup>, caracterizava-se por uma ação educativa formal, direcionada a pessoas jovens e adultas, e constitui-se pelo convênio entre as Fundações Roberto Marinho (FRM) e Getúlio Vargas (FGV) e a Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC). O objetivo da ação era promover a elevação da escolaridade, por meio da aceleração do Ensino Médio, de pessoas jovens e adultas, instituindo então o reordenamento do espaço escolar.

Devido ao caráter de ação pioneira e fundamento da política pública de educação secundária para pessoas jovens e adultas em vigor no estado de Pernambuco, o Projeto Avançar constitui-se como ponto de partida para a identificação como a concepção neoliberal de escolarização vem sendo acionada para produção e controle de sentidos no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destarte, voltando-se para análise dos fenômenos sócio-históricos e político-ideológicos que possibilitam a produção de efeitos de sentidos diferenciados e os silenciamentos no Projeto Avançar, a pesquisa, realizada entre os anos de 2008 e 2010, estruturou-se pela análise e interpretação de documentos oficiais produzidos pela SEDUC 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. Ainda, dão configuração ao nosso *corpus* de análise, materialidades discursivas extraídas de depoimentos de trabalhadores, egressos do Projeto Avançar da região metropolitana do Recife.

Devido à regularidade dos sentidos e significados produzidos pelos discursos dos entrevistados, o texto apresenta recortes de sequências discursivas corporificadas pelas vozes ex-alunos da EJA na seção “**Os trabalhadores e seus “ruídos”**”.

Por conseguinte, o texto está dividido em duas partes: primeiro serão apresentadas as propositivas ideológicas, teóricas e metodológicas da Análise do Discurso de Linha Francesa (PÊCHEUX, 1988, MALDIDIER, 2003) que deram sustentação ao desenvolvimento da pesquisa e, posteriormente, serão apresentados os efeitos da ideologia do capital encravada na EJA.

## Por que Análise do Discurso, francesa?

Assumiu-se o aporte teórico-metodológico da linha francesa de Análise do Discurso (AD) no desenvolvimento deste trabalho, porque essa se caracteriza como uma prática de interpretação-analítica, no sentido de desvendar as práxis espoliativas e alienantes do capital sofridas e reproduzidas pelo trabalhador.

A propositiva francesa de Análise do Discurso (AD), 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 como ocorre a constituição de subjetividades no processo de escolarização de pessoas jovens e adultas, a AD francesa, como disciplina alicerçada no método dialético materialista, tem suas categorias de análise determinadas e voltadas para a percepção da realidade circunscrita no tempo e no espaço histórico. Isso porque, 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.

Pelo movimento descrito, conclui-se que 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), entretanto, não constituem necessariamente as mesmas significações, pois podem apresentar marcas ideológicas distintas. Pode-se 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.

É primordial ressaltar que 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, instaurados neles mesmos, logo para que um acontecimento textual (discurso) produza sentidos e signifique é necessário reconhecer a situação particular de sua ocorrência.

Em suma, os postulados da AD constituem-se de categorias analíticas propiciadoras da captação dos movimentos que possibilitam a produção, reprodução e transformação das práxis sociais, materializadas em discursos. Por isso tais recursos teórico-metodológicos foram tomados como fundamento do trabalho de interpretação-analítica do funcionamento dos discursos do Projeto Avançar.

A ação educativa, objeto do estudo, se estruturava por atividades pedagógicas desenvolvidas com o material Telecurso 2000 e decorriam em apenas 18 meses, com disciplinas agrupadas em 4 módulos. Destarte, as atividades de formação do corpo de professores eram realizadas pela FGV, considerada uma das maiores agências nacionais de formação de intelectuais do campo da economia.

## Discursos oficiais: dizer para significar e silenciar

A análise dos discursos oficiais, apresentada a seguir, demonstra que a perspectiva formativa pautada na especificidade do público da EJA é secundarizada ou silenciada no Projeto Avançar, prevalecendo o ideário de ensino supletivo e instrumental técnico 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.

Por conseguinte, as formações sociais 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 mercado de trabalho**, apresenta-se como o princípio norteador mais importante para o desenvolvimento do Projeto Avançar, e como bússola para guiar os interesses consensualistas e conformativos da formação ideológica do capital no âmbito educacional.

