



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação - Doutorado

**PROEJA:
UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE
PRODUZINDO POSIÇÕES DE SUJEITO**

Leomar da Costa Eslabão

Pelotas, 2011

Leomar da Costa Eslabão

PROEJA:
UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE
PRODUZINDO POSIÇÕES DE SUJEITO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia

Pelotas

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:

Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

E76p Eslabão, Leomar da Costa

PROEJA : um dispositivo da governamentalidade produzindo posições de sujeito. / Leomar da Costa Eslabão ; Orientador : Jarbas Santos Vieira. – Pelotas, 2011. 249.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pelotas.

1. PROEJA. 2. Política educacional. 3. Educação Profissional. 4. Educação de Jovens e Adultos – EJA. 5. Governamentalidade. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Título.

CDD 370

LEOMAR DA COSTA ESLABÃO

PROEJA:
UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE
PRODUZINDO POSIÇÕES DE SUJEITO

Tese de Doutorado para a obtenção do título de Doutor em Ciências – Área de Concentração Educação. Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira – UFPEL

Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia – UFPEL

Prof. Dra. Alice Casimiro Lopes – UERJ

Profa. Dra. Laura Souza da Fonseca - UFRGS

Prof. Dra. Maria Cecília Lorea Leite – UFPEL

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito – UFPEL

Pelotas, 23 de setembro de 2011.

Dedico este estudo

Aos meus amores, Fátima e Luiza,
pelo amor, carinho, paciência e compreensão.

AGRADEÇO:

A tod@s que de algum modo possibilitaram e contribuíram para a realização desta tese, em especial:

Ao meu pai, Félix Eslabão, e a minha mãe, Vanilda da Costa Eslabão, por investirem em meus estudos, dando-me condições de trilhar o caminho até aqui;

Aos colegas e à direção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL, que possibilitaram meu afastamento para a realização do Doutorado.

Ao meu orientador Jarbas Santos Vieira e à minha co-orientadora Maria Manuela Alves Garcia, pela atenção, pelo incentivo e pelas sugestões que me auxiliaram na construção desta escritura.

Aos professores do PPGE pelos Seminários cursados, que possibilitaram o acesso a diferentes campos do conhecimento, permitindo-me a construção de outros olhares sobre a educação.

Aos professores que participaram da banca de defesa do projeto desta tese, fazendo prestimosa leitura e observações que propiciaram um melhor encaminhamento da pesquisa.

Aos colegas do grupo de orientação, com quem partilhei erros e acertos, leituras e escritas, agradeço a cooperação e as múltiplas aprendizagens.

À Simone Anadon e à Mara Osório pela companhia nesta década em que compartilhamos nossos estudos.

Uma relação de poder, [...], se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

(FOUCAULT, 1995)

RESUMO

Esta tese consiste no estudo de uma parcela do discurso oficial do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Realizou-se uma Análise do Discurso, de inspiração foucaultiana, buscando evidenciar como que o discurso dessa política educacional atua enquanto um dispositivo de governamentalidade, que instituindo posições de sujeito age sobre as ações dos outros. Nesse processo de governo o discurso oficial cria posições de sujeitos para os alunos - sujeitos a serem salvos -, para os professores – sujeitos salvadores – e para o Estado – sujeito gestor e provedor. O dispositivo discursivo opera inicialmente desafiando os diversos sujeitos para que façam a sua parte, para que se percebam como integrantes de um processo que visa proporcionar o acesso a educação, enquanto um direito fundamental, até então negado a uma determinada parcela da sociedade formada por jovens e adultos. Baseado na ideia de fazer os sujeitos assumirem para si a responsabilidade, os discursos passam a instituir uma política de verdade sobre a educação e sobre os sujeitos, definindo um campo discursivo que cria os objetos que descreve, tornando-os parte de uma relação de saber-poder. Nesta relação aquele que detém o saber também possui o poder para definir as normas de conduta. Evidencia-se que o discurso oficial funciona como um dispositivo discursivo que cria modos particulares de ser, de agir, de viver e de ver o mundo, exercendo uma governamentalidade sobre todos e cada um. Este governo define normas para a produção de sujeitos maleáveis e governáveis para colocarem em ação a política.

Palavras-chave: PROEJA, política educacional, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos - EJA, governamentalidade, posição de sujeito.

ABSTRACT

This thesis focus a part of the official discourse of the National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education for Adult Education – PROEJA. A discourse analysis of Foucaultian inspiration was carried out, seeking to make evident how the discourse of the above mentioned educational policy acts as a governmentality device which, by creating subject positions, acts upon the actions of the others. In this process of government, the official discourse creates subject positions: for students, positions of subjects to be saved; for teachers, subject positions of saviours; and for the State, a subject position of manager and provider. The discursive device operates, initially, by defying the diverse subjects to do their part, to perceive themselves as integrants of a process which aims at providing access to education as a fundamental right, so far denied to the part of society constituted by adults and young adults. Based in the idea of making subjects take responsibility upon themselves, discourses begin to institute a politics of truth about education and its subjects, defining a discursive field that creates the objects it describes, making them part of a relation of power-knowledge. In such relation the one who has the knowledge also holds the power to define the norms of conduct. The analysis has shown that the official discourse functions as a discursive device that creates particular ways of being, of acting, of living and of seeing the world, exerting governmentality over each and every one. Such government defines norms for the production of malleable and governable subjects who will put the policy in focus into action.

Key Words: PROEJA, educational policy, Vocational Education, Adult Education – EJA, governmentality, subject position.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso.

ADC - Análise de Discurso Crítica.

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB - Conselho Nacional de Educação.

CEFET/BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.

CEFET/ES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.

CEFET/RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica.

CGPEPT - Coordenadoria Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE - Câmara de Educação Básica.

CODAI – Colégio Agrícola Dom Agostinho.

CONDETUF - Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

CONSED - Conselho de Secretários de Educação.

CRUB - Conselho de Universidades Brasileiras.

CTASP - Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

DPAI - Departamento de Políticas e Articulação Institucional.

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENC - Exame Nacional de Cursos do Ensino Superior (Provão).

ENEJA - Encontro Nacional de EJA.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

ETF - Escolas Técnicas Federais.

ETV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador.

FIOCRUZ - Fundação Osvaldo Cruz.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

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 Valorização do Magistério.

FUNDEP - Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional.

GT - Grupo de Trabalho.

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71).

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

MEC - Ministério da Educação.

MJ - Ministério da Justiça.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego.

NUPED - Núcleo de Pesquisa em Educação.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos.

ONGs - Organizações Não Governamentais.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PAS - Programa de Alfabetização Solidária.

PBA - Programa Brasil Alfabetizado.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.

PGM – Programa.

PL - Projeto de lei.

PLANFOR - Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional.

PNAD – Programa Nacional de Amostra Domiciliar (IBGE).

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. [denominação dada pelo Decreto 5.478/05].

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. [denominação dada pelo segundo Documento Base (BRASIL, 2006b)].

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. [denominação dada pelo Decreto 5.840/06].

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

RCN - Referenciais Curriculares Nacionais.

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SEB – Secretaria da Educação Básica.

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

UECE – Universidade do Estado do Ceará.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNE - União Nacional do Estudantes.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

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

UNIAFRO - Programas de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior.

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA	22
1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	23
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
1.3 PROEJA: TRAMANDO A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL... 34	
1.3.1 Aproximações entre EJA e Educação Profissional.....	41
1.3.2 Retorno da EJA à cena política.....	43
2. A CAIXA DE FERRAMENTAS: os instrumentos teórico-metodológicos... 47	
2.1 POSIÇÕES DE SUJEITO E IDENTIDADE DOCENTE.....	51
2.2 ANÁLISE DO DISCURSO.....	52
2.2.1 Análise do Discurso foucaultiana	57
2.2.1.1 Formação discursiva	59
2.2.1.2 Prática discursiva.....	61
2.2.1.3 Enunciado	66
2.2.1.4 Arquivo	70
2.2.1.5 Sujeito do enunciado.....	72
2.2.2 Discurso Oficial	74
2.3 POLÍTICA	77
2.3.1 Política como texto	78
2.3.2 Política como discurso	83
2.3.3 Política: irreducibilidade fragmentária	87
2.4 GOVERNAMENTALIDADE.....	91
3 DO HORIZONTE E DA CAMINHADA.....	100
3.1 DO <i>CORPUS</i>	100
3.1.1 Os Documentos Base.....	102

3.1.2 Do Boletim da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio.....	105
3.1.3 Dos programas da TV Escola – “Salto para o futuro”	111
3.2 COMO FORAM FORMADAS AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	135
4 INSTITUINDO POSIÇÕES DE SUJEITOS: a captura pelo desafio	138
5 POSIÇÕES DE SUJEITOS PARA OS BENEFICIÁRIOS DA POLÍTICA: o lugar do aluno	144
5.1 OS SUJEITOS EXCLUÍDOS: RESGATAR E INCLUIR.....	145
5.2 A EXCLUSÃO NO DOCUMENTO BASE DO PROEJA	146
5.3 A DIVERSIDADE.....	151
5.4 OS CIDADÃOS.....	157
6 A ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CONDUTA: posição de sujeito para o docente.....	161
6.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	161
6.2 A LUZ LANÇADA SOBRE O MONUMENTO	165
6.3 FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO: A POLÍTICA SE TRAMANDO COM O CURRÍCULO	168
6.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	173
6.5 O CURRÍCULO DO PROEJA: uma segunda leitura.....	177
6.5.1 O PROEJA FIC.....	177
6.5.1.1 PPP no PROEJA FIC.....	182
6.5.1.2 A organização curricular do PROEJA FIC.....	185
6.5.2 O PROEJA Indígena.....	188
6.5.2.1 O PPP do PROEJA Indígena	189
6.5.2.2 A organização curricular do PROEJA Indígena.....	192
6.6 A AVALIAÇÃO.....	193
7 O LUGAR DO ESTADO	198
7.1 PROEJA: programa ou política	199
7.2 ATENDER A DEMANDAS	202
7.3 ESTADO: provedor do direito à educação	204
7.4 ESTADO: o centro da articulação	209
7.5 PERENIDADE	211
7.5.1 Financiamento.....	213
7.5.2 Formação de professores	217

7.5.3 Interação entre os sistemas	219
7.5.4 Monitoramento	221
7.6 REDE FEDERAL.....	222
8 A CONSTRUÇÃO DE UMA SINGULAR EXISTÊNCIA GOVERNAMENTAL: um acontecimento provisório.....	226
REFERÊNCIAS	230

INTRODUÇÃO

... enquanto o sujeito é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas.

FOUCAULT, 1995

Nesta tese faz-se uma Análise do Discurso de uma política brasileira na área da Educação Profissional denominada Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, criado como política pública na área da Educação Profissional pelo Ministério da Educação em 2006. São analisados como que os discursos dessa política funcionam como dispositivos que atuam sobre a ação dos indivíduos aos quais se destina. Argumenta-se que ao ser produzida a política são criadas posições de sujeito para capturar os indivíduos, produzindo-se modos particulares de ser, de agir, de viver e de ver o mundo. Em outras palavras, defende-se que a política do PROEJA exerce uma governamentalidade sobre os sujeitos da Educação Profissional, definindo normas para produzir sujeitos maleáveis e governáveis para colocarem em ação a referida política.

O centro conceitual da pesquisa orbita em torno do conceito de governamentalidade, visto enquanto uma forma de conduzir a conduta de si e dos outros, em que é empregada alguma forma de controle e de direcionamento operado através de discursos que constituem os objetos que descrevem.

A opção pela temática da Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente, com a que se relaciona à Educação Profissional, ocorre pelo fato desta ser uma das últimas políticas que incidem diretamente sobre este campo. Portanto, o estudo não se atrela nem a

uma perspectiva que busque julgar se esta modalidade educacional é apropriada ou não, assim como também não busca por comprovações a respeito da obtenção ou não dos objetivos propostos por tal política. O PROEJA é analisado tendo-se em vista que é constituído por discursos, composto por estratégias, técnicas e instrumentos que buscam determinar modos de ação dos sujeitos. Buscou-se nos discursos do Programa quais eram as suas principais características que o marcavam enquanto uma determinada forma de produzir condutas.

As políticas educacionais têm se constituído no Brasil nos últimos tempos num campo repleto de elementos para análises, visto a diversidade de teorias que as embasam e a multiplicidade de programas ou reformas que vêm sendo instituídas em diversos níveis educacionais. Entendidas enquanto uma forma de exercício do poder, as políticas instituem racionalidades. Porém, análises que busquem abarcar como um todo este processo de racionalização podem não ser as mais produtivas ou apropriadas para evidenciar a multiplicidade de fatores que estão implicados em tais racionalizações. Diante disto buscou-se, para a análise, a seleção de uma especificidade dentro desse universo de políticas educacionais, qual seja: uma análise de suas racionalidades específicas, seguindo assim as indicações de Foucault (2004): analisar em um campo específico, com a referência e a experiência que lhes é fundamental. Consiste nesta premissa a escolha do objeto para análise referente à política educacional instituída no campo da Educação Profissional, o PROEJA.

A tese defendida é a de que políticas específicas instituem posições de sujeitos a serem governados. Esse procedimento constitui-se numa relação de poder ou num exercício de poder em que uns tentam definir a conduta ou a ação de outros. É um movimento político que opera dentro do que Foucault (1999c) definiu como sendo governamentalidade, ou a ação sobre a ação dos outros. Portanto, busca-se apresentar na análise desta tese como que o PROEJA opera a criação e o controle de posições de sujeito, ou como que o Programa exerce a governamentalidade enquanto um dispositivo de exercício do poder, instaurando posições de sujeitos a serem assumidas e operadas pelos próprios sujeitos. Evidencia-se nesta análise as principais características dessas posições de sujeitos que buscam moldar comportamentos.

O PROEJA enquanto política educacional institui racionalidades específicas, modos de ser e de agir que buscam definir a conduta dos sujeitos aos quais se endereça. O governo dos sujeitos através da sua definição identitária é uma das possibilidades de exercício do poder apontada por Martin Lawn (2001), e tem se constituído em tarefa dos Estados no governo de sistemas educacionais. A especificidade desse governo dos sujeitos

instituído no campo da Educação Profissional é que se constitui em objeto de estudo. Portanto, não se busca identificar ou definir o que é a política do PROEJA, no sentido de evidenciar os seus marcos legais, as suas condições de aparecimento neste momento histórico. Busca-se identificar nessa política a forma “como” ela opera, “como” ela institui racionalidades que possibilitam governar os sujeitos, ou seja, busca-se identificar o “como” desse modo de exercício de poder, dessa forma de governamentalidade.

Esse processo, entendido como a condução da conduta dos indivíduos e das populações que se busca governar, constitui-se como uma forma de exercer o poder, baseado na sua articulação com o saber a respeito dos sujeitos a que se pretende governar. É um exercício produtivo do poder visto que produz efeitos, que induz práticas, ações e modos de ver relacionados com a Educação Profissional e com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O poder exercido pela governamentalidade ganha legitimidade pela edição de uma legislação editada pelo Estado. Porém, os sujeitos autorizados a registrarem as suas concepções como embaixadoras da política nem sempre apresentam concordância em suas perspectivas ideológicas e/ou epistemológicas, instituindo junto aos discursos da política uma disputa por posições de poder.

O PROEJA e os discursos que lhes dá sustentação, enquanto formas de exercício de poder, produzem mudanças nos comportamentos individuais e coletivos dos sujeitos envolvidos com o Programa, construindo sujeitos governáveis. Busca-se evidenciar o funcionamento dos dispositivos que vêm sendo utilizados para compor os enunciados que formam a política do PROEJA e o lugares dos sujeitos desta política.

O corpus empírico da pesquisa foi centrado em publicações oficiais autorizadas, sejam elas as que integram os textos oficiais ou aquelas proferidas por atores ligados à produção dessa política. Dessa forma trabalhou-se especificamente sobre o momento da produção textual da política do PROEJA, com a produção e a divulgação dos Documentos Base que definem as normas para a condução dessa nova modalidade educacional. Com isso pode-se considerar que se buscou uma análise dos discursos oficiais a respeito do estabelecimento do Programa, visto que foram analisados os discursos autorizados de sujeitos nomeados para a produção dessa política. O estudo desses materiais permitiu a identificação dos dispositivos utilizados para a produção de formas de governo de todos e de cada um que compõem o PROEJA.

As formas de governamentalização identificadas nos discursos do PROEJA são divididas na análise entre docentes, discentes e o próprio Estado com o intuito de melhor equacionar os seus efeitos, embora na prática não possam ser desvinculadas umas das outras, visto que operam em rede.

Como forma de apresentar os resultados desta pesquisa, a tese está organizada em capítulos de forma a instituir uma lógica de raciocínio, o que de certa maneira também constitui em uma forma de exercício do poder do autor sobre o leitor, uma vez que induz a um percurso que lhe parece conveniente para explorar os aspectos da governamentalidade presentes na política do PROEJA. Os capítulos estão organizados de forma interessada, buscando construir uma possibilidade de leitura do campo das políticas educacionais na área da Educação Profissional. Inicia-se situando o campo da pesquisa, apresentando os percursos controversos constituídos pelas disputas políticas que têm sido direcionadas à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas. Em seguida é apresentada a metodologia e a caixa de ferramentas com as quais se operou na análise dessa política educacional. As ferramentas são compostas das teorias que possibilitaram empreender as análises propostas. Optou-se pela apresentação dos referenciais teóricos em um capítulo específico como uma tentativa de dar maior fluidez às análises realizadas em que se opera com as teorias.

Na sequência empreende-se uma análise sobre os discursos oficiais do PROEJA, destacando as características das diferentes posições de sujeitos por ela instituídas. As características dessas posições de sujeitos constituem os limites das ações dos sujeitos, instituem um campo de possibilidades, de condutas, de práticas, enfim, constituem os indivíduos como sujeitos governáveis, como sujeitos assujeitados às concepções, teorias e metas estipuladas por outros que definem certa política de verdade acerca da educação, da escola, do mundo do trabalho e da cidadania, entre outros fatores que orientam, restringem e normatizam a ação dos indivíduos. Porém, é fundamental considerar que isso ocorre em um campo disputado.

As análises buscam, na especificidade educacional, as particularidades da construção de um modo de controle de condutas. Busca-se identificar as características do governo que constroem os lugares dos sujeitos nessa e a essa política. Entende-se que as características das posições de sujeito são reapropriadas, reeditadas e postas a funcionar pela política do PROEJA com uma mira específica: produzir seres governáveis e o êxito da política, que se

fundamenta na definição das posições de sujeitos para todos os sujeitos envolvidos nessa política educacional enquanto sujeitos governáveis, engajados e esclarecidos. O funcionamento da racionalidade da política educacional cria a possibilidade de entender-se como opera enquanto um dispositivo que conjuga práticas e saberes orientados para a disciplinarização dos indivíduos e de seu autocontrole.

Finaliza-se o texto apresentando as conclusões acerca da racionalidade governamental instituída pela política do PROEJA enquanto um dispositivo de governamentalidade que institui posições de sujeitos e que visa a controlar os modos de ser, de ver e de agir desses sujeitos criados por esta política.

1 SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA

Nas últimas décadas as políticas educacionais têm se notabilizado pela tentativa de criação de novas racionalidades em relação à formação. A Educação Profissional, nesse processo reformista, destaca-se como uma das modalidades preferenciais dos governos brasileiros para a implantação de tais políticas. Esse campo educacional tornou-se objeto de proposições reformatórias que, em diferentes momentos histórico-políticos, voltam-se para atender ora às orientações do mercado de trabalho, numa concepção que privilegia os interesses do capital, ora aos interesses do trabalhador. De acordo com a última concepção política posta em exercício no campo da Educação Profissional, busca-se o desenvolvimento unitário e cidadão dos trabalhadores e, também, a remoção da dualidade educacional pela qual a Educação Profissional é destinada aos filhos dos trabalhadores e o ensino propedêutico àqueles que ocuparão postos de chefia.

Nesses processos de disputas políticas e ideológicas, as concepções que orientam os rumos da Educação Profissional brasileira voltam-se para programas de governo, não propiciando uma continuidade como política de Estado. Em função disso, a Educação Profissional, que pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (LDB) de 1971 (Lei 5.692/71) tinha a identificação de Ensino Técnico Profissionalizante, é alvo de alterações quanto ao tipo de ensino e à forma como este deve ser constituído na organização dos currículos locais.

Na ação reformatória, o Estado, independentemente do governo e da ideologia política ou partidária dominante, tem assumido uma posição gerencialista, pretendendo manter para si o planejamento de linhas mestras da política e da concepção curricular, repassando para outros atores (escolas, diretores, professores) a sua execução por meio do detalhamento, evidenciando uma separação entre o pensar e o fazer.

O controle do Estado é exercido de forma diferente em cada nível/modalidade educacional e a avaliação de cursos tem sido o seu mecanismo preferencial. Para a

avaliação¹ do Ensino Médio foi criado o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); para o Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), para o Ensino Fundamental, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)². Já na Educação Profissional, o controle é exercido através da avaliação dos planos de curso e propostas curriculares, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96), o governo brasileiro teve ampliado o controle sobre os diversos níveis educacionais, passando a ter liberdade de legislar através de dispositivos autoritários de poder, tais como decretos e resoluções, que se tornaram as regras das políticas educacionais, em uma tentativa de imposição que busca minimizar ou mesmo deixar de fora do processo de construção política as discussões e os debates que ocorrem durante o processo de definição do texto da política.

1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A utilização de instrumentos autoritários em um processo reformatório antidemocrático iniciou-se, pós LDBEN, com o governo³ do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, baseada em indicações de organismos internacionais, principalmente os do Banco Mundial (BIRD). Os reflexos desta prática governamental sobre a Educação Profissional puderam ser notados pela separação desta do Ensino Médio. Essa política iniciou-se ainda na vigência da Lei 5.692/71 através de um projeto de lei (PL), conforme determinava a legislação vigente. O PL nº 1.603/96 foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo poder executivo, em 07/03/1996. Tal projeto tornou-se alvo de muitas críticas e sugestões, tendo sofrido 212 emendas na Comissão

¹ As avaliações dos níveis educacionais são realizadas pelo MEC através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

² A partir de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação, e tem como foco as gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do [Saeb](#) em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de [Prova Brasil](#) em suas divulgações (INEP, 2006).

³ Fernando Henrique Cardoso foi eleito duas vezes consecutivas como Presidente da República, exercendo seus mandatos entre os anos de 1994-1997 e 1998-2002.

de Educação da Câmara dos Deputados e, posteriormente, na Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP) recebeu mais 80 emendas, que constituíram tentativas de contemplar demandas não atendidas pelo PL 1.603/96, e essas emendas foram os mecanismos utilizados pelos atores ligados ao campo da Educação Profissional para buscarem representação no texto oficial, evidenciando que essa modalidade educacional constitui-se em uma arena profícua para as disputas políticas.

O conjunto dessas emendas acabou alterando o conteúdo da proposta do governo, e este, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96) - que lhe dava maiores poderes para alterações educacionais - encaminhou solicitação de retirada do PL 1.603/96 da Câmara dos Deputados. O pedido foi deferido em 19/02/1997.

A efetivação da separação da Educação Profissional do Ensino Médio, defendida pelo governo FHC, consolidou-se de fato através do Decreto 2.208/97 (de 17/04/1997), que regulamentou o parágrafo segundo do artigo 36, os artigos 39 a 42 da LDBEN e outras medidas legais a eles relacionadas. Com a separação, começa a ser criada uma nova identidade dos cursos de Educação Profissional. Essa política instituiu as grandes diretrizes educacionais, definindo novos termos e conceitos que iriam representar aquilo que é almejado no campo da Educação Profissional.

O processo de definição acerca do texto político evidencia que a educação é um campo repleto de disputas em torno da representação textual das normas que orientarão a sua implantação no contexto da prática (BALL, 1994). A representação, feita por aquele que foi investido de poder para tal, é uma tentativa de normalização pelo fato de definir uma norma/modelo tida como ideal a ser seguido. O discurso constitui-se na principal ferramenta para construir a sua representação. Nesse sentido, Foucault, em seu livro *As Palavras e as Coisas*, pergunta como pode um discurso enunciar todo o conteúdo de uma representação. A esta questão, o autor responde que isso ocorre pelo fato de o discurso ser feito de palavras que nomeiam parte por parte o que é dado à representação (FOUCAULT, 1999a). Esse controle sobre o que é enunciado é uma das formas de exercer o poder, instituindo verdades que conduzem os sujeitos a determinadas ações.

Para a (re)estruturação dos currículos, no governo de FHC foram apresentados novos enunciados atrelados ao campo produtivo e administrativo, tais como

competências e habilidades, que passam a (re)significar o processo educacional, tornando-se elementos fundamentais na orientação curricular para a formação do indivíduo competente. O uso desses enunciados constituiu-se em uma nova forma de controle, pois os currículos dessa modalidade educacional deveriam contemplá-los para serem aprovados pelo Ministério da Educação.

Em um processo de desconcentração/descentralização os currículos passam a ser significados e detalhados localmente, numa tentativa de trazer para o processo reformatório os agentes locais. Essa foi uma estratégia de governar a ação desses sujeitos, tornando-os coautores da política. Com isso é criada a possibilidade para que façam as suas próprias interpretações e preencham lacunas da política, desde que atuem em uma ordem discursiva pré-determinada. A responsabilização do outro, configurado como aquele que colocará a política em prática, é parte do dispositivo que repassa aos sujeitos locais mais do que a tarefa de especificar seus currículos, pois os tornam responsáveis diretos pela implantação e êxito da política proposta.

Os limites discursivos das regras gerais para a criação dos currículos da Educação Profissional passam a ser definidos através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN - Resolução CEB/CNE 04/99) e dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) para cada uma das vinte áreas profissionais elencadas na legislação exarada aos finais da década de 1990. Nesse processo, o professor foi constituído como o principal sujeito da construção curricular, sendo produzida discursivamente uma posição de sujeito específica para a atuação no novo modelo educacional flexível, composto por módulos formativos que possibilitam certificações parciais e escolhas, pelos alunos, de itinerários formativos diferenciados para a obtenção do diploma de técnico de nível médio.

O professor, assim, torna-se o responsável pelo currículo e pelo êxito do modelo. Nesse processo de responsabilização, quanto mais próxima a significação dos conceitos - feita pelos sujeitos - estiver da representação que foi criada no texto oficial, mais a política mantém tais sujeitos sob controle. Porém, a significação dos conceitos realizada pelos professores a respeito de uma política pode ser diferente daquela pretendida pelo texto oficial. Os novos conceitos podem se apresentar como problemas para a sua compreensão ou se tornarem alvo de disputas numa tentativa de (re)significação, constituindo-se em uma estratégia para a manutenção da tradição. No caso da reforma

da Educação Profissional, baseada no Decreto 2.208/97, houve em alguns casos uma confusão entre aquilo que o texto normativo tenta instituir através de uma representação e a interpretação feita pelos atores locais quanto às competências e habilidades, ou mesmo entre essas e os objetivos ou conteúdos formativos, conforme apontam algumas pesquisas (BÚRIGO, 2004; ESLABÃO, 2002, 2006). Essa confusão evidencia-se principalmente quando competências e habilidades que integram o currículo são idênticas aos objetivos gerais e específicos do antigo modelo curricular, baseado em disciplinas.

Os textos oficiais, como um elemento normativo, podem ser entendidos como uma tentativa de representação de posições de sujeito que visa a produzir sentidos, fazendo com que o sujeito aja conforme o papel que lhe foi criado. Nesse sentido, o texto oficial não descreve os objetos (ou sujeitos), mas os cria enquanto objetos do discurso (FOUCAULT, 2004). A representação opera como uma forma de endereçamento de posição de sujeito (ELLSWORTH, 2001, 2005). Nesse sentido, Silva (2000a, p.91) argumenta que “[...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuir sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”.

A recontextualização, assim como definida e utilizada por Bernstein (1996, 1998), atua na elaboração curricular de forma a representar alguns elementos oficiais, (re)significando-os localmente e provocando propostas curriculares híbridas pelo fato de os currículos serem constituídos tanto por elementos baseados nas novas indicações educacionais quanto por outros elementos que têm por base a tradição, o que indica que as disputas perpassam todas as instâncias da produção das políticas.

As políticas, se entendidas como construções discursivas nas quais ocorrem disputas e influências de diversos sujeitos que atuam em diferentes níveis no seu processo de construção, estão carregadas de interdiscursividade e intertextualidade. Retomando a ideia de que os professores, enquanto sujeitos dos e nos discursos, têm ampliado o seu campo de atuação política na construção curricular, mediado por disputas de representação (SILVA, 1999), podemos observar que em espaços locais isso pode se configurar em disputas. As concepções dos sujeitos acerca das políticas educacionais e de seus textos oficiais podem oscilar entre a adesão e a resistência ao

novo discurso educacional/curricular, de acordo com as significações dadas a tais textos. Defende-se que a posição construída para os sujeitos constitui também um elemento chave da política educacional e, portanto, é um dos elementos sob o qual é buscado um exercício de poder, no sentido de instituir um campo de possibilidades e com isso exercer governamentalidade sobre a ação dos sujeitos.

As disputas fazem parte do processo de construção política, ganhando, no campo da Educação Profissional e da elaboração de seus currículos, um novo capítulo com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República. Com sua posse, em 01 de janeiro de 2003, abre-se caminho para a concretização de um modelo de Educação Profissional voltada aos trabalhadores. Com a instauração desse novo panorama político-educativo, as discussões sobre qual instrumento legal seria mais adequado para possibilitar o retorno da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio definem como solução o mesmo dispositivo legal que promoveu a sua separação, ou seja, um decreto. A escolha da utilização de um decreto foi defendida em função da urgência na resolução de uma política contrária aos interesses dos trabalhadores. Se a solução fosse apresentada na forma de um projeto de lei demoraria mais tempo devido aos trâmites no Congresso Nacional e, nesse caso, poderia não haver a efetivação da nova lei no período do mandato dos propositores da reforma. Observa-se aqui a dificuldade no estabelecimento de políticas educacionais que ultrapassem programas de governo.

Com a edição do Decreto 5.154/2004 volta a existir a possibilidade da criação de currículos que integrem Educação Profissional e Ensino Médio, porém não é excluída a possibilidade da existência dos currículos modulares, separados do Ensino Médio, criados com a legislação anterior. A proposta de integração curricular apresentada pelo governo Lula, no âmbito da Educação Profissional, novamente coloca sob a responsabilidade dos professores a confecção dos currículos diferenciados para cada curso e instituição. Embora o Decreto 5.154/2004 remova o entrave legal do dualismo educacional, mantém a centralização nas definições curriculares, continuando válidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referencias Curriculares Nacionais que orientavam os cursos modulares baseados em competências e habilidades. Como aponta Ball (1994), a construção das políticas muitas vezes apresenta-se de forma contraditória pelo fato de representar os múltiplos interesses em disputa no campo em foco.

As disputas presentes no processo de construção política evidenciam as disputas pelo poder, que constituem uma espécie de guerra que se utiliza de armas discursivas para debelar seus opositores. Neste sentido, a argumentação de Foucault ajuda a compreender/analisar o exercício dessas relações de poder.

[...] se o poder é mesmo, em si, emprego e manifestação de uma relação de força (...) se deve analisá-lo antes e acima de tudo em termos de combate, de enfrentamento ou de guerra. O poder é guerra, é a guerra continuada por outros meios. A política é guerra continuada por outros meios (FOUCAULT, 2002, p.22).

A política da Educação Profissional, conforme analisa Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), é um exemplo de um percurso controverso no qual são exaradas legislações que abrem novas possibilidades, mas que também mantêm intactas as formulações anteriores de uma educação dual, sugerida no governo FHC.

Um novo papel da Educação Profissional é apresentado: construir/formar um indivíduo completo - o cidadão. A formação de cidadãos é uma das características que a maioria das políticas curriculares oficiais tem utilizado para representar a atuação do professor e definir a sua identidade. Porém, a identidade docente não pode ser reduzida ao que os discursos oficiais dizem a seu respeito. Os professores são mais do que formadores de cidadãos. A sua identidade é múltipla e negociada em meio a um conjunto de variáveis que extrapolam as limitações/restrições criadas pelo discurso oficial acerca do que são e de suas funções (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005).

Pelo discurso oficial do PROEJA, a Educação Profissional deve voltar-se agora principalmente ao público de jovens e adultos, sendo essa modalidade educativa vista também como uma forma de possibilitar melhores condições para que os sujeitos, via melhores níveis educacionais regulares, ocupem outros postos no mercado de trabalho. Através da nova realidade educativa apresentada pelo governo, os cursos de treinamentos específicos não contribuiriam da mesma maneira do que os cursos que elevam a formação educacional geral dos trabalhadores, de forma que venham a se converter em melhor remuneração ou posição no mundo produtivo. De acordo com Oliveira (2001), essa concepção remonta a uma reedição da Teoria do Capital Humano.

Nessa linha de raciocínio, o governo Lula lança, via Decreto n.5.840/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As ações políticas são constituídas, em sua maioria, por marcos legais, operacionais e políticos que caracterizam historicamente a produção política em determinadas áreas. Ao buscar-se o caráter histórico da produção de uma política na área da educação não se pretende ir ao encontro de sua gênese, uma vez que esta, como descreve Foucault em *A arqueologia do Saber*, sempre remete a uma história anterior, o que torna a identificação precisa do seu início algo impossível de ser determinado (FOUCAULT, 2004). O recorte histórico realizado para a análise do PROEJA remonta a uma época específica e recente: o período posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96.

Esse recorte foi escolhido em função de que nesse período a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituiu-se como modalidade de Educação Básica, ganhando destaque em ações voltadas ao atendimento e acesso dos jovens e adultos aos sistemas escolares como uma forma de propiciar, além da escolarização, outras formas que possibilitassem o desenvolvimento da cidadania e a participação ativa no mundo do trabalho. A LDBEN de 1996, denominada Lei Darcy Ribeiro, recebeu essa denominação como uma homenagem ainda em vida àquele que apresentou o projeto de lei proposto pelo executivo, o qual viria a substituir o que até então vinha sendo construído democraticamente. Na argumentação de Paiva (2009b, p.197), o projeto aprovado abandona a “[...] perspectiva compensatória da antiga formulação do ensino supletivo, rompendo de vez com essa concepção/nominação”. O fato de ser limitado a dois artigos e passar a ser entendida como modalidade de Educação Básica é, para a autora, o suficiente para estabelecer referências para a EJA, pois os artigos da LDBEN que tratam da EJA não são extensos nem detalhados, não engessando as possibilidades de pensar e realizar essa modalidade educacional.

A definição da EJA enquanto modalidade da Educação Básica, via LDBEN, é apontada por Maria Margarida Machado (2009, p.20) como sendo “[...] um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo”. No Capítulo II da LDBEN, que trata da Educação Básica, a seção V é específica à Educação de Jovens e Adultos. Essa seção é composta por dois artigos. O artigo 37 define que a EJA é “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esse artigo ainda define a gratuidade e a garantia, pelo Poder Público, do acesso e permanência do trabalhador na escola em idade regular. Já o artigo 38 determina que os sistemas de ensino realizarão cursos e exames supletivos, no Ensino Fundamental e Médio, baseados na base nacional comum do currículo, que habilitam ao prosseguimento de estudos regulares levando em consideração os conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais.

O direito de Jovens e Adultos à educação, por sua vez, é garantido pelo artigo 4 da LDBEN, que determina o dever do Estado nesse sentido, via educação escolar pública, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental e a progressiva extensão dessas ao Ensino Médio, bem como a garantia de oferecimento de ensino noturno e de educação regular para jovens e adultos, além da oferta da condição de acesso e permanência na escola aos alunos trabalhadores.

Esta tese enfoca o PROEJA em detrimento de outras políticas do governo federal que ocorreram na área da EJA, no período pós LDBEN, visto o interesse em se analisar uma política na área da Educação Profissional, no âmbito da Rede Federal. Todavia cabe destacar que nesse período foram produzidas outras estratégias políticas no âmbito do governo federal voltadas à EJA, cujo foco principal era a erradicação do analfabetismo⁴.

Entre as iniciativas de EJA voltadas à capacitação profissional destacam-se o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho em 1995; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, concebido originalmente por uma articulação entre o Conselho de Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Além dessas iniciativas na esfera federal outros programas

⁴ Entre estes cabe destacar o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) – em 1997; Recomeço – em 2001; Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – em 2003; Fazendo Escola – em 2004

foram implementados em esferas estaduais e municipais, bem como em iniciativas privadas (entre elas as vinculadas ao Sistema S), e em Movimentos Sociais e em Organizações Não Governamentais (ONGS), as quais, segundo Paiva (2006a), superam em número os parques investimentos do governo federal em EJA. Cabe destacar que até a criação do PROEJA os programas voltados à EJA tinham pouca ou nenhuma repercussão na Rede Federal de Educação Tecnológica.

O período do final do século XX e o do início do século XXI, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram marcados na área da EJA pela retirada do Ministério da Educação de seu papel de proponente e executor de políticas públicas. Contudo, a esfera federal manteve a função de gerenciar as diferentes modalidades educacionais, criando referenciais que normatizavam as diferentes áreas educacionais, criando diretrizes curriculares nacionais tais como as do Ensino Médio, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos. Essa ausência do governo federal da sua função propositiva/executiva de política de EJA e o repasse da obrigação do oferecimento aos estados e municípios, responsáveis legais pelo Ensino Médio e Fundamental respectivamente, fez com que outros agentes assumissem o espaço passando a representar esse papel. Como destaca Paiva (2006a), no âmbito do governo federal os poucos programas na área da EJA fizeram com que outros entes do governo federal, como o Ministério do Trabalho e do Emprego, passassem a instituir programas educacionais voltados à EJA.

Esse processo de retirada do governo federal através do encolhimento do Ministério da Educação da área da Educação de Jovens e Adultos caracterizou aquilo que Paiva (2009b) denominou de desresponsabilização política por essa modalidade de educação, que é assumida como ação social solidária ou relegada ao Ministério do Trabalho, para que este a execute via verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), visando à desoneração do Estado. As concepções a respeito da necessidade da EJA e da existência de demanda, que justificariam ações políticas na área, são divergentes entre os dois ministérios incumbidos da EJA. Enquanto o MEC afirmava em 1998, no I Encontro Nacional de EJA (ENEJA) no Rio de Janeiro, através da representante da Secretaria do Ensino Fundamental, que não havia demanda, visto que muito pouco dos 35 milhões de reais disponibilizados pelo MEC para a formação continuada havia sido gasto; por outro lado, o Ministério do Trabalho afirmava que os

seus investimentos em EJA alcançavam 2 bilhões de reais - um investimento superior a 57 vezes do que o MEC destinara a mesma modalidade - atrelados à necessidade de melhor escolaridade do trabalhador exigida pelas novas configurações do mundo do trabalho (PAIVA, 2009b). Observa-se o descompasso de órgãos do governo federal, o que evidencia que a questão do financiamento da EJA tem sido um dos principais pontos de impasse dessa modalidade educacional. O governo federal defendia abertamente a concepção neoliberal de gestão econômica e política, na qual os cursos de EJA deveriam ser sustentados por verbas não oriundas dos cofres públicos, mas sim do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁵.

Provavelmente esse movimento de retirada do governo federal da esfera das políticas de EJA foi um dos fatores que proporcionou a criação dos fóruns de EJA, constituídos por diversas entidades com o fim de estabelecer metas educacionais para a modalidade, o que se constituiu como uma ferramenta de pressão para que o governo federal voltasse a atuar nesse campo educacional. Em termos de financiamento o PROEJA inaugura uma nova etapa na política de EJA, pois pode ser definido como um marco de retomada do MEC na atuação de proponente/executor/financiador de programas da área da Educação de Jovens e Adultos, ocorrida no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse programa constitui uma especificidade na política da EJA e, portanto, está também implicado em outras normativas legais voltadas a essa modalidade educativa. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB n.11/2000 e da Resolução CNE/CEB n.01/2000, ajuda a marcar essa diferenciação.

A diferenciação ou a especificidade da EJA, enquanto modalidade de Educação Básica, é destacada no Parecer CNE/CEB n.11/2000 da seguinte forma:

⁵ O FAT é instituído pela Lei n.7.998, de 11 de janeiro de 1990. O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) é vinculado ao Ministério do Trabalho e destina-se ao custeio do Programa de Seguro-Desemprego, ao pagamento do abono salarial e ao financiamento de programas de desenvolvimento econômico. É um fundo contábil, de natureza financeira, constituído por recursos oriundos a) da arrecadação das contribuições devidas ao PIS e ao Pasep; b) dos encargos devidos pelos contribuintes, em decorrência da inobservância de suas obrigações; c) da correção monetária e dos juros devidos pelo agente aplicador dos recursos do fundo, bem como pelos agentes pagadores, incidentes sobre o saldo dos repasses recebidos; d) do produto da arrecadação da contribuição adicional pelo índice de rotatividade, de que trata o § 4o do art. 239 da Constituição Federal; e por outros recursos que lhe sejam destinados (BRASIL, Lei n.7.998/90).

[...] a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria [grifos no original].

As características da EJA, que são um dos seus fatores de diferenciação, ganham maior delineamento com a Resolução CNE/CEB n.01/2000. Esta destaca, em seu quinto artigo, que a Educação de Jovens e Adultos possui uma identidade própria que a difere das outras referentes à Educação Básica. Tal identidade da EJA deve levar em conta as “[...] situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]”.

O modelo pedagógico proposto/definido pela Resolução CNE/CEB n.01/2000, voltado à especificidade da EJA, deve contemplar a equidade, a diferença e a proporcionalidade em seus currículos. A equidade seria obtida pela distribuição específica dos componentes curriculares, proporcionando um patamar igualitário de formação e restabelecendo a igualdade de direitos e oportunidades definida pelo estabelecido direito à educação. O atendimento às diferenças seria obtido via identificação e reconhecimento das particularidades dos indivíduos (jovens e adultos) que se relacionam com seu processo formativo, além da valorização de seus méritos e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Já a proporcionalidade seria obtida pela disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares de forma a atender às necessidades específicas da EJA, proporcionando tempos e espaços em que as práticas pedagógicas propiciem aos estudantes uma identidade formativa comum a de outros alunos da Educação Básica.

A especificidade da EJA e sua constituição enquanto modalidade de Educação Básica é reforçada ainda pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Nesse sentido, Maria Margarida Machado destaca que no PNE constam 26 metas voltadas à EJA. Estas metas dizem respeito: à ampliação de matrículas na modalidade de EJA (metas 1, 2, 3 e 16); à ações do governo federal em programas nacionais relacionados à EJA (metas 4, 5, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24 e

26); ao levantamento e avaliações de ações de alfabetização (meta 6); à integração curricular, no Ensino Fundamental, da formação geral e da formação profissional (meta 15); à formação de professores (metas 7 e 25); às parcerias com a sociedade civil (metas 8, 11, 18 e 19); e ao apoio federal aos sistemas estaduais e municipais voltados à EJA (metas 9, 10 e 20) (MACHADO, M. 2009).

São esses documentos normativos relacionados à EJA que, em conjunto com outros voltados à Educação Profissional, irão orientar os rumos de um programa que busca consolidar-se como política na área da EJA: o PROEJA.

1.3 PROEJA: TRAMANDO A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Após a edição do Decreto n. 5.154/2004, que traz de volta a possibilidade do oferecimento da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, o governo brasileiro busca atender, via Educação Profissional, demandas da EJA. Em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2.080, o Ministério da Educação estabeleceu, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das Escolas Técnicas Federais (ETF), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os cursos integrados de que trata a portaria abrangeriam cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, todos dirigidos para aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental.

A Portaria 2.080/2005 define as metas de matrículas para a modalidade proposta, fixando um aumento de 10% para o ano de 2006 e 20% para o ano de 2007, do total de vagas oferecidas para ingresso no ano de referência de 2005 na Rede Federal de Educação Tecnológica. Além disso, define também as cargas horárias máximas dos cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, limitadas ao total de 2.400 horas, das quais no mínimo 1.200 horas destinadas à formação geral. Contudo, a carga horária da parte profissionalizante deve atender às exigências das Diretrizes

Curriculares Nacionais de acordo com os termos da Resolução CNE/CEB 04/99, que regulamenta os cursos de Educação profissional.

Nesse sentido, observa-se que, em termos de políticas educacionais, a ideia de que o mínimo é o máximo volta a ser enfatizada. A Resolução CNE/CEB 04/99 define as cargas horárias mínimas de acordo com as 20 áreas profissionais, variando de 800 a 1000 e 1200 horas. Porém, a Portaria 2.080/2005, ao definir a carga horária máxima dos cursos em 2400 horas e em 1200 horas no mínimo para a formação geral, estabelece que no máximo a área profissional terá 1200 horas para as disciplinas da parte profissionalizante, carga horária igual à mínima de 7 das 20 áreas profissionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 04/99.

A carga horária destinada à formação geral parece ter sido a principal preocupação do governo na formulação dessa Portaria, uma vez que garante o mínimo de 1200 horas para essa parte do currículo. Isso também ocorre referentemente à formação inicial e continuada de trabalhadores proposta por essa legislação, que embora integrada ao Ensino Médio, tem estabelecida carga horária máxima de 1600 horas, das quais no mínimo 1200 horas devem ser destinadas à formação geral, ou seja, restarão no máximo 400 horas aulas para a parte profissionalizante.

Pela referida Portaria, a estruturação dos cursos oferecidos na Rede Federal, para atenderem aos seus preceitos legais, ficam sob a responsabilidade das instituições. Observa-se que a lógica do gerencialismo que vem sendo aplicada à educação brasileira se evidencia também nessa política, uma vez que o Estado mantém para si o estabelecimento de normas gerais e repassa para as instituições a elaboração e a execução de planos de ações que coloquem a política em prática.

A Portaria 2.080/2005 ainda define a questão dos diplomas conferidos aos alunos que concluírem com êxito os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrados ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os diplomas terão validade tanto na área profissional quanto certificarão a conclusão do Ensino Médio, o que lhes possibilitará a continuação de estudos em grau superior. Contudo, não contrariando a Resolução CNE/CEB 16/99, a referida portaria, no parágrafo único do artigo 5, destaca que as saídas intermediárias proporcionadas pelas terminalidades (inseridas pelo modelo de módulo curricular baseado em competências, proposto pela Resolução CNE/CEB 16/99), serão contempladas com certificação, uma

vez que “[...] possibilitarão ao aluno que concluir com aproveitamento a parte relativa à formação geral a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, nos módulos cursados com aproveitamento”. Além disso, a portaria ainda estabelece que conhecimentos e habilidades obtidos em processo formativo extracurriculares podem ser reconhecidos se forem aferidos e avaliados pelas instituições que ofertam os cursos na nova modalidade.

A nova legislação carrega ainda as marcas dos modelos governamentais não democráticos que de tempos em tempos emergem na superfície da história, evidenciando que práticas autoritárias existem mesmo em momentos em que se apregoam liberdade, igualdade e fraternidade, ou em momentos ditos de reconhecimento de direitos fundamentais, como o acesso à educação. As evidências são apontadas pelo mecanismo legislativo adotado, que se utiliza de instrumentos normativos tais como decretos, resoluções e portarias.

Embora a legislação proveniente da Portaria 2.080/2005 seja clara, acaba substituída em menos de um mês de vigência, devido a problemas de ordem da hierarquia jurídica por determinar a obrigação de todas as instituições da Rede Federal de Educação Profissional ofertarem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de EJA, a partir do ano de 2006. Como destacam Moura e Pinheiro (2009), pela hierarquia jurídica uma portaria (exarada pelo Ministro de Estado da Educação) não poderia sobrepor-se ao que o Decreto 5.224/2004 (exarado pelo Presidente da República) determinava a respeito da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que dispunham de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A Portaria 2.080/2005, ao estabelecer os percentuais de ofertas dos cursos na modalidade PROEJA, não leva em consideração o preceito legal estabelecido pelo Decreto 5.224, de 01 de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, em que no Capítulo IV – da autonomia para a oferta de cursos e dos processos de credenciamento e reconhecimentos, na Seção 1, trata especificamente da autonomia para a oferta de cursos. Nesta seção, o artigo 16 define que “Os CEFET gozam de autonomia para criar, ampliar e remanejar vagas, organizar e extinguir cursos técnicos de nível médio”.

A Portaria 2.080/2005 foi substituída pelo Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que institui o PROEJA na Rede Federal. O referido decreto mantém o arcabouço

da legislação precedente, alterando-o em poucos pontos e instaurando-o sob a denominação de PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As principais alterações apresentadas no referido decreto frente à Portaria 2.080/2005 foram: a) no artigo primeiro foi excluído o parágrafo 2, que dispunha da matrícula única por aluno. Essa exclusão, provavelmente, se deve ao fato de que se o ensino é integrado, não existe lógica em manter matrículas independentes; b) relativamente ao percentual das vagas oferecidas para ingresso, que na Portaria 2.080/2005 eram de 10% em 2006 e 20% em 2007, sendo reestabelecido em 10 %, como mínimo inicial, com base nas matrículas do ano anterior, ao contrário da legislação anterior que definia com referência ao ano de 2005. O percentual de vagas oferecidas para ingresso nos anos subsequentes à implantação do Decreto serão determinados pelo próprio Ministério da Educação.

A carga horária dos cursos na modalidade de PROEJA definida pelo Decreto 5.478/2005 manteve a mesma lógica da Portaria 2.080/2005, uma vez que estabelecia as cargas horárias mínimas. A única alteração nesse sentido foi a separação em artigos distintos das cargas horárias dos cursos de formação inicial e continuada dos cursos de nível médio. A indicação da carga horária mínima para os cursos de formação inicial e continuada, além de definir a máxima carga horária (1600 horas) e mínima para a formação geral (1200 horas) – assim como na legislação anterior - agora define a carga horária mínima para a formação profissional dessa modalidade em 200 horas.

No tocante às cargas horárias dos cursos PROEJA de nível médio, o Decreto 5.478/2005 não altera nada, apenas apresenta uma redação diferente daquela da legislação anterior, dando ênfase à observância da carga horária mínima estabelecida pela habilitação profissional, o que já estava contemplado no inciso que define que devem ser observadas as diretrizes curriculares nacionais. Porém, o Decreto 5.478/2005 define que também devem ser observadas as diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação referentes tanto à Educação Profissional Técnica de Nível Médio quanto à Educação de Jovens e Adultos, o que antes era omitido. Observa-se que os referenciais da área da EJA inicialmente não aparecem como parte da construção da política do Programa (via Portaria MEC

2.080/2005), mesmo que já estivessem definidos desde o ano de 2000 pela Resolução CNE/CBE 11/2000.

Com a edição do Decreto 5.840, em 13 de julho de 2006, revogando o Decreto 5.478/2005, é modificado o nome do programa, que passa a ser designado por Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esse decreto possui em seu texto relações com outras políticas da área da Educação Profissional (Decreto 5.154/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais) e do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e adultos (Diretrizes Curriculares Nacionais), evidenciando um amadurecimento em termos legislativos, pois inicialmente, como já foi destacado, a legislação do PROEJA não apresentava evidências explícitas de relações com a legislação da área de Educação de Jovens e Adultos e muito pouco com as da área da Educação Profissional.

A principal alteração trazida pelo Decreto 5.840/2006 é referente aos níveis dos cursos do PROEJA que, pelo decreto anterior, era restrito ao Ensino Médio (Formação Inicial e Continuada e Educação Profissional Técnica de Nível Médio), os quais passam a ser desenvolvidos em programas articulados ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio.

A forma do oferecimento dos cursos na modalidade PROEJA é uma característica interessante de ser observada. Inicialmente na Portaria MEC 2.080/2005 é grafado que serão cursos a serem desenvolvidos de forma integrada, “na mesma instituição de ensino, com matrícula única por aluno”. Com o Decreto 5.478/2005 é mantida a modalidade integrada, uma vez que definia que eram “[...] cursos de educação profissional integrada ao ensino médio [...]”. Já no Decreto 5.840/2006 a forma de “educação integrada” deixa de existir, dando espaço à forma de “educação articulada”.

A articulação é um termo implementado pelo Decreto 5.154/2004 para atender as divergências frente ao tipo de Educação Profissional a ser ofertada. Se o Decreto 2.208/1997 foi o documento oficial que instaurou a separação oficial entre Ensino Médio e Educação Profissional, estabelecendo as formas concomitante e subsequente, o decreto que lhe revoga não consegue reverter essa concepção. As disputas⁶ em torno do tipo de educação a ser oferecida aos trabalhadores conseguem manter no texto legal as

⁶ Esse momento de transição e possível volta da educação integrada é analisado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), que tecem importantes considerações a este respeito.

duas possibilidades, ou seja, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio poderão ser articulados de forma integrada, concomitante ou subsequente. Contudo, em termos de PROEJA, a forma subsequente não é contemplada pelo Decreto 5.840/2006.

Enquanto o Decreto 5.478/2005 restringia a instituição do PROEJA ao âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, o Decreto 5.840/2006 abre a possibilidade para que outros agentes possam oferecer cursos nessa modalidade educacional: instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como entidades privadas nacionais de serviço social, integrantes do Sistema S. Observa-se que essa concepção exclui, pela omissão, outras entidades tais como ONGs e Movimentos Sociais não ligados às esferas do governo, os quais eram a base de programas de EJA do governo federal da virada do milênio.

Quanto ao oferecimento de vagas de ingresso o Decreto 5.840/2006 define que as instituições da Rede Federal deveriam instituir cursos na modalidade PROEJA até o ano de 2007, oferecendo em 2006 um mínimo de 10% do total de vagas de ingresso na instituição, com base no ano de 2005, e ampliando essa oferta a partir de 2007. Com essa medida, o MEC repassa aos executores a tarefa que antes era sua: a definição dos percentuais de ampliação das vagas de ingresso em cursos do PROEJA. Ao mesmo tempo o decreto trama o oferecimento das vagas e o plano de sua ampliação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é uma exigência do MEC às Instituições de Ensino Superior no Sistema Federal de Ensino (instituída pelo Decreto 5.773/2006)⁷ mantida pelo Decreto 6.095/2007⁸, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs -, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O Decreto 6.095/2007 traz em seu artigo 4 do Capítulo II - do processo de integração das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos IFETs - a determinação de que o plano acadêmico das instituições deverá conter um projeto de PDI integrado, orientado pelos seguintes objetivos:

⁷ O Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino.

⁸ O Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelece diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET - no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio;

O programa PROEJA começa a ganhar contornos de política educacional, influenciando e garantindo seu espaço na legislação que rege a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio e/ou de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores.

Quanto à carga horária dos cursos, o Decreto 5.840/2006 traz uma alteração, passando a defini-la em termos de mínimos legais: para os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em 1.400 horas - ao invés de 1600 horas no máximo, como definido pelo Decreto 5.478/2005 - mantém a definição anterior das cargas horárias mínimas de 1200 horas para a formação geral e de 200 horas para a formação profissional; já para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a carga horária mínima deve ser de 2400 horas, assegurando-se o mínimo de 1200 horas para a formação geral, carga horária mínima estabelecida para as habilitações profissionais técnicas e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos.

O conteúdo do artigo que trata da estruturação dos cursos e da expedição dos certificados e diplomas é mantido no Decreto 5.840/2006. Já o artigo referente ao aproveitamento dos estudos - que antes era atrelado à conclusão do curso - agora possibilita que esse aproveitamento seja validado a qualquer tempo. O aproveitamento de estudos é o que habilita o aluno ao recebimento de diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do Ensino Médio, o que possibilita a continuidade de estudos em nível superior.

As etapas com terminalidade propostas pelo decreto anterior (Decreto 5.478/2005) que possibilitariam as saídas intermediárias em cursos compostos por módulos, bem como sua certificação de conclusão do Ensino Médio com qualificação

para o trabalho são substituídas, no Decreto 5.840/2006, pela “[...] possibilidade de conclusão a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino”. A exclusão da palavra terminalidade pode ser entendida como uma predisposição para que os cursos no PROEJA não possuam mais a estruturação modular atrelada à concepção educacional implementada com o Decreto 2.208/1997. Essa pode ter sido a maneira encontrada para garantir que os cursos na modalidade PROEJA voltem-se à forma integrada de currículo, deixando para outros cursos e programas na área da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para os cursos de Educação Profissional e Tecnológica de graduação a organização em etapas com terminalidade, assim como definido no artigo 6 do Decreto 5.154/2004.

No tocante à possibilidade de conclusão a qualquer tempo, o Decreto 5.840/2006 estabelece que as instituições que oferecem os cursos na modalidade de PROEJA poderão aferir e reconhecer, por meio da avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos extraescolares. Isso, por um lado, garante que conhecimentos já adquiridos no processo de trabalho possam ser validados e reconhecidos como etapa vencida do processo formativo proposto pelos programas do PROEJA. Porém, por outro lado, isso remonta também à edição de avaliações do tipo exames supletivos, criando marcas no tipo de formação dos sujeitos.

Uma inovação trazida com o Decreto 5.840/2006 é a questão referente ao acompanhamento e ao controle social da implementação nacional do PROEJA, a ser exercida por um comitê nacional com função consultiva. Os ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego serão os órgãos que definirão a composição, as atribuições e o regimento do referido comitê. Esse procedimento evidencia que o Estado tem assumido uma posição gerencialista frente às políticas educacionais.

1.3.1 Aproximações entre EJA e Educação Profissional

No contexto de configuração da Educação de Jovens e Adultos como política pública, a partir de 2004 pode se perceber um movimento de aproximações entre a EJA e a Educação Profissional. Esse movimento em parte é proporcionado pela edição do

Decreto 5.154/2004 (de 23 de julho de 2004), que abre a possibilidade (no parágrafo segundo do artigo 3) de oferecimento de Educação Profissional na modalidade de EJA. Dessa forma, os cursos de Educação Profissional na formação inicial ou continuada tais como capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização - em todos os níveis de escolaridade - deveriam ser articulados aos cursos de EJA. Com isso buscam a qualificação do trabalhador, assim como o aumento do seu nível de escolaridade, o que além da certificação para o trabalho também propicia a continuidade dos estudos.

Outra possibilidade para a EJA, relacionada à Educação Profissional, foi a criação de cursos nos níveis educacionais Médio e Fundamental, proporcionada pelo PROEJA. Contudo, as aproximações entre a EJA e a Educação Profissional não se limitam às ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, o que mostra que esse campo é um terreno de disputas no qual diversos sujeitos (entidades/instituições, atores políticos e sociais etc.) buscam ressignificar o entendimento acerca da Educação Profissional e garantir que outras demandas e/ou interesses venham a ser representados nas políticas ou programas da Educação Profissional. Um exemplo desses atravessamentos pode ser identificado com relação aos programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão do Ministério da Educação que desde sua criação em 2004 é responsável por programas de Educação de Jovens e Adultos, de alfabetização e de Educação Indígena, entre outros⁹.

O ponto de articulação entre as políticas de Educação Profissional e outras políticas reside no reconhecimento de que a educação - e entre suas modalidades a EJA - constitui um direito inalienável dos cidadãos. Seria pelo reconhecimento desse direito que as políticas de EJA têm se configurado como públicas e se expandido para diversas

⁹ Na página da SECAD no portal do MEC na internet, constam os seguintes programas e ações: Educação Infantil do Campo; Brasil Alfabetizado; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Educação Ambiental; Escola que Protege; Escola Aberta; Mais Educação; Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind); Programas de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro); Programa de Saúde na Escola; Acompanhamento da Frequência Escolar; Agenda Territorial da EJA; Concurso Literatura para Todos; Escola Ativa; Projovem Campo – Saberes da Terra; Rede de Educação para a Diversidade; Educação Indígena; Programa Educação em Direitos Humanos; Procampo; Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena; 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia); Medalha Paulo Freire; III Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 13 de janeiro de 2011).

modalidades educacionais. Segundo Maria Margarida Machado (2009), a criação da SECAD é o que proporcionou à EJA a ocupação de lugar de destaque na agenda educacional brasileira, buscando aproximações que atendam a outros temas ligados à Educação Continuada, à alfabetização e à diversidade. Nesse sentido, os focos de ação desenvolvidos pela secretaria voltam-se às questões indígenas, à educação no campo, a diversidades étnico-raciais e de orientação sexual e à questão ambiental entre outros.

Referentemente à Educação Profissional pode se perceber que as ações da SECAD estão ocupando os espaços em que se propõem atuar, pois além do PROEJA (criado pelo Decreto 5.840/06), agora denominado PROEJA Ensino Médio, foram criados mais dois programas PROEJA: O de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (PROEJA Indígena) e o de Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental (PROEJA FIC / Ensino Fundamental). Os referidos programas evidenciam que o terreno da Educação Profissional está sendo tensionado por outras demandas, que até então não faziam parte do contexto dessa modalidade educacional. Isso traz consequências para tal modalidade educacional, além de produzir efeitos sobre seus sujeitos.

1.3.2 Retorno da EJA à cena política

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo em uma arena de disputas que evidenciam antagonismos atrelados às concepções políticas adotadas pelos governantes. O governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, assume as recomendações do Banco Mundial quanto à estabilidade econômica, baseado em metas de controle monetário, inflacionário e equilíbrio fiscal. Essa submissão tem reflexos também sobre a educação, pois o governo federal passa a investir prioritariamente no Ensino Fundamental regular dos 7 aos 14 anos grau de ensino indicado pelo Banco Mundial como o que proporciona maior taxa de retorno econômico individual e social, em detrimento da Educação Infantil, do Ensino Médio e da EJA.

Se no Brasil as políticas na área educacional assumiam as diretrizes para a universalização do Ensino Fundamental, essa não era a mesma concepção desenvolvida por outros países e nem mesmo por órgãos ligados à Organização das Nações Unidas

(ONU), como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A EJA internacionalmente passou a ter sua importância reconhecida para o fortalecimento da cidadania e para a formação cultural da população. A UNESCO, que tem sob sua responsabilidade o incremento da educação nos países em desenvolvimento, fez um chamado para uma discussão nacional a respeito da EJA, que serviria como uma preparação para V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, a ser realizada na Alemanha, na cidade de Hamburgo em 1997, mobilizando vários segmentos envolvidos com a EJA (PAIVA, 2009b).

Os movimentos sociais organizados buscam, desde 1996, representação via articulações em que os fóruns de EJA vêm se constituindo como uma instituição que

vem resistindo a políticas e suas enunciações, propondo ações e práticas antagônicas e de compreensão ampliada em relação ao lugar que a EJA deve ocupar oficialmente, interferindo e transformando concepções e participando como ator coletivo crítico da formulação de políticas públicas (PAIVA, 2009b, p.215).

Nesse movimento os professores e educadores em geral têm um importante destaque pelo fato de implementarem ações na ponta dos processos e por serem os responsáveis pelos modos de fazer EJA, fundando e refundando as expressões do que é a EJA. São esses atores que, associados e organizados em Fóruns, passam a ocupar territórios, tendo voz para lutar pela EJA como política pública.

No Rio de Janeiro a preparação para a V CONFINTEA serviu de motivação para a criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro, que proporcionou um “[...] espaço de encontro de muitos e variados atores da EJA que se encontravam dispersos em várias instituições” (PAIVA, 2009a, p.71). Os fóruns de EJA em diversos estados têm se configurado como um dos principais espaços coletivos onde diversos atores sociais identificados com as questões da EJA unem suas forças e criam estratégias. Os fóruns têm se apresentado como uma possibilidade política que resiste às constantes mudanças políticas que afetam os rumos da EJA no Brasil. Nas palavras de Paiva (2009b, p.218), esse movimento tem resistido “[...] aos desabamentos constantes que obstruem os caminhos em construção na EJA, sedimentando, com a própria matéria que desaba, novos alicerces”.

Para a autora, a atuação desses fóruns através de propostas de ações afirmativas buscam reafirmar e colocar em prática direitos sociais e valores que foram esgarçados ao longo do tempo. A participação cidadã é uma das ações propostas, principalmente no âmbito das políticas públicas municipais, em que a EJA do Ensino Fundamental vem se consolidando lentamente como direito dos indivíduos e proteção à cidadania. Foi a partir desses fóruns que a agenda pública da EJA veio se ampliando através de reuniões nacionais que se iniciaram em 1999, no Rio de Janeiro, sucedendo-se anualmente em diferentes cidades, sob a responsabilidade de um fórum articulador local.

Paiva (2009a, p.69) destaca que:

O esforço enreda parceiros de nível nacional e internacional – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça (MJ), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Conselho de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e outros ministérios e instituições, pela intersetorialidade com que todos se envolvem com a EJA, com maior ou menor participação. Entidades da sociedade civil e do setor social do comércio e da indústria, integrantes do “Sistema S”, entre outros, têm participado ativamente.

Na análise feita pela autora quanto à participação das diversas entidades nos fóruns de EJA, não há nenhum destaque à participação de setores ou instituições ligadas ao MEC e que representem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual passará a atuar como referência na oferta do PROEJA, o que evidencia, de certa forma, a pouca expressão que essa modalidade educacional tem ou tinha na Rede Federal. Por outro lado, percebe-se que existe uma pluralidade de instituições e concepções educacionais que buscam de diversas formas exercer algum tipo de influência sobre os rumos a serem seguidos pela EJA em suas diferentes modalidades. São essas influências que irão se constituir nos atravessamentos que o PROEJA irá experimentar, seja na definição da identidade da modalidade educacional, seja nas propostas de construção curricular.

O governo Lula, buscando dar respostas às promessas da campanha eleitoral para presidente da república e também atender às orientações da UNESCO no tocante à EJA nomeia, em 01 de dezembro de 2005, pela Portaria 208 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, um grupo de trabalho com o “[...] objetivo de

elaborar o documento básico para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”. A função principal desse grupo era estabelecer as concepções e os princípios que regeriam o Programa, buscando transformar um programa focal em uma política pública educacional.

É a análise dessa política enquanto um dispositivo de governo que será desenvolvida/construída a partir do uso de um conjunto de ferramentas apresentadas a seguir.

2. A CAIXA DE FERRAMENTAS: os instrumentos teórico-metodológicos

Esta tese possui um viés heurístico com a intenção de usar vários conceitos ou teorias como suporte para as análises empreendidas. Neste sentido segue-se a concepção de Stephen Ball de que a utilização de mais de uma teoria fornece um número mais apropriado de ferramentas para a realização da análise (BALL, 1994). Para a análise de política, Ball propõe que se tenha uma “caixa de ferramentas” baseada em diversos conceitos e teorias.

A multiplicidade e as particularidades do objeto de pesquisa foram abordadas com base nos referenciais teóricos pós-estruturalistas. As diferentes ferramentas conceituais e teorias foram operadas visando a analisar os discursos oficiais do PROEJA enquanto um dispositivo operado pela política, entendido como uma rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos; buscando estabelecer os nexos que podem existir entre estes elementos; que é uma formação que num dado momento tem por função responder a uma urgência e que contribui para a análise do poder na produção de algo (CASTRO, 2009).

Em uma tentativa de definir o que é um dispositivo, Gilles Deleuze (1999) buscou na filosofia de Foucault a resposta. Nas palavras do autor, um dispositivo é:

En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a *variaciones de dirección* (bifurcada, ahorquillada), sometida a *derivaciones*. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en

modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (DELEUZE, 1999, p.155) [grifos no original].¹⁰

Da mesma forma, Silva (2000b, p.43) evidencia uma definição de dispositivo, como sendo “o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder”. Recorrendo ao próprio Foucault e à publicação de Ditos e Escritos 3, o autor apresenta uma relação de elementos que constituiriam um dispositivo. Entre estes figuram “[...] discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito” (SILVA, 2000b, p.43-44).

Deleuze, por sua vez, argumenta que desemaranhar as linhas de um dispositivo é uma tarefa específica para cada caso e consiste em trabalhar no terreno, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas. Nesse processo de análise torna-se necessário não se prender ao chão firme em que o dispositivo atua ou a uma suposta estrutura, mas sim se instalar sobre as próprias linhas do dispositivo. Nas palavras do autor: “Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal” (DELEUZE, 1999, p.155)¹¹.

Os dispositivos podem ser definidos na perspectiva foucaultiana como máquinas de fazer ver e de fazer falar, sendo compostas por várias dimensões. As dimensões que Foucault destaca são as curvas de visibilidade, as curvas de enunciação, as linhas de força e as linhas de objetificação (DELEUZE, 1999).

As curvas de visibilidade referem-se ao fato de que cada dispositivo possui seu próprio regime de luz, que possibilita o visível e o invisível dos objetos que formam o

¹⁰ Em primeiro lugar é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. Cada linha está quebrada e submetida a *variações de direção* (bifurcada, enforquilhada), submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício e os sujeitos numa determinada posição são como que vetores ou tensores. Dessa maneira, as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (Saber, Poder e Subjetividade) não possuem de modo algum contornos definitivos, mas são cadeias de variáveis relacionadas entre si (tradução livre - grifos no original).

¹¹ Há que se instalar nas próprias linhas, que não se contentam somente em compor um dispositivo, mas que o atravessam e o arrastam, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal.

dispositivo. As curvas de enunciação são a parte do dispositivo em que se distribuem as diferentes posições dos seus elementos, e constituem-se como variáveis distribuídas pelas enunciações. Referindo-se às enunciações de um dispositivo, Deleuze (1999, p.156) argumenta que “no son ni sujetos ni objetos, sino que son regímenes que hay que definir en el caso de lo visible y en caso de lo enunciable, con sus derivaciones, sus transformaciones, sus mutaciones”¹².

As linhas de força são a dimensão do dispositivo que evidencia a ligação existente entre os diferentes pontos que formam os dispositivos, atuando como flechas que não cessam de penetrar as palavras e as coisas, não cessam de prorrogar uma disputa. As linhas de força passam por todos os pontos de um dispositivo. Na perspectiva foucaultiana elas constituem a dimensão do poder, concebido como um espaço interno e variável como todo dispositivo, sendo composto de uma relação com o saber. Já as linhas de objetivação permitem que os dispositivos não sejam fechados em si mesmos através de linhas de forças intransponíveis que lhe imponham contornos definitivos. Os dispositivos são atravessados por diferentes vetores, por isso não podem ser circunscritos a uma linha que exclua os demais vetores.

Para Deleuze (1999), a partir dessa visão dos dispositivos compostos por linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação, de ruptura, de fissura e de fratura que se entrecruzam, se mesclam e, se interferem, há duas importantes consequências para a filosofia dos dispositivos. A primeira reside no fato de que não existe nada nem nenhum conceito que possa ser tomado como um ente universal, ou algo preexistente. Os dispositivos são permeados por linhas de variação que nem mesmo possuem coordenadas constantes. Segundo Deleuze (1999, p.158) “lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetificación, de subjetivación, procesos imanes a un determinado dispositivo”¹³. Não existe universalidade de um sujeito fundador ou de uma razão por excelência que permita

¹² Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes em que é necessário definir em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações e suas mutações. (tradução livre).

¹³ O uno, o todo, o verdadeiro, o objeto e o sujeito não são universais, mas processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetificação, de subjetivação, processos imanes a um determinado dispositivo (tradução livre).

julgar os dispositivos. Os dispositivos existem segundo seu teor de possibilidades, o que permite evidenciar as suas dimensões e o seu alcance.

A segunda consequência refere-se à mudança de orientação que se afasta do eterno para perceber o novo, uma vez que todo dispositivo se define por seu teor de novidade e de criatividade, por constituir-se enquanto um dispositivo do futuro. A novidade de um dispositivo frente aos seus precursores é o que pode ser identificado como sendo a sua atualidade. Pelo fato de pertencermos a certos dispositivos e operarmos dentro de suas linhas, essa atualidade é também nossa. Nesse sentido o atual não é aquilo que somos, mas sim o que estamos sendo. Esse conceito permite conceber a análise do poder implicada nos dispositivos em relação direta com cada um que está implicado no/pelo dispositivo. Evidenciar o movimento de constituição de posições de sujeito (ou de identidade) como um processo em construção é operar dentro de um campo teórico que concebe o poder como processo, relação, disputa, e tensionamento das linhas que formam o dispositivo que busca descrevê-las/construí-las.

A questão da análise não se volta para saber se o que se obtém é melhor ou pior do que o que se tinha antes, mas sim para mostrar o movimento que possibilita a passagem de uma posição de sujeito específica à outra. Uma análise do discurso que busque esse enfoque não se prende ao significado daquilo que foi construído enquanto característica identitária, mas sim nas possibilidades e nos efeitos que provoca. O exercício do poder implicado na construção de uma política pode ser melhor analisado ao se compreender a política como um dispositivo. As relações de disputa estabelecidas entre os elementos heterogêneos que buscam representatividade na política instituem formas de racionalidade específicas e determinam modos de conduta. Em função dos diferentes discursos que constituem uma política o sujeito é levado a ocupar determinadas posições, muitas vezes contraditórias. A utilização da noção de dispositivo possibilita a visualização tanto da subjetividade quanto da identidade enquanto uma matriz de posições de sujeito, visto que a construção discursiva permite que análises mostrem o funcionamento do poder no exercício do governo dos indivíduos.

Nessas disputas discursivas que alocam o sujeito em determinadas posições (visto a inexistência de um sujeito originário, transcendental, pré-social e pré discursivo) a identidade ocupa lugar de destaque em função de ser através de sua

determinação que se busca criar aquilo que o sujeito é. Privilegiam-se neste estudo as ferramentas teórico-metodológicas que possibilitam analisar o emaranhado da política enquanto um dispositivo de governo dos sujeitos, com vistas a mostrar o funcionamento do poder através dos recursos discursivos utilizados pelo Estado em um documento oficial. Busca-se focar o funcionamento da governamentalidade como uma matriz formada por posições de sujeitos inter-relacionadas.

2.1 POSIÇÕES DE SUJEITO E IDENTIDADE DOCENTE

Entre as posições de sujeito instituídas pelas políticas educacionais, a identidade docente é um dos aspectos destacados. Diferentemente da proposta apresentada nesta tese, a temática da identidade docente tem sido tratada de diferentes maneiras, sendo abordada em pesquisas/teses de pós-graduação em uma diversidade de áreas e propiciando olhares plurais. São análises fundadas em referenciais não convergentes e, muitas vezes, contemplam compreensões epistemológicas diferentes. A maior parte das pesquisas¹⁴ realizadas no Brasil em programas de doutoramento que possuem como objeto de pesquisa a construção da identidade docente utilizam como elemento de análise os sentidos e significados tidos pelos docentes acerca de sua identidade ou de seu processo identitário. Como exemplos de pesquisas brasileiras de doutoramento sobre a temática identidade docente, podemos referir as desenvolvidas por Meyer (1999), Gusmão (2002), Nunes (2006), Oliveira (2007), Missio (2007), Wachs (2007), Monteiro (2006), Melo (2005), Grassi (2001), Pacheco, M. (2006), Simoni (2006), Matricardi (2004), Siqueira (2006). Essas pesquisas, em sua maioria, têm como objetivo investigar junto aos sujeitos - professores e/ou alunos - as principais características identitárias atreladas à docência. Para tal, foram utilizados como forma de coletas de dados as histórias de vida (relatos orais e relatos escritos), as entrevistas e os questionários.

¹⁴ Em uma tentativa de produzir um panorama a respeito de pesquisa brasileiras acerca do tema identidade docente, foi realizado o mapeamento do banco de teses e dissertações da CAPES em busca de estudos que contivessem em assunto a expressão exata “identidade docente”, independentemente do ano de publicação. Como resultados foram encontrados 13 trabalhos, entre os anos de 1999 e 2007. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em 06/abr./2009.

Pode-se inferir que essas pesquisas optam pela identificação dos sentidos ou das interpretações que os sujeitos dão à identidade docente, privilegiando o ponto de vista daqueles que põem em prática um currículo, uma concepção educacional, e/ou uma política educacional. Classificando-se as análises realizadas com base na teoria¹⁵ do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994) pode-se argumentar que as pesquisas enfocam o contexto da prática, ou seja, a instância do processo de disputa/construção da política em que os sujeitos fazem suas próprias interpretações das normas que orientam a sua identidade.

Pesquisas de doutoramento que tenham como objeto de interesse a construção identitária docente baseadas na análise de documentos oficiais são mais escassas. Nos programas de pós-graduação brasileiros apenas o trabalho de Marta Carvalho de Noronha Pacheco (2006) adotou essa opção metodológica. Porém, a ênfase utilizada foi a da Análise de Discurso Crítica (ADC), a qual diverge da inclinação foucaultiana que se pretende empreender nesta pesquisa, como será apresentado mais adiante. Essa pesquisa (PACHECO, M., 2006) pode ser classificada pelo mesmo enfoque teórico do Ciclo de Políticas aplicado as demais pesquisas de doutoramento, como uma análise realizada no contexto da representação da política como texto, pois enfoca em textos oficiais o papel desempenhado pela hegemonia e pela ideologia na construção identitária discursiva que é produzida na materialidade dos textos oficiais e incorporada socialmente.

A tese aqui apresentada possui certo grau de ineditismo, uma vez que elege como problema de pesquisa a construção de posições de sujeitos via discursos oficiais tendo como ferramenta a análise do discurso de inspiração foucaultiana. As ferramentas teórico-metodológicas podem ser compreendidas então como as escolhas de percurso a partir das quais se lança o olhar sobre o problema de pesquisa.

2.2 ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso tem sido utilizada tanto como perspectiva teórica quanto metodológica em diversas áreas. Dentre suas principais perspectivas e práticas

¹⁵ Esta teoria será abordada com maior profundidade a seguir, quando se tratar dos conceitos de política.

destacam-se a sociolinguística interacional, a etnografia da comunicação, a análise crítica conversacional, a análise crítica do discurso e a psicologia discursiva. Nas Ciências Sociais a linguagem tem despertado um grande interesse, tanto pelas suas dimensões epistemológicas ou metodológicas quanto políticas.

O estudo das formas do uso da linguagem, seja ela escrita ou falada, tem proporcionado análises nas Ciências Sociais que extrapolam a questão puramente linguística. Esse movimento, iniciado nos anos de 1960-70 com a chamada Virada Linguística¹⁶, originou as bases que hoje constituem a chamada Análise do Discurso. Van Dijk (2005) argumenta que talvez o tema mais geral Estudos do Discurso seja mais apropriado para representar as análises empreendidas nesse campo, uma vez que elas não se restringem somente a análises propriamente ditas, mas ampliam-se a teorias, aplicações, críticas e outras dimensões da investigação acadêmica.

Independentemente da identificação que se dê a esse movimento, o importante é que é a partir dele que a linguagem passa a ser o centro de interesse, pois foi o Giro Linguístico o marco dessa modificação do status dado ao discurso. Essa expressão designava certa mudança que ocorreu na filosofia e em outras ciências humanas e sociais, trazendo à tona e dando maior atenção ao papel desempenhado pela linguagem, tanto nos próprios projetos dessas disciplinas quanto na formação dos fenômenos que elas costumam estudar (GRACIA, 2005).

As implicações e efeitos provocados pelo Giro Linguístico não se limitam a um simples aumento da ênfase dada à linguagem. Segundo Gracia (2005), esse movimento

[...] contribuiu para que fossem esboçados novos conceitos sobre a natureza do conhecimento, seja ele o do sentido, comum ou o científico, para permitir que surgissem novos significados para aquilo que se costuma entender pelo termo "realidade" — tanto "social" ou "cultural" quanto "natural" ou "física" — e a desenhar novas modalidades de investigação proporcionando outro contexto teórico e outros enfoques metodológicos. (GRACIA, 2005, p.19-20).

Porém, segundo o autor, a alteração mais importante implementada pelo Giro Linguístico foi a modificação na própria concepção da natureza da linguagem. O

¹⁶ Outros autores como Gracia (2005); Van Dijk (2005) e Iñiguez, (2005) utilizam o termo Giro Linguístico para designar esse movimento, expressão que será mantida quando a teorização levar em conta as suas análises.

afastamento da tradição cartesiana marca um traço característico da Análise do Discurso, que constitui a linguagem como um mecanismo que faz muito mais do que representar o mundo. A AD institui a linguagem como um instrumento capaz de fazer coisas, ou nas palavras de Gracia (2005, p.33), “a linguagem não só ‘faz pensamento’ como também ‘faz realidades’ ” (grifos do autor).

Nessa perspectiva surgem os estudos dos atos de linguagem, que apontam para as propriedades performativas da linguagem. O trabalho de John Austin (1962) é realizado nesse sentido, evidenciando que alguns enunciados são inseparáveis da modificação ou criação de um estado de coisas que não poderia surgir independentemente da enunciação, possuindo um efeito performativo¹⁷.

De certa maneira, é possível dizer que as contribuições de John Austin com relação ao caráter "performativo" de determinadas produções linguísticas se estenderam, neste caso também, ao conjunto da linguagem, plasmando-se na fórmula pela qual "dizer é, também e sempre, fazer". A linguagem se instituiu assim como "constitutiva" das coisas, mais do que meramente "descritiva" delas, deixando de ser palavra acerca do mundo para passar a ser ação sobre o mundo. A linguagem não só nos diz como é o mundo, ela também o institui; e não se limita a refletir as coisas do mundo, também atua sobre elas, participando de sua constituição (GRACIA, 2005, p.39 - grifos do autor).

Para Iñiguez (2005), a contribuição de Austin, que abre uma possibilidade metodológica para a Análise do Discurso, é baseada na afirmação de que quando se fala não se está expressando um significado, mas sim se está fazendo alguma coisa, ou seja, quando se diz certas coisas, a ação está exatamente naquilo que é dito.

Foi Austin (1962)¹⁸, com seu livro *How to do things with words*, quem estabeleceu a diferença entre expressões constatativas (ou enunciados descritivos) e expressões realizativas (ou enunciados performativos). As primeiras descrevem o mundo e/ou as coisas que fazem parte do mundo. São expressões que podem ser avaliadas em termos de verdade ou falsidade. Já as expressões realizativas, uma vez emitidas em circunstâncias apropriadas, não se limitam a uma mera descrição ou enunciação daquilo que se faz, mas fazem, executam ou realizam alguma coisa, de forma rigorosa e direta.

¹⁷ Segundo Gracia (2005, p.47), pode-se definir performatividade como a “propriedade que determinados enunciados lingüísticos têm de afetar a construção de realidades. Em determinadas concepções da linguagem, essa propriedade, inicialmente limitada a um tipo de expressões lingüísticas, passa a ser considerada generalizável a linguagem como um todo”.

¹⁸ Esse livro foi publicado no Brasil com o título de *Quando dizer é fazer* (AUSTIN, 1990).

A denominação de performativo advém da expressão “*perform an action*” - realizar uma ação. Os enunciados performativos podem ser avaliados em termos de resultados, ou seja, se foram bem ou mal sucedidos. Porém, como destaca o próprio Austin, alguns enunciados constatativos, em determinadas circunstâncias, podem acabar produzindo o fato que enunciam. A repetição de um enunciado, independentemente da presença de quem originalmente os emitiu ou recebeu, é uma das características dos atos de linguagem identificados como citacionalidade. Essa propriedade de um enunciado ser citado ou repetido é o que tem sido analisado como um instrumento produtor de identidades (SILVA, 2000b). Referindo-se ao uso do conceito de performatividade, Silva (2000a) argumenta que:

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção de identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000a, p.92).

É com base na teoria de Austin que se pode afirmar que a linguagem não é representativa da realidade e sim que ela produz essa realidade. De acordo com Iñiguez (2005, p.59),

[...] um realizativo é uma expressão linguística cuja característica definitiva não é a declaração nua ou elementar, nem tampouco a simples emissão de uma informação, verdadeira ou falsa, sobre alguma coisa. Um realizativo faz alguma coisa no próprio falar, em sua expressão se consuma uma ação, que não é o mero dizer algo.

Nessa concepção ativa da linguagem - a linguagem faz coisas ao invés de somente as representar - o estudo da identidade ou do *self* foi uma das áreas, segundo Gracia (2005), que passou pelo impacto que a nova concepção da linguagem provocou nas ciências sociais e humanas. Gracia (2005) diz que o trabalho desenvolvido por Charles Taylor ilustra essa modificação acerca do estudo da identidade. Dessa forma, a identidade está fundamentalmente determinada pela linguagem utilizada pelos sujeitos para se referirem a si mesmos e para forjar o seu autoconceito (identidade ou *self*). Segundo Gracia (2005), por esta análise,

Não existe uma realidade subjacente, um "eu" profundo e pessoal, suscetível de ser descrito de várias maneiras, recorrendo a vocabulários distintos e a distintas expressões linguísticas: o que sim existe é o próprio vocabulário que utilizo para me descrever a mim mesmo e as expressões linguísticas as quais recorro para fazê-lo são constituintes e constitutivas de minha forma de ser; elas não explicitam ou explicam minha maneira de ser, pelo contrário, a conformam.

Em outras palavras, o meu "eu" não é independente de como o vivencio quando o interpreto linguisticamente; ao contrário, ele é resultado dessa interpretação. Outra forma de "me dizer" a mim mesmo implica uma outra concepção de mim mesmo, e isso é importante porque ocorre que minha concepção de mim mesmo é constitutiva daquilo que sou. Isso tem repercussões importantes, tanto para a condução de investigações sobre a identidade, como para definir essa realidade substantiva que é a identidade. (GRACIA, 2005, p.40 - grifos do autor).

Esse é apenas um dos aspectos provocados pela Virada Linguística e foi selecionado de forma interessada para ilustrar a influência que a linguagem e os discursos passaram a ter sobre os estudos sobre a identidade. A Virada Linguística - além do aspecto da linguagem como ação sobre o mundo - constituiu a linguagem enquanto instrumento de ação de sujeitos sobre outros sujeitos. Nesse sentido, a linguagem é um dos principais instrumentos a que recorreremos para incidir com maior ou menor êxito sobre sujeitos, de acordo com determinadas circunstâncias.

As análises sobre os procedimentos retóricos sob os quais se apoiam os discursos permitem demonstrar, além das estratégias argumentativas que caracterizam vários tipos de discursos, os efeitos poderosos que estão incorporados na estrutura discursiva, assim como os artifícios usados para criar diferentes realidades ou verdades. Ampliando a concepção da linguagem enquanto produtora de sentidos pode-se afirmar, com base em Gracia (2005, p.46), que “se a linguagem é constitutiva de realidades e é um instrumento para atuarmos sobre o mundo, inclusive sobre nossos semelhantes, devemos esperar que ela incidisse também sobre a conformação e o desenvolvimento das relações sociais e das práticas sociais”. Em termos gerais foi o Giro Linguístico em seu desenvolvimento que possibilitou que a concepção da linguagem fosse alterada, deixando de ser um meio para representar a realidade para constituir-se em um instrumento para fazer coisas, adquirindo com isso um caráter produtivo, transformando-se em um elemento formativo de realidades.

Gracia (2005) argumenta, baseado em Heidegger, que acreditamos ser donos de nossos discursos e que a linguagem está a nossa disposição, configurando-se como um

simples instrumento que pode ser manipulado de acordo com nossa vontade. Para o autor essa concepção não passa de uma traiçoeira ilusão egocêntrica, pois de acordo com os pressupostos defendidos pelo Giro Linguístico o processo é inverso, ou seja, é a linguagem quem nos determina, nos manda, modela, constrange, provoca nosso discurso. Em última instância poderíamos dizer que é a linguagem que fala através de nós.

Entre as consequências do Giro Linguístico pode-se destacar ainda o surgimento e o fortalecimento da AD como ferramenta metodológica e analítica, que além da ênfase dada ao aspecto linguístico dos discursos passa a ser compreendida como uma perspectiva para analisar os processos sociais. Assim, a Análise do Discurso empreendida por Michel Foucault constitui-se em um marco analítico metodológico que opera baseada nos pressupostos da Virada Linguística.

2.2.1 Análise do Discurso foucaultiana

Dentre as vertentes teóricas da Análise do Discurso (AD) uma tem particular importância para a análise que se empreende neste trabalho, pelo fato de apontar para as consequências do poder que emana da linguagem e que captura os indivíduos em suas redes. Trata-se da Análise do Discurso empreendida por Michel Foucault (1926-1984). Foucault foi um pesquisador que elaborou ferramentas conceituais e metodológicas extremamente úteis para a AD, produzindo em suas obras importantes marcos que influenciaram uma mudança radical tanto na definição do campo quanto na abordagem, nas estratégias e nas formas de conceituação. Entre seus temas de interesse estava o discurso, o poder e as relações poder/saber e a produção de subjetividade, que certamente possuem uma marca que distingue as ênfases das análises antes e depois de Foucault.

Na concepção foucaultiana o discurso não pode ser reduzido à fala ou ao conjunto de enunciados, ele é algo mais do que isso. No livro *A Arqueologia do Saber*, Foucault argumenta a respeito do entendimento do discurso como algo que não pode ser reduzido simplesmente a uma relação linguística.

[...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos (FOUCAULT, 2004, p.54-55).

O autor argumenta que análises nesse sentido devem levar em conta que os discursos são produtivos, que eles não podem ser reduzidos a meras questões relacionadas ao estudo dos signos. Para tal deve-se:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2004, p.55 - grifos do autor).

Para se empreender uma análise de discurso de inspiração foucaultiana deve-se ter em mente alguns conceitos usados por Foucault. Segundo Fischer (2001), os principais conceitos relacionados à teoria foucaultiana do discurso que possibilitam operá-la em termos teóricos e metodológicos junto à área da educação são: enunciado, prática discursiva, sujeito do discurso e heterogeneidade discursiva. Discordando em parte dessa prescrição, argumenta-se que para a AD as ferramentas teórico-metodológicas devem ser adequadas ao objeto ao qual se pretende manusear e em função disso é que devem ser elencados os conceitos que permitirão dar visibilidade àquilo que o pesquisador busca mostrar. Os conceitos que foram produtivos em uma análise podem não ser os mais adequados para outra, embora as mesmas utilizem como referência a Análise do Discurso foucaultiana. Buscando estabelecer uma maior precisão da ferramenta teórico-metodológica foucaultiana adotada como inspiração para as análises que aqui se empreendem, são apresentados a seguir os conceitos que foram considerados mais produtivos para esta pesquisa. Com isso busca-se evidenciar o

discurso do PROEJA enquanto um dispositivo de governo, uma forma de exercício do poder.

Esse processo de fixar um vocabulário também faz parte de uma forma de exercício de poder, pois o pesquisador usa as ferramentas que tem ao seu dispor para constituir e para dar visibilidade ao objeto que pretende analisar, e ao mesmo tempo constrói o seu leitor, uma vez que o leva a seguir o seu raciocínio. Baseado na AD, tal processo constitui-se também em uma forma de discurso que visa a produzir uma ação: levar o leitor a pensar o objeto de pesquisa da forma como foi proposto. Isso não significa fechar o entendimento a respeito daquilo que se discute, mas sim constituir uma forma de pensá-lo, de problematizá-lo. Enfim, não se foge do pressuposto dos discursos: produzir alguma coisa, “algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua” (FOUCAULT, 2004, p.234).

2.2.1.1 Formação discursiva

A formação discursiva é, para Foucault, definida pelo contexto de sua produção. São formações discursivas as relações que articulam os discursos, que atuam como regulamentações da ordem do discurso e que definem a organização de estratégias para a definição ou caracterização de um determinado objeto, permitindo colocar em circulação determinados enunciados em detrimento de outros.

As formações discursivas obedecem a um sistema de formação que reside no próprio discurso, em suas fronteiras, nos limites em que se definem as regras específicas que fazem com que exista como tal. Nas palavras de Foucault esse sistema de formação que rege as formações discursivas pode ser compreendido como

um conjunto complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2004, p.82-83).

O sistema de formação discursiva atua como um conjunto de regras para uma prática discursiva. Esse sistema não reúne através dos tempos tudo o que pode aparecer em termos de enunciados, marcando um início, uma origem a partir da qual a história se desenrolaria. O que é delimitado pelo sistema de formação discursiva são as regras que regem as práticas discursivas. Para Foucault, o que o sistema de formação delinea é

o sistema de regras que teve de ser colocado em prática para que tal objeto se transformasse, tal enunciação nova aparecesse, tal conceito se elaborasse, metamorfoseando ou importando, tal estratégia fosse modificada — sem deixar de pertencer a esse mesmo discurso; e o que delinea, também, é o sistema de regras que teve de ser empregado para que uma mudança em outros discursos (em outras práticas, nas instituições, relações sociais, processos econômicos) pudesse ser transcrita no interior de um discurso dado, constituindo assim um novo objeto, suscitando uma nova estratégia, dando lugar a novas enunciações ou novos conceitos (FOUCAULT, 2004, p.83).

A formação discursiva tem relação com os processos temporais no sentido de que lhes determina uma regularidade, articula uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Contudo, as formações discursivas não desempenham o papel de uma figura que para o tempo, congelando-o por décadas ou séculos.

Pelo uso dado por Foucault em *A arqueologia do Saber*, uma formação discursiva pode ser definida quanto a seus objetos

[...] se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (FOUCAULT, 2004, p.50).

As formações discursivas constroem seus objetos através de regras específicas, de modo que aquilo que é criado tenha um lugar próprio que não pode ser ocupado por nenhum outro objeto ou conceito. Nesse sentido é que a teoria de Foucault referente à AD será utilizada para análise da política do PROEJA.

Entende-se que os discursos presentes na política do PROEJA constituem relações complexas que prescrevem aquilo que pode ser enunciado como válido, tanto para se referir à Educação Profissional de Jovens e Adultos quanto a posições de sujeitos por elas reguladas, criando uma espécie de normalização. A política regida

através de um sistema de formação discursiva, que delimita regras para a prática discursiva, possui uma vinculação com o tempo, não um tempo originário a partir do qual se possa traçar o percurso daquilo que está sendo dito pela política, mas um tempo que irrompe com características específicas que possibilitam que determinados conceitos ou enunciados sejam proclamados enquanto estratégia discursiva, visando a influenciar determinadas práticas, instituições, ou mesmo relações sociais. Entre os objetos originados pelas práticas discursivas da política do Programa está a criação de posições de sujeitos que possuem uma relação teórica muito forte com outras práticas discursivas que se tornam dominantes e passam a orientar as ações dos sujeitos. A busca das origens das práticas discursivas não é o que se busca com esta tese, mas sim analisá-las como um acontecimento que foi propiciado pelo seu aparecimento em meio aos discursos que sustentam a política do PROEJA e que produzem condutas específicas.

2.2.1.2 Prática discursiva

Na teoria foucaultiana é a partir de *A arqueologia do Saber* que o discurso passa a ser explicado em seu sentido mais amplo, sendo entendido como prática discursiva, como algo que produz efeitos. É dessa forma que se entende que o discurso enquanto prática é um mecanismo que pode ser apropriado por alguns no sentido de exercer um governo sobre os outros, pois se constitui em uma forma de exercício do poder.

Por prática discursiva Foucault (2004) compreendia as regras anônimas, vinculadas à história, determinadas no tempo e no espaço e que definem as condições que possibilitam qualquer enunciação. A enunciação é um acontecimento que não se repete, pois tem uma singularidade limitada a um espaço e a um tempo que não podem ser reduzidos. Segundo Foucault (2004, p.114), “Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas no tempo”. Porém, o enunciado não pode ser reduzido ao simples fato da enunciação, uma vez que ele pode ser repetido apesar da sua imaterialidade. É por essa característica do enunciado que se pode afirmar que uma frase pronunciada por pessoas diferentes, em circunstâncias também diferentes, constitui apenas um

enunciado, é uma tentativa de garantir um sentido único, uma norma.

A disseminação dos conceitos que embasam o PROEJA operam sob esses pressupostos discursivos: independe de quem é o sujeito que está emitindo o enunciado. Essa prática discursiva busca, através das enunciações, manter um controle a respeito dos objetos que pretende criar. Isso constitui uma espécie de política de verdade que pode ser repetida e que constitui os marcos teóricos da política do PROEJA. É por isso que se optou pela análise dos discursos oficiais compostos pelos Documentos Base do Programa e pelas enunciações de sujeitos autorizados a falar sobre a política, pois os enunciados que aí estão presentes podem ser entendidos como os que sustentam essa política e que também definem posições de sujeitos. Por serem enunciados podem ser repetidos em outros contextos de produção da política, produzindo assim efeitos sobre a ação dos sujeitos. Essa propriedade de repetição dos enunciados vincula-os a um caráter performativo que cria os objetos que descreve, conforme a teoria de Austin (1962).

Pelos postulados de Foucault não se nega a existência de sinais na formação dos discursos, porém tais sinais não podem ser tidos como limites para mostrar ou revelar coisas. Essa característica do discurso, que não permite a sua simplificação ao uso dos sinais, o torna irredutível à língua e à palavra, como foi destacado anteriormente. Neste sentido, a AD deve voltar-se para as estratégias que permitem tratar os discursos enquanto práticas que formam os objetos de que falam, independentemente do conjunto de sinais ou elementos significativos que buscam representar uma realidade.

A produtividade do discurso é o que gera um sentido diferente à AD na perspectiva foucaultiana. Tal análise constitui-se também como uma prática que evidencia outras práticas discursivas e que, sobretudo, constitui uma maneira de transformá-las. Nesse sentido, uma Análise do Discurso deve buscar:

[...] revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa - algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e lingüísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe "idéias novas", um pouco de invenção e de criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhe são próximas e em sua articulação comum. (FOUCAULT, 2004, p.234).

A articulação discursiva é o mecanismo que possibilita que em uma política coexistam múltiplos discursos com características peculiares que permitem demarcá-los em sua especificidade, mas que são articuladas com o mesmo propósito: produzir uma ação. A ação produzida pode ser evidenciada tanto sobre os sujeitos como sobre as suas práticas, ou sobre as instituições. A articulação discursiva é o que possibilita que a interdiscursividade permeie os discursos, constituindo também a política.

De acordo ainda com a perspectiva foucaultiana, Iñiguez (2005) salienta que

os discursos não emanam do interior de sujeitos, nem tampouco são uma inoculação ideológica que determine o pensamento desses mesmos sujeitos. Os discursos articulam o conjunto de condições que permitem as práticas: constituem cenários que passam a facilitar ou a dificultar as possibilidades, que fazem surgir regras e mantêm relações. Definitivamente, as práticas discursivas deixam claro que falar não só é algo mais como também é algo diferente de exteriorizar um pensamento ou descrever uma realidade: falar é fazer algo, é criar aquilo de que se fala, quando se fala. (IÑIGUEZ, 2005, p.94-95).

Em relação às orientações foucaultianas sobre a AD, contidas no livro *A Arqueologia do Saber*, deve-se estar atento às continuidades irrefletidas pelas quais se organizariam de antemão os discursos que se pretende analisar. Isso significa renunciar à busca da irrupção de um acontecimento verdadeiro, que se esconde atrás de uma origem tão secreta e tão originária da qual não se pode reapoderar inteiramente. A ingenuidade da busca dessa origem significaria aceitar que qualquer começo sempre será um recomeço ou ocultação, formado apenas pelo seu próprio vazio.