Por conseguinte, mesmo não apresentando dados empíricos comprobatórios do sucesso qualificacional da prática formal de ensino para o ingresso no mercado formal de trabalho, a SEDUC, já no primeiro relatório (de 2003), declarava 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 procurava significar que suas práticas estavam relacionadas à capacitação profissional. Todavia, o projeto não apresentava qualquer disciplina específica de formação técnica e os conteúdos eram os mesmos presentes nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio direcionado ao público adolescente.

Na sequência, o relatório do Projeto Avançar, enviado ao CEE/PE em 2004, referente à qualidade das ações educativas desenvolvidas em 2001 e 2002, apresentava os aspectos que contribuíram para a formação de indivíduos aptos à atuação nos novos postos de trabalho, mediante os novos desígnios do mercado de trabalho:

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** (PARECER CEE/PE Nº 112/2004-CEB, grifo meu).

Segundo o Parecer CEE/PE Nº 112/2004-CEB, a **Educação para o Trabalho** seria propiciada por meio do **desenvolvimento de competências básicas para o mundo do trabalho**. Isto ocorreu, porque 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, grifo meu). 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 2001 e 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 (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 e como única saída para os “trabalhadores desqualificados”. Nesse sentido:

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 meu).

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**). 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, acionando, pois, o ideário da polivalência e do ajustamento consensualizado do trabalhador às diretrizes formativas do modelo produtivo flexível, 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, acionava 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 legitimava o seu alinhamento com os desígnios da formação ideológica do capital, representada 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 meu).

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 reordenamento do fluxo escolar e pela formação de mão de obra para o mercado apresentado pelo governo estadual de Pernambuco como as condições estritas de 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 mediações das relações capitalistas nacionais e locais 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.

## Os trabalhadores e seus “ruídos”

A 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. Destarte, como veremos, a proliferação de ações técnicas nos salas de aulas, presentes dos discursos dos egressos, 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.

Destarte, 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 questionados sobre quais às motivações para o retorno ao processo de escolarização, os egressos (cujos nomes expostos são fictícios) 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 meu).

**Emprego! Que tinha que terminar.** Que eu não tinha terminado o primeiro grau (*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 meu).

O termo **emprego** não se apresenta no discurso como ação similar a uma ocupação produtiva que gere renda. Ele assume/carrega uma dimensão sociológica que integra o trabalho ao consumo, por meio de articulações 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 se remete à percepção de emprego da estrutura produtiva taylorista-fordista.

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. 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 meu).

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, 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 (mediadores do capital e trabalhadores), que produziram os discursos analisados, ocupam lugares sociais diferentes. O sujeito trabalhador quer emprego, que para ele significa manter-se vivo “com dignidade”, 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.

Destarte, a consciência individual é “um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN, 1986) que pode sofrer modificações, mediante a influência das práticas escolares. Portanto, nas materialidades discursivas seguintes é possível identificar os traços ideológicos do capital, que 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 meu).

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 meu).

**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 meu).

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 meu).

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 meu).

[...]. 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 meu).

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”/ “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 e 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 meu).

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 (conhecimentos) 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, grifo meu).

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Avançar constitui-se pelo silenciamento das demandas formativas dos alunos. Os dizeres ocultados ou negados asseguravam 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 papéis definidos, para que conflitos e contradições de classes sejam contidos e apagados.

Conclui-se que em Pernambuco, o ensino secundário, na modalidade EJA, tem seu início configurado 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 e SEBRAE), 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 ponto de convergência entre os discursos: todos os sentidos produzidos são condizentes com a formação discursiva do mercado. Deste modo, os pressupostos (neo)liberais, que apresentam a educação formal como possibilidade de ascensão sócio-profissional, foram acionados pelo discurso político-jurídico do capital e produziram efeitos na constituição da subjetividade da classe trabalhadora, como percebido nos discursos do egressos da EJA.

<sup>1</sup> Política Social implantada em 2008 e desenvolvida até o presente momento, pela Secretaria de Educação de Pernambuco em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com os fundamentos básicos da Projeto Avançar: alinhamento do fluxo escolar, centralidade gestora, unicidade pedagógica e formação para o mercado.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Aos educadores da rede municipal de educação** (carta de exoneração). Recife, 23 de Dezembro de 2009.

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

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.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetões 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.

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

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

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.

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](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/7ff4db7574e364c803256ebc004add8c/a2eeead6407d759003256d520059b1f8/$FILE/230_1_arquivo_seremp.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2009.

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

SORJ, Bila. Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 25-34, 2000.

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.