A análise empreendida sobre o Documento Base do PROEJA leva em conta essas ressalvas foucaultianas, não buscando no texto uma origem que possa evidenciar de forma clara e precisa a constatação dos contextos que formam o processo dessa política, ou mesmo a origem do discurso que lhe serve de suporte. O referido documento é entendido como sendo um acontecimento que provoca efeitos, que gera sentidos específicos, que exerce o poder, que governa, um acontecimento que articula diferentes discursos produtivos.

Pelas ressalvas foucaultianas da AD referente à precaução das continuidades não refletidas sobre os discursos, deve-se renunciar também à ideia de que sob um discurso manifesto repousa secretamente um já-dito, que não se configura como uma frase ou um texto, mas sim como um jamais-dito, formado por um discurso

sem corpo e por uma escrita composta apenas pelo vazio de seu próprio rastro. Segundo Foucault, essa concepção do discurso a ser evitada supõe que:

tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele não diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz (FOUCAULT, 1987¹⁹, p.28).

Para Foucault é necessário renunciar a todos os temas que visam a garantir a infinita continuidade dos discursos e a sua secreta presença num jogo em que a ausência é sempre reconduzida. Cada momento do discurso deve ser acolhido na sua irrupção de acontecimento, na sua pontualidade específica e em sua dispersão temporal que lhe permite a repetição, o esquecimento e a transformação.

Um dos traços da AD proposta por Foucault reside na suspensão das certezas, daquilo que está formado previamente. Não se trata de recusar as certezas definitivamente, mas sim de

sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 2004, p.28).

Essa problematização permitiria arrancar as verdades incontestáveis de sua quase evidência, liberando os problemas que colocam, reconhecendo que não é o lugar tranquilo de onde podem ser levantadas outras questões, embora coloquem por si mesmas todo um feixe de questões.

Para Iñiguez (2005), a problematização sugerida por Foucault refere-se àquelas práticas (discursivas ou não) que introduzem alguma coisa no jogo do verdadeiro e do falso, constituindo-o como um objeto de pensamento. A problematização consistiria, na leitura de Iñiguez (2005, p.95), em um método e um processo de pensamento, que “[...] põe em dúvida tudo aquilo que se presume ser evidente ou bom, questiona o que está

¹⁹ Teve-se de recorrer à terceira edição da *Arqueologia do Saber* em função da última edição (7 ed.) e suas reimpressões conterem o erro da omissão da negação antes da palavra diz, na frase “... da presença repressiva do que ele NÃO diz”, que altera substancialmente a ideia expressa pelo autor.

configurado como inquestionável, dúvida daquilo que é indubitável.”. Problematizar foge da simples transformação de algo não problemático em problemático, mas se vincula à ideia de entender como e por que alguma coisa adquiriu um status inquestionável, óbvio, evidente e certo.

Essa problematização pode ser atrelada a uma curiosidade, a qual Foucault se refere como:

Sin embargo, la palabra [curiosidad] me gusta; me sugiere totalmente otra cosa: evoca el “cuidado” evoca la solicitud que se tiene con lo que existe y podría existir, un sentido agudizado de lo real pero que nunca se inmoviliza ante ello, una prontitud em encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento em deshacernos de nuestras familiaridades y em mirar de outro modo las mismas cosas, un cierto ardor em capturar lo que sucede y lo que pasa, una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial (FOUCAULT, 1999b, p.222) [grifo no original].²⁰

O problematizar significa reconhecer que aquilo que é tido como verdadeiro não é o que se acreditava que fosse à primeira vista. A análise fundamentada na problematização utiliza-se de uma teoria que propicia o aparecimento do campo dos fatos do discurso a partir do qual as certezas são construídas (FOUCAULT, 2004).

Buscou-se esse direcionamento do enfoque que deve ser dado à análise, que tem como ferramenta a AD foucaultiana, problematizar o discurso contido no Documento Base do PROEJA. Aquilo que está ali apresentado (ou representado) - dito na superfície do texto oficial - constitui algo além das referências para a execução de cursos de Educação Profissional na modalidade de EJA, uma vez que o discurso oficial contido no texto legal busca exercer uma forma de governo dos sujeitos. Os discursos que ali estão presentes constituem-se de mecanismos de governmentação. Mas como exercem o seu poder sobre os indivíduos? Isso é o que será analisado nos próximos capítulos.

²⁰ A curiosidade foi um vício estigmatizado sucessivamente pelo Cristianismo, pela filosofia e até por uma certa concepção da ciência. Curiosidade, futilidade. Mesmo assim, a palavra me agrada. Sugere-me algo bem diferente: evoca a "cuidado", a atenção que se presta ao que existe ou poderia existir; um sentido agudo do real, que, porém, nunca se imobiliza diante disso; uma prontidão em julgar estranho e singular aquilo que nos circunda; uma certa obstinação em desfazer-se do que é familiar e em olhar as mesmas coisas de forma diferente; um ardor em colher o que acontece e aquilo que passa; uma desenvoltura com relação às hierarquias tradicionais entre o que é importante e o que é essencial. (tradução livre).

2.2.1.3 Enunciado

O enunciado (ou função enunciativa) na perspectiva foucaultiana pode ser definido como sendo a unidade elementar do discurso. É formado por qualquer sequência de signos (linguísticos ou não) que possua um sentido válido. O enunciado não pode ser visto fechado em si mesmo, como uma unidade, ele é uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2004; GREGOLIN, 2004).

Na análise de Silva (2000b) a definição de enunciado realizada por Foucault é baseada não em seus elementos formais, sejam eles gramaticais, linguísticos ou proposicionais, mas sim pelas conexões que estabelece com um domínio epistemológico mais amplo, que é o que define a possibilidade ou não de dizer certas coisas, permitindo a existência ou não de certos enunciados. Para esse autor, “Foucault está mais preocupado com o enunciado como uma função epistemológica (“o que pode ser dito?”) e política (“quem está autorizado a dizer?”) do que como uma unidade gramaticalmente ou linguisticamente definida” (SILVA, 2000b, p.50). Nesse sentido, o foco das análises foucaultianas se voltaria para a descrição das regras de formação dos enunciados ou das suas condições de possibilidade.

O enunciado, enquanto uma função do discurso, não pode ser limitado estritamente à questão linguística, mas pode ser ampliado de forma a abranger outros elementos discursivos, tais como gráficos, tabelas, grades curriculares etc. Não existem critérios estruturais de unidade para o enunciado e isso se deve ao fato de que “ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2004, p.98).

Uma AD que leve em consideração os enunciados ou a sua função enunciativa centra-se na operação efetuada na sua emergência, não se volta ao que ocorreu antes ou nas intenções pretendidas, nem mesmo no que ocorreu depois, ou se obteve êxito ou não, mas sim naquilo que foi produzido pelo simples fato de ter sido dito um enunciado específico (e não outro qualquer) em determinadas circunstâncias (GREGOLIN, 2004).

Um enunciado está ligado a:

um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que ali se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2004, p.103).

Para Castro (2009) o enunciado em Foucault está relacionado a condições de existência no sentido de saber como foi possível que um determinado enunciado exista e não outro em seu lugar. As análises acerca dos enunciados não se interessam pelas intenções conscientes ou inconscientes do sujeito falante, nem mesmo pela busca de uma instância fundadora. Elas remetem-se a outros enunciados buscando as correlações e as exclusões. O referido autor argumenta que por enunciado

é necessário entender a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a *objetos* e a *sujeitos*, entrar em relação com outras formulações, e ser repetível (CASTRO, 2009, p. 137) [grifos no original].

Na terceira parte do livro *A arqueologia do Saber*, Foucault se detém especificamente na descrição dos enunciados, visto que entende que esses não podem ser definidos como uma unidade do tipo linguístico, pois desempenham uma função enunciativa que põem em jogo uma diversidade de unidades linguísticas. Essa função enunciativa para Foucault (2004, p.120-121)

em vez de dar um “sentido” a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhes conferir um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de lhes fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência; em vez de lhes determinar a identidade, aloja-as em um espaço em que são consideradas, utilizadas e repetidas. Em suma, o que se descobriu não foi o enunciado atômico — com seu efeito de sentido, sua origem, seus limites e sua individualidade —, mas sim o campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas (que podem ser, mas não necessariamente, de ordem gramatical ou lógica) [grifos do autor].

A política do PROEJA pode ser analisada em suas relações com outros campos do saber e com outros objetos. Permite evidenciar que não existe um sujeito específico, mas sim múltiplas posições de sujeito que podem ser ocupadas por diferentes indivíduos, em diferentes tempos e espaços demarcados não por limites finitos, mas que se compõem de forma coordenada, coexistindo com outros contornos, com os quais estabelecem margens de vizinhança. Permite também que a identidade seja vista não como estática, determinada, estanque, mas sim como um processo em construção e, sob tal forma, é considerada, utilizada e repetida - buscando dar uma existência àquilo que pretende descrever. Nesse sentido os enunciados podem ser entendidos como produtores das posições de sujeito que enunciam.

Para a tarefa de AD, centrada em descrever os enunciados, é necessário a fixação de um vocabulário, o que levaria ao entendimento do enunciado enquanto uma “modalidade de existência própria de um conjunto de signos” (FOUCAULT, 2004, p.121). Porém essa modalidade possui características específicas que a diferenciam de uma série de traços, ou de uma sucessão de marcas em uma substância, ou de objetos fabricados pelos humanos. É uma modalidade que permite a existência de uma relação do conjunto de signos com um domínio de objetos que permite prescrever uma posição definida para qualquer sujeito possível, e ainda estar situado entre outras performances verbais e principalmente estar dotado de uma materialidade repetível.

Enquanto performance verbal ou linguística o enunciado pode ser definido como o conjunto dos signos produzidos em uma determinada língua, por sua vez as formulações podem ser atribuídas ao ato (individual ou coletivo) que faz surgir um determinado grupo de signos, que obedecem a formas determinadas. As formulações têm vinculações espaço-tempo que demarcam a sua existência. A formulação pode constituir, eventualmente, por si mesma um ato específico, denominado de ato performativo que, como já foi evidenciado, cria o objeto que descreve. Os discursos de forma geral e imprecisa designam um conjunto de performances verbais, entendidas como o conjunto de signos produzidos, ou nas palavras de Foucault (2004, p.122), “o discurso é constituído por um conjunto de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”.

No sentido de constituir-se como uma modalidade particular de existência é que os discursos oficiais do Programa são analisados enquanto uma racionalidade de

governamento que instaura características discursivas apoiadas em um mesmo sistema de formação, as quais podem ser representadas/identificadas como compondo um campo discursivo específico baseado em relações de saber e poder. Com isso não se busca a descrição exaustiva de todos os enunciados que compõem o discurso em questão, mas se centra atenção a alguns desses enunciados, não no sentido de descrição do que foi dito e com que intenção, mas sim no sentido de buscar evidenciar os efeitos que tais enunciações provocam em termos de construção de posições de sujeito.

A descrição dos enunciados proposta por Foucault não se volta nem para uma análise lógica, nem para uma análise gramatical, mas reside no nível específico da descrição. Descrever os enunciados significa definir as condições nas quais se realizou a função enunciativa que deu à série de signos uma existência específica.

A especificidade da existência é o que possibilita evidenciar a relação do enunciado com o domínio de objetos, e também o que possibilita evidenciar a função enunciativa “não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito” (FOUCAULT, 2004, p.123). Essa especificidade está atrelada também a entender os enunciados não como uma totalidade orgânica, fechada em si mesma, capaz de por si só, gerar sentido, mas sim a concebendo como um elemento em um campo de coexistência. A especificidade é o que possibilita ao enunciado uma materialidade repetível.

As análises dos enunciados somente podem ser realizadas sob as coisas ditas, na superfície dos enunciados, porém não busca descobrir nessa superfície aparente (ou atrás dela) nenhum sentido oculto ou secreto que esteja escondido em suas entrelinhas, ou que apareça nos enunciados sem que esses o tenham dito. A análise dos enunciados foge de qualquer tipo de interpretação. É um procedimento que

às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar (FOUCAULT, 2004, p.124).

A especificidade dos enunciados proporciona exclusões, limites ou lacunas que delineiam o que pode ser dito em um dado discurso. Nessa demarcação enunciativa

certas formas de utilização dos enunciados são proibidas ou impedidas, o que evidencia a busca pelo estabelecimento de fronteiras, mesmo que tênues, na definição do que pode ou não ser dito referentemente a um determinado objeto.

Os enunciados enquanto componentes da prática discursiva possuem vinculações com o tempo e o espaço, com uma época específica, com uma área distinta, o que possibilita o exercício da função enunciativa que constitui verdades, que forma objetos, que produz saber, que exerce o poder, que governa. É nesse sentido que a Análise do Discurso é empregada nesta pesquisa, enquanto uma ferramenta que possibilita evidenciar as condições particulares de existência do discurso que sustenta o PROEJA, constituindo-o enquanto uma modalidade de exercício de poder, uma forma de governamentalidade.

De acordo com a análise de Silva (2000b), existe em Foucault uma articulação entre os conceitos de enunciado com os conceitos de arquivo, discurso e formação discursiva. Resumidamente se pode referir ao discurso enquanto um “conjunto de enunciados que pertencem a um mesmo sistema de regras e leis de formação” (SILVA, 2000b, p.51), à formação discursiva enquanto um “sistema mais amplo de regras e leis de possibilidades no qual se inscrevem os enunciados e os discursos” (SILVA, 2000b, p.51), e ao arquivo enquanto um “conjunto das regras que definem a possibilidade de existência de determinados enunciados” (SILVA, 2000b, p.51).

2.2.1.4 Arquivo

No vocabulário crítico organizado por Silva (2000b), o arquivo é definido da seguinte maneira:

o “arquivo” não é simplesmente um conjunto de textos, discursos ou enunciados, mas o conjunto das regras e leis que definem os limites e as formas daquilo que pode ser dito numa determinada época, bem como as regras e as leis que determinam os enunciados e discursos que estão sujeitos a permanecer ou a desaparecer, a serem lembrados ou esquecidos, a serem reativados ou definitivamente abandonados (SILVA, 2000b, p.16-17) [grifos do autor].

Em *A Arqueologia do Saber* o arquivo é apresentado por Foucault enquanto o

domínio das coisas ditas ou os sistemas de enunciados, e o papel da arqueologia é analisá-lo. Para Castro (2009), o termo arquivo em Foucault não refere nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. O arquivo constitui uma lei que define o que pode ser dito, o sistema que rege a aparição de enunciados como acontecimentos singulares, ou em outras palavras, é um sistema de condições históricas de possibilidades dos enunciados. Os enunciados, enquanto acontecimento, possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege a sua formação e a sua aparição.

Para Castro (2009, p.43), são as regras do arquivo que definem

os limites e as formas da *decibilidade* (do que é possível falar, o que foi constituído como domínio discursivo, que tipo de discursividade possui esse domínio), os limites e as formas de *conservação* (que enunciados estão destinados a ingressar na memória dos homens, pela recitação, a pedagogia, o ensino; que enunciados podem ser reutilizados), os limites e as formas de memória tal como aparece em cada formação discursiva (que enunciados reconhece como válidos, discutíveis ou inválidos; que enunciados reconhece como próprios e quais como estranhos), os limites e as formas de *reativação* (que enunciados anteriores ou de outra cultura retém, valoriza ou reconstitui; a que transformações, comentários, exegeses e análise os submete), os limites e as formas da *apropriação* (que indivíduos ou grupos têm direito a determinadas classe de enunciados, como define a relação do discurso com seu autor; como se desenvolve entre as classes, as nações ou as coletividades a luta para encarregar-se dos enunciados) [grifos no original].

Segundo Foucault (2004), não se pode descrever um arquivo em sua totalidade, não se pode descrever exaustivamente o arquivo de uma sociedade, de uma cultura ou de uma civilização. Nem mesmo se pode descrever nosso próprio arquivo, visto que é no interior de suas regras que é definido o que podemos dizer, assim como define “os seus modos de aparecimento, suas formas de existência e coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento” (FOUCAULT, 2004, p.148).

O arquivo se dá por fragmentos, regiões e níveis e, com maior clareza, na medida em que nos afastamos cronologicamente dele. A Análise do Discurso com base em arquivos desenvolve suas possibilidades a partir dos discursos que começam a deixar de ser os nossos, seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas.

Talvez resida aí uma das dificuldades de se realizar uma AD que trate de temas contemporâneos, pois se está implicado também nesses discursos que constituem os

seus arquivos. Esse é um risco que se assume ao eleger como objeto de análise um fragmento específico e muito recente de nossa contemporaneidade: os discursos do PROEJA.

2.2.1.5 Sujeito do enunciado

A função enunciativa é o que transforma uma frase, uma proposição, ou um ato de linguagem em um enunciado, e isso ocorre pelo fato do enunciado “ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2004, p.26). Porém, como ressalta Foucault, não se pode reduzir o enunciado à existência ou não de um sujeito, visto que “o sujeito do enunciado não está dentro do sintagma linguístico” (FOUCAULT, 2004, p.104) pois “não basta que a reiteração de uma série seja atribuída à iniciativa de um indivíduo para que ela se transforme, por este fato, em um enunciado” (idem, p.100). Nesse sentido, o sujeito deixa de ocupar uma centralidade nas Análises do Discurso, e esta é uma das principais contribuições de Foucault à AD. Para a AD proposta por Foucault há uma retirada do “direito exclusivo e instantâneo à soberania do sujeito” (FOUCAULT, 2004, p.234). Esse é um processo que alguns identificam como sendo a morte do sujeito, visto que este deixa de ser a fonte do discurso para se tornar produto dele.

Não se deve confundir a função de autor com a de sujeito de um enunciado, elas não são idênticas. Todavia, para que uma série de signos exista é necessário uma instância produtora ou um autor, o que não significa que possa existir entre a relação de produção e a formulação de um enunciado uma superposição com a relação existente entre o sujeito enunciante e o que ele enuncia. Para Gregolin (2004), o autor que dá existência a um enunciado não é idêntico ao sujeito do enunciado, diferencia-se em termos de natureza, status, função e identidade. “Um enunciado - qualquer que seja e por mais simples que o imaginemos - não tem como *correlato* um indivíduo ou objeto singular que seria designado por determinada palavra da frase” (FOUCAULT, 2004, p.102 – grifo no original).

Para Foucault (2004, p.105), o sujeito do enunciado é

uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

A posição de sujeito assinalada por uma proposição é o que a torna um enunciado. Portanto, análises que tenham como objeto os enunciados de um dado discurso têm a propensão de evidenciar a construção de diferentes posições de sujeito, específicas, com características espaço temporais que permitem identificar um modo de operação singular. A AD, neste sentido, opera para mostrar qual é a posição que pode e deve ocupar um indivíduo para que se torne sujeito daquele discurso.

Ainda referentemente à diferenciação de autor e de sujeito do enunciado, Foucault (2004) argumenta:

Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia - ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2004, p.107-108) [grifos do autor].

O sujeito do enunciado pode ser entendido como uma função ou posição que pode ser ocupada por diferentes indivíduos. Álvaro (2006), realizando uma análise acerca do sujeito do enunciado, vai buscar subsídios no texto *O que é um autor?* (FOUCAULT, 1992) para argumentar que a função autor de um enunciado constitui

apenas uma das especificações possíveis da função sujeito. Por essa análise não existe uma função de fundamento originária atrelada ao sujeito, este se constitui apenas como uma função variável e complexa do/no próprio discurso. Com isso desaparece qualquer possibilidade de existência de uma subjetividade fundadora em função do sujeito ser formado por uma pluralidade de posições.

Essa pluralidade de posições de sujeito também é destacada por Fischer (2001) quando se refere à questão da Análise do Discurso. Nas palavras da autora,

não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p.207).

Para Álvaro (2006), o que determina o sujeito de um enunciado, na perspectiva foucaultiana, é o conjunto de regras que define quem pode ou quem deve pronunciá-lo e a partir de quais condições. Portanto, uma Análise do Discurso foucaultiana, segundo esse autor, “não parte de uma suposta estrutura ou de um sujeito autor, anteriores ao próprio discurso e que se colocam acima dele” (ÁLVARO, 2006, p.44). O autor destaca ainda que uma AD nessa perspectiva não trata os discursos enquanto indicadores de sentidos profundos ou determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas.

Foucault, com *A Arqueologia do Saber*, instaura uma crítica pós-estruturalista do sujeito, a partir da qual esse termo passa a expressar o “argumento de que não existe um sujeito originário, transcendental, pré-social e pré-discursivo: cada discurso põe o “sujeito” numa determinada posição” (SILVA, 2000b, p.93 - grifos do autor). O autor argumenta que a subjetividade, assim como a identidade, é constituída por uma matriz de posições de sujeito que muitas vezes se apresentam de forma inconsistente e contraditórias entre si. A subjetividade não passa de uma construção linguística e discursiva que é deslocada pelos discursos que os indivíduos enunciam.

2.2.2 Discurso Oficial

A política do PROEJA vem sendo apresentada como constituinte e constituída pelo discurso oficial. Mas em que consiste o discurso oficial?

Na analítica proposta nesta tese, o discurso oficial é aquele sacramentado por uma norma, um parecer, uma legislação exarada pelo Estado. Porém, essa concepção não traz à tona uma razão de Estado em que a simples existência desse converta-se imediatamente no ponto central do exercício do governo ou do poder.

O Estado é concebido como uma das possibilidades das múltiplas técnicas de governo. É considerado apenas como uma das formas de sedimentação das relações de forças microfísicas presentes nas disputas políticas, não sendo o ponto de partida (nem de chegada ou de execução) das relações de poder (CANDIOTTO, 2010). O Estado apenas é instituído pelo modelo contemporâneo que divide o mundo em Estado-nações como um ente representativo da soberania, e nas democracias está associado também à representação da vontade da maioria. É nesse sentido que aquilo que vem sob sua chancela pode ser entendido como documentos oficiais que compõem os discursos oficiais. Contudo, os discursos oficiais não podem ser entendidos como produtos prontos e acabados superando as divergências de sua produção, mas sim como produtos temporariamente válidos para representar o resultado de uma disputa. O Estado funciona como um ente que normatiza o resultado dessa disputa. Isso não significa que a norma publicada pelo Estado enquanto texto/discurso oficial represente apenas os interesses do Estado, pois o processo de produção de uma política não se resume somente nisso e tampouco o Estado é a instância privilegiada acerca das concepções políticas.

O discurso oficial pode ser entendido como o resultado da disputa de vários e distintos discursos, tais como os discursos do governo ou de outros agentes sociais que buscam legitimidade no texto oficial. É uma concepção que evidencia os pressupostos da teoria foucaultiana de que os discursos existem baseados em outros discursos (FOUCAULT, 2004). Portanto, conforme já foi argumentado, o importante em uma Análise do Discurso que tenha como objeto os discursos oficiais não é a busca da gênese dos discursos que os constitui, mas sim em evidenciar o processo pelos quais esses discursos retornam à superfície, dando ao discurso uma característica de acontecimento, que o diferencia de outros.

A política, enquanto tentativa de exercício do poder, muitas vezes é erroneamente atrelada a uma vontade do Estado pelo fato dessa instituição possuir a referida função normativa. Uma Análise do Discurso que privilegie as microfísicas do poder deve ser baseada no fato de que o poder não é algo do qual se possa apoderar ou apropriar. O poder é exercido em rede, e o discurso oficial constitui-se em uma forma visível desse exercício, que busca uma forma de governamentalidade. A AD foucaultiana é a ferramenta que possibilita analisar as relações de poder, as relações infinitesimais de forças e as múltiplas estratégias que atuam no plano governamental.

Buscar, nos discursos oficiais, as diferenças, as discontinuidades e as divisões acerca das posições de sujeito criadas por uma política pode ser entendido como uma das possibilidades para rastrear a ação sobre a ação dos sujeitos. Entende-se que, ao focar essa temática no discurso oficial, se produz uma parcela de conhecimento para auxiliar na compreensão dessas políticas educacionais.

A opção pelos textos oficiais enquanto corpus de análise deu-se porque é essa a arena na qual os discursos são registrados de forma impressa, tendo a função de tentar produzir os sujeitos envolvidos com e na política. Trata-se de uma representação de um processo de disputa política que se corporifica em um discurso enquanto texto. O fato de optar-se pelos textos oficiais não significa que se esteja reificando esse aspecto da política, mas sim que se busca mapear um dos seus elementos que é composto por uma dinâmica fragmentada e muitas vezes contraditória que envolve a produção de posições de sujeito.

Com essa opção não se buscam aspectos unificadores e fundantes de identidades específicas, tais como a classe social, as histórias de vida, a natureza do processo de trabalho, o gênero ou a formação profissional, categorias utilizadas comumente em pesquisas que problematizam a identidade e a profissionalização docente. Embora as diferenças identitárias façam dos sujeitos indivíduos, ao abordar o texto oficial como discurso dirigido a todos e a cada um, abandona-se a possibilidade de análise de sua significação para cada sujeito e opta-se por buscar as representações das posições de sujeito que visam regular a conduta. Essa opção de análise se mostra adequada ao objeto de estudo e constitui-se como uma das possibilidades para buscar elementos que ajudem a analisar o processo pelo qual as posições de sujeito são produzidas/criadas junto às

políticas educacionais com a finalidade de governar os sujeitos e suas práticas, para que a política proposta obtenha a máxima eficiência com um menor custo.

2.3 POLÍTICA

Nesta tese utiliza-se a contribuição de Stephen J. Ball e de seu heurismo teórico para a compreensão dos procedimentos a serem empregados para análises relacionadas à política. Ball argumenta que utiliza uma posição considerada fora de moda em análises sociais complexas, pois emprega duas teorias ou invés de uma, por entender que mais de uma teoria fornece um número mais apropriado de ferramentas para a realização de análises (BALL, 1994). Para o autor, a complexidade e a extensão da análise de políticas - que vão desde o interesse pelo trabalho do Estado até a preocupação com o contexto da prática e os resultados distributivos locais da política - impedem que explicações baseadas em uma única teoria sejam bem sucedidas. Para a análise de políticas, Ball (1994) propõe que se tenha uma “caixa de ferramentas” baseada em diversos conceitos e teorias.

A extensão de análises de políticas educacionais deve abranger tanto o nível micro - percepções e experiência das pessoas - como o nível macro -estrutura, sistemas e políticas educacionais -. A complexidade empregada em tal tipo de estudo é o que permite que não sejam excluídas das análises as particularidades da construção política em cada uma de suas arenas de constituição, de forma que não se percam as sutilezas do processo. O desafio da análise está em relacionar as soluções encontradas nos níveis macro e micro sem perder de vista as bases e os efeitos de ações sociais para aquele momento. Deve-se buscar as interações no caos e não simplesmente desprezá-las por parecerem embaraçosas ou de difícil tratamento teórico. O macro e o micro estão implícitos um no outro e por isso não devem ser considerados dois polos de um continuum. O macro define o micro, assim como o micro também define o macro. Com isso o autor argumenta que devem ser repensadas as simplicidades da dicotomia.

Ball (1994) argumenta que as análises de políticas também são atravessadas por falhas conceituais dos analistas a respeito do que entendem por política. Tais falhas ocorrem pelo fato de que muitas das análises tomam a política como algo sem desvios,

o que acaba sendo uma falha teórica e epistemológica catastrófica nas estruturas analíticas construídas. Segundo Ball (1994, p. 15), “*It is not difficult to find the term policy being used to describe very different ‘things’ at different points in the same study*”²¹ [grifo do autor].

O autor alerta que o estudo da política depende, em muito, dos possíveis significados dados a ela, pois eles afetam como se pesquisa e como se interpreta aquilo que é encontrado. Portanto, é importante que o uso do termo *política* em pesquisas seja explícito e cuidadoso, a fim de diminuir os riscos de construir uma análise que tenha como cerne o elemento que irá ser a causa da ruína das estruturas analíticas construídas.

A apresentação de uma definição própria acerca do significado de política, baseada em alguns referenciais teóricos, eliminaria os problemas apontados. Porém, Ball (1994) não se utiliza desse itinerário pelo fato de ter incertezas quanto ao significado de política. Em razão disso, adota duas conceituações bem distintas: política como texto e política como discurso. A política não pode ser resumida nem a texto nem a discurso, pois ela é formada por ambos, uma vez que um está implícito no outro. Políticas não devem ser vistas como coisas em um sentido pronto e acabado, mas sim como processos e consequências.

A Análise do Discurso parece ser uma ferramenta apropriada para pôr em funcionamento esses conceitos desenvolvidos por Ball de forma a possibilitar que se evidencie a faceta produtiva da política, que produz efeitos, que produz condutas, que produz governamento dos indivíduos.

2.3.1 Política como texto

A literatura tem apresentado as políticas como mediações, as quais são codificadas e decodificadas de forma complexa. As codificações carregam consigo as marcas das lutas por representação, o comprometimento, as interpretações e reinterpretções públicas autorizadas. As decodificações são realizadas com base nas interpretações de atores específicos e dos significados construídos de acordo com as

²¹ Não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever ‘coisas’ muito diferentes em diversos pontos do mesmo estudo [tradução livre].

suas próprias histórias, que carregam as marcas de suas trajetórias, experiências, habilidades, recursos e contextos.

A política não deve ser vista como algo acabado, pois ela está sempre sendo contestada e alterada, está sempre em um estado inacabado de vir a ser e de ter sido. A política como texto está vinculada à pluralidade dada pela diversidade de leitores e de leituras.

A concepção da política como mediação não é simplesmente uma forma que privilegia a significação de leituras da política por seus autores, visto que esses sujeitos não conseguem controlar os significados de seus textos, embora haja um esforço de controlar a leitura correta através dos meios que têm à sua disposição.

A política como texto não se apresenta de modo claro, fechado ou completo. Os textos são produtos de acordos de interesses conflitivos ou, como argumenta Ball (1994, p.16), “they are typically the cannibalized²² products of multiple (but circumscribed) influences and agendas”²³. As negociações envolvidas na produção da política como texto ocorrem no Estado, no próprio processo de formulações políticas. Tais negociações não podem ser entendidas como pluralismo, pois entre os escritos apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, apenas algumas vozes são reconhecidas como verdadeiras, sendo ouvidas somente em determinados momentos. Porém, as vozes ditas legítimas podem, através da sua autorização, levar minúcias para os textos que acabam contribuindo mais para o obscurecimento de significados, para a confusão pública e para a disseminação da dúvida do que para produzir um maior esclarecimento acerca daquilo que a política é e do que ela pretende atingir.

Para Ball (1994), as políticas variam e mudam seus significados, uma vez que as representações mudam, assim como os seus intérpretes-chave. As políticas possuem força viva própria no Estado e as suas intenções e os seus propósitos são reelaborados e reorientados ao longo do tempo. Os problemas enfrentados pelo Estado mudam com o

²² No entendimento de Mainardes (2009) o termo canibalizar é usado em um sentido de “reaproveitar ou reciclar partes de objetos avariados para substituir em outros equipamentos do mesmo tipo – reutilizar peças/ideias”. (MAINARDES, Jefferson. Parecer apresentado na banca de exame de qualificação da pesquisa de doutorado de Leomar da Costa Eslabão, na FaE/UFPEL, em 04 de dezembro de 2009).

²³ Eles [os textos] são caracteristicamente produtos canibalizados de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas (tradução livre).

tempo, assim como elas são representadas diferentemente por atores e interesses diferentes. Um exemplo disso na política educacional brasileira são os Decretos 2.208/97 e 5.154/04, ambos versando a respeito da Educação Profissional. Enquanto o primeiro obriga à desvinculação entre Ensino Médio e Profissionalizante, o segundo volta - mesmo que timidamente - a permitir a existência de currículos integrados, não excluindo a possibilidade de manutenção do modelo anterior.

Em todos os estágios no processo das políticas existe o confronto do projeto (texto) com interpretações distintas - as interpretações das interpretações - que buscam representar ou rerepresentar sedimentos e melhoramentos ao longo do tempo, o que propaga confusões e permite jogar dentro e/ou fora dos significados. Com isso, são abertas ou reabertas brechas e espaços para ação e reação. Portanto, o texto físico sempre tem uma história interpretacional e representacional.

As políticas não surgem do nada, nem ingressam em lugares desprovidos de lutas sociais ou institucionais. A história permeia tanto o texto quanto os seus leitores e seus contextos de reação. As políticas entram em padrões de desigualdade existentes e passam a ser afetadas, alteradas e flexionadas por tais desigualdades. A leitura direta de um texto pode não ocorrer por aqueles aos quais ela é endereçada, e muitas vezes existem mediadores-chave das políticas aos quais é confiada a tarefa de relacioná-las ao contexto ou monitorar o processo. No caso da Educação Profissional brasileira, os mediadores-chave podem ser aqueles sujeitos investidos de poder nas instituições de ensino (diretores, supervisores etc.) e que participam de reuniões no MEC para apreenderem os corretos sentidos que devem ser multiplicados aos demais sujeitos da escola. Esses sujeitos são encarregados da adaptação da política para a realidade local de cada instituição e também são os responsáveis por apresentar os resultados, através de relatórios, currículos ou outros documentos que comprovem o que está sendo feito e como está sendo feito.

No caso específico do PROEJA os mediadores-chave podem ser identificados como sujeitos autorizados a falar em nome da política ou do Estado, buscando equacioná-la aos diferentes contextos, atuando como interpretes autorizados à leitura da política. São sujeitos que, pelos seus discursos, põem em funcionamento relações de poder.

As políticas, apesar de todo esse processo de disputa, podem ser entendidas como intervenções textuais nas práticas. Porém, as leituras e reações dos sujeitos aos quais a política é destinada não são construídas em circunstâncias criadas por eles próprios, mas possuem seus limites de atuação propostos pela própria política, que propõe problemas a seus sujeitos, os quais devem ser resolvidos em contexto (BALL, 1994).

O fato de um texto ser negociado ou influenciado não torna a política sem importância. As múltiplas forças que buscam representação no texto provocam diversos resultados, ou como argumenta Ball (1994, p.18-19):

*The point is that we cannot predict or assume how they will be acted on in every case in every setting, or what their immediate effect will be, or what room for manoeuvre actors will find for themselves. Action may be constrained differently (even tightly) but is not determined by policy. [...] Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed, or particular goals or outcomes are set.*²⁴

Uma política necessita de uma resposta contextualizada para ser posta em prática. Essa resposta deve ser produzida e incorporada pelos sujeitos, o que envolve ação social criativa, visto que isso não ocorre diretamente por reatividade robótica. A validação/ratificação de textos conta com elementos como comprometimento, entendimento, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e compatibilidade intertextual. Porém, podem existir em circulação outras políticas e textos que impedem, contradizem ou influenciam a possibilidade de ratificação da política proposta.

A adaptação de forma mediada ocorre principalmente nas políticas baseadas em abstrações ideológicas que por diferenciarem-se muito do sentido prático, necessitam de uma mediação no contexto da prática. Tal adaptação levará em conta os confrontos existentes entre a política, as realidades e as circunstâncias específicas, tais como

²⁴ A questão é que não é possível prever ou supor como as políticas serão trabalhadas e influenciadas em todos os casos, em todos os cenários, ou quais serão seus efeitos imediatos, ou quais os espaços de manobra que os atores irão encontrar para si mesmos. A ação pode ser coagida ou forçada diferenciadamente (mesmo firmemente), mas não determinada pela política. [...] As políticas não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a extensão de opções disponíveis para decidir-se o que fazer são restritas e modificadas, ou são apontados objetivos e resultados particulares [tradução livre].

pobreza, falta de materiais etc. A política pode alterar algumas circunstâncias nas quais se trabalha, porém não pode mudar todas as circunstâncias.

Entre as adaptações que a política sofre, Ball (1994) chama a atenção para os ajustes secundários. Os ajustes secundários de uma política educacional, por exemplo - estão relacionados ao comprometimento dos professores com a própria política proposta, pois estes criam um repertório de estratégias individuais e coletivas de forma controlada e disruptiva. A forma controlada seria uma adaptação sem utilização de pressão para a mudança radical, já a forma disruptiva é aquela que busca alterar radicalmente a estrutura, rompendo-a. Tais estratégias, segundo o autor, apresentam-se como algo empiricamente rico, como uma espécie de sub-vida da própria política.

O argumento de Ball (1994) é que as pesquisas têm sido falhas ao analisar e pesquisar essa sub-vida ou os ajustes secundários que relacionam os professores às políticas e ao Estado de diferentes maneiras, pois normalmente é tomado por certo o ajuste dos professores à política, mas não desta ao contexto. Com isso, é dada uma ênfase privilegiada na realidade daquele que faz (escreve) a política. Nesse panorama, o autor entende que a resistência, enquanto um desses ajustes secundários, é um substituto pobre ou fraco para se analisar como os problemas serão resolvidos em contexto. O autor alerta que as políticas nem sempre são respondidas negativamente e nem sempre são coercitivas ou repressivas, argumentando que algumas políticas emancipatórias podem não ter uma implementação criativa e que, no contexto da prática, algumas delas podem ser organizadas/preparadas para substituir ou marginalizar outras.

O poder está sempre presente na discussão de interpretação e criação da política. As intervenções textuais podem mudar as coisas significativamente, porém Ball sugere que não deva ser ignorada a maneira como as coisas permanecem as mesmas, ou as maneiras pelas quais as mudanças são diferentes em diferentes cenários, sendo também diferentes das intenções dos autores das políticas. Resgatando as ideias foucaultianas presentes na obra *A História da Sexualidade I: a vontade de saber* (FOUCAULT, 1988), o autor argumenta que o poder é produtivo e que as relações de poder não possuem apenas a função de proibição, sendo produtivas independentemente do lugar em que entram em jogo.

As políticas atuam nessas relações de poder, pois postulam uma reestruturação, uma redistribuição ou um rompimento de tais relações, definindo que pessoas diferentes

possam ou não fazer coisas diferentes. Os textos de políticas, contudo, não se limitam a simplesmente realizar alterações de relações de poder. As análises que enfatizam as disputas ocorridas no processo político devem levar em consideração que o poder é algo que não se possui, se exerce. O poder, por ser múltiplo e multiplicador, interativo e complexo, constrói uma relação entre intenções, textos e interpretações de uma política, bem como reações à mesma.

A política como texto pode apresentar algumas consequências ou efeitos. Uma delas é que poderá errar o seu alvo, pois os sujeitos aos quais é endereçada mudam a sua posição. A identidade não é estática, não é una, ela se modifica constantemente, por isso é difícil de ser representada textualmente.

Na produção de identidade os sujeitos se aproximam do tipo identitário proposto pelas políticas e, com isso, passam a ser por elas governados, ou seja, não são as políticas que se apropriam dos tipos identitários existentes para governá-los. Se a política como texto/discurso tem algum efeito sobre a identidade dos sujeitos é por que esses buscam moldá-la interiormente de acordo com a performatividade exercida pela política, e não por que esta os acerte e fixe-os em seus lugares. As identidades criadas pela representação podem errar seu alvo, porém as representações que acertam o alvo produzem efeitos, têm em seu cerne o elemento primordial do autocontrole, do autoexame, da confissão e, por isso são mais potentes e produtivas, pois se aproximam de um controle moral exercido pelo sujeito sobre si próprio.

Na busca da definição dos sentidos dados à identidade docente através do texto há uma tentativa de fixar uma representação com o intuito de modificar os sentidos que o sujeito tem da política e de sua própria identidade. Essa representação ocorreria através dos ditos e escritos da política como texto nos quais é exercido um poder discursivo que tenta persuadir os sujeitos na produção de sentidos. O texto constitutivo da política é o lócus no qual a representação das posições de sujeito é criada.

2.3.2 Política como discurso

Nas atividades sociais como a política, os sujeitos estão agindo na construção de sentidos via representações. Para que sejam abordadas tais ações, as análises políticas

devem privilegiar também um exame do exercício de poder produzido pelos discursos, uma vez que esses instituem verdades, produzem conhecimentos e são constituídos por relações de poder. Talvez para mostrar o funcionamento de uma política seja necessário que não se concentre a análise somente naquilo que seus autores estão dizendo, mas também dar uma atenção especial ao que não é dito, pois a política enquanto discurso é construída não apenas pelo que é dito, mas também por aquilo que é silenciado, por aquilo que pode e não pode ser proferido em seu discurso.

Essa concepção de política como discurso é trabalhada por Ball (1994) e tem como base a teoria apresentada no livro *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2004), no qual afirma que os discursos são práticas que moldam os objetos conforme os falam, ocultando a sua própria invenção. Os discursos são produtivos, eles constroem os objetos, não identificam objetos. Nesse sentido, Ball (1994, p. 21) argumenta que *“discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority. Discourses embody the meaning and use of propositions and words”*.²⁵

A ordenação e a combinação de palavras constroem determinadas possibilidades de pensamento, podendo substituir ou excluir outras. Embora os discursos possam parecer de pouca importância, como o próprio Foucault (2003) afirma em *A Ordem do Discurso*, sua aula inaugural do Collège de France em 1970, possuem uma forte relação com o desejo e o poder pelas interdições a que são impostos.

Porém, o discurso, como argumenta Foucault (1999a) em *“As palavras e as coisas”*, não pode simplesmente ser reduzido à linguagem ou ao modo de falar ou, como argumenta em outro texto, não é um “puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras” (FOUCAULT, 2004, p.54). No seu sentido construtivo dos objetos, o discurso é mais do que isso: podemos dizer que é o discurso quem nos constrói e não o contrário. De acordo com Ball (1994, p.22)

We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not ‘know’ what we say, we ‘are’

²⁵ Os discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos abrangem o significado e o uso de sentenças e palavras. (tradução livre).

*what we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies*²⁶ [grifos do autor].

Nessa perspectiva, tudo está a cargo dos discursos, são eles que efetuam tarefas reais, obtendo autoridade. Nesse processo, o Estado passa a ocupar uma posição descentralizada, sendo entendido como um produto do discurso ou mesmo um ponto ou momento do diagrama de poder. Em análises de políticas, o Estado é um conceito que, embora seja relevante, não é suficiente para mostrar o leque do diagrama de poder que opera na referida política. Embora algumas análises possam usar o Estado enquanto ator principal de uma política, não se deve deixar despercebidas as relações periféricas ou os focos locais de poder, nos quais a intensidade e os desafios das posições de poder apresentam-se de forma particular e, muitas vezes, conseguem mudar o diagrama de forças e os rumos de uma política.

Em termos foucaultianos as políticas podem ser vistas como regimes de verdades através dos quais as pessoas governam a si mesmas e aos outros. Tais regimes atuam através dos discursos, atingindo todos os níveis de produção de uma política. Caso a tarefa de análise de políticas não seja abrangente, abordando somente aquilo que Ball (1994) chama de ajustes secundários, poderá implicar na perda da visualização do processo de disputa das relações de poder, pois o discurso político cria limitações discursivas, limitando os conceitos a um vocabulário próprio, proporcionado pelo próprio discurso. Em outras palavras, se a análise for pontual, poderão perder-se as múltiplas relações de força que compõem a política, constituindo-se em um enviesamento limitado pelo discurso, que pela análise fragmentária poderá constituir-se como natural.

Um exemplo dos limites discursivos criados por uma política pode ser identificado no Documento Base do PROEJA, quando este se refere à inserção dos seus egressos no mercado de trabalho (BRASIL, 2006a, 2006b, 2007a). As falas acerca do programa constroem, como uma possibilidade viável, a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho em condições de igualdade aos egressos do ensino regular, independentemente da diferenciação de tempo e conteúdos/conhecimentos entre uma e

²⁶ Nós somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não sabemos o que dizemos, nós somos o que dizemos e fazemos. Nesses termos, nós somos falados por políticas, nós ocupamos posições construídas para nós nas políticas (tradução livre).

outra formação. Essa concepção define em parte o limite discursivo daquilo que pode ser dito como verdadeiro por aqueles que se vincularem à política.

A política define o contorno do que pode ou não ser dito. O discurso define os limites até onde se pode falar no terreno criado pela política. As disputas ocorrem sempre nos contornos, tentando modificar o mapa e o rumo da política. Quanto mais disputa houver sobre um determinado ponto de um discurso, mais este é deslocado para um lado ou para o outro, podendo ser apropriado de outra maneira pelos sujeitos que possuem posição discursiva diferente, provocando uma recontextualização da política e do próprio discurso. Daí a necessidade de serem criados novos termos em novas políticas, pois assim eles podem ser resignificados e impregnados com uma ordem de discurso específica, ganhando com isso um tempo de vida maior até que venham a se transformar em alvos de disputas e de resignificações discursivas.

As disputas e conflitos que ocorrem na política, de acordo com o postulado de Ball (1994), ocorrem sob um terreno pré-estabelecido, ou dizendo de outra forma, existem lutas reais sobre interpretação e aprovação de políticas que estão ajustadas em uma estrutura discursiva móvel, a qual tem como função articular e restringir as possibilidades e probabilidades dessas interpretações e aprovações.

As circunstâncias discursivas nem sempre são visíveis aos sujeitos, pois estão emaranhadas no discurso da política, permeando as leituras e reações à política e encobrendo a sua ação, de forma a limitar até mesmo a maneira de pensar a esse respeito. Os elementos são construídos discursivamente de forma a parecerem naturais. Esse é o efeito das políticas de verdade que carregam em si um trabalho intelectual daqueles que são investidos na função de definir uma política, que fazem o exercício do poder, privilegiando (ou não) determinadas concepções ao invés de outras, tornando a política um dispositivo de governo, exercendo uma ação sobre a ação de outros.

O poder, como argumenta Foucault em *A História da Sexualidade* (volume 1), pode ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças em uma esfera específica, constituindo a própria organização dessas forças. Dizendo de outra maneira, em uma determinada arena de construção política apenas algumas vozes podem ser tomadas como significativas e autorizadas, tendo com isso o efeito de uma redistribuição de poder (FOUCAULT, 1988).

Embora os mecanismos que delimitam as disputas tenham seus efeitos, não excluem as negações e as revoltas contrárias à política e ao seu discurso, apenas tentam afastá-las para o limite do seu território, em uma tentativa de enfraquecê-las e torná-las vãs e triviais. Se, em uma análise política, for focado apenas esse deslocamento/enfraquecimento dos ditos não autorizados pelo discurso oficial, pode-se incorrer em mais um enviesamento de análise, que entenda a política como algo ao qual não se tem escapatória, nem possibilidades de reação. As políticas constituem-se de fato em um conjunto emaranhado de discursos discordantes, no qual aqueles discursos que são subjugados, por serem definidos como incoerentes ou contraditórios, não podem ser totalmente excluídos das arenas políticas, pois, como argumenta Foucault, o discurso apresenta-se como uma via dupla. Funciona tanto como um instrumento e um efeito do poder quanto como um ponto de partida para uma estratégia de oposição (FOUCAULT, 1988).

Para as análises políticas, Ball (1994) cita que devemos estar atentos para a multiplicidade de fatores que estão implicados nesse processo. Ademais, argumenta que no campo da política social, se faz necessário o reconhecimento e a análise dos discursos dominantes, dos regimes de verdade e dos conhecimentos eruditos (neoliberalismo, teoria da gerência) empregados por formas de governo enquanto administradores da coisa pública.

2.3.3 Política: irredutibilidade fragmentária

A definição conceitual de política é algo de difícil concretização, pois ela é um mosaico construído por diversos pedaços - as tesselas²⁷ - de tamanhos e formas diferentes, as quais podem se aproximar de algumas e também distanciar-se de outras, assim como discordar (ou não) em termos de texturas, formas e coloridos. A política - entendida como um mosaico - revela que a reunião de diversas partes forma o todo. São pequenas peças que se unem para formar uma imagem que se descortina única, se vista a distância. Se considerarmos cada parte isolada, essas não representam o todo: apenas a

²⁷

Inspirou-se em NUNES (2006).

união das partes diferentes pode dar um sentido às disposições disformes que a compõem como um mosaico.

A política pode ser entendida como a arte de criar, de forma única, imagens a partir de pequenas peças de variadas cores, texturas e tamanhos. Essa diversidade é dada de forma diferente em cada local onde uma política é gerada. A adaptação das diferentes tesselas evidencia as diferentes recontextualizações pelas quais políticas empregadas em um mesmo sentido ganham formas diferentes em lugares diferentes.

Se uma determinada tessela parece não ter muita importância sob um determinado ângulo, pode passar a ser um elemento principal se observado em outro momento, sob outro ângulo ou sob outra iluminação. Portanto, mesmo questões que podem parecer superadas ou sem representação em uma política podem voltar a assumir um papel importante em outro momento, sob outras condições de existência.

A política também pode ser entendida como uma rede formada por diversos nós ou pontos de tensão, os quais sofrem influências das linhas que chegam até o ponto em foco. Se visualizarmos o mosaico formado por uma rede, os diferentes pedaços podem sofrer modificações de formas e tamanhos à medida que é exercida a força/tensão sobre a rede, possibilitando que o conjunto possa ser alterado e até mesmo destruído.

A representação da política ou a conceituação desta em diferentes teorias traz em si o signo de uma dada situação que se pretende abordar, limitando as interpretações políticas que podem ser realizadas. Na perspectiva adotada neste trabalho, a concepção do que é uma política traz implicada a concepção simbólica desta, não se limitando apenas a descrever uma determinada situação, mas também sendo uma ferramenta para a sua construção. O ato discursivo de um objeto como a política, por exemplo, não apenas a descreve, pois de certo modo essa descrição é uma criação. Em outras palavras um discurso, ao descrever um objeto está também o inventando, definindo os limites de um regime de verdade e criando uma verdade. Ao definir um conceito, o seu objeto passa a ser por ele definido. Ele não existia anteriormente, ele é criado junto com essa definição, tornando-se uma verdade. A conceituação de um termo define uma forma possível de visualização e de existência de um determinado objeto. Em análises políticas deve-se estar atento ao papel ativo exercido pelos discursos na constituição daquilo que supostamente descrevem.

Uma definição exata dos conceitos daquilo que se pretende abordar em uma pesquisa pode ser entendido por muitos como algo primordial. Porém, na perspectiva aqui adotada a política não pode ser aprisionada em uma simples ou complexa definição, pois se trata de um conceito mutável, que sofre as influências do meio no qual está sendo disputada. Portanto, a política não possui um único e verdadeiro sentido, mas é o produto de uma relação conflituosa que busca definir uma forma de governamentalidade na qual se exerce uma ação sobre a ação dos outros, quer seja definindo modelos a serem seguidos, quer seja pelas limitações que impõem. A política enquanto texto e discurso é uma relação de poder pelo fato de selecionar o que pode ou não ser dito/feito entre os limites por ela estabelecidos. Para abordá-la de modo abrangente deve-se estar atento às conexões existentes entre o saber e o poder - conexões presentes em cada arena do processo de construção da política e que produzem posições de sujeitos.

Uma tentativa de criar um modelo teórico analítico apropriado a uma concepção pós-estruturalista que tenha tais conexões como alvo de análise foi realizada por Ball e colaboradores, intitulada ciclo de políticas (BOWE, BALL with GOLD, 1992). A abordagem do ciclo de políticas é uma teoria formulada na década de 1990 e tem sido utilizada em diferentes países como uma das referências para análises de políticas sociais e educacionais. Essa ferramenta possibilita análises críticas e contextualizadas que vão desde a formulação até a implantação de uma política, possibilitando examinar os efeitos e os resultados das disputas que estão imbricadas nesse processo de construção.

A utilização dessa teoria tem se destacado em análises que abordam as trajetórias de políticas na área social/educacional. Dentre os pesquisadores brasileiros que se utilizam dessa teoria, podemos destacar Jeferson Mainardes (MAINARDES, 2007, 2006a, 2006b), Alice Casimiro Lopes (LOPES, 2006, 2005a, 2005b, 2004, 2003, 2002a, 2002b, 2001), Elizabeth Macedo (MACEDO, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d), Luciola L. de C. P. Santos (SANTOS, L. 2006, 2004), Antônio Flávio B. Moreira (MOREIRA, 2001), Eneida Shiroma (SHIROMA, 2005, 2004a, 2004b, 2003), Denise

Destro (DESTRO, 2005) e Rosane Evangelista Dias (DIAS, 2009, 2006, 2003), entre outros²⁸.

O ciclo de política, entendido enquanto uma ferramenta que permite abordar a complexidade do processo político, pode ser visto como uma estratégia analítica que tenta superar as limitações de outros modelos mais lineares baseados em uma única teoria/conceito para a análise de todos os vieses, conflitos e disputas que permeiam a construção política. Por essa abordagem o caráter multifacetado e dialético de uma política pode ser evidenciado através da articulação entre as perspectivas macro e micro, na qual o Estado é concebido como uma instância importante no processo político, mas não se configura como o centro deste, ou o único - ou mais importante – elemento.

Contudo, para a aplicação dessa ferramenta teórica deve-se focar preferencialmente o contexto da prática, visto ser o local em que se evidenciarão as ações, as disputas e os resultados dos embates travados nos demais contextos. Entretanto, essa concepção teórica não privilegia em seu enfoque a política como texto a partir do qual se possa analisar a criação das posições de sujeito conforme pretendido nesta tese. Nesse sentido a teoria de Ball referente aos ciclos de políticas (BALL, 1994; BALL e BOWE, 1992; BOWE; BALL e GOLD, 1992) deixa de ser a principal ferramenta para esta análise, visto que é mais adequada a análises que centrem-se principalmente nos processos micropolíticos e na ação local de sujeitos que lidam com a política.

O ciclo de políticas é apresentado nesta pesquisa porque evidencia a fragmentação do processo de construção de uma política, possibilitando destacar a complexidade do processo político. Pode ser visto como uma estratégia analítica que tenta superar as limitações de outros modelos mais lineares, baseados na simplicidade de uma única teoria/conceito para a análise de todos os vieses, conflitos e disputas que permeiam a construção política. Pela abordagem do ciclo de políticas o caráter multifacetado e dialético de uma política pode ser evidenciado através da articulação entre as perspectivas macro e micro, na qual o Estado é concebido como uma das instâncias importantes desse processo político.

²⁸ Jeferson Mainardes realizou uma listagem acerca de obras de Ball que abordam o ciclo de política, como também acerca de autores brasileiros que se utilizaram dessa teoria (MAINARDES, 2009).

A análise empreendida parte do entendimento de que o processo de produção de uma política se desenvolve sobre as disputas que se embatem sobre os seus enunciados. São eles que perpassam os diferentes contextos da produção da política e possibilitam a sua análise a partir de qualquer ponto, uma vez que nessa perspectiva teórica não se busca a origem do que foi dito, mas sim aquilo que se enuncia e permite que a política e o seu discurso irrompam como um acontecimento. Nesse sentido o discurso é entendido como uma prática discursiva que constrói seus objetos e o poder não é localizável em um único pólo. É nesse sentido que empreendemos a Análise do Discurso.

2.4 GOVERNAMENTALIDADE

Nesta tese o conceito de governamentalidade, apresentado por Foucault, será utilizado como uma ferramenta teórica para as análises propostas. O entendimento a respeito do termo governamentalidade e seus usos neste trabalho são apresentados brevemente²⁹ nesta seção, buscando descrever alguns dos enfoques a respeito do que é e de como opera. O que se busca é uma seleção de alguns dos possíveis significados do conceito, de forma a possibilitar análises referentes ao governo dos sujeitos por meio da criação de posições de sujeito pela política do Programa.

O uso dos referenciais foucaultianos tem se dado em pesquisas de diversas áreas do campo das Ciências Sociais, como as da História, Psicologia, Criminologia, Política, Sociologia, Educação e Políticas Educacionais, entre outras (SOYLAND e KENDALL, 1997; FIMYAR, 2009). Relacionados à Sociologia da Educação e à Sociologia das Políticas Educacionais esses referenciais têm tido implicações mais metodológicas do que teóricas, principalmente relacionadas à Análise do Discurso (FIMYAR, 2009). Em pesquisas que adotam o referencial pós-estruturalista, Foucault figura frequentemente como autoridade teórica e/ou metodológica. O termo/conceito governamentalidade certamente possui uma significância teórica e limitações para que seja operado como ferramenta de análises de políticas educacionais.

²⁹ Outros autores fazem análises mais detalhadas a respeito do conceito e dos possíveis usos do termo governamentalidade. Nesse sentido cabe destacar o dossiê elaborado pela Revista Educação & Realidade 34(2), de mai/abr de 2009, e em especial os trabalhos de NOGERA (2009); FIMYAR (2009); AQUINO e RIBEIRO (2009); DO Ó (2009); CÉSAR e DUARTE (2009); TRAVERSINI e BELLO (2009); LOPES (2009) e COSTA (2009), entre outros trabalhos que tratam dessa temática.

A governamentalidade pode ser utilizada como ferramenta para análises que enfoquem as relações entre as formas de governo e as racionalidades que permitem, justificam, legitimam ou exercitam o governo. É uma ferramenta que possibilita abordagens das complexas relações imbricadas entre as diferentes racionalidades (ou pensamentos) e o governo.

Estudos acerca da governamentalidade, como destaca Fimyar (2009), são sustentados pelos conceitos de razão política e tecnologias de governança. A razão política pode ser entendida como uma forma de discurso que visa a responder a problemas de períodos políticos específicos. Já a tecnologia de governança é voltada ao nível instrumental das políticas (ou seja, ao governo), destacando os meios pelos quais essas são projetadas e implementadas. Ainda segundo a autora, a relação entre as racionalidades de poder e os processos de subjetivação - formação de sujeitos ou cidadãos governáveis - e de subjetificação - formação da existência individual - podem também ser alvos de estudos que tenham a governamentalidade como guia, possibilitando que sejam problematizados “determinados aspectos de quem pode governar, o que é governar, o que ou quem é governado e como isso é feito” (FIMYAR, 2009, p.38).

Contudo, cabe destacar que o processo de governo - ou a conduta da conduta - não pode ser associado com práticas ou formas negativas de exercício do poder. Pelo contrário, o que se busca é evidenciar que em uma política existem fins úteis a serem obtidos e que ela é um mecanismo que visa a construir um “cenário” propício para a sua obtenção, produzindo normas e modelos como guias para a consecução da própria política.

As noções de governo e governamentalidade permitem compreender porque o sujeito é o tema central das investigações foucaultianas. De acordo com Castro (2009), tais noções podem ser entendidas como consequência da insuficiência dos elementos teóricos para analisar o poder. Contudo, tornam-se referência para as pesquisas que adotam essa analítica.

Os termos *gouverne* e *gouvernement*, utilizados por Foucault em suas obras, foram traduzidos para a Língua Portuguesa indistintamente como governo. Portanto, o termo governo refere-se tanto a uma instância governamental, administrativa e centralizada quanto a uma ação de dirigir ações alheias. O termo governo é

sugerido por Veiga-Neto (s.d.) a fim de resgatar a especificidade do termo usado por Foucault no sentido de governo de condutas, tanto na direção das condutas de si como na conduta dos outros.

Os procedimentos precisos do governmentamento objetivam o sujeito para si mesmo e para os outros, e tais procedimentos podem ser entendidos como práticas que formam a subjetividade (com a criação de identidades específicas ou posições de sujeitos). Nesse sentido a noção foucaultiana de governo pode ser compreendida de duas formas: 1) o governo enquanto relação entre sujeitos; e 2) governo como relação consigo mesmo. As relações entre a forma de governo de si e as formas de governo dos outros se constituem como o foco de interesse das investigações foucaultianas. Os modos de objetivação/subjetivação situam-se no cruzamento dessas relações.

O governo enquanto relação entre sujeitos, é uma conduta que visa à conduta de outro indivíduo ou grupo. Nesse sentido o conceito de governo, destacado por Castro (2009), se relaciona à questão do exercício do poder.

Ele [o exercício do poder] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impele absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p.243).

No segundo sentido dado ao termo governo, este se volta à relação que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo. Nesse sentido funciona o domínio dos prazeres ou dos desejos (FOUCAULT, 1998).

O termo governamentalidade é usado por Foucault para se referir ao domínio de racionalidades políticas não centralizadas no Estado, mas que funcionam sob a sua égide. Tais racionalidades são compostas por uma capilaridade de elementos e disseminadas nas relações que os sujeitos estabelecem consigo e com os outros. As racionalidades políticas podem ser entendidas como saberes atrelados aos meios e fins adequados ao governmentamento, elaborados no sentido de especificar as bases apropriadas para a organização e a mobilização da população.

Buscando explicitar as diferenças existentes entre governmentamento e governamentalidade, Traversini (2003), baseada nos estudos de Dean (1999), argumenta

que o termo governo é utilizado de forma mais geral para representar os investimentos na direção do comportamento e das ações dos sujeitos; e o termo governamentalidade é usado para referir regimes particulares de governamentos, as artes e os regimes de governo e administração ocidentais modernos. Segundo a autora, na trajetória do governo este emerge como “a correta disposição das coisas arranjadas para um fim conveniente. Posteriormente, o próprio governo foi governamentalizado, o que fez com que a conduta da conduta passasse a ser exercida sobre todos, sobre cada um e sobre o Estado” (TRAVERSINI, 2003, p.37).

O conceito de governamentalidade foi trabalhado por Michel Foucault mais detalhadamente entre os anos de 1977 e 1980, período em que proferiu no Collège de France os cursos Segurança, Território, População (1977-1978)³⁰, O Nascimento da Biopolítica (1978-1979) e Do governo dos vivos (1979-1980) (FOUCAULT, 2006, 2008 e 1980³¹, respectivamente). Além desses Foucault dedicou o texto Verdade e Subjetividade, publicado na Revista de Comunicação e Linguagens (FOUCAULT, 1993), ao tema da governamentalidade.

Dentre os significados do termo governamentalidade encontram-se: os relacionados à arte de governar, em que a ênfase governamental passa de uma preocupação com o território para a preocupação com os problemas da população; os da questão do biopoder, em que a administração do poder sobre a vida suplanta os problemas da administração dos recursos; e os dos riscos internos referentes à população, que passam a ser vistos como mais preocupantes do que as ameaças exteriores ao Estado. Outro enfoque dado por Foucault é voltado à questão da governamentalidade liberal, que destaca as mudanças das maneiras de exercício de poder pelos Estados, que sofrem uma mutação de formas repressivas e de poder. Sob esse enfoque a governamentalidade pode ser entendida como uma variante histórica voltada à arte de governar, visto que o governo deixa de ser baseado em virtudes tradicionais ou habilidades - corporificadas no governante - para ser orientado por princípios de racionalidades do Estado.

³⁰ Parte desse curso referente à governamentalidade (aula do dia 01 de fevereiro de 1978) foi também publicado no livro *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1999c, p.277-293).

³¹ Curso inédito. Sobre este curso, Nildo Avelino publicou a tradução de uma série de excertos (FOUCAULT, 2010).

O conceito de governamentalidade é usado inicialmente por Foucault para referir-se ao estudo das maneiras de governar e é composto por duas ideias. A primeira constitui aquilo que se pode chamar de governamentalidade política e implica a análise das formas de racionalidade, dos procedimentos técnicos e das formas de instrumentalização. Nessa concepção, tal conceito figura no domínio composto pelo conjunto das instituições, dos procedimentos, das análises, reflexões, cálculos e táticas que possibilitam o exercício do poder sobre a população, baseado na economia política e nos dispositivos de segurança. A economia política pode ser definida como um saber próprio do governo, um tipo de saber que possibilita o exercício do poder através do governo. A governamentalidade, por um lado, pode ser vista como uma técnica de governo que comporta as linhas de força do exercício do poder via exercício do governo sobre todos os outros e, por outro lado, como uma técnica que permite também o desenvolvimento de saberes que possibilitam esse governo.

A segunda ideia de governamentalidade utilizada por Foucault (1999c) está relacionada também às técnicas, ou melhor, ao encontro de técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. É essa noção que permite evidenciar as articulações das estratégias de resistência, que pode ser concebida como exterior ao poder, visto que é contemporânea e integrada às relações de poder e configura-se como uma ordem estratégica e de luta.

Portanto, a governamentalidade é um instrumento de governo contemporâneo que tem por meta o exercício do poder sobre a população. Foucault (2006) argumenta que essa racionalidade de governo já estava presente no século XVI enquanto exercício do poder e, baseado em La Perrière (1567), apresenta um conceito de governo enquanto a correta disposição das coisas, das quais nos encarregamos de conduzir ao fim conveniente (FOUCAULT, 2006). Essa concepção marca a diferença ou o acontecimento que possibilita a análise desta nova forma de exercício do poder, diferenciando-se daquela em que o Estado (representado pelo príncipe) é o centro de onde emana o poder exercido sobre o território, onde a população, o solo e o clima constituem apenas variáveis desse exercício. Com a noção de governamentalidade há uma inversão na concepção de governo, o elemento principal passa a ser o complexo formado por homens e coisas em que o território/propriedade passa a constituir uma de suas variáveis.

A concepção de governo como uma multiplicidade que abrange desde o governo de si mesmo até o governo do Estado é a proposta analítica apresentada por Foucault. Nesse sentido Candiotti (2010, p.37) argumenta que o Estado “deixa de ser entendido exclusivamente como forma terminal, sedimentada, de uma correlação germinal entre forças heterogêneas. A relação entre forças e formas é abandonada”. Pela concepção foucaultiana

as relações de poder consistem num campo de ações de múltiplas possibilidades, porém de uma mesma natureza: desde agir sobre uma população, agir sobre as ações de outrem (governo dos outros) até agir sobre a própria conduta (governo de si mesmo). A macropolítica torna-se indissociável da micropolítica (CANDIOTTO, 2010, p.37).

Fimyar (2009) destaca em suas análises que Foucault busca com a governamentalidade enfatizar a existência de uma

interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas (FIMYAR, 2009, p.38).

A autora ainda argumenta que

Em seus dois sentidos, a governamentalidade enfatiza a interdependência entre as práticas governamentais e as mentalidades de governo que racionalizam e com frequência perpetuem práticas existentes de conduta da conduta. Segundo Dean (1999), governamos a nós mesmos e aos outros exercendo nosso pensamento sobre “o que consideramos verdadeiro”. Noutras palavras, governamos de acordo com o que consideramos ser as verdades sobre nossa existência. Consequentemente, as formas como governamos dão origem à produção da verdade sobre a sociedade, a educação, o emprego, a inflação, os impostos, os negócios, etc. (FIMYAR, 2009, p.41).

Traversini (2003) aponta que o termo governamentalidade foi utilizado por Foucault

para referir-se a racionalidades específicas para governar, às formas como conduzimos os outros ou somos conduzidos e a relação entre o governo de si mesmo, dos outros e do Estado. Governo diz respeito ao modo de os indivíduos conhecerem e conduzirem a si próprios e aos outros,

envolvendo alguma forma de controle e direcionamento (TRAVERSINI, 2003, p.11).

A governamentalidade permitiu que fossem incorporadas às práticas de governo outras formas de racionalidades voltadas ao governo da população. Questões relacionadas à população tais como os fenômenos relacionados à saúde, à longevidade, à educação e à capacidade produtiva passaram a integrar as preocupações dos Estados. As políticas ou as formas de ação do Estado passam a ser pautadas no sentido de potencializar as forças produtivas da população, identificando os problemas, organizando-os e propondo formas de intervenção para diminuir seus efeitos nocivos. Essa estatização do biológico pode ser definida como Biopoder ou Biopolítica, pela qual se visa à otimização da população, tornando-a saudável, escolarizada, produtiva e próspera. A Biopolítica como forma de governo permite a administração de uma nação.

As práticas de governamentalidade são voltadas para a população que, enquanto objeto de governo do Estado, constitui o alvo de políticas que visam a sua otimização. Nesse sentido é operada uma economia política composta de conhecimentos acerca da população sob os quais é possível exercer o governo. Dessa forma, a população passa a ser classificada e enquadrada em mecanismos de segurança que garantam a prosperidade do Estado. A educação, então, aparece como um dos mecanismos de segurança voltado a cada membro da população. A governamentalidade adquire um sentido de biopolítica, ou seja, o exercício do poder por meio de governo sobre a vida de cada indivíduo/sujeito.

A otimização da população via intervenção administrativa (política) pode ser voltada tanto à saúde, à vida ou, como no caso aqui estudado, à educação. A educação tem sido construída como uma forma de propiciar cidadania e produzir cidadãos e trabalhadores, ou seja, tem se constituído em uma forma de governo da população através do controle de sua produtividade.

Para o exercício da biopolítica é preciso definir e separar a população em subgrupos específicos. Segundo Fimyar (2009, p.40), essas “práticas divisoras da biopolítica buscam prevenir, sustentar ou eliminar certos grupos do interior da população”. Pode-se argumentar que essas biopolíticas constituem formas de eliminar ou diminuir os riscos representados por parcelas da população que podem tornar-se

onerosos ao Estado, no sentido de tornarem-se dependentes deste pelo fato de não produzirem o sustento de suas próprias necessidades básicas (moradia, alimentação, saúde etc.).

A governamentalidade possibilita a análise ampla das maneiras ou das artes de governar em suas variantes do estudo do governo de si (ética), do governo dos outros (formas políticas) e das relações entre o governo de si e o governo dos outros. Para Castro (2009), a governamentalidade enquanto arte de governo está relacionada ao cuidado de si, às diferentes formas de asceses, ao poder pastoral, às disciplinas, à biopolítica, à polícia, à razão de Estado e ao liberalismo.

A governamentalidade contemporânea carrega consigo as marcas da soberania, da disciplina e da gestão governamental implicadas no governo da população, tendo influências da pastoral cristã, da técnica diplomática, militar e da polícia. Nesse sentido, o Estado governamentalizado possui por objetivo a população e não o seu território, e para tal se utiliza de um saber econômico e dos dispositivos de segurança. O saber econômico pode ser descrito como uma produção de saberes a respeito daquilo que se deseja conduzir. A governamentalidade exercida via políticas públicas constitui-se baseada em um saber econômico.

Para a análise da governamentalidade estatal a genealogia foucaultiana pode ser aplicada para evidenciar o poder e as suas relações. A análise do poder volta-se não à sua explicação ou mesmo à sua interpretação, mas sim à descrição de seu exercício, dando destaque especial aos meios e instrumentos investidos sobre os corpos e na produção de saberes.

A genealogia é o que possibilita que sejam enfocados na análise os instrumentos e as técnicas que permitem os investimentos governamentais sobre os sujeitos, que os constituem em objetos de saber que possibilitam o exercício do poder e, além disso, permite que se analisem como esses mecanismos governamentais agem sobre os sujeitos, constituindo-os como sujeitos governáveis para determinados fins. Em outras palavras, a genealogia é uma técnica que permite a análise do exercício do poder.

Os efeitos produzidos pelo poder sobre os sujeitos, como destaca Ewald (1993), atuam produzindo suas almas, suas idéias, seus saberes, sua moral, enfim, pode-se dizer que seu efeito é a produção de poder sob outras formas, visto que é simultaneamente

causa e efeito. Tais como em outros estudos³², o entendimento e o uso dado à governamentalidade nesta tese enfocam a questão do direcionamento das ações dos sujeitos a fins específicos.

O conceito de governamentalidade será utilizado nesta pesquisa enquanto uma possibilidade argumentativa para a análise que se pretende, no sentido de entender os discursos oficiais como um dispositivo que visa a exercer uma ação sobre os sujeitos, enquanto indivíduos ou coletividade. A governamentalidade como ferramenta conceitual possibilita que as racionalidades do governo sejam analisadas para evidenciar as formas pelas quais operam: pela produção de verdades ou pela criação de realidades, baseadas no uso dos discursos. Enfim, permite que o exercício do poder possa ser explicitado em sua forma produtiva. O governo possui objetivos que visam a atingir fins úteis para os sujeitos aos quais se destina, e a produção de posições de sujeito figura como uma de suas formas de exercício.

Tendo por base essas indicações busca-se operar com a ferramenta conceitual governamentalidade para analisar a política do PROEJA como uma prática de governo que utiliza recursos específicos para construir sujeitos governáveis. O interesse principal não se centra em definir o que é essa política em termos de descrever o seu processo de construção e as disputas nele envolvidas, nem mesmo em buscar suas intenções. O que se pretende é evidenciar que a política é um mecanismo que busca realizar um governo sobre uma determinada parcela da população da Educação Profissional. Procura-se evidenciar como esse processo é engendrado, quais são os mecanismos que opera e quais são as relações criadas entre a política e as verdades produzidas a respeito do PROEJA. Esses aspectos constituem formas e racionalidades de poder-saber que visam a influenciar os processos de subjetivação, criando identidades e sujeitos maleáveis ao governo proposto pela política.

³² Traversini (2003); Burchell, Gordon e Miller (1991); Corazza (2001); Dean (1997,1999); Lupton (1999); Miller e Rose (1993); Popkewitz (2001); Rose (1996a, 1996b, 1996c, 1998) e Veiga-Neto (2000), entre outros.

3 DO HORIZONTE E DA CAMINHADA

Partindo-se do pressuposto de analisar discursos enquanto um conjunto de enunciados que podem ser ditos independentemente dos sujeitos que os enunciam e por considerar-se que o que está dito está na superfície do discurso, não residindo em subterfúgios nem constituindo coisas encobertas que precisem ser desveladas, é que se institui o horizonte a ser alcançado e se inicia a caminhada.

Essa caminhada buscou apoio em alguns relatos de operacionalização de pesquisas que usaram o mesmo enfoque da Análise do Discurso, além de indicações de autores que têm se dedicado ao tema, visto que o próprio Foucault somente apresenta pistas para que outros estudos possam utilizar tal perspectiva.

O maior obstáculo para empreender-se a análise desta pesquisa residiu na operacionalização da teoria analítica. O fantasma da traição ao referencial teórico rondou o caminho da pesquisa e impediu inicialmente de assumir-se que esta poderia ser classificada como uma Análise do Discurso tal como desenvolvida por Foucault e, numa tentativa de contornar esse obstáculo adotou-se o uso da expressão de inspiração foucaultiana.

Isso demonstra que no processo de apropriação teórica experimenta-se caminhos árduos, e que a crueza/ingenuidade científica produzem marcas. O desejo de de Foucault de não ser modelo e de que seus estudos não fossem fossilizados como marcos a serem seguidos, mas sim de fossem elementos a ser superados constituiu-se no ponto de liberdade, a partir do qual compreendeu-se que não há traição teórica, mas sim experimentações.

3.1 DO CORPUS

O *corpus* de análise é composto por cinco Documentos Base referentes ao PROEJA. Dois são referentes ao Decreto 5.478/05: O primeiro, intitulado Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos³³; e o segundo intitulado Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – criado/divulgado em formato digital no período de transição do Decreto 5.478/05 para o Decreto 5.840/06. Já os outros três documentos, criados em 2007, são referentes a este último decreto. O primeiro é intitulado Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. O segundo, intitulado Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental. Por fim, o terceiro é intitulado Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.

Além desses documentos oficiais também integram o *corpus* de análise os cinco programas da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, do Programa Salto para o Futuro da TV Escola- Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação. Os programas dessa série, com duração de uma hora³⁴, são compostos por debates coordenados pela apresentadora Bárbara Pereira. Os programas também utilizam-se dos recursos de apresentação em vídeo de documentários e/ou entrevistas com personalidades de renome nas áreas em debate.

Por fim, também compõe o *corpus* de análise o texto do Boletim 16 do Programa Salto para o Futuro da TV Escola - Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação, referente à série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. O

³³ Esse Documento Base teve a tiragem de 500 exemplares impressos.

³⁴ O tempo de uma hora do programa inclui as propagandas veiculadas pela TV Escola nos intervalos do programa.

boletim³⁵ é composto por um texto de apresentação e de cinco textos referentes às temáticas desenvolvidas em cada um dos cinco programas da série.

3.1.1 Os Documentos Base

O primeiro documento base é intitulado Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006a). Esse documento foi produzido no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, sob a responsabilidade do Departamento de Políticas e Articulação Institucional (DPAI) e da Coordenadoria Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica (CGPEPT). O seu texto teve a coordenação geral da professora Jaqueline Moll – Coordenadora Geral da CGPEPT/SETEC/MEC, e revisão de Caetana Juracy Rezende Silva – Técnica em Assuntos Educacionais da CGPEPT/SETEC/MEC³⁶.

Nessa versão impressa consta a Portaria n. 208, de 1º de dezembro de 2005, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em que é nomeado o Grupo de Trabalho para a elaboração do Documento Base PROEJA. O texto foi produzido por um

³⁵ O texto do Boletim 16 está disponível na internet no endereço <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf> (acesso em 20 mai. 2010).

³⁶ O Grupo de Trabalho (GT), sob a coordenação da professora Jaqueline Moll, foi constituído por: Ivone Maria Elias Moreyra – Diretora do DPAI/SETEC/MEC; Maria José Rocha Lima – diretora do Departamento de Desenvolvimento de Programas Especiais da SETEC/MEC; Caetana Juracy Rezende Silva – técnica em assuntos educacionais da CGPEPT/SETEC/MEC; Timothy Denis Ireland – diretor do Departamento de Jovens e Adultos da SECAD/MEC; Cláudia Veloso Torres Guimarães – coordenadora geral de Educação de Jovens e Adultos do DEJA/SECAD/MEC; Leôncio José Gomes Soares - professor da Faculdade de Educação da UFMG; Jane Paiva – professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Maria da Conceição V. P. de Oliveira – diretora de Ensino do CEFET/BA; Denio Rebello Arantes – diretor de ensino do CEFET/ES; Marillise Braivantes – professora da EAF Rio do Sul/SC; Tânia Midian Freitas de Souza – professora da EAF Manaus/AM; Simone Valdete dos Santos – professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Dante Henrique Moura – diretor de ensino do CEFET/RN; Cristina Azra Berrechea – Universidade Federal do Paraná; Benedito Luiz Correia – CONDETUF. Nessa primeira versão do Documento Base do PROEJA, composto por 65 páginas, também houve a contribuição de Julio Emilio Diniz Pereira – UFMG; Maria Celsa – UECE; Maria Ielda – UECE; Maria José Maciel – UECE, os quais não estavam nomeados para o GT de construção do referido documento. A coordenação editorial foi composta por: Benedito Luiz Correia – CODAI/UFRPE – CONDETUF; Cristina Azra Berrechea – UFPR; Dante Henrique Moura – CEFET/RN; Dênio Rabello Arantes – CEFET/ES; Jane Paiva – UERJ; Júlio Emilio Diniz Pereira – UFMG; Marco Antônio Dib – SECAD/MEC; Maria da Conceição da Veiga Passos de Oliveira – CEFET/BA; Marlise Schmitz Braibante – EAF Rio do Sul/SC; Simone Valdete dos Santos – UFRGS; Tânia Midian Freitas – EAF/Manaus; Maria Celsa – UECE; Maria Ielda – UECE.

grupo de trabalho composto por membros da SETEC/MEC e por experts nos campos da EJA e da Educação Profissional.

Na segunda versão do Documento Base, criada em fevereiro de 2006, o PROEJA sofre a primeira alteração de nomenclatura, passando de Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, havendo portanto a retirada do termo *técnica* da identificação do programa (BRASIL, 2006b).

Nessa publicação não aparece a identificação dos autores do texto. O único nome é o do Secretário da SETEC – Eliezer Pacheco, que assina a apresentação do programa, assim como na versão anterior, intitulada PROEJA: DESAFIO PEDAGÓGICO E POLÍTICO.

Com a edição do Decreto 5.840/06, que amplia o campo de abrangência do PROEJA para a formação inicial e continuada de trabalhadores, passando a orientar o programa referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser articulado à Educação Fundamental ou ao Ensino Médio, o Documento Base passa por uma revisão e reformulação, dando origem a um novo Documento Base, agora intitulado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, recebendo a identificação de Documento Base do PROEJA - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio (BRASIL, 2007a).

Esse documento foi publicado em agosto de 2007 e contou com a coordenação da professora Jaqueline Moll e de Caetana Juracy Rezende Silva³⁷. Observa-se que nem todos os integrantes do GT do primeiro Documento Base ou da Comissão Editorial participaram dessa nova versão do Documento Base do PROEJA. Permaneceram apenas os sujeitos ligados aos CEFETs e EAFs, e ainda duas professoras vinculadas a Faculdades de Educação - uma da UERJ (Jane Paiva) e outra da UFRGS (Simone Valdete dos Santos) - e o representante do CONDETUF (Benedito Luiz Correia). Todos os sujeitos ligados a outros departamentos do MEC não aparecem como autores do

³⁷ O seu texto, com 71 páginas, teve como autores: Benedito Luiz Correia, Dante Henrique Moura, Denio Rebello Arantes, Jane Paiva, Maria da Conceição V. P. Oliveira, Marilise Braivante, Simone Valdete dos Santos e Tânia Midian Freitas de Souza.

texto. Todavia, as referências bibliográficas dessas versões dos Documentos Base são as mesmas.

A partir do Decreto 5.840/06 também são editados os Documentos Base do PROEJA Ensino Fundamental e do PROEJA Educação Indígena (BRASIL, 2007b). O Documento Base do PROEJA Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental³⁸, publicado em agosto de 2007, teve a coordenação ampliada. Agora, além da professora Jaqueline Moll e de Caetana Juracy Rezende Silva fez parte da coordenação o professor Dante Henrique Moura. Observa-se que alguns dos autores pertencem no GT de trabalho de criação do primeiro Documento Base (Dante Henrique Moura, Dênio Rabello Arantes, Marilise Braibante). Além disso, observa-se também que nenhum dos autores possui a indicação de sua vinculação profissional.

O texto de apresentação desse documento não possui a assinatura de um sujeito específico, mas aparece a indicação de que é uma produção da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, das 18 referências bibliográficas indicadas somente cinco são comuns às versões anteriores do Documento Base; são dois textos produzidos por Dante Henrique Moura³⁹. Os demais elementos comuns referem-se à legislação. São eles a Lei 9.394/96, o Decreto 5.154/05 e o Decreto 5.478/05.

Já o Documento Base do PROEJA referente à Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena, publicado um mês após os demais, em setembro de 2007, teve a coordenação mais uma vez modificada (BRASIL, 2007c). Integram a coordenação do Documento Base, agora intitulada de Coordenação Editorial, os seguintes sujeitos: Caetana Juracy Rezende Silva, Jaqueline Moll, Kleber Gesteira Matos, Mônica Thereza Soares Pechincha e Susana Marteletti Grillo Guimarães.

³⁸ O texto, de 79 páginas, é assinado por: Carlos Artexes, Dante Henrique Moura, Dênio Rabello Arantes, Francisca Elenir Alves, Ivany Souza Ávila, Márcia Martins de Oliveira, Maria Luisa Merino Xavier, Marilise Braibante, Marise Nogueira Ramos, Rosilene Bicalho, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Sophia Regina Egypto. E conta ainda com a participação da equipe técnica composta por Flávia Helena Saraiva Xerez – SETEC/MEC, Julieta Borges Lemes – SETEC/MEC, Marly Braga de Oliveira – SECAD/MEC e Rozana da Silva Castro – SEB/MEC.

³⁹ MOURA, D. H. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. In: HOLOS. Ano XXII, nº 2, setembro de 2006. Revista eletrônica do CEFET-RN. Disponível em <<http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/>> Acesso em 10.05.2006. MOURA, D. H. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2007, Maceió: EDUFAL, 2007.

Desses, apenas as duas primeiras participaram das construções dos demais Documentos Base⁴⁰.

Assim como nos demais Documentos Base gerados na vigência do Decreto 5.840/06 não aparece à vinculação profissional dos autores do texto. E a sua apresentação é feita baseada em uma ordem alfabética, ao contrário da adotada na Portaria 208, da SETEC, que instituía o GT de trabalho para a construção do Documento Base, em que primeiro são apresentadas as pessoas vinculadas às secretarias do MEC e do Ministério do Trabalho, para após serem apresentados os *experts* nomeados para tal construção.

Quanto às referências bibliográficas, apenas algumas referentes à legislação são comuns aos outros Documentos Base: a Constituição Federal (que não é referenciado no do Ensino Fundamental); a Lei 9.394/96; o Parecer CNE 11/2000 (que não é referenciado no do Ensino Fundamental); o Decreto 5.154/05; o Decreto 5.478/05 e o Decreto 5.840/06. Nenhum texto referente à EJA ou à Educação Profissional é comum aos três Documentos Base dos campos que o Programa pretende abranger: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.

3.1.2 Do Boletim da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio

O Programa “Salto para o Futuro” da TV Escola, da Secretaria de Educação a Distância, na série de programas identificada por PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio, disponibilizou uma série de textos para embasar os

⁴⁰ O texto, de 123 páginas, é assinado por: Aumerino Raposo da Silva, Caetana Juracy Rezende Silva, Daniela Maria Viana, Denize Alencar Cândido Lentini, Francisca Novantino Pinto de Ângelo, Gersem dos Santos Luciano, José Ribamar Bessa Freire, Lucas Ruri’ô Xavante, Luciane Ouriques Ferreira, Maria Aparecida Bergamaschi, Marina Machado, Mônica Thereza Soares Pechincha, Neide Martins Siqueira, Paulo Morais, Pierangela Nascimento da Cunha, Renato Rocha Fonteles, Sara Regina Souto Lopes, Simão Corrêa da Silva, Sofia Beatriz Machado de Mendonça, Susana Marteletti Grillo Guimarães e Suzana Alves Escobar, contando ainda com a revisão de texto realizada por Ana Lúcia Sarmiento Henrique. Desses sujeitos apenas um teve participação como autor dos demais Documentos Base: Caetana Juracy Rezende Silva.

telespectadores a respeito do PROEJA e dos assuntos referentes a este, que seriam desenvolvidos nos programas da série através da participação de convidados que debatem os temas apresentados e/ou respondem perguntas enviadas por telespectadores. Os textos disponibilizados formam o Boletim 16, de setembro de 2006, o qual estava disponível na internet.

O boletim é composto por 94 páginas e está dividido em seis textos. O primeiro, de autoria de Dante Henrique Moura, intitulado “Proposta Pedagógica – PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio” (MOURA, 2006b), é o texto de apresentação, constituído por 21 páginas em que são destacados alguns tópicos que integram o primeiro Documento Base, utilizando a repetição literal do texto do referido documento, embora sem fazer indicação desse uso. Os tópicos escolhidos para serem reproduzidos nesse Boletim 16 são: do capítulo que trata da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o item 1.1, intitulado **Situando a questão**, e o item 1.2, intitulado **Por uma política de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade EJA**; o capítulo 3 – **Concepções e princípios de uma política pública de integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA**, com as subdivisões **As concepções e Princípios**.

Nos textos apresentados foram feitas algumas supressões de partes dos textos originais. No item **Situando a questão**, o único parágrafo suprimido é o que se referia ao Programa Brasil Alfabetizado. No item **Por uma política de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade EJA**, foram cortados os três últimos parágrafos, que tratam da redução de postos no mundo do trabalho e da necessidade de adequação da formação do trabalhador para inserir-se nesse mundo. O item apresenta a formação humana enquanto elemento que propicia a compreensão do mundo do trabalho, bem como a produção de um arcabouço reflexivo acerca da relação educação-economia, além de referir a educação como direito frente aos desafios da inclusão social e da globalização econômica. No item que tem por referência o capítulo 3 – **Concepções e princípios de uma política pública de integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA**, foi retirada a parte que trata das **Concepções**, justamente o parágrafo

em que é citada a ausência de alunos com perfil EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que convida esta mesma rede para atuar como referência.

Ainda nesse texto inicial, quando são pormenorizados os assuntos a serem desenvolvidos nos 5 programas da série, também há a repetição do texto do Documento Base. No texto de apresentação do Programa 1, intitulado **PGM1 - Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes**, há a repetição literal do texto do Documento Base, inclusive da parte que já havia sido utilizada nas páginas anteriores do referido boletim (p.6), no que se refere à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesse item é suprimido o parágrafo que trata da EJA no Ensino Fundamental. Esse recurso de repetição literal de partes do Documento Base também aparece no item referente a apresentação do **PGM 3 – O PROEJA e o desafio das heterogeneidades**, em que o texto do Documento Base é utilizado. Da mesma forma, no item referente à apresentação do **PGM 5 – O PROEJA e a necessidade de formação de professores –** o conteúdo do primeiro Documento Base é reproduzido.

Para fins de análise, os textos que se repetem foram selecionados apenas uma vez para compor as categorias de análise. Entende-se que a sua repetição não constitui a reificação de uma parcela do discurso, mas sim pode ter sido um artifício de escritura para proporcionar um texto que apresentasse alguns pressupostos orientadores da política que seriam aprofundados pelos programas da série. A repetição textual não altera a sua posição enquanto discurso, pois o que enunciam e os sentidos que buscam criar já haviam sido definidos, assim como a posição que ocupam nas formações discursivas. A questão de o discurso ter como característica a sua repetibilidade, independentemente do sujeito que o enuncia, não tem a ver com a utilização literal das palavras ou signos gráficos, mas sim com o que propagam como mensagem, com o que criam como ação.

O segundo texto do Boletim 16, que irá tratar do Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes, de autoria de Jane Paiva, é intitulado de “Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito de todos os brasileiros” (PAIVA, 2006b), sendo composto por 12 páginas e dividido em três seções. A primeira seção, com o título de “Compromisso ético com a Educação de Jovens e Adultos”, trata de situar a questão ética do acesso à educação enquanto um direito, dando especial atenção ao tema da EJA. Na segunda seção do texto “Direito à

educação”, – a autora faz uma abordagem da educação como direito social e humano da população e tece breves comentários a respeito da função do Estado em atender a esses direitos. Já na terceira seção do texto “Jovens como sujeitos da diversidade: o que lhes reserva o futuro?” a autora relata a necessidade do oferecimento de oportunidades educacionais para aqueles que não puderam concluir seus estudos no Ensino Fundamental, reivindicando que seja ampliada essa oferta também para o Ensino Médio.

O terceiro texto do Boletim 16, referente ao Programa 2 da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, do programa Salto para o Futuro, é de autoria de Lucília Machado e é intitulado “PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador” (MACHADO, 2006a). O texto de 18 páginas é dividido em quatro partes. Na breve introdução a autora faz considerações a respeito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, de seu importante significado socioeconômico e do desafio da construção de currículos inovadores que atendam a essa nova realidade educacional. Na segunda seção do texto a autora trata especificamente do significado socioeconômico do Programa, apresentando a importância da elevação do índice educacional para a inserção social e no mundo do trabalho. Já a terceira seção, intitulada *o significado do PROEJA como desafio à construção curricular*, apresenta considerações a respeito dos desafios postos pela construção de currículos inovadores para atender ao programa, dando tênues indicações de possíveis arranjos ou composições curriculares que abranjam alguns elementos considerados como os mais pertinentes para comporem tais currículos, incluindo a diversidade de regulamentações legais que incide sobre essa modalidade, o caráter multidimensional que abrange a Educação Básica e a Educação Profissional, a especificidade da EJA enquanto orientador curricular, a necessidade da construção de um projeto pedagógico coletivo, interdisciplinar e até transdisciplinar, a diversidade dos sujeitos a serem atendidos e o perfil do profissional a ser obtido com a conclusão do curso. Na última seção, a autora apresenta uma breve conclusão, chamando os profissionais e responsáveis pela implantação dos cursos do PROEJA para que atentem para um verdadeiro compromisso com os processos de ensino-aprendizagem, em que a prática docente deve estar voltada

para a formação integral do sujeito, baseado no trabalho como princípio educativo e entendido como possibilidade de uma preparação para além do trabalho, para a vida.

O quarto texto, intitulado de “O PROEJA e o desafio das heterogeneidades” (SANTOS, 2006a), referente ao Programa 3 da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, do programa Salto para o Futuro, é de autoria de Simone Valdete dos Santos. O texto, que integra o Boletim 16, possui sete páginas e é dividido em cinco seções. Na primeira seção a autora caracteriza o campo da Educação de Jovens e Adultos como um campo de desordem, utilizando para isso o referencial de Georges Balandier, em que o conceito se atrela ao imprevisível, ao aleatório, uma vez que sempre existe uma ordem escondida na desordem (BALANDIER, 1997). Na breve segunda seção “O heterogêneo como campo da “Desordem”, a autora trata da diversidade de saberes que são trazidos para a escola pelos alunos da EJA e que precisam serem considerados na prática pedagógica. A terceira seção do texto – Relações de gênero em EJA –, de forma breve, apresenta algumas modificações pelas quais os modelos familiares vêm passando e a necessidade do currículo de EJA abordar principalmente temas referentes às questões de saúde, ao cuidar de si. A quarta seção do texto – A EJA e mundo do trabalho – trata da crise do sistema de trabalho assalariado e da necessidade de os cursos de PROEJA abordarem essa temática, apontando alternativas para a superação do desemprego. Na quinta e última seção do texto – Éticas religiosas, matrizes étnicas em EJA – a autora aborda a importância do reconhecimento das diferenças para a construção de propostas de cursos do PROEJA.

O quinto texto referente ao Programa 4 da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, do programa Salto para o Futuro, é de autoria de Dante Henrique Moura. O texto intitulado de “O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (MOURA, 2006c) é composto por 15 páginas e é dividido em quatro seções. Inicia com o item “Uma aproximação ao objeto de estudo” em que o autor faz uma apresentação do PROEJA, de alguns dos desafios a serem superados por essa política e do papel da Rede Federal de Educação Tecnológica. Na segunda seção “Alguns equívocos que marcaram a gênese do PROEJA” são apresentadas algumas críticas frente à implantação do PROEJA na Rede Federal diante das impossibilidades de atendimento devido à falta de professores de Ensino Médio, resultante do Decreto 2.208/96. Outra crítica apresentada é a forma autoritária da implementação da política,

que se inicia com uma portaria ministerial (Portaria 2.080/2005) se sobrepondo a um decreto presidencial (Decreto 5.224/2004), ferindo a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar das instituições que formam a Rede Federal. É questionada a não existência nessa Rede de equipe docente formada no campo da Educação de Jovens e Adultos para atender a nova demanda. A terceira seção do texto “O PROEJA como política pública de educação: a necessária articulação entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais” aborda a questão da importância da participação das redes estaduais de educação no PROEJA para que este atinja um número significativo de sujeitos, dada a pouca capacidade de atendimento das instituições que integram a Rede Federal. Na última parte do texto “Considerações finais” o autor chama a atenção para a necessidade de fontes de financiamento para a política do PROEJA como uma das formas para que esse se torne uma política pública perene. Outro tema destacado é a necessidade do desenvolvimento de um corpo teórico-metodológico próprio para a política do PROEJA, fundamentado na pedagogia do trabalhador, visando à cidadania, à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, o autor destaca a importância da Rede Federal no sentido de colaborar com as demais redes para a efetivação da política do programa.

O sexto e último texto do Boletim 16 do Programa “Salto para o futuro” é também de autoria de Dante Henrique Moura, e é utilizado como referência para o quinto programa intitulado “O PROEJA e a necessidade de formação de professores”. O texto com o título “PROEJA: financiamento e formação de professores” (MOURA, 2006d) é composto por 18 páginas, divididas em quatro seções. O autor inicia o texto destacando a importância do financiamento e da formação de professores para a transformação do PROEJA de programa para política pública. Na sequência, no item “Dimensões essenciais na construção de uma política pública voltada para o Ensino Médio integrado, na modalidade Educação de Jovens e Adultos” são abordados temas referentes ao financiamento e à necessidade de interação entre os sistemas de ensino enquanto formas de converter o Programa em política pública perene. Na seção “A formação de profissionais para atuar no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA” trata da necessidade de formação de professores e do papel do Estado e da Rede Federal frente a essa demanda. Como conclusão, o autor encerra o texto chamando a atenção

para os aspectos necessários para a transformação do PROEJA de programa educacional em uma política pública perene, destacando os principais pontos apresentados ao longo do texto: o financiamento, a articulação e a interação efetiva entre os diversos sistemas de ensino.

3.1.3 Dos programas da TV Escola – “Salto para o futuro”

Os cinco programas da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, do Programa Salto para o Futuro, possuem como consultor de conteúdo Dante Henrique Moura. Os programas são compostos por três blocos. No primeiro é feita uma apresentação geral do tema pela apresentadora Bárbara Pereira, seguida de uma breve apresentação dos integrantes da mesa de debates, e de um convite para que os telespectadores participem do programa enviando suas perguntas por telefone, fax, ou e-mail.

O primeiro programa da Série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio, abordou o tema **Histórico da EJA no Brasil** e teve sua exibição pela TV Escola no dia 18/09/2006, entre as 19h e 20h horas, tendo duração⁴¹ de 54':25". Esse programa também foi reprisado no dia 19/09/2006 em dois horários: entre as 11h e 12h e entre as 15h e 16h.

Nesse programa os convidados para o debate foram: Jane Paiva – professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, na área da Educação de Jovens e Adultos e pesquisadora dessa modalidade de ensino, participante efetiva no fórum de EJA, do Rio de Janeiro; Marise Nogueira Ramos – professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, vice-diretora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ, pesquisadora da área de Trabalho e Educação, diretora do Ensino Médio da SETEC/MEC no período de 2003-2004, quando contribuiu para a elaboração do Decreto n.5.154/2004, e uma das organizadoras do livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”; e Edna Castro Oliveira - professora adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo -

⁴¹ O tempo de duração dos programas não inclui as propagandas veiculadas pela TV Escola em seus intervalos.

UFES, coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Educação da UFES, coordenadora da pesquisa “Educadores do campo e suas práticas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos”.

Após a apresentação inicial é exibido um vídeo em que Osmar Fávero – da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), faz uma rápida revisão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da década de 1940, enfatizando algumas das características dessa modalidade educacional, que inicia baseada na alfabetização da massa de trabalhadores braçais que migravam do campo para as cidades em busca de emprego. Nessa época a EJA era considerada como fábrica de eleitores, visto que, na mesma época, iniciava-se o processo de democratização no país e a formação dos partidos políticos. Ainda é destacado o período de 1958 e o surgimento de Paulo Freire como um dos principais referenciais para a Educação de Jovens e Adultos, junto à concepção de que a alfabetização não poderia estar desvinculada do combate à pobreza. A iniciativa de EJA desenvolvida pela União Nacional dos Estudantes (UNE) também é lembrada como um importante marco na história da EJA, visto que, embora tenha sido pouco expressiva, serviu de base para Plano Nacional de Alfabetização de Paulo Freire. A revisão histórica feita pelo professor Osmar Fávero termina com a análise do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que foi desenvolvido até o início dos anos 1990, quando já com o nome de fundação EDUCAR, foi extinto.

Outra personalidade que integra o vídeo inicial apresentado pelo programa “Salto para o Futuro” é Sérgio Haddad, da ONG Ação Educativa, que aborda a história da EJA mais recente, posteriormente à década de 1980, época em que essa modalidade educacional foi reconhecida na Constituição de 1988 como um direito do cidadão e posteriormente sendo reafirmada como direito na LDBEN de 1996. Porém, o especialista destaca que a educação nesse período, embora tenha sido universalizado o acesso ao Ensino Fundamental, ainda apresenta uma qualidade insuficiente para preparar os indivíduos para a vida em sociedade, visto que apenas o acesso não garante a permanência e o êxito escolar. Outra questão destacada pelo especialista é referente ao financiamento da EJA, que com o FUNDEB passa a ganhar uma fonte de recursos que permite a manutenção de programas nessa modalidade educacional, o que pode

propiciar a criação de um sistema de Educação de Jovens e Adultos inexistente até então no país.

Após a apresentação do vídeo inicial, a apresentadora Bárbara Pereira inicia o debate realizando uma apresentação mais detalhada do convidado a quem será dirigida a pergunta. Inicia-se a rodada de debate com a participação de Jane Paiva, que destaca três aspectos importantes da EJA para atender a demanda de jovens e adultos que querem ocupar um lugar no mercado de trabalho: a transformação da EJA em modalidade de ensino, com um modo próprio de fazer educação integrada; a extensão do direito à educação para além do Ensino Fundamental, abrangendo o Ensino Médio; e a Educação Profissional como possibilidade de interferir no mundo pelo trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo.

Posteriormente é apresentada a debatedora Marise Ramos, que destaca que a proposta da EJA para atender as especificidades dos sujeitos deve ser baseada na importância da formação profissional de qualidade, unindo a formação básica e a formação profissional de modo a propiciar aos sujeitos a concepção do trabalho como uma dimensão de sua existência e realização.

Na sequência é feita a apresentação de Edna Castro de Oliveira, que destaca que a proposta pedagógica do PROEJA por si só não vai resolver o problema da inclusão educacional dos sujeitos a serem atendidos pelo programa. Para tal, argumenta que é preciso que haja uma mudança de mentalidade dos gestores e professores para que se produzam práticas pedagógicas apropriadas à diversidade dos sujeitos, considerando suas demandas de inserção ou sua expectativa de formação.

O próximo bloco inicia com a apresentação de um vídeo que trata historicamente da relação dos movimentos sociais com a EJA. A educadora Aída Bezerra é quem faz esse resgate histórico, iniciando com o Movimento de Educação de Base como um exemplo da articulação entre governo e movimentos sociais ligados à igreja católica via Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). São destacadas ainda as influências produzidas na época do governo de Juscelino Kubitschek, que ainda hoje repercutem sobre a EJA. A educadora termina a sua revisão histórica apresentando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como um exemplo recente da capacidade da sociedade de interferir na construção de políticas públicas para a educação.

Após o vídeo a apresentadora abre para a primeira participação dos telespectadores, a qual é voltada à questão da permanência do aluno de EJA na escola. Jane Paiva, ao responder essa questão, destaca que cabe aos educadores a construção, juntamente com a sociedade, de um projeto educacional que contemple o trabalho como uma forma de aprendizado que venha a fazer parte das discussões e conteúdos escolares.

Na sequência um telespectador questiona como os professores devem se habilitar para trabalhar com a modalidade EJA. Essa pergunta é complementada pela apresentadora, que acrescenta a questão de essa formação ser voltada para as especificidades do público e do PROEJA. Marise Ramos destaca que a formação de professores deve ser focada sempre no sujeito que o PROEJA pretende atender, tratando os conhecimentos não de forma abstrata, mas sim como algo palpável, significativo para esses sujeitos. Para tal seria necessária a compressão de si pelo professor enquanto um trabalhador que dialoga com outros trabalhadores.

A participação de outro telespectador é voltada sobre a possibilidade da criação de uma bolsa para os alunos da educação regular para auxiliar no combate à evasão e, conseqüentemente, para esses alunos não se tornarem sujeitos a ser atendidos pelo PROEJA. A esse questionamento a apresentadora destaca que a EJA não é o que o país deseja para sempre, não é uma necessidade que deveria ser permanente e questiona como deveria ser a relação entre educação regular e a EJA, visto que essa não é a ideal para a educação como um todo. Respondendo à questão Edna Castro Oliveira destaca que a criação de um sistema de Educação de Jovens e Adultos é uma das formas de responder a pulverizações de recursos que têm ocorrido através de programas na Educação Básica brasileira.

Uma telespectadora do Maranhão pergunta como a EJA pode proporcionar oportunidades igualitárias aos sujeitos. Jane Paiva argumenta que a forma de se responder a isso é via consolidação do PROGRAMA como política que conceba a educação enquanto um direito. Ainda destaca que a EJA não vai acabar quando existir um sistema educacional competente, visto que os sujeitos jovens e adultos passam a maior parte de suas vidas nessa condição, e que a educação não pode se dar por acabada quando o sujeito alcançar a graduação ou a pós-graduação.

A apresentadora complementa destacando que a visão apresentada por Jane Paiva é de uma educação continuada e não de uma educação compensatória. Jane Paiva

argumenta que na Educação de Jovens e Adultos existe uma dimensão de educação continuada e que a visão compensatória não faz mais parte do contexto dessa modalidade educacional, pois era atrelada ao tempo em que a EJA estava voltada apenas aos exames supletivos. Já a nova concepção de EJA volta-se ao aprender por toda a vida.

O terceiro e último bloco inicia com a apresentadora fazendo a pergunta enviada por uma telespectadora que questiona como vencer os estereótipos a respeito da EJA. Marise Ramos, respondendo à questão, argumenta que essa é uma ideia errônea que precisa ser desconstruída e substituída por outra que valorize os diferentes saberes desenvolvidos pelos sujeitos fora do ambiente escolar.

Na sequência uma telespectadora de Tocantins pergunta sobre a oferta da educação na modalidade PROEJA para a população rural. Nesse sentido, Edna Castro de Oliveira destaca que a educação precisa atender as demandas do campo, que se estendem para além da alfabetização: demanda por Ensino Médio ligado a uma profissionalização, de forma a proporcionar uma sociedade mais igualitária e justa.

A última parte desse último bloco é reservada para que cada participante faça as suas considerações finais a respeito do tema em debate. Edna Castro de Oliveira destaca a importância da formação dos educadores de jovens e adultos para atuarem no PROEJA, que deve ser voltada a diminuir a distância entre o futuro professor e seus alunos, para que este promova práticas que valorizem os saberes e as experiências profissionais dos alunos enquanto práticas cotidianas que permeiam o mundo desses sujeitos.

Marise Ramos, por sua vez, destaca a diferença existente entre formar para o mercado de trabalho e preparar para o trabalho, para a experiência do trabalho, para a vivência do trabalho. Na primeira concepção a formação é vista como uma forma de obter um emprego, o que acaba culpabilizando o sujeito pelo desemprego. Já na segunda concepção a formação educacional está atrelada à busca de condições para desenvolver a compreensão do mundo e das suas possibilidades de forma a possibilitar o direito à educação e a processo de conquista de direitos, entre os quais a possibilidade de trabalho.

Jane Paiva, em sua mensagem final, destaca a importância do Programa para aproximar estudiosos do campo da EJA com a Educação Profissional. Destaca também

a importância do Programa para produzir um sujeito educado no mundo como trabalhador, que produz a vida pelo trabalho. Além disso, chama a atenção para o fato de que a proposta apresentada pelo PROEJA não se constitui como uma proposta fechada, mas sim se apresenta como um marco para auxiliar os gestores e professores na construção de seus próprios projetos político pedagógicos voltados à implementação do Programa. Finaliza destacando a importância da participação dos professores nessa nova proposta educacional, pois segundo ela “é pela participação que nós vamos conseguir esse resultado para o novo Programa e uma nova concepção”.

O programa encerra com a apresentadora agradecendo a participação dos telespectadores, a presença dos participantes que compunham a mesa de debate e informando a respeito da disponibilização do Boletim referente à série na internet. E finaliza fazendo um convite aos telespectadores para assistirem ao novo programa da série, que irá tratar da questão do significado socioeconômico do PROEJA e do desafio da construção de um currículo inovador.

O segundo programa da série PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio abordou o tema **O significado socioeconômico do PROEJA e o desafio da construção de um currículo inovador** e teve sua exibição pela TV Escola, no dia 19/09/2006, entre as 19h e 20h horas, tendo duração de 53':11”. Esse programa também foi reprisado no dia 20/09/2006 em dois horários: entre as 11h e 12h e entre as 15h e 16h.

Para esse programa os convidados para o debate foram: Walter Pinheiro Barbosa Júnior, professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenador da base de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e práticas culturais da referida universidade, membro e coordenador da missão brasileira de educadores ao Timor Leste, em 2004; Gaudêncio Frigotto, professor e pesquisador do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro titular do Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, pesquisador das temáticas Educação Tecnológica e Ensino Médio, formação humana e cidadania, e assessor dos movimentos sociais e programas que atuam na Educação de Jovens e Adultos; e Inês Barbosa de Oliveira, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na área de educação com ênfase em

currículo, atuando principalmente nos temas: transformação social, pedagogia, teoria pedagógica, escola e democracia.

O programa inicia com a apresentadora anunciando o tema do debate e os convidados, e ainda fazendo o chamado para a participação dos telespectadores por telefone, fax ou e-mail. A seguir passa para a apresentação de fragmentos do documentário em vídeo “O Rio dos trabalhadores”, de Paulo Castiglioni, que foi fruto da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudo, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense(UFF), que enfocou o mundo do trabalho em imagens. A professora da UFF, Maria Ciavatta – responsável pelo roteiro do documentário - é quem relata em vídeo um pouco da história do Rio de Janeiro nos anos de 1920, e a tentativa de civilizar o centro da cidade e para torná-la compatível com as capitais européias. A professora destaca ainda o início da favelização e das mudanças no mundo do trabalho com a implantação de fábricas (CIAVATTA e CASTIGLIONI, 2001).

Após a exibição do vídeo a apresentadora agradece a presença dos convidados para o debate e inicia fazendo uma apresentação mais detalhada dos atributos profissionais de Gaudêncio Frigotto, ao qual dirige a pergunta de como deve ser a relação entre a educação do PROEJA e o mundo do trabalho.

Gaudêncio Frigotto inicia sua argumentação destacando que a EJA, em nível médio, é uma forma de pagar uma dívida social com milhões de trabalhadores de um direito social e subjetivo que lhes foi negado. Destaca ainda que a educação a ser implantada pelo PROEJA deve estar baseada não para o atendimento do mercado, mas sim para o desenvolvimento de sujeitos para a sociedade na qual o mercado constitui apenas uma das suas dimensões.

A seguir é feita a apresentação de Inês Barbosa de Oliveira, questionando-a a respeito da construção de currículos inovadores que contemplem as três áreas que o PROEJA pretende articular. Inês relata inicialmente que a questão do currículo inovador deve estar atrelada à qualificação do sujeito cidadão que se pretende formar. Por essa concepção, os conteúdos escolares devem ser entendidos como um meio para a qualificação da ação social dos sujeitos.

Na sequência é feita a apresentação de Walter Pinheiro Barbosa Júnior, que é questionado a respeito do significado socioeconômico do PROEJA. O professor destaca

o crescente número de matrículas na modalidade EJA, argumentando que a educação se faz ao longo da vida. Destaca também a importância dos movimentos sociais como a CUT e o MST para o tensionamento e a ampliação da oferta de educação na modalidade EJA como uma forma de garantir um direito e qualificar para o trabalho.

A participação dos telespectadores é iniciada com o questionamento sobre a forma de participar dos cursos de preparação para professores que atuam na EJA. O professor Walter responde apresentando o panorama existente no Brasil a respeito dos cursos de especialização em PROEJA proporcionados pelo MEC/SETEC. Posteriormente destaca que a formação dos professores deve ser baseada na valorização das práticas culturais dos alunos que irão integrar as turmas do PROEJA.

Após um rápido intervalo o programa retorna com a exibição de um vídeo no qual o PROEJA é apresentado como uma possibilidade para aqueles que não terminaram seus estudos o fazerem, e com isso conquistarem um lugar no mercado de trabalho. O vídeo apresenta o exemplo de três alunos do PROEJA, destacando as suas particularidades: terem concluído o Ensino Fundamental e não possuírem uma formação profissional que os habilite para o mercado do trabalho. Na sequência o vídeo exibe uma entrevista com Dante Henrique Moura, que faz uma caracterização do Programa destacando a questão da integração do Ensino Médio à Educação Profissional e o público a que se destina: jovens e adultos. O vídeo continua com a apresentação de uma entrevista com Jaqueline Moll, que destaca como característica do PROEJA o fato de se constituir como uma política de inserção plena, voltada a possibilitar aos trabalhadores o retorno ao mundo do trabalho, agregando valor social e cultural a esse trabalho e também agregando valor econômico à sociedade. Por sua vez, Dante Henrique Moura argumenta que para o PROEJA se constituir como uma política há a necessidade de se integrar no currículo os três campos que formam o PROEJA: o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Essa visão que é compartilhada por Jaqueline Moll, que acrescenta que tais campos, que no Brasil andam de forma separadas, devem buscar currículos que valham a pena para os sujeitos, não se restringindo a ocupações muito especializadas ou específicas do mercado de trabalho. Nesse sentido, Dante Henrique Moura argumenta que essa modalidade de ensino deve proporcionar uma formação integral do cidadão para enfrentar o mundo do trabalho e as mudanças tecnológicas.

Após a exibição do vídeo a apresentadora volta a questionar Gaudêncio Frigotto sobre como o PROEJA precisa lidar com a questão do emprego e do trabalho. Frigotto salienta que a falta de inserção de jovens no mercado de trabalho no Brasil é de fato perversa e para combatê-la é preciso trabalhar tanto na formação quanto na cidadania, como uma forma de oportunizar aos jovens, se não o emprego, pelo menos a possibilidade de trabalho.

Na sequência a apresentadora dirige-se a Inês Barbosa de Oliveira, fazendo a pergunta de uma telespectadora que busca saber como pode se viabilizar essa proposta de Educação Profissional na EJA. Inês argumenta que a capacitação para o trabalho voltada a uma maior participação social deve atrelar o saber teórico ou formal ao saber prático ou do trabalho, constituindo assim uma das possibilidades de romper com a cisão entre o saber da escola e o saber profissional.

A próxima pergunta de telespectador é destinada ao professor Walter e volta-se ao desprestígio enfrentado pela Educação Profissional no Brasil. E esse fato é justificado pelo debatedor como sendo uma característica histórica atrelada à Educação Profissional e à formação cultural brasileira. Destaca ainda que o processo de profissionalização é um processo de humanização e que o tornar-se gente é um processo de educação.

A pergunta seguinte de um telespectador, destinada ao professor Gaudêncio Frigotto, consiste em saber como os cursos do PROEJA podem ser estruturados para possibilitar o prosseguimento dos estudos de seus egressos. A resposta apresentada por Frigotto é de que deve haver um financiamento que possibilite manter uma educação de qualidade, visto que educação de qualidade custa caro. Segundo ele, há necessidade de se investir em infraestrutura e também na formação de professores, assim como proporcionar que esses tenham tempo compatível com o que lhes é exigido em termos de atuação profissional.

O próximo telespectador pergunta à Inês Barbosa de Oliveira sobre a formação continuada de professores para atuar na EJA. Nesse sentido, Inês argumenta que embora a formação continuada possa ser um fator favorável para o sucesso do PROEJA, não pode se transformar em uma forma de culpar o professor pelo fracasso educacional do país, pois a precariedade de sua formação é o resultado daquilo que lhe foi oferecido pelas instituições formadoras, e a sua atuação não depende somente dessa formação,

mas também de condições de trabalho para que exerça uma prática educacional de qualidade.

Após o intervalo a apresentadora pergunta ao professor Walter a respeito do público que frequenta o Programa. A resposta é de que existem poucas turmas em funcionamento, em função de que os professores, para atuarem nessa modalidade de educação, estão passando por cursos de especialização. Porém, destaca o exemplo da formação de uma turma para jovens e adultos em que os candidatos a alunos se autoexcluíram. Isso se deu pelo fato de terem, em suas histórias de vida, inúmeros processos de negação do direito à educação, que estão sendo superados através da atual forma de seleção adotada, baseada na ordem de chegada.

A próxima pergunta de telespectador é destinada a Gaudêncio Frigotto, e indaga se o PROEJA conseguirá atingir seus objetivos de elevação de escolaridade e de possibilidade de uma formação que possibilite a inserção no mercado de trabalho. Frigotto afirma que a questão da elevação da escolaridade certamente será atingida pelo PROEJA. Já a questão da inserção no mercado de trabalho é vista como consequência de outras políticas a serem desenvolvidas pelo Estado.

A próxima pergunta da apresentadora é para Inês Barbosa de Oliveira, e diz respeito à forma de tratamento das especificidades dos sujeitos na construção curricular. Para Inês não existem conteúdos sagrados que devam estar presentes nos currículos, mas sim devem existir currículos que interessem às pessoas. Portanto é o sujeito que deve ser a base da construção dos currículos.

A próxima pergunta de telespectador é destinada ao professor Walter, e refere-se à existência de um currículo nacional para o PROEJA. A pergunta não é respondida pelo debatedor, que apresenta uma ilustração de como era o processo de educação no século XVII, argumentando que o modelo educacional que temos hoje nem sempre foi assim.

Nas considerações finais Gaudêncio Frigotto destaca que a EJA não pode infantilizar os adultos, e encerra argumentando que a Educação de Jovens e Adultos é formada por pessoas com uma diversidade de conhecimentos e particularidades que lhes são próprias e que devem ser valorizadas na prática educacional. Inês Barbosa de Oliveira, em suas considerações finais, chama a atenção também para que na questão da construção curricular não haja uma infantilização, mas que seja baseada no diálogo

entre os saberes da escola e os saberes dos sujeitos. Já o professor Walter, em suas considerações finais, faz um chamamento para que os professores assumam a responsabilidade de construir um país diferente.

A apresentadora encerra o programa anunciando o tema do próximo programa da série: o PROEJA e o desafio de trabalhar com as diferenças.

O terceiro programa da série – intitulado **O PROEJA e o desafio de trabalhar com as diferenças** - foi exibido no dia 20/09/2006, entre as 19h e 20h, tendo duração de 54':38". Esse programa também foi reprisado no dia 21/09/2006 em dois horários: entre as 11h e 12h e entre as 15h e 16h.

Para esse programa os convidados para o debate foram: Simone Valdete dos Santos, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora do Curso de Especialização de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, consórcio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, do CEFET de Pelotas e do CEFET de Bento Gonçalves. É integrante do grupo redator da SETEC/MEC do Documento Base do PROEJA e coordenadora de ações de extensão universitária de formação continuada de professores da EJA; Eliane Ribeiro, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, coordenadora da avaliação diagnóstica dos programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola pelo MEC e UNESCO, integrante da pesquisa juventude brasileira e democracia e participante do IBASE, do Observatório Jovem e do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro; e Maria Nalva Araújo, integrante do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, coordenadora de projetos de formação de educadores normal médio e do Curso de Pedagogia da Terra pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O vídeo exibido na apresentação do programa foi voltado para a questão da diversidade dos sujeitos da EJA. Neste vídeo os alunos demonstram suas heterogeneidades. A educadora Fátima Lobato é a entrevistada no vídeo e caracteriza os sujeitos da EJA como pessoas que passaram por processos de exclusão. Salienta ainda que a prática educacional em EJA deve estar voltada ao atendimento das

heterogeneidades apresentadas pelos sujeitos que compõem cada turma e que a questão da participação das mulheres nas turmas de EJA pode ser entendida como o reflexo de uma maior participação dessas na sociedade.

Na sequência, a apresentadora pergunta a Simone Valdete dos Santos a respeito do conceito de desordem, utilizado no texto que integra o Boletim 16 do Programa Salto para o Futuro, da série PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. A professora salienta que o conceito é baseado nos estudos do antropólogo Georges Balandier e remete para questões do campo do aleatório, havendo aí possibilidades, inéditas viáveis, sem vinculação ao senso comum em que o conceito de aleatório é, muitas vezes, associado à bagunça, ao não ter ordenamento.

A próxima participação é da debatedora Eliane Ribeiro, que é questionada pela apresentadora a respeito da juvenilização da EJA e de como o PROEJA precisa atuar para receber essas pessoas. A debatedora destaca que a questão principal é buscar entender a cultura em que cada jovem está inserido, considerando seus contextos para produzir uma prática docente adequada à realidade desses sujeitos.

Posteriormente a apresentadora encaminha a participação da terceira debatedora, Maria Nalva Araújo, solicitando que relate a experiência do MST com a EJA. Nesse sentido, a debatedora destaca o trabalho de conscientização realizado pelo MST com os trabalhadores rurais sem terra no sentido de que esses percebam que não foram excluídos apenas do acesso à terra, mas também do acesso a uma série de direitos e, entre esses, o da educação. Portanto, a EJA, para o MST, teria duas funções: a primeira é a de qualificação individual dos sujeitos baseada na elevação cultural e a segunda é a dimensão voltada para a qualificação da luta e do desenvolvimento coletivo do assentamento em si e do país. As ações desenvolvidas pelo MST no campo educacional, segundo a professora, estão voltadas à alfabetização, à elevação da escolarização (Ensino Fundamental) e à qualificação profissional (Ensino Médio Profissionalizante).

A primeira participação de telespectador é voltada à questão da evasão que ocorre em turmas de EJA, e pergunta o que tem sido feito para amenizar isso. Em resposta à telespectadora, Simone Valdete dos Santos reconhece que a evasão é um fenômeno atrelado à EJA e que, para ser superado, precisa considerar na prática docente os interesses primários dos sujeitos, uma vez que a escola precisa estar vinculada ao mundo da vida dessas pessoas.

O segundo bloco do programa inicia com a apresentação de um vídeo sobre o Centro de Formação Profissional do MST em Ceará Mirim, no Rio Grande do Norte, onde é realizado o Curso de Controle Ambiental para jovens e adultos integrantes do MST. O vídeo inicia apresentando uma atividade dos alunos com as comunidades do MST, conscientizando a respeito das consequências locais do desmatamento. Essa atividade é vinculada ao tempo comunidade⁴², no qual os estudantes retornam a suas comunidades com novos conhecimentos aprendidos no tempo escola.

Dando continuidade, a apresentadora pergunta à integrante do MST sobre a participação do MST no PROEJA. A debatedora esclarece que o MST não possuía cursos baseados na proposta do PROEJA, mas sim que buscavam elevar a escolaridade e qualificar os integrantes do movimento, que se assemelham ao que está sendo proposto pelo PROEJA, visto que estes cursos atuam no Ensino Médio e oferecem profissionalização. A debatedora destaca que o PROEJA, mesmo sendo uma política compensatória, será bem vinda nos acampamentos do MST para atender a demanda de jovens e adultos.

A apresentadora retorna à questão da juventude e encaminha para Eliane Ribeiro o questionamento do retorno à escola de um número expressivo de jovens e adultos. A debatedora argumenta que, de fato, existe aumento na procura pelos cursos de EJA. Porém, por outro lado, esse aumento também pode estar sendo ocasionado pelo fato de que esses jovens e adultos não têm conseguido terminar seus estudos no ensino regular e a EJA passa a constituir um caminho para tal. E diante disso destaca que a EJA não pode ser pensada como uma política desvinculada das demais, visto a necessidade de se pensar o sistema educacional como um todo.

A participação de uma telespectadora questiona como deve ser construído um currículo para atender a diversidade cultural e as heterogeneidades dos sujeitos da EJA. Em resposta a essa questão Simone Valdete dos Santos argumenta que não existe um modelo curricular pronto, mas que estes precisam ser construídos localmente, de forma a atender necessidades e particularidades regionais.

⁴² O modelo educacional empregado pelo MST, referenciado pela professora, é dividido em tempo escola e tempo comunidade. No tempo escola os alunos estão nas escolas adquirindo conhecimentos e no tempo comunidade os alunos empregam os conhecimentos aprendidos no tempo escola em suas comunidades.

Na sequência, a apresentadora questiona Maria Nalva como deve ser a formação de professores para atuar frente à diversidade dos sujeitos da EJA. A professora destaca que o uso do termo diversidade exige certo cuidado, porque na construção de um currículo deve se levar em conta o que diversifica mas também o que unifica os sujeitos que serão atendidos.

O próximo questionamento, feito pela apresentadora, volta-se à questão da baixa autoestima dos professores que atuam em classes de EJA. Eliane Ribeiro destaca que atualmente, em termos gerais, a categoria docente está sendo muito desvalorizada e o professor tem sido responsabilizado diretamente pelos fracassos da educação. Ademais, diz que os professores têm estado assoberbados de tarefas e trabalhos para além das salas de aula, o que acaba influenciando diretamente sobre sua autonomia. Nesse sentido, destaca que pensar uma educação que atenda as necessidades educacionais dos alunos implica pensar também no professor e nas suas condições de trabalho e de ensino.

Após o intervalo, a professora Simone Valdete dos Santos retoma a discussão da questão da autoestima docente e argumenta, baseada em Norbert Elias, que a autoestima é uma construção coletiva, é o olhar estimado do outro. Acrescenta ainda que pensar em EJA é pensar também em uma educação de excelência, que disponha de todos os recursos que existem na escola regular, tais como laboratórios, bibliotecas etc. e essa excelência seria uma das formas de proporcionar o desenvolvimento da autoestima daqueles que trabalham com a EJA.

Na sequência uma telespectadora pergunta se a EJA, com essa nova política, teria deixado de ocupar o lugar de ação social e, de fato, teria se constituído como uma obrigação do governo. Maria Nalva destaca que a EJA ainda não se constituiu no Brasil como uma política pública, pois continua vinculada a uma concepção compensatória. E acrescenta que, embora seja política compensatória, o MST participa dela com o intuito de propiciar o acesso ao mundo letrado e da cultura, visando a politizar mais pessoas a fim de pressionar o governo para obter uma sociedade melhor e políticas públicas melhores.

Voltado ainda a esse tema, a apresentadora questiona Simone Valdete dos Santos a respeito da questão de o PROEJA pretender ser mais do que um programa educacional, ser uma política pública. Nesse sentido, a debatedora destaca que a

transformação do Programa em política pública necessariamente está atrelada ao financiamento, garantido no orçamento da União, de forma que atinja, além da Rede Federal de Educação, as redes municipais e estaduais de educação em todo o País.

Eliane Ribeiro retoma a questão da telespectadora que indagava a respeito da EJA enquanto ação social ou obrigação do governo e salienta que, embora a Educação de Jovens e Adultos tenha sido baseada em ações sociais, os movimentos sociais tais como os Fóruns de EJA que se constituíram no Brasil têm iniciado um processo de mudança que possibilita rever as práticas voltadas a essa modalidade de educação. Destaca também a importância que tem sido dispensada pelo governo federal à EJA, uma vez que é o primeiro governo em que o Ministério da Educação possui uma Secretaria de Alfabetização e de Educação Continuada, com uma diretoria de Educação de Jovens e Adultos. Isso seriam indicativos de que o campo da EJA, enquanto política, começa a ser organizado.

Nas considerações finais, Maria Nalva destaca a importância de se debater questões voltadas à EJA e à construção de seus currículos, independentemente do lugar que cada um ocupa dentro da esfera educacional. Além disso, o debate sobre questões da EJA devem se situar para além dos programas, buscando sempre o desenvolvimento de políticas públicas. Já Eliane Ribeiro chama a atenção dos professores para a importância de um programa como o PROEJA, que oferece a possibilidade de profissionalização aos jovens e adolescentes, por ser essa uma questão importante quando se trata de juventude. O segundo destaque feito pela debatedora é frente à legitimação proporcionada pela participação da Rede Federal em um programa voltado à EJA, que deve ser aproveitado para a construção de uma política pública efetiva, com continuidade no país. Por sua vez, Simone Valdete dos Santos, em suas considerações finais, salienta que com o PROEJA é inaugurado outro momento de política pública em relação à EJA.

Finalizando o programa a apresentadora agradece a participação de todos e convida para assistirem ao próximo programa da série PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. O quarto programa da série PROEJA – intitulado **O Proeja e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** - foi exibido pela TV Escola no dia 21/09/2006, entre as 19h e 20h, tendo duração de 54':00". Esse programa

também foi reprisado no dia 22/09/2006 em dois horários: entre as 11h e 12h e entre as 15h e 16h.

Para esse programa os convidados foram Dante Henrique Moura, professor e pesquisador do CEFET do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED – do CEFET-RN, pesquisador na área de Avaliação Institucional e Educação Profissional e consultor da Série PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio para a TV Escola; Luís Augusto Caldas Pereira, diretor do CEFET de Campos, presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica e pesquisador da área de Educação Profissional e Tecnológica e Jaqueline Moll, diretora do Departamento de Política e Articulação Interinstitucional (DPAI) da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (SETEC), professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora nas áreas de Políticas Públicas de Educação e de Educação de Jovens e Adultos.

O vídeo exibido no início do programa apresenta um exemplo da integração dos três campos educacionais: Ensino Médio, Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos -, realizado em um centro de referência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se do Curso Técnico de Controle Ambiental, oferecido no Rio Grande do Norte e fruto de uma parceria do CEFET local, do MST e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O curso acontece no Centro de Formação Profissional Patativa do Assaré, em Ceará Mirim, a 45Km de Natal. O MST é responsável pelo Centro e pela logística que envolve o desenvolvimento do curso. O CEFET de Natal coordena a parte pedagógica e o INCRA responde pelo financiamento. No vídeo, a coordenadora do curso evidencia que embora os alunos tenham condições de vida semelhantes, a diversidade é um ponto fundamental na proposta curricular.

A primeira participação do grupo de debatedores é feita por Jaqueline Moll, que respondendo a pergunta da apresentadora a respeito da atuação do MEC na implantação do PROEJA, salienta que o programa é uma política do governo federal, e que, mesmo nascido via decreto, vem ganhando força e legitimidade pela participação de diversos atores e segmentos sociais ligados à EJA, contribuindo com a sua construção. Destaca ainda que o PROEJA como uma política diferenciada nasce junto da ampliação da Rede

Federal de Instituições de Ensino Profissionalizante e Tecnológico, e ainda conta com uma política de formação de professores através de cursos de especialização para preparar aqueles que irão atuar nessa nova política. Também destaca que o PROEJA se tornará um campo de pesquisa, uma vez que a CAPES está destinando recursos para programas de pós-graduação visando à formação de polos de investigação nessa área.

Dante Moura, em sua primeira participação, é questionado a respeito da participação dos CEFETs na implementação do PROEJA, e destaca a necessidade de que o Programa seja uma política pública perene em educação e não uma política compensatória. Segundo o debatedor, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possui um papel fundamental, tendo em vista que está implantada em todo o país, dando ao PROEJA essa abrangência nacional. Além disso, destaca que a Rede Federal possui também a função formadora, preparando professores das redes municipais e estaduais para que também implementem cursos na modalidade PROEJA.

Já o diretor do CEFET de Campos, Luís Augusto Caldas Pereira, destaca que um dos papéis da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é reconhecer e atender as demandas da sociedade como um todo. Outro papel dessa rede, segundo o professor, é o de articulação com as demais redes estaduais e municipais visando à melhoria das condições de vida das diferentes regiões.

Nesse sentido, Jaqueline Moll destaca como o MEC vem trabalhando a articulação entre a Rede Federal e as redes municipais e estaduais, chamando a atenção para o curso de especialização em PROEJA oferecido pelo MEC - através dos CEFETs - para professores de todas as redes públicas, atingindo inicialmente a 2300 futuros professores. Destaca ainda a qualidade da educação proporcionada pelas instituições da Rede Federal e afirma que a articulação entre estas e as demais redes públicas de educação deve possibilitar que essa qualidade seja universalizada.

A primeira participação de telespectadora volta-se à questão das parcerias do PROEJA com os movimentos sociais, como o MST, para o sucesso do Programa. Respondendo a essa questão Dante Moura argumenta que as parcerias são fundamentais para o sucesso do PROEJA e que é através da penetração no tecido da sociedade que programas como esse se transformam em política pública, uma vez que a sociedade passará a lutar para mantê-la na busca da garantia de seus direitos.

Na sequência um vídeo exemplificando como tem sido tratado um curso na modalidade do PROEJA pelo CEFET de Campos é apresentado. Alguns atores do processo educacional (alunos e professores) discorrem a respeito da diversidade dos sujeitos e da importância da construção de projetos político-pedagógicos adequados a essa nova realidade educacional.

Após o vídeo a apresentadora dirige-se ao diretor do CEFET de Campos para saber quais foram os desafios enfrentados para a implantação do Programa na instituição. O desafio principal, segundo o diretor, foi proporcionar ao aluno, além de uma elevação de escolaridade, uma qualificação profissional que lhe permitiu uma formação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Outra telespectadora pergunta se o PROEJA acabará como outras políticas que nem preparavam para o trabalho nem para a continuidade dos estudos. Jaqueline Moll, respondendo a essa questão, chama a atenção para a identidade do Ensino Médio, que ainda precisa ser definida. E complementa dizendo que o PROEJA só faz sentido se forem levadas em conta algumas questões, tais como o fato de que o oferecimento de Educação de Jovens e Adultos qualifica o conjunto da educação brasileira, fazendo com que os pais das classes mais desprovidas financeiramente valorizem e estimulem o estudo de seus filhos, e isso se transforma em uma possibilidade de desenvolvimento social.

Na sequência, a apresentadora pergunta a Jaqueline Moll sobre a importância dos currículos integrados para romper com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. A debatedora argumenta que a cisão foi reforçada com o Decreto 2.208, mas que em 2004 o governo Lula, via Decreto 5.154, mudou essa concepção, permitindo que haja novamente a formação integrada em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio. O programa, segundo a debatedora, tem como marco a construção de currículos baseados nessa concepção de ensino integrado, que supera a questão da profissionalização, visando à construção de instrumentos para ler o mundo e para proporcionar a inserção dos sujeitos nesse mundo.

Ainda sobre a questão da dualidade a apresentadora dirige-se a Dante Moura perguntando como o PROEJA busca superá-la, tanto na construção do Documento Base quanto nas propostas de cursos. O debatedor salienta que o PROEJA não é apenas o Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens

e Adultos, mas sim que se constitui como um direito aos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Médio, não como última fase da Educação Básica, mas como uma forma que lhes proporciona o acesso às letras, às ciências e ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, de forma a propiciar a essas pessoas a inserção social e a luta pela transformação da sociedade. Essa concepção favoreceria a superação do modelo de formação para o mercado, no qual o sujeito passa a ser culpabilizado pela sua empregabilidade, em uma tentativa de superar a lógica capitalista que tem se abatido sobre a educação do trabalhador.

Uma telespectadora questiona como participar dos cursos de formação que estão sendo oferecidos pelo MEC aos professores que atuam ou vão atuar com o PROEJA. O diretor do CEFET de Campos destaca que em cada Estado existem polos de formação e que não há um calendário estabelecido nacionalmente para a realização dos cursos, e que a telespectadora deve entrar em contato com uma unidade dos CEFETs que integram o polo de seu Estado para conhecer o calendário local.

O terceiro e último bloco do programa tem início com a pergunta de um telespectador a respeito de como um professor do Ensino Médio pode atuar em cursos profissionalizantes. Jaqueline Moll responde que o primeiro passo seria obter uma formação adequada como a que está sendo oferecida pelas especializações do PROEJA em todo o País, para então estar capacitado a integrar os cursos.

A apresentadora retorna a pergunta de como têm sido construídos os projetos de implantação do Programa nos CEFETs, dirigindo-a agora a Dante Moura, que destaca que a construção curricular vai além da simples criação de um currículo que integre Ensino Médio e Educação Profissional. Ele precisa ser um currículo com flexibilidade de tempo para que os diversos sujeitos alcancem os conhecimentos previstos e isso faz parte de uma construção particular, não tendo modelos a serem seguidos, e se constitui como um desafio o fato de integrar em um só currículo o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Na continuidade do programa uma telespectadora indaga a respeito dos critérios para a seleção dos alunos que integram as turmas da especialização. O diretor do CEFET de Campos responde destacando que cada polo tem suas próprias regras, mas que os cursos destinam-se preferencialmente a professores vinculados às redes públicas de educação.

A próxima participação de telespectador é encaminhada à Jaqueline Moll, questionando sobre a ampliação do mercado de trabalho no interior dos Estados visando a fixar nesses locais a população, e proporcionando o desenvolvimento regional. Em resposta, Jaqueline retoma a questão anterior e chama a atenção para o fato de que os cursos de especialização serão reeditados e que a telespectadora deve buscar um dos CEFETs em busca de informações a respeito do novo calendário. Quanto ao último questionamento, a debatedora argumenta que os cursos do PROEJA devem ser oferecidos com base nos arranjos produtivos locais a fim de formar profissionais para atuarem em suas regiões.

Como comentário final, Dante Moura destaca que o papel dos CEFETs no PROEJA é muito mais do que oferecer cursos na modalidade EJA, devendo servir como um articulador entre as diversas redes públicas para que, através dessas, o PROEJA se constitua de fato em uma política que vise à construção de uma sociedade mais justa.

Luis Caldas, em suas considerações finais, argumenta que embora os cursos realizados na modalidade do PROEJA devam ser voltados para a questão do trabalho, isso por si só não é garantia de emprego, por isso a educação promovida pelo PROEJA deve estar atrelada ao caráter libertador da educação.

Por sua vez Jaqueline Moll, em sua participação final, destaca que o importante é pensar no tipo de sociedade que se quer, pois a concepção que embasa o PROEJA é a de uma sociedade em que todos tenham espaço, e que a oferta do Ensino Médio, através das redes públicas, é uma das formas de se alcançar essa sociedade. Nesse sentido argumenta que a EJA e a Educação Profissional têm muito a contribuir, transformando cursos extraordinários em regulares e ampliando o caráter restrito que hoje a Educação Profissional apresenta.

O programa encerra com o convite da apresentadora para assistirem ao próximo e último programa da série PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio.

O quinto programa – intitulado **O Proeja e a necessidade de formação de professores** - exibido no dia 22/09/2006, entre as 19h e 20h horas, teve duração de 54:00”. Esse programa também foi reprisado no dia 25/09/2006 em dois horários: entre as 11h e 12h e entre as 15h e 16h.

Os convidados para o debate foram: Lucíola Regina de Souza Machado, professora da área de Trabalho e Educação no Centro Universitário UNA de Belo

Horizonte, ex-coordenadora da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), ex-coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPED e gerente técnico pedagógico do Programa de Expansão da Educação Profissional da SETEC/MEC; Leôncio José Gomes Soares, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, ex-coordenador do GT Educação de Jovens e Adultos da ANPED, coordenador do primeiro Seminário Nacional de Formação do Educador de Jovens e Adultos, participante do Fórum Mineiro de EJA e pesquisador na área de formação do educador de jovens e adultos e Emílio Luiz Pedroso Araújo, professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisador em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estudos voltados à área de gestão e financiamento da educação.

O programa inicia com uma breve apresentação dos participantes e um rápido comentário a respeito da importância da formação de professores para que o PROEJA se torne realidade em todo o país. Seguindo o modelo anterior, é exibido um vídeo inicial que apresenta um dos polos que oferece a especialização para o PROEJA, em que professores relatam a importância de participarem como alunos desse curso. A coordenadora do curso da especialização, por sua vez, destaca o trabalho de integração realizado entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o CEFET de Natal. Destaca ainda a construção do currículo da especialização e o perfil esperado do profissional a ser formado: um gerenciador de programas que integre as três modalidades educacionais; um professor pesquisador apto a desenvolver atividades de gestão educacional e de proposição de novas políticas para o PROEJA e um formador de formadores.

A primeira participação é de Lucíola Santos, que responde a respeito da importância da formação de professores como a que tem sido oferecida pela especialização do PROEJA. A debatedora ressalta a importância de o PROEJA começar bem amparado na formação de seus professores, o que se constitui como uma proposta inovadora que irá possibilitar ao docente os conhecimentos necessários para a articulação dos três campos que formam o PROEJA e que, de certa forma, se desenvolveram separados uns dos outros.

A participação de José Leôncio destaca a importância de o PROEJA estar sendo construído como uma política que busca superar as ofertas efêmeras no campo da EJA,

baseadas em programas ou projetos com data de início e de fim. O debatedor chama a atenção também para o fato de a especialização se constituir como uma oportunidade para que professores das diferentes áreas tenham acesso ao conhecimento desenvolvido em outros campos educacionais, buscando integrá-los à sua prática educacional.

Emílio Araújo, por sua vez, é questionado a respeito da importância do financiamento para que o Programa se constitua em uma política pública. O debatedor destaca que é de fundamental importância para a consolidação de uma política pública a questão do financiamento garantido ao longo do tempo, caso contrário a política não se mantém. O financiamento seria uma das formas de garantir que a política do PROEJA seja pública, atendendo de gratuitamente ao público que busca a formação profissional, numa tentativa de inverter o predomínio (60%) de essa oferta estar centrada nas redes particulares.

Uma telespectadora questiona o que pode garantir o financiamento do PROEJA. Emílio Araújo ressalta que o que pode garantir o financiamento é a luta realizada pelos educadores, visto que o PROEJA é o resultado de mobilizações de setores ligados à EJA, buscando com isso que o governo federal, juntamente com os governos dos Estados e dos municípios destinem verbas específicas para a continuidade dessa política.

O segundo bloco do programa inicia com a apresentação de um vídeo que trata do curso de pós-graduação voltado aos professores da Educação de Jovens e Adultos que vão atuar no PROEJA, apresentando a experiência do CEFET de Campos. O vídeo destaca a importância da interdisciplinaridade na construção do currículo da especialização, que tem como foco a formação de um professor que prepare os seus alunos com fortes bases científicas, proporcionando o embasamento profissional sem esquecer que estão formando também um cidadão. Os gestores da especialização destacam o processo de seleção dos professores que ingressam no curso, cujo objetivo principal é fornecer elementos para que auxiliem seus alunos a fazer a leitura da realidade, situando esses sujeitos no seu tempo.

A debatedora Lucília Santos destaca que existem três dimensões muito importantes na formação dos professores. São elas: 1) a dimensão pessoal, baseada no saber da experiência, que ganha a possibilidade de se transformar em um saber mais reflexivo mediante a discussão com os pares que integram o curso de formação; 2) a dimensão da oportunidade, visto que a pós-graduação possibilita uma reflexão da

relação teoria e prática, permitindo a construção de um saber novo; e 3) a dimensão do planejamento organizacional, pois a escola e o fazer educacional são processos coletivos, de equipe.

Na continuidade do programa uma telespectadora pergunta como romper com o método tradicional de ensino na EJA. Respondendo a essa questão, José Leôncio destaca que é fundamental na prática docente o professor estar atento à diversidade de seus alunos, e são estes que irão apontar para os métodos que melhor atendam as suas necessidades, possibilitando romper com o modelo tradicional de ensino.

A próxima pergunta de telespectador questiona como saber sobre os novos cursos de especialização em PROEJA a serem ofertados. Lucília Santos informa que cada polo tem seu calendário próprio e que os professores devem entrar em contato com uma das instituições locais para obter as informações.

A pergunta seguinte também tem o mesmo foco. José Leôncio reitera a resposta dada por Lucíola e destaca estar sendo uma felicidade ver que realmente existe uma demanda por essa formação, a qual está sendo explicitada pelas participações dos telespectadores.

A apresentadora questiona Emílio Araújo a respeito da importância do FUNDEB como fonte de financiamento para o PROEJA. O debatedor destaca que o FUNDEB ainda não havia sido aprovado, mas que com a sua implantação em substituição ao FUNDEF se abre a possibilidade também de financiamento de ações que estejam além do Ensino Fundamental; ações que englobem o Ensino Básico tais como as relacionadas à EJA e ao PROEJA. Porém, salienta que o FUNDEB tem função de complementação de verba federal para um Estado do Norte e dez do Nordeste, o que se constituiria em uma restrição de recursos para o financiamento de uma política nacional. Para o financiamento da Educação Profissional o debatedor destaca que já está em tramitação uma proposta de Emenda Constitucional de autoria do Senador Paulo Paim, que cria um fundo específico para o financiamento da Educação Profissional – o FUNDEP, o que possibilitaria financiamento contínuo de ações ligadas ao PROEJA.

No terceiro e último bloco do programa a apresentadora continua com o questionamento a respeito do financiamento do PROEJA, destacando que no campo financiamento da Educação Profissional existem duas realidades: os cursos mantidos pelas redes públicas e os mantidos pela rede privada ou Sistema S, que embora recebam

financiamento públicos vendem seus cursos, constituindo uma espécie de dupla taxação daqueles que buscam formação profissionalizante. Emílio Araújo confirma esse duplo pagamento e destaca que o FUNDEP irá se constituir em uma grande batalha, visto que o sistema privado já está organizando sua resistência contra a aprovação desse novo fundo, que disponibilizaria à Educação Profissional 1 bilhão dos 6 bilhões destinados ao Sistema S, recursos que representariam um montante 50 vezes maior do que os 21 milhões que compõem atualmente o financiamento federal para a Educação Profissional.

Como comentário final, Lucíola Santos destaca que o Programa é uma forma de atender a urgências urgentíssimas da sociedade brasileira, e que todo o investimento, seja em formação de professores ou destinado à implementação e à manutenção desse programa, precisa ser disponibilizados.

José Leôncio, em suas considerações finais, reforça a argumentação de Lucíola Santos de que o PROEJA vem contemplar as expectativas de jovens e adultos em situação de exclusão social, possibilitando o oferecimento de uma educação de qualidade que lhes possibilite uma qualificação profissional. O PROEJA, na percepção do debatedor, é uma oportunidade de abrir a escola para um contingente de pessoas que a cercam, mas que até então não participam de seus processos educacionais.

Já em suas considerações finais, Emílio Araújo destaca que o PROEJA vem despertando o interesse e a mobilização das pessoas pelo fato de se constituir em uma política que visa a atender uma demanda reprimida de formação profissional na sociedade brasileira. Destaca ainda que para que o Programa consiga constituir-se enquanto política pública é preciso que o financiamento federal seja garantido.

Ao finalizar o programa a apresentadora agradece a participação dos debatedores e anuncia um vídeo de encerramento, que foi produzido em 2003 para a *Série Profissionalização Alternativa para o Desenvolvimento e a Cidadania*. O vídeo retrata a importância do retorno à sala de aula do trabalhador excluído do mercado de trabalho, pois a educação constitui-se em uma das formas de obtenção da cidadania e de resgate de direitos negados.

3.2 COMO FORAM FORMADAS AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O primeiro passo para a construção dessa análise foi tentar manter claro o que de fato constituía o discurso, e também aquilo que não poderia ser considerado como tal. Como não havia um método a ser seguido, mas sim um método a ser inventado e operacionalizado com base nas ferramentas teóricas selecionadas para a análise, iniciou-se a leitura dos Documentos Base do PROEJA, marcando elementos discursivos que pareciam fundamentais como pilares para guiar a construção da política e para exercer uma ação sobre a ação dos outros. O que importa nos discursos é a mensagem que eles propagam e não os termos ou signos que utilizam, ou seja, importa a ação que causam.

Portanto, com base nas primeiras evidências daquilo que havia chamado atenção, construiu-se recortes dos textos dos documentos base de acordo com o que buscavam criar. Isso constituiu o que se chamou de categorias de recorte dos discursos, as quais foram posteriormente agrupadas para fins de análise. A separação dessas categorias é uma artimanha que serviu unicamente para mostrar a potência do governo da ação dos sujeitos, proporcionado pelos discursos do PROEJA, sendo que na sua ação sobre a ação dos sujeitos não existe tal separação, pois a determinação das diferentes posições de sujeito do programa estão imbricadas umas nas outras.

As categorias foram surgindo após a leitura de todos os Documentos Base e a sua releitura, pois algumas só fizeram sentido - ou se mostraram na superfície dos textos - após o retorno à leitura destes. Não que elas não estivessem ali, mas não haviam sido notadas, pois nem sempre o que é lido faz sentido imediatamente para a análise que é empreendida. Muitas vezes passam despercebidos elementos que constituem os pilares da argumentação de uma concepção teórica, pelo fato de tratar-se de uma construção do conhecimento. Reside aí a possibilidade de que outros pesquisadores, ao analisarem o mesmo *corpus*, encontrem outras evidências que os óculos epistemológicos aqui utilizados não permitiram visualizar.

As categorias elencadas em um primeiro momento foram: desafio, cidadania/cidadão, ensino integrado, inclusão-exclusão-resgate e currículo. Tais categorias foram destacadas inicialmente pela forma de direcionar o sentido dado aos enunciados, determinando o que é mais importante para o campo discursivo: enunciados

que buscam uma forma de produzir diferenças, uma forma de conduzir a produção de sentidos, de exercer o poder e de governamentalizar.

As categorias são formadas por palavras, porém para o seu recorte não foi utilizado o recurso de localizar no texto a grafia da palavra a fim de tentar desvelar o seu significado, pelo fato de esse procedimento não se constituir em uma análise do discurso nos moldes empreendidos. Os recortes foram baseados nas mensagens dos discursos produzidos a respeito do PROEJA que buscavam disseminar seus princípios, independentemente dos sujeitos que as enunciassem. Tais enunciados foram rotulados com o título de uma categoria específica, referente à mensagem que continham.

Os enunciados dos discursos acerca do PROEJA muitas vezes se apresentavam compostos de uma série de categorias, formando um verdadeiro emaranhado de enunciados. Neste momento pode se compreender o sentido daquilo que Foucault argumentava a respeito de que os discursos são compostos por outros discursos, que se proliferam apoiados uns nos outros, que são compostos pela interdiscursividade.

Essa interdiscursividade muitas vezes resultou em desdobramentos para a realização dos recortes para formar as categorias, uma vez que um recorte pode excluir o contexto em que determinado enunciado foi proferido, ou mesmo tirar a relação desse enunciado com outros que formam um determinado discurso. Mesmo correndo-se o risco de tornar a análise repetitiva ou de sofrer a crítica de que as categorias não estavam bem definidas, optou-se pelo recorte amplo dos enunciados que compõem as categorias. Com isso buscou-se não criar distorções entre o que foi dito e o que foi selecionado para a análise, contemplando o contexto em que os enunciados foram proferidos. Da mesma forma, um mesmo recorte pode ter sido referenciado na análise para ilustrar os diferentes sentidos que busca instituir.

A definição das categorias e os recortes dos excertos constituíram o processo inicial da produção de dados para a análise, pelo fato de que os dados constituem-se de informações que não são dadas; elas estão lá e constituem os discursos, mas precisam ser produzidas.

A partir do enunciado de desafio o objeto de pesquisa começou a ser olhado como uma rede multidimensional em que diversos nós - ou categorias - se relacionam, constituindo, ao invés de um mapa plano, um mapa multidimensional que pode ser observado a partir de qualquer ponto de início, visto a inter-relação que constitui. O

percurso de montagem desse mapa foi operacionalizado a partir do conceito de currículo, pois foi essa categoria que se apresentou como um dos elementos que permeavam os discursos da política do PROEJA, construindo uma forma de governamentalidade sobre os sujeitos e instituindo-lhes posições específicas.

Porém, embora seja um dos principais elementos dessa construção política, o currículo não se constitui em seu único elemento. Ele não nasce por si, mas é gerado dentro de um contexto no qual a política do PROEJA é construída. As problematizações e as representações feitas nas primeiras análises acerca do currículo começaram a trazer os pontos de contato com outros nós dessa trama, que constituem a rede disciplinar e discursiva que instaura as posições de sujeito dessa política. O processo de escrita, embora tenha partido da descrição e análise do currículo como um dos constituintes dessas posições de sujeito, não se limitou a ele, permitindo que o texto fosse produzido também de forma multidimensional. Essa multidimensionalidade constituiu-se no fato de ir e vir, produzindo fragmentos textuais que ora se concatenavam diretamente, ora exigiam o retorno e a inserção de novos elementos. O processo de produção da escrita foi sendo montado peça a peça, construindo o que se apresenta a seguir.

4 INSTITUINDO POSIÇÕES DE SUJEITOS: a captura pelo desafio

O PROEJA só tem sentido se as pessoas começam a se dar conta de alguma coisa. Por exemplo, oferecer Educação para Jovens e Adultos qualifica o conjunto da educação brasileira. Quando os adultos de uma casa, de uma família voltam para a escola, isto seguramente reverbera na escolarização das crianças daquela casa. Isso mexe nos processos de letramento da família inteira, se quiséssemos entrar por aí. E esse público, pensando especificamente na Rede Federal, modifica sim a face dos CEFETs. (Jaqueline Moll, 2006a).

Os discursos como mecanismos de governo operam na política do PROEJA a definição de posições de sujeitos, criando determinadas formas de conceber a política, de ser e de agir frente a ela, posicionando as pessoas e operando transformações na ordem do discurso.

Para que o sujeito possa se inserir no campo discursivo do PROEJA e atuar como um dos seus protagonistas deverá conhecer a estrutura discursiva que sustenta essa política. Tal estrutura é o que proporciona o arcabouço da rede da política, constituído de pontos conceituais em que os sujeitos passam a operar de uma forma controlada. Essa rede aponta as concepções básicas que devem ser articuladas para a construção de propostas de projetos político-pedagógicos e de currículos que venham exercer a definição dos limites a serem operados pelas práticas educacionais. Os discursos acerca dessas práticas também envolvem a articulação dos demais sujeitos da política, como os alunos e o Estado.

Os discursos que compõem os textos oficiais atuam na definição dessa estrutura pela indicação de concepções ou de princípios da política. São discursos que, ao mesmo tempo em que fazem uma apresentação da política proposta, criam um panorama para que ela seja desenvolvida, São discursos que de certa forma instituem verdades, que sustentam a política e que orientam os seus sujeitos, operando de forma a convergir na

construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo, instaurando uma série de controles específicos nos sujeitos, levando-os a adotarem determinadas posições de sujeito, efetivando ações.

Os enunciados que instituem posições de sujeitos e que exercem governamentalidade sobre eles operam de forma articulada entre si, formando uma rede discursiva. Nesta tese os enunciados foram destacados e selecionados mediante agrupamentos específicos com a finalidade de melhor analisar suas características. Porém, cabe destacar que esse artifício introduz uma influência sobre o objeto de pesquisa se não forem consideradas as interconexões entre os enunciados do discurso da política analisada, visto que atuam em rede. Tal separação, se considerada como única forma para observar a sua operação, desvirtua os resultados, constituindo-se em um procedimento inapropriado, pois poderá não evidenciar a produtividade dos discursos da política.

Um dos pontos de contato que mais se evidencia entre os enunciados do discurso do PROEJA é o que proporciona a articulação do campo discursivo instituído pela política. Essa articulação entre os enunciados que operam de modo conjunto no governo dos sujeitos é exercida pelo enunciado **desafio**.

Esse enunciado atravessa e liga todos os pontos enunciativos que orientam a política do PROEJA, estabelecendo uma determinada ordem no campo discursivo, ocupando uma centralidade nas falas dos sujeitos dessa política, instigando, apontando caminhos, definindo ações. Pode-se argumentar que os demais enunciados gravitam ao redor do de desafio, que apresenta várias facetas e que pode ser nomeado através de verbos no infinitivo que expressem o que se espera com o Programa, em uma tentativa de moldar os modos de ser dos sujeitos, exigindo-lhes uma determinada especificidade cultural. É um enunciado que define o agir ou a prática daqueles que integram o Programa.

A forma de operação que visa a capturar os sujeitos para operarem segundo o padrão definido apresenta-se de maneira intensa na própria apresentação do PROEJA realizada pelo Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco, no Primeiro Documento Base. A ideia ou o enunciado de desafio é apresentado como o vetor a endereçar múltiplas posições de sujeitos para atingir a um maior número de pessoas, buscando cooptá-las para operarem dentro do modelo proposto:

é um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social (PACHECO, E., 2006, p.1).

O desafio endereçado a todos é a primeira operação de controle dos sujeitos. Aqueles que responderem e se aliarem no processo de transformação do país visando ao desenvolvimento e à justiça social irão, aos poucos, sendo fixados em posições específicas para a operação da política.

A segunda tentativa de endereçamento para atingir e cooptar os sujeitos é feita na apresentação do Programa como possibilidade para a construção de uma sociedade mais igualitária, proporcionada pela formação integral do cidadão, na qual o trabalho, a ciência e a cultura, aliadas à Educação Profissional, são elementos de inclusão social.

Observa-se que a estratégia discursiva adotada pelo secretário da SETEC opera inicialmente pela qualificação das possibilidades de mudanças a serem efetivadas pela adoção da política proposta. A nova política constitui um campo em que podem ser identificadas características que a remetem ao bem, ao divino, à salvação. Em um segundo momento dessa estratégia discursiva, o modelo existente é apresentado na forma de uma oposição binária, constituído por características que atrelam o atual campo educacional a uma forma de atraso e de imperfeição que impedem que cumpra o seu papel.

Uma educação que proporcione cidadania, articulando Educação Profissional à formação propedêutica, é então apresentada como o modelo a possibilitar a efetivação do sonho em comum a ser guiado pelas referências indicadas no Documento Base. O primeiro impacto pode ser visto como uma tentativa de despertar os sujeitos para uma nova realidade possível. Para tal, basta que queiram fazer parte desse processo e optem por inserir-se nele, baseando-se nas fundamentações apresentadas no Documento Base:

O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. A integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. Assim, educadores e educadoras deste país estão desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo (PACHECO, E., 2006, p.3).

A formação integral é apontada como elemento a proporcionar o resgate e a inserção dos jovens e adultos ao sistema escolar brasileiro. Nesse sentido, a política proposta apresenta-se como um poderoso instrumento para o resgate da cidadania desses excluídos, como pode ser lido no Documento: “Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo” (PACHECO, E., 2006, p.3).

A repetitividade do enunciado desafio incita os sujeitos a ocuparem uma posição na política. Essa incitação pode ser representada da seguinte forma: se você também possui condições de proporcionar o resgate da cidadania e uma melhor qualidade de vida, aceite o desafio: junte-se a nós e faça o PROEJA acontecer.

Em outra enunciação pode-se perceber esse caráter de cooptação. Trata-se do chamado feito por um sujeito autorizado a falar em nome da política, proferido no segundo programa da série destinada ao PROEJA apresentada pela TV Escola do MEC. A responsabilização pela política é o fator que posiciona os sujeitos enquanto elementos principais de sua consecução e alvos para o governo.

Então eu convido as pessoas todas a assumir para si a responsabilidade. Ninguém está dando nada a ninguém. A nossa responsabilidade é provocar a responsabilidade de assumir para si e construir um país diferente (BARBOSA JÚNIOR, 2006).

O desafio posto aos sujeitos para participarem da política, engajando-se a ela e desenvolvendo a integração de campos educacionais distintos por meio da discussão e produção de currículos integrados, é uma forma de exercer o poder, visto que os sujeitos não são forçados a optar pela adesão, mas se o fizerem devem levar em conta os limites da política e os marcos que estabelecem a sua estrutura. Essa demarcação de território atua também como a demarcação das posições que os sujeitos podem ocupar dentro da política. Os limites do campo discursivo instituído pelo Programa criam uma espécie de arsenal para que os sujeitos se movimentem e defendam as posições representadas pelo discurso da política.

Os elementos fundamentais da estrutura do PROEJA, apresentados sucintamente pelo secretário da SETEC em seu discurso de apresentação da política, são detalhados

ao longo dos Documentos Base ou em outros discursos que visam a explicar e fixar os pressupostos e os marcos conceituais que embasam os discursos do PROEJA. São elementos que determinam as posições dos sujeitos que atuarão colocando a política em prática, do governo/Estado que deve proporcionar os meios para a sua consolidação, bem como dos sujeitos aos quais a política pretende atender. Essas orientações configuram-se como formas de moldar as condutas, constituindo modos de ver e de ser perante elas. São tentativas de manter sob jugo as ações dos sujeitos, embora isso não se constitua em um total fechamento das possibilidades para os mesmos, visto que numa relação de poder sempre existirá a possibilidade de fuga e de resistência.

Cada posição de sujeito possui características que as distinguem umas das outras, porém na rede que compõe a política atuam de forma articulada. Entre os elementos que constituem os discursos voltados à formação de posições de sujeitos pode-se destacar os seguintes:

- Formar o cidadão contemplando a formação humana, o mercado e o mundo do trabalho.
- Integrar o Ensino Médio (ou Ensino Fundamental ou Educação Indígena), a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.
- Trabalhar com a diversidade de sujeitos.
- Resgatar sujeitos excluídos.
- Proporcionar práticas educativas que vinculem Educação e Trabalho, utilizando as metodologias e os princípios da Educação Crítica.
- Construir currículos inovadores integrados que proporcionem relações inter e multidisciplinares, atendendo as exigências das especificidades das legislações que regem cada um dos campos envolvidos no PROEJA.
- Converter o PROEJA em uma política pública, proporcionando fontes de financiamento que garantam a perenidade da mesma.
- Proporcionar uma formação que vise à qualificação dos professores, que atuarão baseados na política.
- Consolidar a educação como um direito, estendido ao longo da vida dos sujeitos.
- Definir papéis para as diversas instâncias governamentais que atuarão no PROEJA. Percebe-se que esses elementos discursivos do PROEJA buscam constituir

basicamente a construção de três posições de sujeito: a do aluno, a do professor e a do Estado. Essas posições se articulam entre si e os discursos que as instauram são os responsáveis pela criação de verdades acerca desses sujeitos. Ao posicionar os diferentes sujeitos em suas respectivas posições o discurso do PROEJA governa, conduz, incita e conforma as possibilidades de ver a política e de ser sujeito da política, criando uma espécie de controle em que a política somente faz sentido se composta pelas posições de sujeitos planejadas. Esse governo exercido sobre os sujeitos não pode ser atrelado a uma maquinação maléfica, que visa de antemão a reduzir a liberdade dos sujeitos, aprisionando-os. Pelo contrário, as posições de sujeito criadas pela política do PROEJA são tentativas de estabelecer os limites do seu território, dos marcos que a definem, das diretrizes que a instituem e dos objetivos propostos. São ações produtivas que tentam instituir uma racionalidade no campo da própria política.

Essa ação discursiva opera em termos de governamentalidade sobre os sujeitos, pois são criadas formas específicas para si e para os outros, instituindo modos de ser e de ver a política. Esses modos condicionam as práticas dos sujeitos, estabelecendo aquilo que pode e não pode ser produzido e operado no campo discursivo que sustenta o governo dos sujeitos.

5 POSIÇÕES DE SUJEITOS PARA OS BENEFICIÁRIOS DA POLÍTICA: o lugar do aluno

O discurso da política como dispositivo de governmentação pode ser entendido como um agir sobre os sujeitos visando a um determinado fim. Essa ação sobre os sujeitos, ou a construção de suas posições de sujeito, é baseada em alguns pressupostos. Analisando a política a partir da ação docente que em última instância irá colocar seus pressupostos em funcionamento, observa-se que são criados padrões para aqueles que irão ser os beneficiários dessa política. É a partir das características desses sujeitos que os docentes irão operacionalizar as suas próprias posições de sujeito. Se por um lado se define que cabe aos docentes resgatar os sujeitos excluídos, trabalhar com a diversidade e formar cidadãos, por outro lado e instaura uma definição de posição de sujeito para aqueles a quem a política é destinada a beneficiar.

Vocês veem que o tempo todo a gente está aqui falando de sujeitos, o que nós precisamos é reconhecer que nós temos sujeitos diversos, com vivências diversas, e com relações com a escola também diversas. E as vezes relações que levaram a uma ... as vezes é a escola que excluiu, é a escola que negou ao estudante o seu direito a se relacionar com esta experiência e com o conhecimento sistematizado, exatamente porque não teria reproduzido as expectativas formalmente colocadas e construídas a partir de convenções. E que nós precisamos questionar fortemente (RAMOS, 2006).

O Projea é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo (PACHECO, E., 2006, p.3).

A educação profissional e tecnológica passa a assumir como princípios a formação integral do cidadão, a consideração à diversidade e à inclusão social (BRASIL, 2007c, p.45).

Cabe ressaltar que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena vem acrescentar novos desafios aos já suscitados

pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Educação [sic] Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, fundamentado no esforço de construção de um projeto de sociedade brasileira justa e igualitária. Converte também para os interesses da causa indígena a orientação adotada na política de expansão da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica, baseada na concepção de formação integral do cidadão e referenciada no contexto histórico, social e cultural dos que a demandam. Ambos os Programas inserem-se no quadro das políticas de educação de valorização da diversidade e de inclusão social (BRASIL, 2007c, p.13).

Observa-se pelos excertos acima que os sujeitos a quem se destina o PROEJA, embora possuam a identificação de jovens e adultos, não possuem um padrão específico, ou seja, o que unifica esse conjunto da população é exatamente o fato de se constituírem pela heterogeneidade. O atendimento dessa diversidade de sujeitos é um dos desafios postos aos professores para que conduzam suas práticas educacionais e construam currículos que visem à inclusão, ao atendimento das diversidades e à formação para a cidadania.

5.1 OS SUJEITOS EXCLUÍDOS: RESGATAR E INCLUIR

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a [sic] educação e a [sic] formação profissional na perspectiva de uma formação integral (PACHECO, E., 2006, p.3).

Antes de estabelecer o resgate o discurso do PROEJA define quem deve ser resgatado: trata-se dos sujeitos excluídos do sistema escolar brasileiro. A caracterização desses sujeitos é parte integrante do governo lançado para a construção das posições de sujeito.

O termo exclusão, na maioria das vezes, é tratado como um conceito de uso corrente que não precisa mais ser definido, tornando-se o preferencial na justificação de políticas públicas como a do PROEJA. A formação educacional com viés profissionalizante é apresentada como sendo a forma mais adequada de incluir os sujeitos tanto no sistema educacional quanto no sistema produtivo. A exclusão, no Documento Base, é um conceito operativo que descreve um fenômeno que aparece na superfície das relações sociais, nas quais a falta de acesso à escola em tempo hábil

configura-se como um fator que contribui para o afastamento dos sujeitos de condições dignas de cidadania e de participação social.

Todavia, os usos do termo exclusão acabam provocando uma polissemia, por vezes dificultando o entendimento dos seus múltiplos significados. Tem se percebido nas últimas décadas do século XX um uso indefinido e impreciso do termo exclusão, o qual em alguns casos apresenta-se como um eufemismo da arte de governar e administrar conflitos de classes (OLIVEIRA, 2002).

No campo teórico a exclusão é um conceito que tem provocado uma série de discussões e estudos⁴³. Isso revela que de fato se trata de um conceito que tem sido empregado em diversos campos e em especial aos que se voltam às questões sociais. A educação enquanto uma ferramenta para atender as demandas dessas questões sociais por sua vez utiliza-se do conceito de exclusão para caracterizar os sujeitos que pretende atingir.

No tocante a esta tese a exclusão constitui-se em uma forma de produzir sujeitos, diferenciando-os dos demais, compondo uma forma de circundá-los ou de separá-los para que a governamentalidade possa ser exercida. O governo precisa de um foco estabelecido para a sua operação.

5.2 A EXCLUSÃO NO DOCUMENTO BASE DO PROEJA

Com a edição do Documento Base do PROEJA, em fevereiro de 2006, começa o processo de detalhamento dos pressupostos teóricos que orientam tal política. Tem início a caracterização dos excluídos - alvo da política - como sujeitos que foram alijados em termos educacionais tanto da Educação Profissional quanto do Ensino Médio. As características da exclusão dos sujeitos são ampliadas com a reformulação do PROEJA em 2007, visando ao Ensino Fundamental e à Educação Indígena.

Eliezer Pacheco, responsável pela Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, na apresentação do primeiro Documento Base do PROEJA afirma que:

⁴³ Uma discussão sobre o tema exclusão pode ser observada nos trabalhos de Boff (1997), Becker (1997), Demo (1998), Donzelot (1991), Elias e Scotson (2000), Ferrari (1991, 1987, 1985), Ferraro (1999), Fukui, Sampaio e Brioschi (1982), Lenoir (1974), Oliveira (2002), Paugam (1996), Ribeiro (1999 e 2006) Rosemberg (1999), Touraine (1991), Vêras (1999) e Xiberras (1996), entre outros.

O Proeja é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (PACHECO, E., 2006, p.3).

A carga sintática atribuída aos sujeitos a que se destina o PROEJA é algo que merece destaque. A partir dessa declaração percebe-se que esse programa educacional volta-se a atender àqueles que foram retirados do processo educacional, ou utilizando a conceituação de Ferraro (1999), foram excluídos da escola. Ainda referentemente ao termo “expulsão” está atrelada uma carga estigmatizante, pois aquele que foi expulso é marcado como alguém sobre o qual incidiu um castigo que o privou, através de um tipo de violência, de uma condição tida como normal dentro da sociedade: o acesso à escola.

Observa-se no corpo do Documento Base a identificação de que muitos desses sujeitos que irão ser atendidos pelo Programa são produzidos pela ineficiência do sistema de ensino regular, que através da evasão (não-permanência) ou do fracasso escolar (reprovação) acabam sendo levados à modalidade de EJA. Percebe-se que o excluído, sujeito do PROEJA, constitui-se como o resultado de um processo educacional que inicialmente o exclui na escola, através da repetência, para depois configurá-lo em excluído da escola, uma vez que abandona os estudos, assim como Alceu Ferraro descreve em seus estudos (FERRARI, 1991, 1987, 1985, FERRARO, 1999).

Na visão do documento, tais sujeitos identificariam na EJA uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho através da elevação do nível de escolaridade, visto que a falta desta tem sido apontada como obstáculo exclusivo para a ocupação de postos de trabalho. Segundo o texto do documento, tal percepção é equivocada, pois desobriga o sistema capitalista da responsabilidade pelo desemprego estrutural.

Em outro trecho do Documento Base, o público a que se destina a EJA passa a ser definido como sendo “marginal ao sistema”.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros (BRASIL, 2006b, p.6).

Observa-se que o conceito de exclusão já não é suficiente para designar os seus sujeitos e passa a ser mesclado com o conceito de marginalização, embora esse último já tenha sido atualizado, em outra época, pelo primeiro. O retorno da marginalização ao cenário argumentativo é feito sem nenhuma referencia conceitual da sua abrangência, como se fosse também um conceito corriqueiro, que não precisasse maiores definições.

Tal estado de marginalização ainda possui o agravante de fatores adicionais tais como raça/etnia, cor e gênero em seu processo de apartação da sociedade. Dessa forma constituem-se como sujeitos a serem atendidos pelo PROEJA negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados e trabalhadores informais.

A exclusão é um conceito utilizado para representar uma multiplicidade de sujeitos. Embora se trate de um conceito polissêmico, constitui os sujeitos como débeis, justificando a necessidade da criação da política compensatória. As posições de sujeito criadas pelo discurso do PROEJA para os seus supostos beneficiários instaura inicialmente a sua construção como seres que precisam de um atendimento urgente, de uma espécie de resgate. Observa-se que a caracterização desses sujeitos opera de fato uma espécie de detalhamento que visa a abranger o maior número de sujeitos. Para isso são arrolados enquanto possíveis beneficiários da política pessoas que, de uma forma ou outra, podem se constituir como desajustadas às normas, quer seja pelo padrão socioeconômico, quer seja pelo padrão educacional.

As apartações provocadas pela sociedade brasileira, identificadas no Documento Base como excludentes, têm como foco principal as populações desfavorecidas econômica, social e culturalmente. A utilização do termo excludente para significar a sociedade deixa transparecer que o termo exclusão, em certo sentido, é algo dado, uma vez que não é feita nenhuma ressalva conceitual explícita em seu significado.

A inclusão é apresentada como o par binário da exclusão e constitui-se como a meta a ser atingida por aqueles sujeitos das classes populares que não conseguiram ser atendidos pelo sistema público da Educação Profissional.

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio

dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2006b, p.27).

Ainda referentemente à inclusão, o Documento Base amplia o seu significado para além do acesso, permanência e êxito educacional, tornando a educação uma condição para o acesso ao trabalho e para o exercício da cidadania.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2006b, p.8).

Os excluídos são caracterizados como pessoas com trajetórias escolares descontínuas e, por isso, com baixa escolarização, além de baixa inserção no mercado de trabalho formal. Em termos numéricos configurariam um exército de reserva de 62 milhões de pessoas, apontados pelo Programa Nacional de Amostras Domiciliares – PNAD – (IBGE, 2003) como aqueles que não completaram a Educação Básica em tempos tidos como normais - na infância e na adolescência - antes do ingresso no mercado de trabalho. De forma operativa os sujeitos do PROEJA seriam constituídos então por pessoas com idade superior a 18 anos e com trajetórias escolares descontínuas.

O atendimento a essa parcela significativa da sociedade seria uma tentativa de mantê-la socialmente viável frente ao sistema escolar e ao mundo do trabalho. A esses excluídos juntam-se ainda aqueles jovens que foram privados da liberdade e também do acesso à escolarização.

A exclusão, apresentada como características desses sujeitos, tem como argumentação a falta de acesso à educação, chegando a ser reconhecida no discurso oficial como integrante da lógica do capital.

Infelizmente, esse cenário é coerente com a lógica do mercado global. Esses coletivos excluídos constituem a “população precária” (DIETERICH, 1999; MOURA, 2004a) a qual, historicamente, têm sido oferecidos mecanismos de inclusão precária. Esta população tem um papel relevante ao constituir um exército de reserva e contribuir para exercer uma constante

pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e funcionar como armazém humano para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão de obra (BRASIL, 2006b, p.16).

O mercado é referenciado como não sendo o foco orientador da formação, pois tal foco seria a formação na vida e para a vida, no sentido de que a cidadania não se resume à inclusão no mercado de trabalho. Porém, o mercado de trabalho constitui-se também como o argumento de que se faz necessário um redimensionamento da formação profissional para permitir a inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho, em postos já existentes (e cada vez mais exigentes) ou de forma autônoma, gerando emprego e renda, inserindo-se à lógica do capital.

A nova sociedade a ser alcançada não põe em cheque o modelo social e econômico, apenas encontra uma forma de incluir os sujeitos no modelo existente. A exclusão será superada pela proposta do Documento Base através do acesso à formação profissional, de forma que não se constitua como produtora de exclusão na escola e nem de exclusão da escola.

A exclusão é um enunciado que atravessa a política do PROEJA unindo também os discursos, criando sentidos, definindo ações, agindo sobre os sujeitos; posicionando-os ou como necessitados de salvação – alunos – ou como salvadores – professores e Estado. O enunciado exclusão funciona então como um dispositivo discursivo operado pela governamentalidade do PROEJA e instituindo posições de sujeito.

A exclusão, por se constituir em um conceito chave do discurso do PROEJA, é facilmente articulada a outros enunciados, formando uma interdiscursividade. A amplitude é destacada por Oliveira (2002), que argumenta que é um conceito muito amplo, constituindo uma espécie de palavra-mãe sob a qual se abrigam vários significados que podem reunir pessoas ou grupos que se encontram abandonados, deixados de lado, desqualificados, enfim - toda sorte de sujeitos marcados como diferentes e colocados à margem pelo mercado de trabalho ou pelas políticas sociais. Pelo destaque do autor, a exclusão relaciona-se com a diversidade de sujeitos e com a questão da cidadania, duas categorias sempre convocadas nos discursos do Programa.

5.3 A DIVERSIDADE

O discurso do PROEJA, ao mesmo tempo em que caracteriza os sujeitos a serem atendidos pela política proposta, também opera na cooptação dos professores, criando posições de sujeito para ambos. O professor deve operar visando ao entendimento e ao atendimento da heterogeneidade e da diversidade daqueles sujeitos destinatários da política. A cooptação opera sob a forma de desafios postos aos docentes e às redes educacionais em que estes se inserem e/ou em que atuarão em cursos na modalidade do PROEJA.

[...] desafia os CEFETs de trabalhar com este mosaico que é a população brasileira (MOLL, 2006a).

Quem somos nós, quem é cada um de nossos estudantes? E nós como professores que temos esse desafio (RAMOS, 2006).

Moças, rapazes, homens, mulheres, jovens e adultos. Diversas gerações, diversos saberes, diversas histórias de vida. O público da EJA é, por natureza, heterogêneo. E lidar com estas diversidades é um dos principais desafios para os professores que vão atuar na perspectiva da integração do ensino médio à formação profissional (PEREIRA, 2006).

Perceber as diferenças/heterogeneidades constitui um processo de exame, ou de autoexame. Para ocupar uma posição basta que os sujeitos reconheçam-se como tal, reconhecendo que aquele é o seu lugar e enquadrando-se entre os pontos de endereçamento que constituem o discurso da política. Esse processo de endereçamento atua na realidade como um duplo processo, pois endereça tanto aqueles que são posicionados enquanto sujeitos a serem atendidos quanto aqueles que irão atendê-los. O processo de reconhecer o seu lugar é um recurso de controle exercido pela governamentalidade e acionado pelo discurso da política, atuando baseado no autoexame, na autosseleção e no autogoverno.

O processo de autoexame proposto pelo discurso do PROEJA visa a provocar um autorreconhecimento que possibilitaria aos sujeitos julgarem se pertencem ou não à categoria que está sendo construída pelos discursos da política, quer seja aluno,

professor ou Estado - representado pelos sujeitos que são autorizados a falar e a agir em seu nome. Se o sujeito se reconhecer enquanto endereçado pelos discursos da política inicia um processo de autogoverno, passando a ocupar as posições de sujeito que foram criadas.

A possibilidade de fuga ou de resistência ao que está sendo proposto pelos discursos consiste em que muitos sujeitos não são acertados pelo endereçamento, não se constituindo dessa forma em sujeitos sujeitados. Portanto, essa trama discursiva e os modos de endereçamento utilizados como instrumentos da governamentalidade constituem-se de fato em instrumentos do exercício do poder, visto que os sujeitos mantêm-se livres, aderindo ou não às posições de sujeito criadas para si.

Ao mesmo tempo em que o discurso descreve as características dos sujeitos futuros alunos do Programa, cria para eles um lugar a ser ocupado. As posições de sujeito criadas para a população-alvo da política iniciam-se com a sua caracterização via discurso oficial, que identifica esses sujeitos como excluídos, como foi destacado na seção anterior. Posteriormente passam para uma ampliação de características que os definem como um mosaico composto por diferenças, que acabam sendo reduzidas a uma carência explicitada pelo enunciado de exclusão.

A ideia/conceito de diferença, mantida em sua radicalidade, constituiria o próprio impedimento da política, de sua execução e de sua necessidade. A diversidade/diferença torna-se insuportável, exigindo do discurso um denominador comum: a exclusão – enunciado que posiciona as pessoas como sujeitos injustiçados e necessitados.

Esses são os sujeitos que a gente poderia chamar de sujeitos da EJA. Sujeitos alunos da EJA. E que na verdade são todas essas pessoas acabaram passando por um processo muito grande de exclusão no Brasil (LOBATO, 2006).

O conceito de exclusão presente no discurso oficial do primeiro Documento Base pode ser estendido também a outros sujeitos ou a outros níveis educacionais. Os enunciados acerca da exclusão ou de seu correlato inclusão integram também os discursos do PROEJA referentes ao Ensino Fundamental e à Educação Indígena, pois

independentemente do nível educacional que os sujeitos não tenham completado, esses níveis de ensino integram a Educação Básica.

A ampliação dos desafios de combater a exclusão pode ser observada nos discursos oficiais como uma possibilidade de ação do governmentamento sobre sujeitos cada vez mais especificados, classificados ou marcados como diferentes.

A ampliação dos horizontes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA traz novos desafios para a construção e a consolidação desta proposta educacional que se pretende parte de uma política de inclusão social emancipatória (BRASIL, 2007b, p.5).

O uso do enunciado exclusão forma uma heterogeneidade de possibilidades, compondo a diversidade de sujeitos injustiçados e necessitados que a política pretende atender. Voltando-se ao tema da diversidade, percebe-se que esse é composto por uma série de características que ampliam ou reforçam a condição de excluídos. A diversidade apresentada constitui-se como uma ampliação do leque operado pelo endereçamento da política aos sujeitos, porém não arrebatam todos os sujeitos que compõem cada uma das categorias descritas como marginais ao sistema. Dentre cada uma dessas categorias buscam selecionar sujeitos que tenham um ponto em comum: processos educacionais incompletos. O déficit dos processos educacionais reside no fato da não conclusão da Educação Básica e/ou de uma não formação profissional. São sujeitos com percursos educacionais barrados por alguma forma de exclusão.

[...] cerca de 40 milhões de brasileiros integram o grupo de pessoas que não concluíram a Educação Básica e que não tem uma formação técnica profissional. É a este público que o programa de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – o PROEJA – pretende atender (O SIGNIFICADO... 2006).

Outra característica desses sujeitos constitui também um outro ponto de aglutinação em termos de diversidade: a faixa etária. A diferenciação e a unificação são processos discursivos costurados junto à criação dos sujeitos a serem atendidos pelo PROEJA, sujeitos unificados (excluídos), mas que possuem atributos que os diferencia: raça, sexo, idade, trabalho etc.

A faixa etária da população a ser atingida pelo PROEJA constitui-se em um elemento que permite o atendimento da diversidade daqueles excluídos da Educação Básica e Profissional. O processo de endereçamento opera então como uma rede que ora alarga o espaçamento entre seus nós, visando a abranger um número maior de sujeitos, ora estreita esse espaçamento, buscando um controle de foco mais preciso, quase pontual, daqueles que já haviam sido selecionados/endereçados, procurando manter sob a sua abrangência todos e cada um deles:

Bem, o PROEJA é um programa de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, voltada para atender ao público jovem e adulto. Ou seja, aqueles jovens e aqueles adultos, que na idade chamada regular, naquela faixa etária dos 15 aos 17, não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Médio (MOURA, 2006e).

O conceito de jovem tem assumido cada vez mais um caráter polissêmico e multifacetado, definido ora por características cronológicas, ora sociológicas, ora psicológicas, não havendo consenso sobre essa questão nem entre os estudiosos do tema. Em que pese a polêmica entre os estudiosos, o PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental adotará o caráter cronológico, considerando jovem o sujeito com idade de 18 anos. Assim, a proposta contida no Programa é destinada a jovens e adultos com idade igual ou superior a 18 anos (BRASIL, 2007b, p.33).

Igualmente importante é a implementação de uma política voltada para o atendimento aos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio na faixa etária denominada “regular”. Esses cidadãos, em geral, não têm nem a escolarização mínima nem qualquer tipo de formação profissional, exigidas até mesmo para as tarefas mais simples do mundo do trabalho contemporâneo. Para esse contingente populacional, é fundamental associar a elevação de escolaridade a uma formação profissional, ainda que básica em seu primeiro momento (BRASIL, 2007b, p.20).

Em relação à faixa etária, os discursos oficiais constroem o sujeito alvo da política educacional como um ser fora dos padrões, constituindo-o como um anormal em relação à educação dita regular. Os discursos acerca dessa população excluída do padrão etário tido como normal constitui os sujeitos como seres deficitários frente a um mundo normal. Esse estigma atrelado aos sujeitos alunos da EJA - e em especial aos do PROEJA - instaura um lugar inferiorizado para esse sujeito. São discursos que embora busquem resgatar os sujeitos excluídos, os marcam visivelmente como diferentes daqueles que integram a educação regular.

Cabe destacar o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma ideia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a ideia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles (MOURA, 2006b, p.4).

Trata-se de um discurso que produz efeitos e endereça o sujeito a uma posição que lhe é atribuída, buscando a sua fixação. O processo de endereçar e remeter ordens para que os sujeitos desempenhem ações constitui-se em uma forma de governamentalidade, que opera como um dispositivo que visa ao controle sobre esses sujeitos para que se conduzam dentro de um novo esquema preparado para o seu governo: o seu sucesso educacional e sua inclusão cidadã no mundo do trabalho. Para que o mecanismo funcione é preciso que os sujeitos se reconheçam como descritos no endereçamento dos discursos e passem a operar livremente, orientados pelos pressupostos da política.

Essa posição de sujeito desajustado quanto à faixa etária para a educação regular é tão potente que os sujeitos marcados por ela acabam se reconhecendo como tal.

Não se trata de educação compensatória, quando é para o povo pode ser menos. Não se trata de menos ou de mais. Trata-se sim de um outro perfil. Porque se por um lado existe uma juvenilização, por outro lado é uma população que se autoexclui como dizia o Walter a pouco. É uma população que no imaginário delas próprias se sente incapaz. A população que chega na EJA sobretudo os mais idosos... ah, não! É porque eu não dei para os estudos. Eles se culpam por alguma coisa que absolutamente não é responsabilidade deles. É um processo perverso de exclusão social (OLIVEIRA, 2006).

Embora haja uma suposta relativização na construção da imagem de sujeito desajustado à idade/série, constituindo uma tentativa de tornar esses sujeitos normais - pelo menos para a educação que lhes está sendo proposta como forma de resgate - o que ocorre nos discursos do Programa é a caracterização do anormal. Mesmo os enunciados que buscam desconstruir essa imagem partem dela como referência para a sua desconstrução.

Os sujeitos educandos caracterizam-se por pertencer a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade” (BRASIL, 2006b, p.32-33) [grifo no original].

Essa ideia de que existe o bom, de que existe aquele que é mais inteligente, ou que é mais estudioso ou algo assim, ela precisa ser desconstruída. Vocês veem que o tempo todo a gente está aqui falando de sujeitos, o que nós precisamos é reconhecer que nós temos sujeitos diversos, com vivências diversas, e com relações com a escola também diversas (RAMOS, 2006).

Balandier considera que existem “figuras de desordem”, que materializam o diferente, o desajuste, exemplificando com a figura do filho mais novo, do estrangeiro, da mulher na sociedade patriarcal. Amplio a categorização de figuras de desordem de Balandier para o aluno e para a aluna da EJA na escola regular: são diferentes daqueles que cursam, na idade “certa”, o Ensino Fundamental ou o Médio; desafiam para estudar aqueles que não trabalham, que não assumem uma série de responsabilidades junto à família; desafiam os conteúdos curriculares para serem apreendidos pelas pessoas nas diferentes idades, com diferentes credos religiosos, nas diversas realidades, com diferentes trajetórias de vida; desafiam a organização curricular canônica da escola (SANTOS, 2006a, p.54-55) [grifos no original].

Os estereótipos criados ao redor daqueles sujeitos alunos de EJA, apresentados para serem combatidos, partem sempre dos desajustes como referência para a construção de uma nova leitura desses sujeitos. Mas esse novo sujeito carrega o fardo de ter sido produzido a partir da identificação de um anormal, e o modelo educacional proposto constitui-se em uma possibilidade para a sua correção. Nos discursos do PROEJA referentes à construção curricular, o atendimento às diversidades é uma forma que, embora julgue necessário um tratamento respeitoso frente às diferenças, acentua as marcas que distinguem esses sujeitos. Para as propostas voltadas a atender às diversidades é sugerido que se tenha atenção a situações-problema, às quais é preciso dar respostas e que, de certa forma, constituem os sujeitos que o PROEJA pretende resgatar.

Entre as características de desajuste desses sujeitos, Machado (2006a) destaca as seguintes:

- a) Construções mentais estruturadas com base simplesmente nas relações com o meio social e cultural vivente, o que corresponde, em muitos casos, desprovimento de instrumentos formais satisfatórios de registros intelectivos;
- b) Reduzida porcentagem da capacidade de utilização de tecnologia de

informação e comunicação; c) Pouco aproveitamento de atividades formativas já experimentadas anteriormente; d) Insuficiências no letramento, manifestadas, por exemplo, no entendimento de conceitos envolvidos nos campos de formulários que precisam ser preenchidos; e) Universo vocabular restrito, dificultando os processos de comunicação; f) Noções praticamente inexistentes de idiomas estrangeiros; g) Falta de autonomia, embora haja potencialmente maior capacidade para o auto-aprendizado do que em crianças; h) Auto-estima comprometida, sentimento de inferioridade e de incapacidade; i) Necessidade de aceitação, segurança e afirmação na sociedade; j) Expectativas ambíguas e contraditórias com relação ao retorno à atividade escolar; l) Visão individualista e utilitarista de educação; m) Pouco tempo para o estudo fora da sala de aula, entre outras (MACHADO, 2006a, p.46).

Essas situações-problema constituem-se como a constatação do desajuste dos sujeitos ou sua constituição como anormais. São os anormais quem precisam de correção, cuidado e atendimento. A atenção dispensada a eles deve levar em conta

a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem na vida pessoal e na realidade local na configuração das experiências e interesses dos alunos. É fundamental desenvolver atividades que incentivem a aprendizagem dos alunos com os próprios pares e em equipe; considerem os tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; realizem práticas inter/transdisciplinares e de interculturalidade e respeitadas com relação à diversidade (MACHADO, 2006a, p.46).

Embora o atendimento à diversidade seja apresentado como uma forma de respeito a heterogeneidade, atua também como uma forma de os constituírem como sujeitos que possuem características diferentes, como os demais que constituem o seu grupo. Essa diversidade é um dos fatores que aproximam e unificam os sujeitos a serem corrigidos.

5.4 OS CIDADÃOS

A formação de cidadãos é um dos marcos da política do PROEJA. Esse marco delimita o sujeito que irá ser formado, assim como estabelece o território no qual o professor irá atuar para promover uma formação integral desse cidadão, via Educação Profissional. Cabe à Educação Profissional oferecer essa formação integral, conciliando trabalho, ciência e cultura como uma forma de propiciar a inclusão social, cumprindo assim o seu papel estratégico.

O Proeja é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (PACHECO, E., 2006, p.3).

O resgate do excluído, o desafio e a cidadania são componentes dos discursos que produzem as posições de sujeito operadas pela governamentalidade da política do PROEJA. São enunciados que têm uma articulação, que se complementam para formar os objetos/sujeitos que buscam descrever.

A cidadania por sua vez constitui-se como um enunciado que necessita de um complemento, de algo que defina como será promovida pela educação do PROEJA. A complementação da cidadania é atrelada à função qualificadora da educação. Uma qualificação que produza cidadãos relaciona-se com a questão do trabalho.

Esta função [a qualificadora], segundo o Parecer [CNE/CEB no. 11/2000], revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição [sic] de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2006b, p.31).

A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas (BRASIL, 2003, p. 24). Para isso, faz-se necessário no decorrer do processo formativo 'a promoção de atividades político- pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento*. [...] (BRASIL, 2006b, p.34) [grifos no original].

Segundo o PROEJA, essa inserção dos sujeitos no mundo do trabalho deve ocorrer baseada no exercício do pensamento crítico e autônomo, que possibilite a realização plena do sujeito como um ser integral, membro da sociedade e cidadão. Essa concepção cria um diferencial entre mercado e mundo do trabalho. O mercado de trabalho é atrelado a uma concepção de exploração, de produção de desigualdades

sociais, de exclusão e de desemprego, enquanto o mundo do trabalho é descrito como algo mais amplo, pois não reduz a inserção produtiva dos sujeitos a empregos assalariados. Nesta concepção existe o reconhecimento de outras possibilidades de produção de cidadania através do trabalho.

Nós acreditamos que uma política de inserção plena, como é o PROEJA, pode possibilitar que as pessoas retornem ao mundo do trabalho agregando valor social, cultural a este trabalho, e agregando valor econômico a esta sociedade (MOLL, 2006b).

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no “mercado de trabalho”, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (BRASIL, 2006b, p.8) [grifo no original].

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2006b, p.25).

A definição de como o sujeito deve ver a sua relação com o trabalho também opera a criação de uma posição para tal sujeito, a partir da qual ele deve buscar a construção de uma sociedade mais justa e solidária:

Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história.

Essa concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2006b, p.17) [grifo no original].

Embora esses indicadores de características dos sujeitos não integrem de forma explícita os currículos escritos, servem para criar uma espécie de contexto a ser destacado no desenvolvimento curricular através da prática docente. São indicadores que em última instância criam marcos para a ação docente, definem como os

professores devem conceber a política e como devem produzir práticas condizentes com os princípios desta. Esse estabelecimento de limites para o fazer docente cria a sujeição dos docentes e define as posições que devem ser ocupadas a fim de atender e corrigir os sujeitos aos quais a política se destina.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2006b, p.25).

A cidadania expressa pelos enunciados que constituem o discurso do PROEJA institui um determinado objetivo, uma determinada forma de ser, um modo correto de estar na sociedade. São discursos que atrelam a cidadania ao mundo normal, ao qual o sujeito excluído é convidado a participar. Para tal precisa investir em si via educação, reconhecendo-se como um sujeito dissonante da norma social, mas que pode ser resgatado.

Na definição dos sujeitos que compõem o público-alvo da política do PROEJA existe um movimento que visa a selecioná-los ou classificá-los, operando uma forma de evidenciar suas diferenças, que se por um lado são fatores que excluam esses sujeitos dos processos educacionais regulares, por outro é o que permite que agora, identificados como diferentes, sejam atendidos por uma política que visa a sua inclusão social.

É através de enunciações acerca da função educativa do PROEJA que se pode afirmar que se trata de ações para resgatar sujeitos excluídos, formando-os ou transformando-os em cidadãos, ações baseadas em uma integração entre os conhecimentos do Ensino Básico e da Educação Profissional, operados sob o modelo da Educação de Jovens e Adultos, o que permite atender as diversidades dos sujeitos. Os enunciados operam no discurso do PROEJA como elementos que constituem modos de conduta adequados para que se obtenha um determinado fim, agindo como dispositivos de governamentalidade.

6 A ARTICULAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CONDUTA: posição de sujeito para o docente

Os discursos que buscam exercer um governo sobre os docentes integram os dispositivos destacados anteriormente na determinação das posições de sujeito construídas pela política. Contudo, a ênfase do controle exercido por esses discursos centra-se em determinações voltadas ao seu fazer educativo, em especial às formas de organização para que suas práticas educacionais operem sob os marcos do PROEJA. O mecanismo preferencial utilizado para isso é composto por indicações acerca da construção do Projeto Político-pedagógico (PPP) e da organização curricular. São esses elementos que buscam conformar as práticas docentes de forma a articular os enunciados que compõem o discurso da política.

6.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Nas políticas educacionais o PPP passa a fazer parte do campo discursivo educacional brasileiro a partir da LDBEN de 1996. Do ponto de vista do governo, o PPP pode ser identificado como um elemento que amplia o controle sobre a prática docente, no sentido de que traz para serem governados, além do currículo, outros elementos da relação educacional e do fazer educativo, visando a conformá-los.

Um fator essencial de construção coletiva em cada escola é o respectivo projeto-político-pedagógico (PPP). Ao adotar esse referencial, seguramente, se estará contribuindo para que o PPP de cada escola deixe de ser uma mera formalidade exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007b, p.15).

A estrutura do PPP é uma construção que sofreu alterações entre os diferentes Documentos Base. O primeiro Documento Base apontava três elementos como constituidores do PPP, que era tido como Projeto Político-Pedagógico Integrado. Esses elementos eram: 1) fundamentos político-pedagógicos do currículo; 2) organização curricular com duas divisões: estrutura do currículo e organização dos tempos e espaços; e 3) avaliação. Com a reformulação da política esses elementos passaram a integrar o Documento Base do PROEJA Ensino Médio.

O Documento Base do PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental - define os elementos do PPP como: 1) o público que pretende beneficiar; 2) a modalidade de oferta educacional; 3) a organização do currículo; 4) a organização de espaços e tempos; 5) o reaproveitamento de estudos e experiências anteriores; 6) o processo avaliativo e 7) a construção de projetos político pedagógicos orientados por áreas de formação.

O Documento Base do PROEJA Indígena, por sua vez, aponta como elementos de sua estrutura os seguintes: 1) línguas; 2) avaliação e 3) possibilidades de organização. Esses conceitos estão diluídos no texto e somente ao final do capítulo que trata do PPP é que são destacados.

O PPP institui uma estrutura, a ser operacionalizada pelos gestores e docentes, que estrutura e aponta caminhos, que define concepções e cobra posturas. Entre as dimensões citadas no PPP, o currículo representa somente uma delas, e se comparado ao modelo Tyleriano de currículo - centrado nos objetivos, na prática educacional e na avaliação - esse ainda foi desmembrado (TYLER, 1949). Os saberes que integram o currículo e a avaliação são postos como novas categorias a determinar a ação docente. O currículo mantém somente o seu aspecto de organização e de estrutura, relacionado com a forma de selecionar os conhecimentos. Os dois elementos desmembrados da concepção Tyleriana de currículo - seleção de saberes e avaliação - passam, na política do PROEJA, a integrar o PPP, constituindo-se também em elementos que controlam a posição do sujeito docente.

Ilustrando a concepção central ocupada pelo currículo na política do PROEJA destaca-se, no capítulo 4 – Projeto Político-pedagógico Integrado - do Documento Base, o seguinte enunciado:

A política de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade EJA, conforme anteriormente afirmado, opera, **prioritariamente**, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado, [...]. Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo **integrado** (BRASIL, 2006b, p.29) [grifos no original].

A integração é o ponto central a orientar os PPPs. O PROEJA constitui-se assim naquilo que o Decreto 5.154/04 buscou resolver sem êxito: a eliminação da modalidade subsequente da Educação Profissional. O campo da política educacional é constituído por disputas e, muitas vezes, as concepções não incorporadas aos ditames oficiais não são eliminadas do campo de batalha. Essas concepções apenas não foram contempladas em um determinado momento, ficando em estado de latência à espera de uma nova oportunidade para se fazer norma. É o que ocorreu com a concepção da Educacional Profissional integrada, que com o PROEJA se constitui como a referência para essa modalidade educacional, afastando temporariamente do território em disputa as outras concepções contrárias.

Outra possibilidade de constituição de cursos apontada pelo PROEJA é a forma concomitante, em que o aluno pode cursar o Ensino Médio e a Educação Profissional de forma independente, ao mesmo tempo. Embora não seja identificada como a maneira mais apropriada, ainda é tolerada desde que seguidas algumas recomendações. Já a forma subsequente é expurgada do campo do PROEJA com o PPP. Porém, a argumentação utilizada para construir essa modalidade como um problema de difícil solução pelo Programa volta-se, em alguns aspectos, contra os próprios princípios que enuncia como sendo as balizas da política. Um dos fatores determinantes da não admissão desse tipo de oferta educacional é o “fato da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA” (BRASIL, 2006b, p.29). Enquanto os princípios do PROEJA apontam no sentido de que essa é uma política que deve ser voltada para atender aos excluídos das ofertas educacionais, entendem que o direito à educação deve ser estendido até a profissionalização e ao Ensino Médio. Porém, ao constituir os educandos a que se destina essa modalidade educacional como seres heterogêneos, a definição da forma de oferecimento limita ou exclui uma parcela de sujeitos: aqueles mesmos que foram atendidos pela EJA no nível educacional anterior.

Além disso, outro fator que limita ou regula o acesso dos sujeitos ao PROEJA é a não admissão da forma subsequente prevista na legislação da Educação Profissional. Como justificativa é apresentado que os sujeitos, “esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil” (BRASIL, 2006b, p.29).

Esse fator seria um impedimento para a elaboração de um projeto político-pedagógico único. Nesse aspecto identificam-se dois contradiscursos dentro do próprio discurso do PROEJA: um que desconsidera a heterogeneidade de conhecimentos e a diversidade das formas de saberes dos alunos que integrarão o PROEJA; outro que afirma não existir um projeto pronto ou uma organização curricular dada a priori. Essa organização curricular - e conseqüentemente o PPP - é uma construção contínua, processual e coletiva, portanto poderia ser elaborada para o atendimento das diferenças educacionais.

Existe na prática uma dupla exclusão desses sujeitos: primeiro é negado o seu ingresso na política e depois se reposiciona o aluno problema para que seja atendido por outro tipo de educação que não leve em conta as suas características de jovem-adulto-trabalhador, uma vez que lhe são indicados os cursos regulares.

A análise aqui apresentada não foi empreendida com a finalidade de buscar uma lógica única que opere de forma linear e homogênea do início ao fim do discurso do PROEJA, algo que comprove ou negue a existência de coerência nos enunciados, visto que isso inexistente no campo da construção de políticas. O que se buscou foi evidenciar que o processo político não é linear e não é liso, apresentando contradições e disputas não resolvidas. Essas variações entre o que é dito e o que é feito influenciam também na tomada de posição pelos sujeitos que são submetidos à leitura do documento oficial. A problematização que é apresentada como um dos requisitos a serem desenvolvidos pelos docentes nem sempre é levada em conta na hora da criação das soluções apontadas no texto oficial.

Contudo, a modalidade educacional do PROEJA é centrada na organização de um currículo integrado. Embora o PPP possua um conjunto de elementos, é o currículo que mantém a centralidade do processo de condução educacional e da prática docente,

criando as diversas posições de sujeito relacionadas à prática pedagógica, interligando-as entre si.

Mas em que consiste a integração a ser apresentada em um currículo? O sentido para a integração curricular no texto do Documento Base (BRASIL, 2006b) é produzido pela utilização da enunciação do conceito apresentado por CIAVATTA (2005).

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completez, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p.84).

O conceito utilizado chama a atenção para uma forma de entender o significado legítimo de um currículo integrado, porém essa indicação preliminar não aponta modelos de como constituir-lo para que contemple esse pressuposto. Os sentidos não são criados de uma só vez, são apresentados fragmentados, constituindo pistas daquilo que o sujeito deve ir juntando para construir um entendimento que lhe permita operar livremente sua execução dentro dos limites estabelecidos. Os sentidos apontam elementos que devem constituir o próprio discurso do sujeito que irá colocar a política em prática, definindo o campo de possibilidades para as ações desses sujeitos.

6.2 A LUZ LANÇADA SOBRE O MONUMENTO

Foucault (2004) chama a atenção para o fato de que um discurso deve ser considerado como um monumento, assim como o que é dito está na superfície dos discursos. Porém, é interessante notar que nessa operação discursiva para construir os objetos alguns recursos podem ser usados para chamar a atenção em um primeiro momento, levando os sujeitos a optarem por um determinado percurso de observação desse monumento. As estratégias utilizadas para evidenciar determinados aspectos não podem ser caracterizadas como um discurso específico, pois se constituem em objetos de outra ordem, uma ordem que estabelece formas precisas que levam a um determinado entendimento, ou constitui um determinado modo de endereçamento que

busca fixar o sujeito em um determinado lugar, prescrevendo o que deve ser visto daquela posição.

Um desses recursos que buscam construir uma lógica de leitura acerca daquilo que é apresentado é a utilização de recursos gráficos que destacam determinados enunciados. Referentemente ao currículo, esse artifício de orientação prévia na visualização do monumento é operado destacando-se termos no texto oficial através do uso de caracteres em negrito. Tal procedimento, equivaleria à fixação de um foco luminoso sobre um detalhe do monumento.

Fazendo um recorte linear dos enunciados destacados no texto oficial, pode-se perceber a produção de um sentido específico frente à concepção e à construção curricular. Colocando em prática uma análise nesse sentido, destacam-se a seguir os enunciados evidenciados no primeiro Documento Base, no item que define o Projeto Político-Pedagógico Integrado. Os termos grifados são:

- prioritariamente;
- currículo integrado;
- uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas;
- uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer;
- relação entre educação profissional, ensino médio e EJA;
- reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade;
- os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados;
- o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais;
- Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2006a, p.36-40).

Embora esses enunciados constituam enunciações específicas dentro de seus contextos de produção discursiva, foram pinçados e agrupados para evidenciar que se for feita uma leitura linear daquilo que enunciam percebe-se a existência de um sentido próprio que embasa a política: a prioridade de criação de um currículo integrado que vise a articular epistemologicamente conteúdos, metodologias e práticas educacionais, de forma a propiciar uma integração entre teoria e prática, a relacionar o saber e o saber-fazer, por meio dos elementos que constituem a modalidade PROEJA, levando em consideração os espaços de produção desses saberes na sociedade, reconhecendo e legitimando-os. Portanto, o currículo integrado constitui-se em uma possibilidade de

inovação pedagógica que responde à diversidade dos educandos e que visa à formação integral dos sujeitos, proporcionando compreender o mundo e compreenderem-se no mundo, indo além de uma formação específica para o mercado de trabalho.

As marcações, os destaques ou mesmo os signos que são utilizados nos discursos, embora não possam ser entendidos como discursos, constituem parte destes e operam também instituindo sentidos, chamando a atenção e criando marcas que levam o sujeito a ocupar uma determinada posição, sob a qual passa a visualizar os elementos que compõem o monumento. As luzes lançadas sobre o monumento operam como um roteiro ou um guia para a leitura e exploração do monumento.

Enquanto dispositivo de governmentação lançado sobre os docentes, os destaques no texto oficial instituem ações sobre as ações dos sujeitos, visto que levam os professores a considerarem aqueles pontos da política proposta como principais em detrimento de outros, construindo racionalidades para a significação dos enunciados.

Pode-se utilizar desse mesmo recurso da análise dos destaques gráficos apresentados nos discursos do PROEJA e lançar um olhar sobre outros itens que compõem o Documento Base. Se for focado o item referente aos Fundamentos político-pedagógicos do currículo do primeiro Documento, encontram-se em destaque os seguintes termos ou fragmentos de frases:

- [...] relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, [...] (BRASIL, 2006b, p.30).
- [...] reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade [...] (BRASIL, 2006b, p.31).
- [...] os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados [...] (BRASIL, 2006b, p.31).
- [...] currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais [...] (BRASIL, 2006b, p.32).
- Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2006b, p.32).

Outra forma de destacar aspectos dos discursos do PROEJA via utilização de recursos gráficos é operada mediante a utilização de itálico em alguns enunciados ou em partes destes, ressaltando aspectos que visam a produzir sentido. Destacam-se ainda no item referente a Fundamentos Político-pedagógicos do Currículo, as seguintes passagens:

- reparadora e equalizadora ... qualificadora (BRASIL, 2006b, p.31) [referindo-se as funções da EJA].
- mercado de trabalho (BRASIL, 2006b, p.32) [Este termo possui duas marcas gráficas distintas, o negrito e o itálico. Isso parece demonstrar que se trata de um conceito que possui maior significado frente ao discurso que é produzido].
- apenas (BRASIL, 2006b, p.33) [referindo-se ao Ensino Médio, que “apenas” visa a preparação para o vestibular].
- qualificação social e profissional (BRASIL, 2006b, p.34) [usado para “denominar as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho” (ibidem) - grifos no original].
- trabalho-educação-desenvolvimento (BRASIL, 2006b, p.34) [usado para destacar a importância da relação desses elementos para a construção da política e para o fornecimento de informações que possibilitem a construção de uma base de informações sobre tal relação].

Observa-se que os usos de itálico, embora busquem destacar aspectos específicos dos enunciados, não podem ser concatenados linearmente, pois não geram um sentido próprio. Pode-se dizer que as marcações em itálico constituem um recurso gráfico para definir sentidos e possuem também a função de destacar elementos principais dos discursos, marcando uma espécie de posicionamento sob o qual o leitor (professor) é levado a enfocar um determinado tema, exercendo com isso influência sob a leitura. Os destaques operados através de recursos gráficos não são utilizados em todas as seções do Documento Base, mas sim em uma seção específica referente ao Projeto Político-pedagógico Integrado e ao subitem Fundamentos Político-pedagógicos do currículo. A opção pelos destaques gráficos é uma forma discursiva para reforçar aquilo que na política do PROEJA deve ser significado para operar o governo dos sujeitos: o currículo integrado.

6.3 FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO: A POLÍTICA SE TRAMANDO COM O CURRÍCULO

O currículo como uma carta de intenções a respeito da educação a ser oferecida e dos resultados esperados se configura como um instrumento para moldar condutas, tanto daqueles que o executam como daqueles a quem se destina. Buscando ressaltar a articulação desempenhada entre o desafio e o currículo destacam-se a seguir alguns excertos que ilustram o papel desempenhado pelo currículo no PROEJA.

[...] essa construção curricular implica uma nova cultura escolar [...] (BRASIL, 2006b, p.39).

O desafio maior com relação ao desenho e à organização curriculares encontra-se na concretização efetiva da composição sintética dos campos educacionais envolvidos, de maneira que sejam incorporados os avanços que cada um traz, para que, numa perspectiva de superação, surja algo inteiramente novo em relação às experiências que nele deságuam.

Essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica, seja de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, formação inicial e continuada, de Ensino Fundamental ou Médio, de Educação de Jovens e Adultos, para introduzir-se num processo de um novo aprendizado, que implica, em primeiro lugar, a conscientização da necessidade de harmonizar conteúdos, e que pede inserções de novos conteúdos em suas práticas e coordenação temporal de suas ações didáticas, considerando as demandas de compartilhamento e de cooperação, mesmo que se trate da forma concomitante de oferta educacional. Numa perspectiva mais avançada de complementação, pede, ainda, que se estruture o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar e até transdisciplinar (MACHADO, 2006a, p.45).

Pensar o currículo como uma forma de determinar os modos de ser do sujeito ou como uma cultura educacional não significa desvinculá-lo de outros elementos que também determinam posições de sujeito, construindo determinadas formas de ver a estrutura que possibilita a política.

Para que tudo isso possa se realizar, condições de infra-estrutura (salas de aula, biblioteca, laboratórios, etc.) são requisitos básicos que devem ser criteriosamente observados, bem como a composição do corpo docente e técnico-administrativo, elementos que também integram e afetam os arranjos curriculares (MACHADO, 2006a, p. 46).

Esse excerto busca mostrar as inter-relações do processo de construção de uma política, que embora possa ser desmembrado para fins de análise, apresenta-se de forma imbricada e interconectada – mas não coerente - constituindo uma rede móvel e provisória de elementos em disputa.

A trama da rede que compõe o currículo é composta pela combinação de diferentes elementos que visam a conformar a prática docente, exercendo a governamentalidade. O ajuste dos nós que compõem a rede do currículo devem, contudo, ser definidas localmente. O currículo para atender as especificidades de cada

região e de seus sujeitos é um elemento que deve ser construído pelos professores e gestores educacionais, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada região.

A organização curricular não está dada a priori. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa.

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. [...] (BRASIL, 2006b, p.35).

[...] não tem proposta pronta, elaborada (SANTOS, 2006b).

Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. “Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade”[...] (BRASIL, 2006b, p.36) [grifos no original].

A inexistência de uma pré-definição curricular destacada pelos discursos oficiais é até certo ponto algo questionável. O que não está definido? Os conteúdos? Os conhecimentos? Ou a forma como o currículo deve ser organizado?

Se o entendimento do currículo do PROEJA estiver voltado somente à organização dos conteúdos e dos conhecimentos escolares, certamente o currículo do PROEJA, assim como a maioria dos currículos atuais da Educação Profissionalizante, do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, não possui uma pré-definição, visto que isso se constituiria em um modelo conteudista que tem sido dado como superado pelas atuais políticas educacionais. Com isso não se questiona se se trata de uma boa ou má prática de construção curricular.

A não existência de um modelo curricular somente pode ser validada junto aos discursos do PROEJA se esses currículos forem considerados como um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem desenvolvidos pelo processo educacional. Porém, levando em conta que a política do PROEJA propõe formas de constituir um currículo, apontando como devem ser selecionados os conteúdos/conhecimentos, como devem ser trabalhados nas práticas educacionais e como deve ser o processo de avaliação - que são os principais pontos de um modelo curricular tradicional ou conservador, tal como definido por Tyler (1949) -, encontra-se um modelo curricular explícito, mas um modelo vazio, uma estrutura a ser preenchida localmente pelos professores e gestores,

trazendo para si a responsabilidade de produzirem eficiência na educação. Essa construção curricular baseada nos sujeitos que irão colocá-la em prática traz consigo a constituição desses sujeitos enquanto responsáveis pela política, alguém a quem cobrar caso ela não atinja os seus objetivos.

A responsabilização dos sujeitos não é específica do processo político e curricular do PROEJA, mas tem se configurado como uma prática contemporânea. A responsabilização opera tanto no processo de construção curricular local quanto na cobrança do êxito daquilo que propõe. É uma forma de levar os indivíduos a operarem dentro de posições de sujeito que lhes são criadas pelos discursos de políticas educacionais específicas. E uma vez cooptados a fazer parte dessa política, irão operar no campo discursivo que lhes é apresentado, atuando com base nos limites que lhes são determinados pela política. Essa prática constitui-se como uma forma de exercício de governamentalidade, visto que os indivíduos são levados a agirem de uma determinada forma não por opressão, mas sim por opção, mesmo que em determinados momentos exista uma relação de forças desiguais e a resistência, para se configurar em uma tentativa de modificação do exercício do poder, precise encontrar os pontos de/para ação em que se fortaleça e busque subverter a ordem. Porém, a subversão é possível até o limite legal estabelecido pela norma oficial. A resistência, contudo, pode atuar sobre os limites que definem o campo da política, deslocando-os. Enquanto existirem os limites da política, existirá a definição da liberdade das ações dos sujeitos na construção curricular.

Quando a resistência romper com os limites da política esta deixa de existir. Ou se age com base nos seus referenciais, mesmo tentando deslocá-los, ou se está fora da política. E caso se estiver fora da política, institui-se outra realidade. Daí o poder da resistência passa a ser o poder preponderante na relação da política, passando a instituir uma nova realidade, um novo campo discursivo, uma nova relação de poder.

O currículo apresentado pelo PROEJA pode ser definido como sendo: “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, [...]” (BRASIL, 2006b, p.36).

Esse discurso não tem sua gênese no PROEJA, mas constitui uma nova enunciação proferida pela professora Lucília Machado a respeito do processo de organização de currículos integrados, quando apresenta os desafios para sua elaboração

e implantação (MACHADO, 2005). Como destaca Foucault, o importante para a análise do discurso não é encontrar a gênese daquilo que é dito, mas sim evidenciar o que esse discurso causa. Baseando-se nessa prerrogativa este estudo se deteve em focar o discurso enquanto um acontecimento que compõe a política do PROEJA.

A organização curricular para o cumprimento da política do PROEJA é baseada em fundamentos político-pedagógicos que são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo [Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24] (BRASIL, 2006b, p.35).

Esses fundamentos orientadores do currículo instituem tanto os modos de ver quanto os modos de ser perante a educação proposta, visando à instituição de uma nova racionalidade e de uma nova maneira de conceber e agir no campo educacional em pauta. Essa racionalidade constitui uma forma de ação sobre a ação de sujeitos, instituindo-os como excluídos, salvadores ou provedor - os alunos, os docentes e o Estado, respectivamente.

As orientações acerca de como estabelecer um currículo que contemple tais elementos são evidenciadas de maneira a proporcionar múltiplos meios para a sua consecução. O Documento Base (BRASIL, 2006b) propõe diversas formas de organização e estratégias metodológicas para que as propostas curriculares sejam construídas, tendo como base o princípio que o PROEJA tem por referência: a educação integrada.

6.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A estrutura do currículo apresentada pelo PROEJA como modelo define as linhas gerais da construção curricular, porém não define conteúdos ou conhecimentos específicos. Pelo texto oficial, a construção ou estrutura curricular, como define o item 4.2.1 do Documento Base do PROEJA, deve levar em consideração:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114);
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2o, Art. 38, LDBEN);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa [adaptado de MACHADO, 2005] (BRASIL, 2006b, p.36-7).

Os destaques a respeito da construção da estrutura do currículo se configuram como uma matriz de elementos essenciais, que não definem conteúdos nem conhecimentos, mas sim formas de ver a educação, o processo educativo e o aluno, bem como formas de o professor ser, de atuar e de agir perante o modelo educacional instituído pelo currículo.

A estrutura proposta não engessa as possibilidades de construção curricular, como ocorre com currículos que possuem a indicação de conteúdos, nem mesmo indica competências e habilidades, que foram os conceitos que orientaram a reforma educacional da Educação Profissional baseada no Decreto 2.208/97, embora saliente que o currículo proposto deve atender as especificidades legais dos níveis educacionais a que se refere.

A organização curricular e as estratégias metodológicas proporcionadas pelas orientações estruturais do currículo, destacadas pelo texto oficial do Documento Base,

são justificadas na argumentação de Lucília Machado e referem-se a possibilidades de agrupamentos que podem ser operacionalizados nas abordagens metodológicas de integração curricular (MACHADO, 2005). Entre as formas de organização dos currículos são destacadas as abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos que tenham concentricidade de temas gerais, ligados entre si e temas integradores, transversais e permanentes (BRASIL, 2006b).

Detalhando essas possibilidades são apresentadas algumas maneiras de colocá-las em prática. Tais maneiras referem-se mais a uma ação docente frente ao currículo do que propriamente à organização desse currículo, visto que evidenciam como trabalhar baseado em temas. Porém, a adoção desses temas não define nem especifica a organização curricular. Os temas servem de balizas para a composição curricular, de forma que:

Abrangam os conteúdos mínimos a serem estudados;
Possam ser abordados sob enfoque de cada área do conhecimento;
Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem;
Atendam as condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos;
Produzam nexos e sentidos;
Permitam o exercício de uma pedagogia problematizadora;
Garantam um aprofundamento progressivo ao longo do curso;
Privilegiem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno
(BRASIL, 2006b, p.37-8).

O que se estabelece não é necessariamente o que deve ser o currículo, mas a postura/condução docente perante a proposta curricular; não o que ensinar, mas como ensinar. Trata-se de estabelecer a conduta docente para que a política possa ser operada ou posta em ação. A definição curricular não opera uma seleção de conteúdos ou conhecimentos, mas se centra em definir a ação dos professores: uma ação baseada no comunitarismo docente.

As abordagens ou as formas de colocar em prática os currículos propostos são baseadas em quatro modalidades: abordagem por meio de esquemas conceituais; abordagem centrada na resolução de problemas; abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade e abordagem por área de conhecimento. Cada uma dessas abordagens, conforme o modelo proposto, é composta por indicações de como colocá-las em prática.

As abordagens por meio de esquemas conceituais devem levar em consideração:

Foco em conceitos amplos;
 Conceitos escolhidos que mantêm conexão com várias ciências;
 Cada conceito é desenvolvido em diversos contextos;
 Cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações
 (BRASIL, 2006b, p.38).

Nas abordagens centradas em resoluções de problemas são indicadas as maneiras como o professor deve agir. “A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos” (BRASIL, 2006b, p.38).

A abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade deve contemplar o seguinte:

Perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas;
 A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos
 (BRASIL 2006b, p.38).

E o último tipo de abordagem, sugerida por áreas do conhecimento, retoma os complexos temáticos e deve levar em consideração as relações entre:

Natureza/trabalho;
 Sociedade/trabalho;
 Multiculturalismo/trabalho;
 Linguagens/trabalho;
 Ciência e Tecnologia/Trabalho
 Saúde/trabalho
 Memória/trabalho
 Gênero/trabalho
 Etnicidade/trabalho
 Éticas religiosas/trabalho (BRASIL, 2006b, p.38-9).

Esse processo de detalhamento das possibilidades de organização curricular e da prática docente pode ser entendido como uma forma de definir a ação docente, visto que não se volta à especificação de conhecimentos, mas sim aponta modos de fazer, destacando que o docente passa a ser o centro da articulação curricular. É o docente o elemento que irá proporcionar a realização do tipo de currículo proposto, e para isso é preciso que ele opere dentro de uma posição que foi criada especificamente para esse fim. Cabe ao docente zelar por cada um de seus alunos e pela turma como um todo,

atuando como um pastor, que se doa em nome da salvação do rebanho, do resgate dos excluídos. Constitui-se assim um processo de responsabilização do professor frente aos princípios do PROEJA.

O destaque dado à questão do trabalho nos esquemas de abordagem por área de conhecimento chama a atenção pelo fato de que todas as áreas de conhecimento são relacionadas ao trabalho. Porém, não aparece nesse momento a explicitação do entendimento oficial do conceito de trabalho, que somente é detalhado posteriormente, seja pelos *experts* autorizados a falar em nome da política ou por outros textos oficiais.

Ainda com relação à construção do currículo integrado proposto pelo PROEJA, é destacado que independentemente das formas e estratégias adotadas para a sua organização, é imperativo o diálogo entre as experiências. Para tal, as reuniões pedagógicas coletivas e periódicas são o instrumento apropriado para o diagnóstico das realidades e demandas locais, bem como para um planejamento construído de forma democrática e coletiva, que possa embasar a execução curricular e a prática docente. Essa proposta de construção coletiva, baseada em abordagens que privilegiem diferentes maneiras de ação docente em que os complexos temáticos sejam perspectivas formativas, assim como a interligação de temas gerais que se constituam integradores, transversais e permanentes, constitui uma nova cultura escolar que define, de antemão, o lugar para o sujeito que a colocará em prática. Trata-se de uma cultura baseada no comunitarismo e na colaboração dos professores, de uma cultura que se constitui como uma nova forma de governamentalidade educacional.

É um modelo que costura ou funde a liberdade, a responsabilidade e a culpa junto ao sujeito, liberdade pelo fato de que o sujeito adere livremente àquilo que lhe está sendo proposto, responsabilidade pelo fato de constituir-se como o centro da ação para tornar a política possível, e culpa pelo fato de ser um sentimento insuportável, com o qual o sujeito não pode conviver, e por isso se doará de corpo e mente para que não seja por sua causa que irá ocorrer o fracasso do aluno e da política. É uma lógica baseada no autogoverno, em que o sujeito busca atuar dentro do espaço criado para si na política, constituindo-se espontaneamente em um sujeito assujeitado.

6.5 O CURRÍCULO DO PROEJA: uma segunda leitura

As concepções que orientam a construção dos currículos nas diversas modalidades do PROEJA vão sendo mais bem detalhadas à medida que os Documentos Base, em suas três modalidades educacionais, são construídos. Como já foi destacado, esses documentos não foram construídos simultaneamente e nem pelo mesmo grupo de pessoas, porém a ideia central dos discursos acerca do currículo adequado para permeia todas essas normativas. A cada novo discurso sobre o currículo elementos do primeiro discurso, enunciados no primeiro Documento Base, são novamente anunciados e detalhados, buscando fixar uma certa precisão de sentidos.

6.5.1 O PROEJA FIC

No Documento Base do PROEJA Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC) a integração educacional entre Ensino Fundamental e a formação inicial para o trabalho é atrelada ao conhecimento das especificidades de cada um dos campos educacionais a serem incorporados em construções curriculares integradas (BRASIL, 2007B). Porém, para a implantação dessa nova concepção educacional é destacada a necessidade de considerar alguns pressupostos, que são:

a) O jovem e adulto como trabalhador e cidadão

Por esse pressuposto é definido que o currículo deve ter como ponto de partida o sujeito educando e considerar as múltiplas dimensões desse sujeito, tais como a identidade de jovem ou adulto, trabalhador e cidadão. Essas dimensões devem também levar em conta os referenciais de espaço e tempo desses sujeitos, assim como a sua diversidade sociocultural.

b) O trabalho como princípio educativo

O trabalho como organizador do currículo tem a ver com a atividade vital dos sujeitos, que possibilita a existência humana e da sociedade. Por esse pressuposto

devem ser superadas as falsas dicotomias entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, e entre teoria e prática. Tal concepção é baseada na articulação entre ciência e tecnologia, proporcionando a integração entre Educação Básica e Profissional.

c) As novas demandas de formação dos trabalhadores

A formação integral do trabalhador é apontada como possibilidade para a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, que a cada dia baseia-se em novas tecnologias e novas técnicas de gestão. A formação integral deve considerar ou produzir novas características aos trabalhadores, como: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo; consciência dos próprios direitos e capacidade de tomar decisões (BRASIL, 2007b). Mesmo não consideradas, as competências são inspiradas em sua teoria.

d) Relação entre currículo, trabalho e sociedade

Esse pressuposto baseia-se no fato de que o conjunto das relações sociais entre trabalhadores, setor produtivo e sociedade é o ponto principal para construções curriculares que visam a integração. Os conhecimentos, as experiências dos sujeitos e as suas diversidades são também fundamentos dessa construção curricular. O currículo deve se constituir não como uma série ordenada de conteúdos, mas sim como sendo composto por essas relações, a serem evidenciadas através de seus princípios, programas e metodologias.

Alguns dos pressupostos que são apresentados aqui são enunciados no primeiro Documento Base e constituem os princípios da política. Isso pode ser indicativo de que se trata de uma releitura e de uma tentativa de (re)significar ou expandir os sentidos instituídos pelos discursos do PROEJA.

O princípio enunciado como “a inclusão da população em suas ofertas educacionais” parece ser ressignificado no pressuposto que apresenta o sujeito educando como ponto de partida para a concepção da política - e conseqüentemente de suas

construções curriculares. É um princípio que refina o discurso e o governo, uma vez que aponta para os professores, pois no processo de inclusão devem ser consideradas as heterogeneidades dos alunos.

Já o princípio da “ampliação do direito à Educação Básica” do primeiro Documento Base é revisitado pelo pressuposto das novas demandas do trabalhador. O princípio do “trabalho como princípio educativo” é um enunciado que opera como um pressuposto do PROEJA FIC. Já a diversidade enunciada no texto do Documento Base do PROEJA FIC é uma ressignificação do sexto princípio apresentado pelo primeiro Documento Base: aponta que outras categorias, além da categoria de trabalhadores, devem ser consideradas para a implantação da política, visto que constituem identidades próprias dos educandos.

O processo de ressignificação da política efetuado pelos enunciados que constituem os discursos acerca do PROEJA Formação Inicial e Continuada pode ainda ser lido através da construção de outros princípios que fundamentam o Programa. Cabe ressaltar que o texto oficial os apresenta como princípios para o PROEJA nem como princípios específicos do PROEJA FIC. Portanto, constituem-se em um processo de refinamento que visa a fixar um sentido para a política, através do detalhamento de um endereçamento.

Os novos princípios elencados para o PROEJA são: 1) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; 2) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; 3) Princípio de construção coletiva do conhecimento; 4) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; 5) Princípio da interdisciplinaridade e 6) Princípio da avaliação como processo.

Os princípios acima elencados estão atrelados especificamente à construção curricular, evidenciando que o currículo constitui-se como foco principal da política e também como o principal instrumento para o governo dos docentes. As orientações normativas produzem modos adequados de ver e de agir, detalhando seus princípios e buscando uma precisão dos sentidos produzidos pela política. Nesse processo de detalhamento são instituídas posições de sujeito para os docentes.

a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos

Esse princípio institui aquilo que deve ser entendido como conhecimento significativo. Uma prática docente coerente com a política deve colocar em prática e difundir tais conceitos.

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2007b, p. 29).

b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos

A forma de ver o educando em suas múltiplas identidades e culturas é operacionalizada através desse princípio. Assim são apresentados os procedimentos corretos a serem executados frente ao reconhecimento dos saberes prévios dos educandos.

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra-trabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática. A consideração desses saberes podem ser concretizados pela certificação (BRASIL, 2007b, p.29).

c) Princípio de construção coletiva do conhecimento

Esse princípio define como deve ser entendido o processo de construção do conhecimento, regulando a forma de ação docente.

O processo de construção do conhecimento é individual, entretanto, ele é mediado por múltiplas formas de interação social, incluindo-se aí as práticas escolares propostas pela instituição, viabilizadas pelo educador e compartilhadas entre o grupo de alunos. A construção coletiva de conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos (BRASIL, 2007b, p.29).

d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre Educação Básica e a Profissional e Tecnológica

A possibilidade de integrar as modalidades do PROEJA FIC é através da vinculação entre educação e trabalho. Esse princípio é o que define a perspectiva emancipadora a ser instituída pelo processo educacional, que deve proporcionar o conhecimento das tecnologias e as formas adequadas para uma aplicação crítica, instituindo a forma correta de ser docente no modelo da Pedagogia Crítica como a via para guiar a conduta docente.

Essa vinculação exige o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Básica e Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a (re)construção de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re)inserção digna no mundo do trabalho (BRASIL, 2007b, p.29).

e) Princípio da interdisciplinaridade

A superação da fragmentação do conhecimento e a qualificação das práticas de ensino operam nesse princípio, baseadas no maniqueísmo do antigo a ser superado (mau) e na nova proposta inovadora (bom), definindo uma perspectiva educacional em que os processos de transmissão linear dos conhecimentos (mau) sejam substituídos por estratégias de organização e de construção de conhecimentos baseadas na relação teoria prática (bom). A interdisciplinaridade propõe a substituição do modelo positivista, que tem como cerne o desenvolvimento de disciplinas isoladas (mau), por um outro, que proporcione uma visão de todo o processo, que acione a construção do conhecimento em rede entre as diversas disciplinas (bom). O binarismo tem sido um dos recursos utilizados para levar os sujeitos a optarem pelo novo, pelo bom. É através dessa lógica que se constituem modelos de raciocínio que instituem a interdisciplinaridade como referência para a efetivação da proposta educacional da política. Essa lógica instaura uma nova postura para o docente.

Não obstante, é preciso ter claro que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a (re)construção do conhecimento (BRASIL, 2007b, p.30).

f) Princípio da avaliação como processo.

A avaliação enquanto integrante do processo educativo é definida como uma parcela do fazer docente. Com isso são definidas as possibilidades de movimentação docente na prática pedagógica e são instituídos procedimentos a serem operados pelos professores.

A avaliação é concebida como momento de aprendizagem, tanto para educandos quanto para educadores, e entendida como diagnóstico orientador do planejamento, com vistas a promover a aprendizagem e avanços dos alunos e alunas (BRASIL, 2006b, p.30).

Os enunciados que se referem aos princípios do PROEJA, e que agora são reordenados no texto do PROEJA FIC, instituem uma forma de exercício de poder que leva o docente a optar livremente por agir baseado nos princípios e pressupostos da política - uma ação sobre a ação dos docentes.

6.5.1.1 PPP no PROEJA FIC

Operando ao redor do conceito de desafio, que permeia a política do PROEJA e articula os discursos que buscam governar os professores, o PROEJA FIC tenta operacionalizar os pressupostos conceituais da estrutura da política através de um maior detalhamento e da indicação de modos de colocá-los em prática. O excerto a seguir é ilustrativo dessa ação:

o grande desafio desse programa é construir uma proposta pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores (BRASIL, 2007b, p.31).

A proposta pedagógica é a via pela qual os objetivos propostos pela política podem ser colocados em ação. É na indicação da construção da proposta pedagógica que o discurso do PROEJA busca reforçar o controle sobre o fazer docente, instituindo modos de ser para operar dentro da estrutura conceitual da política. Nesse sentido, o objetivo da integração dos conhecimentos da educação geral e da formação profissional inicial e continuada é apresentado como uma meta. Para atingir essa meta é sugerido o

uso de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade daqueles sujeitos sociais aos quais a política se destina.

O processo de controle que busca a cooptação dos sujeitos e realiza o endereçamento da política é operado em um nível mais geral e abrangente, sem incorrer em processos de detalhamentos. Com isso, o endereçamento visa a atingir um maior número de sujeitos, aos quais serão enviados outros enunciados que vão cercando-os e fixando-os em uma determinada posição. Essa fixação, contudo, não pode ser entendida como uma imobilização do sujeito, mas sim como a definição de uma quadrícula, de um território com limites visíveis e aceitos livremente pelo sujeito como marcos para a sua própria ação. Aceitando a política, os seus pressupostos, princípios e fundamentos, o sujeito concorda e assume a posição que foi construída para si.

Todavia é preciso considerar que sempre poderá haver processos de ressignificação nos quais os sujeitos buscam se apropriar daquilo que lhes foi endereçado ou definido, dando um outro sentido articulado com elementos discursivos que componham o seu repertório e que o constituam como sujeito. O detalhamento da política visa a conter essas possibilidades de ressignificação e escapatória da norma instituída pelos discursos oficiais, buscando reduzir as dispersões e mantendo os sujeitos unidos sob o jugo da razão política. As formas de união dos sujeitos aos preceitos da política são operadas a cada instante em que um novo detalhamento é apresentado. Os nós formados por esses detalhamentos são os pontos que visam a capturar os sujeitos, fazendo-os operar de acordo com o padrão instituído.

A própria liberdade do sujeito é apresentada no discurso oficial como liberdade de opção. Porém, ao mesmo tempo, são postos a operar os mecanismos que buscam conter os possíveis desvios da norma.

Para a consecução de uma proposta como a sugerida, faz-se necessário que ela se pautem em alguns princípios básicos. No entanto, não é demais lembrar que se tratam de referenciais e não determinações inflexíveis (BRASIL, 2007b, p.31).

Os princípios apontados pelo Documento Base do PROEJA FIC como referenciais para a colocação da política em prática podem ser entendidos enquanto formas de normalização dos docentes. Essa normalização atua definindo um padrão de

comportamento e de ação para esses sujeitos. Tal como as indicações no campo curricular, também no que tange ao PPP os princípios visam a estabelecer um fazer docente padrão, orientam práticas pedagógicas e determinam formas corretas de ser professor.

Os princípios básicos para que o PPP seja pautado são: a) o diálogo entre professor e aluno; b) a história de vida do aluno; c) o espaço e tempo de formação; d) a produção de conhecimento; e) a abordagem articulada das informações e f) a preparação para o trabalho em suas várias dimensões.

Se os princípios são apontados como referência e não como uma obrigatoriedade no PPP para o PROEJA FIC, o mesmo não acontece com as suas dimensões.

A consecução de um projeto pedagógico com essas características deverá contemplar, obrigatória, mas não exclusivamente, as dimensões citadas a seguir (BRASIL, 2007b, p.33).

As dimensões elencadas como obrigatórias e não exclusivas são: 1) Público-beneficiário; 2) Modalidade de oferta; 3) Organização curricular; 4) Organização dos tempos e espaços; 5) Aproveitamento de estudos e experiências anteriores; 6) Avaliação e 7) Áreas de formação.

Quanto mais definido o campo educacional que orienta a política educacional, mais elementos são apresentados no processo de governamento pelo detalhamento do fazer docente a ser posto em ação pela política. Isso pode ser identificado, por exemplo, na indicação dos elementos essenciais para o PPP de cada modalidade do PROEJA. Enquanto as referências para o PROEJA Ensino Médio, derivadas do primeiro Documento Base, se restringem a cinco elementos, o PROEJA FIC, por se basear em um campo educacional em que a EJA já possui uma história, apresenta um maior nível de detalhamento e de elementos (seis princípios e sete dimensões) que visam a regular a ação docente. Da mesma forma, o PROEJA Indígena, por estar se constituindo recentemente como um campo de atuação para a EJA, apresenta um número reduzido de elementos (três elementos) orientadores dos PPP.

6.5.1.2 A organização curricular do PROEJA FIC

O princípio da integração curricular, ponto principal da estrutura organizacional do currículo, é a via instituída para proporcionar uma educação integral dos sujeitos no PROEJA FIC. Esse princípio deverá ser baseado na integração de saberes dos campos da educação em geral e da Educação Profissional.

Para construir o currículo integrado, é necessário pensar numa reorganização curricular para que o espaço dos chamados conteúdos escolares seja redimensionado e redirecionado sem desqualificá-lo, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional (BRASIL, 2007b, p.35).

As disciplinas, enquanto áreas de conhecimento, são concebidas como meios para proporcionar ao sujeito a compreensão de si, dos outros e das dimensões sociais e naturais do mundo, assim como do momento histórico em que vive. O currículo é visto então como uma ferramenta que possa propiciar ao aluno a apropriação de informações, o desenvolvimento de habilidades e posturas que lhe permitam uma inserção positiva na sociedade, concebida como uma melhor atuação e compreensão dos problemas contemporâneos, seja na área social, política, econômica ou ambiental. A mesma intencionalidade deve ser buscada também no planejamento e no desenvolvimento das disciplinas profissionalizantes que integrem o currículo.

A prática interdisciplinar é defendida como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento em áreas distintas, a fim de possibilitar a compreensão do todo em detrimento das partes. O desenvolvimento do saber unificado, alvo da prática pedagógica para atender a concepção curricular proposta, pode ser obtido pelo uso da interdisciplinaridade. Além disso, a interdisciplinaridade é apontada como uma possibilidade para além do campo pedagógico, visto que pela preservação da integridade do pensamento atingiria também o campo epistemológico.

Para a definição de interdisciplinaridade o discurso do PROEJA utiliza-se de enunciados que classificam o que é e o que não é interdisciplinaridade, buscando a criação do conceito pela via da diferenciação. A interdisciplinaridade não é a “[...] simples justaposição de conteúdos escolares” (BRASIL, 2007b, p.36). A interdisciplinaridade é um “regime de cooperação que se realiza entre disciplinas

diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência e que se faz por meio de trocas, visando o enriquecimento mútuo” (BRASIL, 2007b, p.36).

A argumentação baseada em Japiassu (2006), utilizada no texto oficial, é ilustrativa do dispositivo de governmentação posto a funcionar pelo discurso do PROEJA. Ao mesmo tempo em que institui a criação do currículo integrado via interdisciplinaridade, propondo-o como um desafio para os docentes, estabelece também que nesse processo são estabelecidas novas posições de sujeito através da criação de uma nova cultura educacional, ou da reforma do pensamento e da educação.

Um dos grandes desafios lançados ao pensamento e à educação neste início de século e milênio é a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários e, do outro, a persistência de um modo de conhecimento que ainda privilegia os saberes fragmentados, parcelados e compartimentados. De onde surge a necessidade e a urgência de promovermos o desenvolvimento no ensino e na pesquisa de um espírito propriamente transdisciplinar ou, pelo menos, de valorizarmos os conhecimentos interdisciplinares para uma reforma do pensamento e da educação (JAPIASSU, 2006, p.5).

Essa nova cultura educacional institui outros modos de ser docente, propondo que a interdisciplinaridade seja obtida pela organização curricular baseada em temáticas. Nesse aspecto da construção do texto oficial são utilizados recursos conceituais produzidos por diversos autores. Isso evidencia que o discurso a respeito do currículo está sendo construído baseado fortemente na interdiscursividade, pois a característica do enunciado é não ser genuíno, pois não nasce naquele momento ou ponto em que é apresentado, mas sim é constituído de apropriações de enunciados de outros discursos. Como já foi destacado, o campo da EJA referente ao Ensino Fundamental é o campo em que existe uma discussão epistemológica e pedagógica já sedimentada, a qual é reapropriada pela interdiscursividade do discurso da política.

O direcionamento do fazer docente pelo discurso do PROEJA é uma estratégia que aponta como os docentes devem proceder para colocar em prática o que a política propõe. Nesse sentido, a citação a seguir ilustra como o discurso oficial busca estipular a adoção do trabalho em equipe para a produção de projetos educacionais interdisciplinares:

A interdisciplinaridade, proposta nessa forma de organização por áreas temáticas, é uma posição epistemológica e pedagógica que se realiza diretamente na prática docente. O planejamento conjunto por parte de uma equipe interdisciplinar pode levar à eleição de eixos integradores, projetos de trabalho, temas geradores que podem ser propostos como um objeto de estudo, um projeto de intervenção ou de empreendimento[...] (BRASIL, 2007b, p.37).

A nova cultura a ser instituída pela adoção da interdisciplinaridade, independentemente da metodologia de trabalho adotada, exige mudanças que envolvem o professor e o seu fazer profissional:

Qualquer metodologia de trabalho exige uma reestruturação curricular; a reorganização dos tempos e espaços da escola; investimentos na formação continuada de professores, tendo em vista o seu aprimoramento, tanto na dimensão profissional quanto na dimensão das relações pessoais; e uma coordenação pedagógica efetiva capaz de viabilizar tais procedimentos (BRASIL, 2007b, p.37).

As práticas pedagógicas interdisciplinares deverão atender tanto aos requisitos postos pelo Ensino Fundamental às diversas áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) quanto aos requisitos da área da qualificação profissional específica. As práticas pedagógicas interdisciplinares serão as responsáveis pela articulação entre os diferentes campos de conhecimento.

O engajamento de professores na modalidade de trabalho proposta pelo PROEJA é o que garantirá a paulatina substituição da organização disciplinar vigente nas escolas e proporcionará a implantação do modelo proposto e desejável da interdisciplinaridade.

O professor é um elemento/objeto a ser governado pelo currículo instituído pela política. Ele é o pivô que proporcionará a articulação entre a política como texto ou discurso e a política como prática. Por isso, o discurso do PROEJA busca exercer um controle sobre esse sujeito, instituindo um governo que o constrói como um sujeito sujeitado pelo discurso que o cria.

6.5.2 O PROEJA Indígena

O PROEJA Indígena também opera com base no princípio do desafio, a partir do qual são operacionalizadas estratégias para pôr em prática os dispositivos da governamentalidade que instituem posições de sujeito. A formação integral é o conceito que aponta a direção a ser seguida nos PPPs dos cursos PROEJA da Educação Indígena. É o enunciado da formação integral que compõe os discursos dessa política, indicando práticas e posições a serem assumidas pelos sujeitos.

Decorridos alguns anos da promulgação do Decreto no 5.154/2004, a busca da formação integral é um desafio político e pedagógico que requer um franco enfrentamento de preconceitos e superação de práticas que reforçam a fragmentação artificial do conhecimento, exigindo a convergência de esforços de diferentes atores sociais. É a partir dessa nova orientação que se torna possível aproximar a oferta de educação profissional e tecnológica da educação escolar indígena (BRASIL, 2007c, p.48).

Com esse enunciado pretende-se criar uma nova cultura educacional, na qual as práticas baseadas na fragmentação dos conhecimentos devam ser superadas pela adoção da formação integral. A responsabilidade dessa superação é também endereçada ao professor, que é o sujeito que deve enfrentar os preconceitos e superar o modelo existente, esforçando-se para a aproximação dos campos educacionais da profissionalização com a Educação Indígena. Essa nova cultura instituída pelo discurso oficial regulamenta a ação docente, definindo modos corretos de agir e estabelecendo possibilidades para que os docentes se constituam sujeitos da política. Com isso são estabelecidos os controles iniciais de governo sobre os docentes.

Os projetos educacionais para a modalidade PROEJA Indígena devem ser concebidos a partir da construção de um sujeito que opere uma aproximação da Educação Profissional com a Educação Indígena, atendendo aos seus princípios e direitos. Esse sujeito deve operacionalizar a educação proposta baseado na “franca abertura para o conhecimento e o entendimento da lógica, do modo de vida e das reais necessidades do outro” (BRASIL, 2007c, p. 11). O discurso instaura que o professor deve se colocar na posição do outro para, a partir daí, operar uma prática docente que permita a inserção da perspectiva indígena no trato de conhecimentos, tanto da Educação Profissional quanto da Educação Indígena.

Essas concepções permeiam as construções discursivas que instituem os modos como os docentes devem proceder para atuarem baseados nos pressupostos do PROEJA Indígena. Esses modos de ser sujeito à política são estabelecidos via detalhamentos que, paulatinamente, constroem posições de sujeito endereçadas aos docentes. Tais posições podem ser identificadas mais claramente no tópico do Documento Base do PROEJA Indígena, que trata do Projeto Político Pedagógico e neste, em especial, no item sobre a construção curricular, pois o currículo atua como um guia para o ser docente, como anunciado anteriormente.

6.5.2.1 O PPP do PROEJA Indígena

Os discursos utilizados na indicação dos referenciais do PPP para o PROEJA Indígena são baseados em elementos que formam a estrutura conceitual do PROEJA. Inicialmente são apresentados dois desses elementos: a formação do cidadão e o exercício do direito. Observa-se que a produção de posições de sujeito é fortemente instituída pela repetição discursiva, operando uma espécie de performatividade que visa a criar uma ação, que nesse caso constitui-se da associação dos elementos estruturantes com as práticas dos sujeitos. Com isso espera-se que os sujeitos que irão operacionalizar a política produzam uma formação cidadã baseada no exercício de direitos.

Para a consecução desse PPP, o Documento Base do PROEJA Indígena apresenta algumas “possibilidades metodológicas interessantes” (BRASIL, 2007c, p.100) para que a proposta de integração educacional seja posta em prática. São elas:

a) Ensino com pesquisa – a pesquisa é apresentada enquanto princípio educativo como sendo responsável pela autonomia intelectual dos estudantes. Os temas ou propostas de pesquisas são os elementos que orientam o desenvolvimento dos conteúdos ou das áreas de conhecimento.

b) Metodologia problematizadora – o encadeamento educacional proporcionado por essa metodologia ocorre a partir da detecção de um problema na realidade, a partir do qual deve ser buscada a preparação do estudante para uma tomada de consciência dessa realidade, possibilitando uma atuação intencional visando à transformação qualitativa da mesma. É uma metodologia que opera todo um arcabouço formado por

um conjunto de métodos, procedimentos, técnicas e atividades selecionadas de forma intencional e organizadas de forma a levar em consideração a natureza do problema em estudo e as condições gerais do estudante.

c) Pedagogia da Alternância – o processo educacional oferecido aos educandos é baseado em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, buscando o desenvolvimento da sua autonomia como indivíduos. Nessa proposta metodológica também são apresentados instrumentos que podem ser operacionalizados para colocá-la em prática.

As metodologias apontadas como passíveis de proporcionar o tipo de educação proposta não podem ser definidas autonomamente pelo professor. Esse procedimento deixa de ser uma prerrogativa exclusiva sua, e o docente passa a ser um dos membros do planejamento coletivo e da gestão do PPP, que abrange todos os envolvidos: instituições e comunidades indígenas.

Existe uma certa perda de autonomia docente frente à elaboração/seleção de metodologias, assim como para a construção curricular. O docente e o seu saber profissional são submetidos a um campo de segunda ordem, em que irão disputar em pé de igualdade com conhecimentos empíricos de outros atores, que agora passam a definir o que deve ser feito em termos de práticas educacionais. É uma espécie de desautorização que limita a voz do docente acerca do seu ofício, uma nova forma de controle exercida sobre o fazer docente, constituindo-se em uma tentativa de defender o pouco que ainda resta da cultura dos povos indígenas.

A ordenação ou a indicação de metodologias operam um exercício de poder. Não obrigam os sujeitos a sua adoção, apenas apontam possibilidades que podem facilitar a ação baseada nos pressupostos da política instituídos pelo discurso oficial. Cabe aos sujeitos optarem pela melhor metodologia e operarem a partir de suas diretrizes. O governo estabelecido por essa prática não força nem obriga a adoção das metodologias, apenas estabelece padrões de atuação que visam a conformar ou sujeitar as ações dos sujeitos.

Além desses elementos, apresentados de modo geral junto às argumentações acerca do PPP, outros são destacados como categorias a orientarem o PPP de cursos na modalidade do PROEJA Indígena. Os elementos em destaque são: Língua; Avaliação e Possibilidades de organização. A forma como esses elementos são apresentados no texto oficial chama a atenção, pois não há nenhuma referência indicativa do que venham

a ser, apenas são elencados como subitens do capítulo 18, destinado aos Referenciais para o Projeto Político-pedagógico, o que possibilita que sejam identificados como a especificação desses referenciais.

a) Língua – A língua, enquanto referência para o PPP, está vinculada ao fortalecimento da identidade étnica na escola. A sua inclusão nos PPPs deve ser o resultado de uma proposta coletiva e consensual para que, dessa forma, se evite que a língua indígena constitua apenas um apêndice na organização curricular.

As especificidades sociolinguísticas dos diferentes povos indígenas no Brasil, a diversidade dos usos linguísticos, das línguas e dos dialetos, devem ser consideradas a partir do entendimento dos contextos históricos de contato, e ser contempladas nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2007c, p.104).

A chave para o conhecimento da cultura do povo indígena é atrelada à valorização da sua oralidade, fator que deve ser levado em conta em uma formação profissional que busque realizar a interculturalidade e desenvolver construções coletivas de aprendizado.

b) Avaliação – A concepção de avaliação adotada como referência para os PPPs do PROEJA Indígena não se referem à avaliação do educando e sim à avaliação do próprio PPP:

A proposta de curso de formação deve necessariamente prever a avaliação participativa do processo, do funcionamento, do desenvolvimento e do impacto dos projetos de educação profissional nas comunidades indígenas (BRASIL, 2007c, p.105).

Os PPPs das escolas indígenas devem, além de respeitar os termos legais, levar em consideração a sua construção coletiva, que muitas vezes esbarra nos padrões impostos pelos sistemas de ensino.

c) Possibilidades de organização – A formulação de PPPs precisa considerar diversas realidades. Para atendê-las, os cursos de formação profissional poderão

compreender três níveis distintos: inicial e continuada; técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação.

O PPP para o PROEJA Indígena reserva um espaço para a defesa das formas específicas da Educação Indígena, promovendo guardiões locais para a sua cultura, que irão atuar na definição de organização e metodologias educacionais, com uma autoridade igual ou maior do que a do professor, que atuará baseado nessas indicações.

6.5.2.2 A organização curricular do PROEJA Indígena

Quanto à organização curricular, o Documento Base do PROEJA Indígena não apresenta uma seção específica que trate do assunto. Os temas referentes a essa organização estão dispersos ao longo do texto. A ideia central que embasa a organização curricular é o processo coletivo de sua construção.

A organização curricular requer o planejamento e a tomada de decisões coletiva sobre o processo educativo, as suas concepções e metodologias (BRASIL, 2007c, p.100).

Contudo, essa construção coletiva do currículo não pode ser entendida como um processo estanque após a consolidação de uma proposta curricular escrita, pois a concepção apresentada é a de que é um processo que requer acompanhamento, atualizações e correções.

O currículo é entendido como processo sempre em construção, que inclui conteúdos propriamente indígenas e emprega metodologias relacionadas aos modos de transmissão dos saberes indígenas (BRASIL, 2007c, p.36).

A construção da educação profissional integrada à educação escolar indígena vem a exigir uma organização curricular específica e sua permanente avaliação, além da reflexão sobre questões variadas de natureza didática, que subsidiarão as múltiplas escolhas e definições possíveis para a formação de profissionais indígenas voltada para a vida social presente e futura de suas comunidades (BRASIL, 2007c, p.63).

Há uma preocupação expressa pelo discurso oficial frente à possibilidade de avaliação permanente do currículo. É por essa avaliação que serão detectados os pontos

a serem melhorados nos currículos para que a Educação Profissional integrada à Educação Indígena atinja os objetivos elencados pela comunidade indígena.

O lugar reservado para o professor nesse processo de construção curricular instaura uma nova posição para esse sujeito, que agora é o membro de uma coletividade que participa das definições de que e de como ensinar, buscando uma educação intercultural que fortaleça a identidade indígena e forneça elementos tecnológicos para a sustentabilidade das comunidades. O fazer docente, baseado no entendimento da educação a partir do ponto de vista do outro, pelas suas lógicas e metodologias de aprendizado, institui uma nova forma de ser professor, que difere do modelo profissional desenvolvido e utilizado em outros lugares que não as aldeias indígenas. Cria-se, pelos discursos do PROEJA Indígena, um posicionamento a ser ocupado pelo docente, tanto no trato com a construção curricular quanto com a prática educativa, que passa a ser vigiada também pela comunidade que participa de sua construção, visto que pode acompanhar, a qualquer momento, o seu processo de implantação e desenvolvimento. A posição a ser ocupada pelo professor é uma posição controlada, vigiada, e além das normas legais que definem o espaço da educação é subordinada aos saberes locais acerca do que é educação na perspectiva indígena. Há, portanto, um duplo exercício de poder sobre o ser docente.

6.6 A AVALIAÇÃO

O processo de avaliação, assim como o currículo, constitui-se de recomendações, indicações de caminhos a seguir e a evitar, centrando-se em como realizar o ato de mensurar o aprendizado. Da mesma forma que proposta para o currículo, o processo de avaliação indicado não evidencia o que deve ser avaliado. Esse procedimento pode ser entendido como uma tentativa de estabelecer os limites a serem observados para a avaliação, aqueles que marcam o território da liberdade dada para a ação docente. Constitui-se, com isso, uma espécie de liberdade regulada sobre os docentes, sob a qual deverão operar e manter suas condutas profissionais.

A avaliação definida pelo PROEJA baseia-se no pressuposto de que a relação ensino-aprendizagem ocorre através de um processo educacional que se dá ao longo do

percurso educativo e, por isso, não se deve separar avaliação da aprendizagem. A avaliação, enquanto um acompanhamento do processo formativo dos educandos, visa também à verificação da adequação da proposta pedagógica, possibilitando informações que permitam a sua reelaboração durante o processo. Esse processo avaliativo é o propulsor para que os alunos busquem novas aprendizagens, visto que não visa à polarização entre aprovado e reprovado.

A aprendizagem como processo não está vinculada a uma imediata e instantânea absorção de saberes, nem mesmo ao domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas. A respeito da aprendizagem cabe destacar um enunciado que parece evidenciar de forma precisa a concepção adotada na política do PROEJA:

a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo (BRASIL, 2006b, p.40).

O enunciado cria ou estabelece um padrão de comportamento a ser operado pelos docentes: o conhecimento é produzido mediante reflexões. Cabe ao professor proporcionar no processo educacional possibilidades para que o educando exercite a problematização, reelaborando e sistematizando o conhecimento.

Definindo os modos de operação da avaliação, o discurso do PROEJA institui que essa deve ser baseada numa perspectiva processual e contínua, adequada ao processo de construção do conhecimento e coerente com a formação integral dos sujeitos. A avaliação é baseada em um processo interativo em que o aluno atua como um ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, proporcionando condições para produzir transformações significativas na realidade. O processo avaliativo não pode ser restrito a uma prova ou a um trabalho aplicados de forma estanque. Deve constituir-se por elementos diversificados que possibilitem a observação e o registro do desempenho do aluno, assim como reflexões acerca do processo de aprendizagem, indicando aspectos a serem melhorados, bem como a identificação das dificuldades e formas diferenciadas de aprendizagem de cada aluno. Com isso o professor passa a exercer o “seu papel de orientador e mediador que reflete na ação e que age sobre a realidade” (BRASIL, 2006b, p.41). O processo avaliativo busca com isso identificar elementos

indispensáveis que promovam a análise dos diferentes aspectos relacionados ao aprendizado e ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social do educando possibilitando analisar o planejamento da proposta pedagógica posta em prática.

Nesse fragmento do discurso do PROEJA é instituído um lugar para o docente, uma posição a ser ocupada para que ele desempenhe as ações que lhe são determinadas. Existe um exercício de poder ou uma ação que, neste caso, é explícita sobre a ação docente. O professor deve exercer uma espécie de zelo sobre o aprendizado de cada um de seus alunos e da turma como um todo, e além disso deve exercer a crítica sobre si e sobre o currículo, fazendo um autojulgamento do que foi feito e do que precisa ser melhorado. É instituído assim um cuidado de si, no sentido de uma vigília constante que não permite que o docente se afaste dos limites definidos para a sua ação.

Os limites da ação docente, atrelados à avaliação definida pelo PROEJA, ainda apontam caminhos de como deve ser instituído um processo avaliativo que considere as suas múltiplas dimensões: diagnóstica, processual, formativa e somativa.

A dimensão diagnóstica é apresentada como aquela que visa a caracterizar o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a visualização tanto dos avanços quanto das dificuldades apresentadas pelos educandos. É a dimensão da avaliação que possibilita elementos para que sejam feitos ajustes frente às estratégias de ensino, visando ao melhor desempenho dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

A dimensão processual é definida como uma forma de reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira diferente em cada sujeito. Os sujeitos possuem tempos próprios e processos singulares e particulares, que são operados de acordo com ritmos e lógicas distintas. As aprendizagens ocorreriam em processos mediados por experiências outras sob as quais os indivíduos compõem e integram os novos aprendizados relacionados com os antigos.

A dimensão formativa, por sua vez, é aquela em que o educando, a partir do autoexame, passa a ter consciência daquilo que aprendeu frente ao que era o objetivo da aprendizagem. O sujeito passa a exercer uma autorregulação expressando os seus erros, os quais passam a integrar o seu processo de aprendizagem no sentido de definir as limitações que devem ser superadas. Esse processo de autorregulação também serve para apontar o que o aluno sabe, o que não sabe e o que precisa saber.

A dimensão somativa, como última instância do processo avaliativo, é a que concatena o resultado do desempenho dos educandos ao longo do processo ensino-aprendizagem realizado em um determinado período letivo. É a dimensão que expressa o resultado desse desempenho através de menções, notas ou relatórios.

O resgate do excluído a ser operado pelo docente, orientado pelas indicações da política do PROEJA, tem a avaliação como um marco para produzir os resultados esperados da política. Nesse sentido o excerto a seguir é ilustrativo da lógica da avaliação a ser operada pelo professor.

Entende-se que avaliar é reconhecer criticamente a razão da situação em que se encontra o aluno e os obstáculos que o impedem de ser mais. É necessário vencer a “prescrição”, a imposição de uma consciência a outra, desocultando dos procedimentos avaliativos o que Freire (1996) denomina de “consciência hospedeira” da consciência opressora.

Para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação. A percepção da realidade a partir de atos de avaliação acolhedores, processuais, formadores pode contribuir para que os objetivos da ação educativa produzam resultados diferentes.

O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado (BRASIL, 2006b, p.41-2).

Como a tarefa de avaliar constitui-se parte da função docente, observa-se que o discurso do PROEJA já aponta de antemão que reprovações não podem ser vinculadas às perspectivas ligadas ao aluno, atribuindo-lhe a culpa. A reprovação institui-se como a comprovação de escolhas mal feitas por aqueles que devem zelar pela salvação do oprimido, do excluído.

Para que o PROEJA cumpra os significados discutidos neste texto – o socioeconômico e o de construção curricular inovadora – é fundamental que os profissionais e os responsáveis pelos cursos que se desenvolvem e desenvolverão no seu âmbito tenham um verdadeiro compromisso com os processos de ensino-aprendizagem (MACHADO, 2006a, p.48).

O governo exercido sobre o docente e a instituição de posição de sujeito para o professor do PROEJA buscam, de acordo com o dispositivo que lhe é peculiar –

o discurso –, tornar o sujeito livre para produzir educação dentro dos limites que representam os pilares que demarcam o território da política e o campo discursivo que o permeia. Quanto menos visível forem os limites, mais livre é a atuação do sujeito e mais ele opera dentro das posições que lhe foram instituídas.

7 O LUGAR DO ESTADO

A questão relacionada ao Estado nacional e o lugar que esse ocupa na construção de políticas é um assunto que tem merecido destaque nos debates relacionados ao PROEJA. A crítica existente nos discursos que instituem essa política relaciona-se à diferença entre Estado e governo.

O grande problema é que nós confundimos governo com Estado. Nós não temos Estado no Brasil, temos governos. Então sobe um governo, não mantém a política. Desce um governo, muda a política. Acho que a gente está mudando isto, está conseguindo mudar (FRIGOTTO, 2006).

Quanto à gestão dos sistemas de ensino, não são poucas as dificuldades. Uma das mais significativas decorre das descontinuidades das políticas públicas na esfera educacional. Um aspecto que contribui para essa realidade é a elevada taxa de rotatividade dos dirigentes educacionais nos municípios, nos estados e, inclusive, no âmbito federal. Essa elevada alternância associada à falta de uma política de Estado para a educação contribui para que alguns dirigentes, ao assumirem os cargos, promovam sua própria política educacional ou a do grupo político-partidário ao qual pertencem.

Some-se a isso o fato de que dentro de cada ciclo de quatro anos de governo, costuma haver mudanças entre os dirigentes educacionais. Evidentemente, esse quadro não é generalizado, entretanto, afeta grande parte do território nacional (BRASIL, 2007b, p.14).

Eu acho que o grande ganho desses programas, embora a gente os critique como programas, porque a gente deseja uma política e não uma política apenas de governo, mas uma política de Estado, que a gente garanta que se interrompe o mandato, que termina o mandato e essas políticas permanecem. É justamente entender que eles estão trazendo concepções diferenciadas de pensar educação para sujeitos com as suas diversidades e suas especificidades. E é esse que é o grande ganho. (PAIVA, 2006c).

Nos excertos apresentados há uma constatação de uma situação desfavorável para a efetivação da política do PROEJA: a confusão entre política de Estado e política de governo. Porém, o discurso do PROEJA institui uma forma adequada de se conceber

essa relação, em que o Estado deve ser soberano e suas políticas devem estar acima de programas de governo.

7.1 PROEJA: programa ou política

O Estado passa a ser representado nos discursos do PROEJA como um dos elementos para a efetivação da política, dando-lhe legitimidade e conferindo-lhe perenidade. A função do Estado possui um sentido de organização de leis e regulamentos que estruturam as formas de execução da política.

Um dos grandes desafios do Programa é, portanto, integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional pública do Estado brasileiro para o público da EJA.

E, finalmente, como uma utopia necessária, o desafio de que, no futuro mediato, mas não remoto, seja possível que o Estado brasileiro efetivamente garanta aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, permanência e conclusão da educação básica numa perspectiva politécnica ou tecnológica, com qualidade, e de forma universalizada na faixa etária denominada “regular” (MOURA 2006c, p.62) [grifos no original].

A efetivação da política como um desafio é um dos enunciados que perpassa o discurso do PROEJA. Existe uma alternância entre a referência usada, que ora identifica o PROEJA como um programa, ora como uma política. O termo programa é usado para referir-se a uma iniciativa de um governo, algo efêmero, que termina junto com o mandato. É um produto de um ato autoritário originado por um decreto. Já o termo política relaciona-se com o Estado, que permanece independentemente de quem exercer o governo, visto que é gerada de uma forma mais democrática, sendo estruturada sob a forma de uma lei.

Quando o PROEJA é apresentado como um programa é explicitada a busca da sua efetivação como uma política de Estado, superando a atual cisão Estado/governo. Existe a criação de um lugar para o Estado no discurso do PROEJA, um lugar que

instaura uma posição de sujeito para o Estado e estabelece o que ele deve ou não fazer em relação à política proposta.

O termo programa possui um sentido negativo no discurso do PROEJA, dado pela provisoriedade e pela temporalidade, implicando prazos para seu início e para seu fim. Da mesma forma, compondo o outro lado da relação binária, o termo política denota um valor positivo a ser buscado e efetivado pelos discursos referentes ao PROEJA.

Frente a esse debate sobre as diferenças entre programa e política, José Leôncio Gomes Soares argumenta que o fato de a Educação de Jovens e Adultos no Brasil vir se compondo de programas ou projetos causa arrepios àqueles que lutam para o desenvolvimento dessa modalidade educacional. O PROEJA é apresentado como sendo a possibilidade da superação de programas emergenciais, visto que vem sendo discutido no interior de diversos ministérios, o que aponta para uma existência prolongada (SOARES, 2006 - programa 5).

A implementação do PROEJA visa avançar para além de um Programa, uma vez que o objetivo é mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro nessa esfera educacional (MOURA, 2006b, p.3).

A transformação do Programa em política pública para EJA pode ser implementada através da participação social, por isso Maria Nalva Araújo destaca que é preciso trabalhar nos programas como forma de pressionar sua manutenção e transformação em política perene (ARAÚJO, M., 2006).

A estruturação do Programa como política é o que possibilitaria alcançar os seus objetivos, vistos como pertinentes, necessários e muito ambiciosos. É por meio da estruturação que seria superado o caráter de ações voluntárias, focais e eventuais, identificadas como responsáveis pelas descontinuidades, interrupções, resultados pífios e desperdício de recursos públicos (MOURA, 2006d).

Essa transformação de programa educacional em política educacional é apresentada como um desafio tanto para o Estado, em suas diversas esferas, quanto para a sociedade. É um desafio a ser superado por todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se engajarem no processo de produção e execução da política. A incitação dos

sujeitos para que participem e assumam as suas posições perante a política é a forma de operar a captura e o governo dos sujeitos.

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007a, p.6).

O discurso da política do PROEJA que institui o governmentamento dos sujeitos não deixa de fora desse processo de assujeitamento o Estado, apresentado discursivamente como o responsável pelo provimento de uma estrutura legal e funcional que propicie a operação da política proposta.

Esta política precisa ser gestada na sociedade e o que se aponta é a necessidade de o Estado – como o poder político que se exerce em nome de uma nação e responsável pela garantia dos direitos fundamentais – assumir o comando e a responsabilidade deste processo diante das disputas pela hegemonia, da concentração de poder econômico e político e dos efeitos da globalização (BRASIL, 2006b, p.23-24).

Eu quero dizer que o PROEJA inaugura um outro momento de política pública em relação à Educação de Jovens e Adultos. Porque mesmo nascendo de um decreto, que foi um ato autoritário, mas como ele envolveu depois universidades, os movimentos sociais, os CEFETs na discussão - chamou todos os gestores para a discussão - ele viabiliza essa possibilidade de ter novos atores sociais vinculados a Educação de Jovens e Adultos (SANTOS, 2006b).

Bem, é preciso dizer que o PROEJA é uma iniciativa do governo federal. Nasce por um decreto da Presidência da República no ano passado. Decreto esse que é aperfeiçoado e melhorado a partir do diálogo com vários atores sociais ao longo desse ano. E nasce como uma política diferenciada. Porque a ideia de fazer Educação de Jovens e Adultos e profissionalização como política governamental, proposta pelo governo federal, ela é uma ideia nova no país.[...] Além disso também nasce com um corpo conceitual importante, a partir de documentos também construídos com os vários atores sociais. [...] Nasce o PROEJA com este grande desafio, de aproximar campos que nunca estiveram juntos dentro da estrutura pública da educação brasileira (MOLL, 2006a).

Contudo, essa posição criada para o Estado não é isolada das demais posições criadas para outros sujeitos da política. Nos discursos do PROEJA o Estado e a sociedade são apresentados de modo complementar para a produção e implementação

da política proposta. A participação da sociedade é o que dá legitimidade à política e é também uma forma de evidenciar a participação democrática, a qual deve ser soberana à vontade individual dos sujeitos. A complementaridade Estado/sociedade constitui-se em um mecanismo de governamentalidade que permite converter uma decisão - para o provimento de demandas apresentadas - em um processo político democrático. Pela participação de diferentes sujeitos a política passa a ser validada e reconhecida, tornando-se passível de ser defendida por aqueles que têm a sua posição de sujeito criada pela própria política.

7.2 ATENDER A DEMANDAS

Entre os enunciados para a produção da política do PROEJA o atendimento a demandas não contempladas por outras políticas constitui-se como principal argumentação. As demandas a serem atendidas podem ser produzidas pelo próprio Estado ou através da sociedade organizada, ou mesmo através de cobranças de organismos internacionais. Nesse processo, as demandas são identificadas/produzidas com o apoio de análises estatísticas, uma ferramenta bastante utilizada para o governo de populações. São as estatísticas que produzem as evidências, que fazem sobressair as necessidades de políticas nesta ou naquela direção, que justificam o investimento para o atendimento da demanda identificada. A estatística é uma ferramenta que tanto pode ser operada pelo Estado quanto pela sociedade na busca de provar a existência de uma dada situação-problema, que demanda por uma política.

Nesse contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional a 62 milhões de jovens e adultos (IBGE, PNAD 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho (BRASIL, 2006b, p.24).

Nós temos o desafio de trabalhar com 70 milhões de pessoas. Há nesse país 70 milhões de pessoas com 18 anos e mais e que não concluíram a Educação Básica. E estas seguramente voltarão para a escola com muito mais desejo e vontade se nós pudermos aproximar a formação geral, a formação

escolar da formação profissional. Então haverá espaço e necessidade de muitos professores. Estamos construindo esta possibilidade (MOLL, 2006a).

Identificadas as demandas, passa a ser tarefa do Estado oferecer ou acatar propostas para a solução dos problemas identificados. No caso específico do PROEJA, configura-se como a resposta proposta pelos governantes do Estado, uma proposta que é posteriormente readequada, integrando as concepções de outros atores da sociedade através do atendimento das concepções educacionais e políticas dos fóruns de EJA, de gestores, professores e estudiosos da área. Contudo, é uma política que nasce com o intuito de atender a uma demanda específica e que passa a ser desenvolvida sob a chancela do Estado.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto no. 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (BRASIL, 2006b, p.7).

Para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena em termos de necessidades coletivas, como no caso da saúde ou outras áreas de grande interesse, como a gestão territorial e a recolocação produtiva das gerações mais jovens nos seus territórios. A forma da demanda indígena traz uma nova dimensão de significado para a educação profissional, e a nova proposta de educação profissional integrada, por sua vez, vem ao encontro, em seus princípios, dessa educação desejada (BRASIL, 2007c, p.18).

A demanda pretende se constituir como legítima para a produção da política, estipulando o foco sobre o qual passam a agir as disputas por representação e exercício do poder a fim de definir o melhor atendimento, o que proporcionará o melhor resultado, o que se constituirá como o melhor método educacional. O sentido produzido pelos discursos do PROEJA criam essa ideia do atendimento da demanda, do atendimento de necessidades básicas de sujeitos que se encontram em situação de risco social, identificado pela estatística.

O que o PROEJA me lembra quando eu penso sobre ele? Eu penso basicamente no sentido de que o PROEJA vem atender a urgências urgentíssimas da sociedade atual. Eu acho que o PROEJA ele vem falar para esses milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de concluir a sua escolarização básica. Milhões de trabalhadores, que não tem oportunidades

de desenvolver a sua profissionalidade. Então o PROEJA para mim significa atender a urgências urgentíssimas (MACHADO, 2006b).

Essas demandas voltam a evidenciar que a educação constitui-se em um dos direitos fundamentais dos cidadãos, um direito universal que tem sido relegado por diferentes governos e que se constitui como um problema que precisa de solução urgente. A proposta da política apresenta-se como uma solução para a garantia desse direito. A produção do problema a ser resolvido é baseada em binarismos em que o tempo atua como um demarcador de épocas. A relação binária faz parte dos recursos discursivos adotados pelos discursos do PROEJA para marcar o passado imperfeito, diferenciando-o de um futuro redentor.

A intervenção opera, em certa medida, baseada no senso comum atrelado às reformas educacionais, as quais, segundo Popkewitz (1997), são consideradas como progresso. O atendimento das demandas por educação constitui o discurso que constrói o Estado como um provedor dos direitos essenciais dos sujeitos, como um ente que volta a produzir, via educação, o trabalhador-cidadão almejado pela sociedade, baseado nos novos modelos, em que todos devem ser úteis e produtivos, de forma a responsabilizarem-se por si.

7.3 ESTADO: provedor do direito à educação

O Estado como provedor de direitos é uma ideia que orienta os discursos do PROEJA. Pelo uso de enunciados relacionados à questão da educação como direito percebe-se a interdiscursividade da política e a influência de outras políticas e de outros contextos sobre a questão. As legislações brasileiras e as políticas educacionais dos últimos tempos têm repercutido os sentidos da educação apresentados pela Declaração dos Direitos Humanos. Isso, de certa forma, evidencia o cumprimento de um compromisso assumido pelo país na assinatura dessa convenção, que estabelece demandas e que estipula formas de agir para o Estado e para os atores da educação.

A partir da década de 80, talvez o principal fator ou o mais importante, para a Educação de Adultos é o seu reconhecimento como um direito na Constituição de 88. E depois na Lei de Diretrizes e Base de 96 a sua reafirmação como um direito (HADDAD, 2006).

Percebe-se que o governmentamento engendrado pela política do PROEJA enquadra-se como integrante de uma lógica de governo mais ampla, na qual o controle e o direcionamento dos rumos das políticas são determinados também por sujeitos de outras esferas governamentais. A educação como direito constitui-se como princípio do PROEJA, atendendo aos termos da Educação para Todos instituídos pela UNESCO, assim como aos termos da Educação ao Longo da Vida e, em especial, aos dedicados à Educação Profissional (UNESCO, 1999).

Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006b, p.30).

O discurso do PROEJA, no texto do Documento Base, evidencia a busca ao atendimento desse direito inalienável dos seres humanos: a educação. Esse enunciado perpassa o discurso da política e pode ser articulado junto a outros que buscam estruturar o campo da política proposta. Nessa estruturação discursiva o enunciado da educação como direito vem à superfície dos discursos, mostrando o caráter interdiscursivo presente na política. A interdiscursividade trama os enunciados uns aos outros, de forma que se autossustentam, e se autojustificam, criando uma legitimidade e uma lógica operacional, formando uma rede em que uns enunciados são entrelaçados e se apoiam nos outros.

A importância do enunciado do direito à educação no discurso do PROEJA é evidenciada no texto oficial do discurso da política, quando são estabelecidos os princípios orientadores dessa. Dos seis princípios que consolidam os fundamentos dessa política, o direito à educação integra três. Talvez pela ordem de importância dada ao enunciado ele é referência para os primeiros princípios do PROEJA:

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo

exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito — assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. Além disso, alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio.

A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. A expansão do direito, portanto, inclui a universalização do ensino médio, como horizonte próximo, face à quase total universalização do acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 2006b, p.27).

O direito à educação apresenta algumas variantes que buscam especificá-lo. Essa especificação atua como um mecanismo que busca precisar os sentidos e os significados válidos a serem associados ao enunciado, criando um detalhamento no campo discursivo da política. Basicamente há o direito à Educação Básica, com a sua ampliação para o Ensino Médio; ao trabalho, com a inclusão da Educação Profissional como uma forma de preparação para o trabalho; e a questão da garantia do direito, que é o que possibilita o exercício da cidadania baseado nos princípios democráticos e de igualdade.

Referentemente à Educação Básica, o enunciado da educação como direito vincula-se à extensão do direito ao Ensino Fundamental ao Ensino Médio, visto que esse nível constitui a última etapa da Educação Básica. A continuidade de estudos é vista como a forma de proporcionar o acesso ao direito à educação pregado pelo discurso do PROEJA, que possui um diferencial, visando a oferecer um direito que tem sido negado a uma parcela da sociedade:

No embate da prioridade para a alfabetização de adultos, muitas vezes defendida pelos níveis ministeriais *versus* continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, o Governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de organizar, como política pública, especialmente, a área de EJA, não se restringindo mais ao campo da alfabetização.

A partir de 2004, investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Estabelecendo que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA,

também se põs, como desafio, a garantia do acesso ao Ensino Médio, por via da mesma modalidade. Esse ponto de chegada, no entanto, não é outorga, nem beneplácito das autoridades e dos dirigentes. É fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade. A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não para aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do Ensino Fundamental (PAIVA, 2006b, p.32).

O PROEJA, como estratégia política que busca atender a uma demanda específica, vincula-se à garantia do atendimento de uma necessidade dos sujeitos, um direito que muitas vezes nem mesmo é percebido por eles. O esclarecimento e a conscientização é o ponto principal para que a educação seja percebida como direito e que a população passe a lutar pelo seu exercício, constituindo-se como cidadãos. A busca pela garantia do direito à educação é apresentada como um processo que é constituído pela participação de todos na luta pela educação para todos.

Então os sujeitos jovens e adultos devem procurar a oportunidade, o direito mais ainda, da educação no sentido de buscar condições para desenvolver a compreensão do mundo e as suas possibilidades. Inclusive para compreender que o desemprego, o estar desempregado, não é uma responsabilidade sua, não é uma culpa sua, mas é uma questão das relações sociais. E aí quando a gente compreende isso a gente também tem condições de se organizar melhor para enfrentar e combater essa realidade e buscar transformações. A oportunidade da formação profissional deve ser vista como mais um direito sendo conquistado de poder atuar nesse mundo do trabalho que exclui, mas atuar de uma forma, vou dizer assim, combativa. De procurar efetivamente a conquista de seus direitos, e aí o direito de produção da vida, que é o ter a possibilidade de trabalhar, de diversas, com as formas que podemos conquistar (RAMOS, 2006).

Como política pública, pensar a educação nessa modalidade implica não apenas tomar o sistema educativo formal nas mãos, mas assumir o concurso da sociedade em todas as iniciativas que vem fazendo, para manter viva a chama do direito, que ainda não se constitui uma prática para todos. Implica, também, assumir que a sociedade educa em todas as práticas que realiza, que as cidades educam, e que projetos de nação e políticas de governo têm um vigoroso papel pedagógico, se intencionalmente dispostos a transformar a realidade.

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis (PAIVA, 2006b, p.34-35).

A questão do direito à educação é ampliada nos discursos do Programa quando é explicitado o tipo de atendimento educacional a ser oferecido: o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. A garantia do direito à educação inclui essa orientação como definidora dos sentidos que são atrelados aos enunciados que sustentam o discurso do PROEJA.

Diante da realidade brasileira, a qual revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, cabe discutir o modo como se forja uma política nessa área, vislumbrando-se para ela outros sentidos, pelo fato de se pretender que seja mais ampla do que um Programa, não a reduzindo a uma situação temporária, persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever (BRASIL, 2006b, p.24).

A ampliação do direito à educação, abrangendo a Educação Profissional e Tecnológica, é o que possibilita a articulação da educação com o mundo do trabalho, segundo o PROEJA. Tal articulação baseia-se no fato de que, se atendido, o direito à educação produzirá uma ampliação de direito, pelo fato de que os sujeitos com uma melhor formação poderão ingressar no mundo do trabalho. Essa linearidade presente nos discursos atua também como uma forma de exercer o governo sobre os sujeitos.

O PROEJA emana do entendimento de que, no campo da EPT, devem ser construídas políticas que apontem para a articulação dessa esfera educacional com a educação básica e com o mundo do trabalho, no marco de uma efetiva interação com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso dos cidadãos à educação básica, independentemente de faixa etária, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (MOURA, 2006d, p.77).

Ainda relacionada à questão do direito à educação, apresenta-se no discurso do PROEJA a democracia como justificativa utilizada para que todos tenham os mesmos direitos, visto ser baseada na igualdade entre os sujeitos.

O refazer da história, pelo direito à educação, desafia-nos, para que seja possível de novo acreditar na história como possibilidade, que reinvente o direito à vida de todos, com todas as diferenças, como iguais. [...] A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. Admito, portanto, que é impossível pensar o direito sem pensar democracia. Com base nesse

fundamento, penso que a educação de jovens e adultos ganhou oficialmente, ao longo de pouco mais de meio século, novos sentidos e concepções, produzidos no interior dos países, nas tensões sociais, em tentativas de reafirmação de direitos de maiorias vistas, na sociedade desigual, como minorias (PAIVA, 2006b, p.24).

A educação como direito é um enunciado que estrutura o campo discursivo do PROEJA, buscando instituir os sentidos e os significados que podem ser atribuídos ou não a essa modalidade educacional e definindo sentidos a orientar aquilo que deve ser entendido como educação, bem como outros temas como direito, cidadania etc.

7.4 ESTADO: o centro da articulação

No campo educacional o papel do Estado tem sido redefinido ultimamente, no sentido de uma redução de papéis ligados a execução das políticas. O Estado deixa de ser o principal ator em todas as instâncias ou etapas de uma política educacional, reservando para si a posição de gestor e articulador, repassando tarefas ligadas ao planejamento e à execução para outros atores e constituindo os professores como integrantes da política, responsabilizando-os e cobrando a obtenção dos resultados propostos. O Estado mantém para si a determinação da estrutura da política, deixando o detalhamento para outros atores que devem atuar de acordo com as posições preestabelecidas. O PROEJA institui esse sentido com os Documentos Base, que podem ser entendidos como um roteiro para a atuação desses sujeitos:

O que que a gente quer com esse programa? Pensar um Ensino Médio, com uma perspectiva da Educação Profissional, ter um sujeito educado no mundo como trabalhador, que produz a vida pelo trabalho. Então isso é importante porque a gente passa a definir uma finalidade do programa que está além da ideia de prepará-lo para desempenhar uma pequena função. A segunda questão importante é pensar que o programa não foi construído como uma proposta fechada, mas como marcos referenciais que devem levar os professores, em suas escolas, em suas unidades, a construírem uma proposta político pedagógica. E essa construção é o resultado de uma produção inteligente de professores, sujeitos, e alunos, sujeitos, sobre aquilo que eles querem e desejam no Ensino Médio com sentido e significado para suas vidas. E essa produção é fruto da experimentação, do exercício da vivência democrática, que Paulo Freire lembra muito bem, de que democracia não é falar sobre ela, mas vivê-la cotidianamente. E é pela participação que nós vamos conseguir esse resultado para o novo programa e uma nova concepção (PAIVA, 2006c).

O Documento Base é um exemplo da operação do dispositivo da governamentalidade, que cria posições para todos, inclusive para o próprio Estado. Observa-se que a construção do texto oficial do Documento Base difere da construção do Decreto que institui o PROEJA, que é um ato centralizado no governo para a produção do programa educacional proposto. A produção do Documento Base, que o regulamenta, é uma construção coletiva - uma tentativa de uma construção democrática. A participação descentralizada de sujeitos que não estão diretamente ligados ao Estado opera também como um fator que tende a capturar as necessidades deles, transformando-as em propostas a serem efetivadas por esses próprios sujeitos. Esse mecanismo de apropriação do desejo do outro é uma ferramenta que busca fazer os sujeitos operarem segundo os limites instituídos por si mesmos, para si e para os outros, legitimados sob a chancela do Estado. É uma tentativa de governo da alma dos sujeitos (POPKEWITZ, 2001).

O Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental constitui parte dos esforços para construção de referenciais que considere a confluência das especificidades da formação profissional inicial e da segunda fase do ensino fundamental EJA (BRASIL, 2007b, p.6).

O presente Documento-Base tem como objetivo fornecer alguns referenciais para integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena, orientando os interessados nessa oferta educativa na construção de seus projetos. Para tanto, o conhecimento das formas de organização das sociedades indígenas e a compreensão de sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica são fundamentais nas decisões e direção desses projetos, cujos resultados práticos influirão e serão afetados por essas estruturas (BRASIL, 2007c, p.5).

Os referenciais que buscam regular as posições dos sujeitos, expressas nos Documentos Base, são uma forma de estipular uma norma sob a qual os projetos de curso e os PPPs das escolas devem estar alicerçados, e sob os quais os sujeitos devem se guiar.

Enquanto proposta nova, este Documento está aberto ao diálogo. Ele quer tanto demonstrar e divulgar o interesse do governo federal em responder à demanda posta, como também estimular e convidar todos os envolvidos – povos indígenas, comunidades acadêmicas, sistemas de ensino, organizações de apoio aos povos indígenas – a contribuir com ideias e críticas, visando o enriquecimento e consolidação desse “projeto de futuro” (BRASIL, 2007c, p.6) [grifos no original].

A construção do Documento-Base PROEJA teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa. O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. A integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. Assim, educadores e educadoras deste país estão desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo (PACHECO, E., 2006, p.2).

A forma como o Documento Base deve ser percebido pelos atores do processo da política educacional também é definida. É um documento que não deve ser visto como uma imposição ou mesmo como uma proposta fechada; pelo contrário, os sujeitos são chamados a se perceberem nos seus referenciais e também a participarem de sua melhoria. É uma forma de cooptar os sujeitos a se verem e/ou a se tornarem representados pela política, ocupando voluntariamente o lugar que lhes é determinado por ela.

Em termos de operação da construção política o Estado, embora não possa ser entendido como o centro do poder, possui como função principal a articulação das forças em disputa sobre o campo da política do PROEJA. Essa articulação algumas vezes tem sido confundida com o exercício repressivo do poder pelo Estado, uma vez que, pela chancela legislativa, são seus atos que instituem a política. Porém, essa política nada mais é do que a cristalização de um momento das relações de poder acerca das disputas de diferentes atores em busca de representar seus sentidos sob o Programa.

7.5 PERENIDADE

A perenidade a ser buscada para o PROEJA é um enunciado que também determina uma posição de sujeito a ser operada pelo Estado. Cabe a ele prover os meios para a transformação do Programa em uma política perene. As discontinuidades das políticas na área da EJA são apontadas como consequências de programas de governo,

que não garantiram de forma duradoura o atendimento do direito à educação da população.

As descontinuidades vinculam-se à falta de atuação do Estado na área da EJA, relegando esse campo a iniciativas individuais ou de grupos que atuam especialmente no âmbito da alfabetização. Contudo, as lutas sociais têm se constituído como um dos fatores a pressionar o Estado para a efetivação de políticas perenes na área.

As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos [...] (BRASIL 2006b, p.5).

O PROEJA surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos (MOURA, 2006c, p.62).

O PROEJA é anunciado como a tentativa de superar uma condição até então desfavorável à perenidade da EJA, promovendo um futuro promissor. A descontinuidade de políticas públicas para área da EJA é um dos problemas identificados para serem superados.

Tal superação é condição para atender o desafio histórico de proporcionar, via Estado, possibilidades educacionais que possibilitem aos jovens e adultos herdarem o legado do capital cultural, proporcionando também a iniciação para o mundo do trabalho e a profissionalização

A transformação do PROEJA em política pública educacional perene como forma de enfrentar as descontinuidades que marcam a história da EJA no Brasil é baseada em aspectos que propiciam a autossustentação do Programa como modalidade educacional. Entre os elementos que a garantiriam estão elencados o financiamento, a articulação entre os diferentes sistemas de ensino e a formação de professores. O Estado é constituído, pelo discurso do PROEJA, como um ente responsável por proporcionar ações que contemplem respostas que possibilitem a continuidade da nova modalidade educacional.

7.5.1 Financiamento

O financiamento é apresentado como necessidade e condição para a transformação do Programa em política pública, possibilitando a sua consolidação ao longo do tempo, assim como a produção de resultados educacionais significativos.

O primeiro deles é a necessidade da busca, definição e garantia de fontes de financiamento para a EPT em geral e para o Ensino Médio Integrado público: EJA e adolescentes da faixa etária “regular”. Essa é condição *sine qua non*, pois mesmo que se construam as bases teóricas dessa política, de forma democrática e coletiva, com todos os setores sociais implicados, mesmo que algumas ações sejam desenvolvidas a partir dessas definições, mesmo que haja um grupo de profissionais formados e comprometidos em atuar a partir desses referenciais, se não houver o financiamento perene para dar continuidade às ações, que permita a realização de um planejamento de curto, médio e longo prazo, que possibilite o deslocamento das ações da boa vontade e do voluntarismo para o campo do profissionalismo, se estará, mais uma vez, desenvolvendo uma “grande experiência” sem resultados significativos do ponto de vista dos que demandam por essa formação em todo o país (MOURA, 2006d, p.89-90) [grifos no original].

Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos. [...] Entretanto, a cada dia aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. (BRASIL, 2006a, p.6-7)

A questão financeira, contudo, não se constitui em um campo claro em que possam ser definidas previsões para cobrirem os custos. O financiamento do Programa constitui-se também em um ponto de disputa, pois diversos sujeitos apontam soluções para a definição de valores e fontes financeiras. A tarefa de prever os valores a serem necessários para o Programa é apontada como uma das dificuldades a serem superadas no processo de transformação da política, visto que é uma iniciativa inédita. Contudo, os recursos a serem destinados ao PROEJA marcam a posição a ser operada pelo Estado, constituído como o responsável para propiciar o financiamento público para a educação proposta.

Os recursos para o financiamento do Programa poderão ter origem no orçamento da União, recursos do MEC, do MTE e parcerias com outros órgãos e entidades públicas, bem como em acordos de cooperação com organismos internacionais (BRASIL, 2007b, p.54).

Frente a esse tema a professora Jaqueline Moll destaca que a continuidade do PROEJA somente será possibilitada pelo trabalho contínuo em busca do financiamento público. Ela evidencia que no Brasil a questão da deficiência de vagas no sistema de ensino não pode ser atrelada à falta de oferta educativa, mas sim à falta de oferta de educação pública, visto que a maioria da população não tem condições de pagar pelo ensino particular. Segundo a professora, a educação não é uma mercadoria que possa ser vendida (MOLL, 2006a).

Referentemente à questão do financiamento, o professor Emílio Araújo destaca que a política do PROEJA vem tratando com a relevância necessária a questão. Isso evidencia que estão sendo buscadas as condições necessárias para a sua transformação em política pública, visto que está sendo propiciado um conjunto de condições, entre as quais a garantia de recursos públicos em especificidade, para a efetivação da política por um longo tempo ou de maneira permanente (ARAÚJO, E., 2006). O professor exemplifica ainda quais os procedimentos ou as posições que precisam ser ocupadas pelos sujeitos para a garantia do financiamento:

O que pode garantir o financiamento? Primeiro, o que pode garantir o financiamento e isso é resultado de nossas experiências educacionais, dos lutadores educacionais desse País, é que se a gente não fizer pressão sobre o poder público, aliás o PROEJA é o resultado disso. De um processo de mobilização de setores que defende esta concepção de Educação Profissional e Tecnológica, portanto se nós não fizermos pressão sobre os poderes públicos é difícil que se consiga recursos para isso.

Em segundo lugar eu acho que é importante que a gente pense que hoje essencialmente o governo federal tem um potencial de financiamento que precisa ser mais explorado. O governo federal financia na área da Educação Básica e o PROEJA é uma modalidade, será uma modalidade, está se constituindo como uma modalidade de formação da Educação Básica, o governo federal tem uma participação no financiamento da Educação Básica brasileira muito aquém do seu potencial. E isso é importante que a gente explore. Nesse sentido é necessário que... e a gente conversava, antes do programa começar, da importância da conferência que está prevista para acontecer antes do final desse ano, é importante que a conferência discuta como é que o governo federal pode ter uma atuação mais direta nesse financiamento, porque como o PROEJA já se constitui em uma política e uma política para ser desenvolvida não apenas pelas escolas técnicas federais, mas também pelas redes estaduais e municipais de ensino. E tanto os governos estaduais quanto os governos municipais já atuam no limite, já tem uma participação muito além da participação da união no financiamento da

Educação Básica, é necessário que a união comece a ter uma ação mais incisiva, mais ativa, no sentido desse financiamento. Portanto eu diria assim de maneira mais direta, que o governo federal se comprometa um pouco mais com esse financiamento, portanto assegure recurso num potencial muito maior que certamente ele tem (ARAÚJO, E., 2006).

Uma vez identificadas as necessidades financeiras e o provedor dos recursos, os discursos do Programa apontam possibilidades para que o Estado atue. Esse processo evidencia que o Estado não é o centro, mas sim parte do processo de governo implementado pelo PROEJA.

Embora o financiamento público seja visto como um fator primordial para o PROEJA, os recursos para tal não foram garantidos, assim como não o são aqueles destinados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) existentes em outras modalidades. O Programa é lançado na seara em que muitos disputam os poucos recursos existentes à EPT. Pode-se argumentar que o Programa baseia-se na lógica imposta à educação no Brasil: fazer mais com menos.

Buscando ampliar as possibilidades de fontes orçamentárias, os discursos do PROEJA evidenciam que o seu financiamento público pode ser atrelado tanto à EPT como à Educação Básica. Com isso instaura um processo de disputa sobre os Fundos de Manutenção da Educação, em discussão no Congresso Nacional no período da criação do PROEJA.

Os fundos de financiamento constituíram-se em possíveis fontes de recursos para o PROEJA, mesmo que não estivessem aprovados na época da criação do mesmo. O programa é apontado como passível de ser contemplado tanto em verbas destinadas à Educação Básica quanto à Educação Profissional.

A definição e a garantia das fontes de financiamento público para dar suporte à política em discussão é uma questão essencial.

Partimos do pressuposto de que as ofertas do PROEJA estão inseridas ao mesmo tempo na educação básica e na EPT. Quanto ao financiamento, desde sua inserção na educação básica, está em processo de votação no Congresso Nacional o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que vai substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, que só garante vinculação constitucional de recursos para o Ensino Fundamental. Assim, o novo Fundo visa promover a ampliação dessa vinculação para a Educação Infantil e o Ensino Médio. Apesar do avanço que representa o FUNDEB, a sua criação não resolverá totalmente os problemas de financiamento para a educação básica no País (MOURA, 2006d, p.78).

Para fazer frente à escassez dos recursos destinados à EPT pública e à sua dispersão, está em trâmite no Congresso Nacional um Projeto de Lei que visa à criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional – FUNDEP, de iniciativa do Senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul. Essa pode ser uma solução que ajude a perenizar o financiamento da EPT em geral e, em particular, do Ensino Médio integrado, tanto na modalidade EJA como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental. Entretanto, a tramitação e a aprovação do FUNDEP no Congresso Nacional não será uma luta fácil. Alguns movimentos preliminares já são realizados e observados, os quais revelam a correlação de forças existentes, assim como os interesses e as concepções de sociedade e de educação em conflito nesse processo (MOURA, 2006d, p.79-80).

O FUNDEB enquanto fundo complementar para a Educação Básica apresentava em sua proposta um atendimento diferenciado aos estados e municípios, uma vez que beneficiaria apenas dez estados: nove no Nordeste e um no norte. Essa divisão desigual, no entendimento de Emílio Araújo, significaria uma restrição de recursos para a implantação do Programa em todo o território nacional (ARAÚJO, E. 2006).

A outra fonte de financiamento apontada pelos discursos do PROEJA seria a vinculada à Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, essa modalidade educacional também não possui uma fonte orçamentária definida e perene. Como solução para esse problema é apontada a criação do FUNDEP, porém este também se constitui em um ponto de disputa. Frente ao FUNDEP existia, desde o início de sua tramitação no Senado, uma batalha travada entre o sistema privado e o sistema público, visando à apropriação dos recursos financeiros públicos destinados à formação dos trabalhadores. De um lado dessa disputa situam-se as instituições vinculadas ao Sistema S e do outro as instituições públicas de EPT. As verbas provenientes dos recursos do fundo público referente à educação do trabalhador, arrecadado pelas empresas brasileiras, representariam um aumento de 1 bilhão de reais aos parcos 200 milhões destinados a esta modalidade pelo governo federal.

O próprio discurso do PROEJA, que institui os fundos de financiamento como uma possibilidade financeira para atender a proposta de perenidade, destaca que será uma árdua tarefa a inclusão do Programa em tais fundos.

Embora o Estado seja apontado como responsável direto pelo financiamento da nova modalidade educacional, o discurso oficial destaca que o PROEJA passa a fazer parte de uma triste realidade: a da disputa pelos escassos recursos destinados à educação

brasileira. O financiamento perene constitui para o PROEJA a possibilidade de sua transformação e efetivação em política pública. Cabe ao Estado, portanto, o provimento de recursos para que as ações de salvamento dos excluídos possam ser implementadas, e dessa forma cada um dos sujeitos atuem segundo as posições que lhes foram endereçadas.

7.5.2 Formação de professores

A ação do Estado como provedor dos meios para a efetivação do PROEJA não reside apenas no tocante ao financiamento direto dos cursos. Outras questões são elencadas nos discursos do Programa como sendo sua responsabilidade, voltadas à efetivação da ação educacional proposta. Uma dessas questões é a formação de professores para atuarem baseados nos marcos orientadores da nova política.

Ressaltamos que o documento aponta para a urgente necessidade de promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera educacional, articulando-a com o fomento a linhas de pesquisa nesse campo, como forma de efetivamente contribuir para a transformação do Programa em uma política pública de educação (MOURA, 2006c, p.75).

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia (e ainda não há), na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no Ensino Médio propedêutico e muito menos no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Na verdade, no país, não existem profissionais formados para atuar nessa oferta, pois, conforme mencionamos inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de forma que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar (MOURA, 2006c, p.64-5).

O desafio da transformação do Programa em política, de forma a tornar-se uma realidade em todo o território nacional, é atrelado também à formação docente, vista como um desafio posto aos governantes e ao Estado.

Nós entendemos que a possibilidade da construção efetiva do PROEJA enquanto política pública passa pela qualificação dos professores (MOLL, 2006a).

Dentre os grandes desafios para a sua materialização nas comunidades e instituições escolares está a formação de profissionais, especialmente de docentes (MOURA, 2006b, p.19-20).

A perspectiva de formação proposta visa a produzir professores que atuem além da prática pedagógica da sala de aula, visa a constituir docentes capacitados para o gerenciamento de ações de implantação e manutenção do Programa, bem como formar especialistas no desenvolvimento de projetos de intervenção na realidade local. São ações que constituem o professor além da sala de aula, ampliando as suas possibilidades de atuação perante a política proposta.

A EJA tem que estar dentro do projeto político pedagógico da escola. E quando o governo federal pensa o PROEJA e coloca nos seus centros de referência que são os CEFETs [...] e ao mesmo tempo promove em 15 polos nesse país com cursos de especialização para professores, gratuitos e com dinheiro público, isso já o demonstra o patamar em que se quer colocar a EJA como política pública (SANTOS, 2006b).

A formação a ser oferecida pelo Estado não reside em cursos de graduação, uma vez que esse é o pré-requisito para o ingresso na carreira docente, mas sim em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa formação pensada junto ao processo de construção e implementação da política educacional é vista como inédita no País. É uma concepção que busca prover os meios para amparar a construção da política, constituindo um caráter inovador no campo das políticas públicas.

O oferecimento dos cursos de especialização constitui-se em uma forma de reunir conhecimentos desenvolvidos de forma independente nos três campos educacionais que o PROEJA engloba.

É importante chamar a atenção para que estes conteúdos se desenvolveram historicamente embora com algum diálogo, mas eles se desenvolveram como campos específicos. E hoje os professores do PROEJA, das iniciativas que se desenvolverão no âmbito desse Programa, eles tem um enorme desafio de corresponder a esta demanda que não é o somatório, nem justaposição, mas que é um diálogo, de uma interação de conhecimentos de áreas diferentes e de trajetórias diferentes. Chamo a atenção também que hoje o campo de formação de professores hoje pede um outro tipo de professor. Um professor que seja organizador de aprendizagens, e no caso da EJA, especialmente. Porque trata-se de sujeitos socioculturais com trajetórias e processos de produção de conhecimento muito singulares. Chamo a atenção não só do caráter do professor, desse novo professor organizador de aprendizagem, mas de um professor que é um articulador, no caso especificamente do PROEJA. Articulador de políticas, articulador de conteúdos curriculares e como também o próprio vídeo menciona que

desenvolva também a capacidade gestora de um projeto que precisa ser bem sucedido (MACHADO, 2006b).

A formação de professores é apresentada como uma das formas de preparar pesquisadores para o desenvolvimento e solidificação da nova modalidade educacional, enquanto campo do conhecimento. A sua atuação deve ir além da simples identificação das insuficiências que rondam a EJA, devendo promover um equacionamento dessas e propor soluções para a sua superação. O caminho para tal, apontado nos discursos oficiais, será proporcionado pela produção de conhecimentos específicos que evidenciem que o PROEJA é viável. A formação docente via especialização opera como elemento a proporcionar a construção desse novo campo conceitual. É na especialização que se inicia a construção da modalidade como objeto de discussão e estudo, visando à identificação de problemas e dificuldades, e também servindo como fator de socialização das soluções e alternativas propostas como possibilidade para a perenidade do Programa.

7.5.3 Interação entre os sistemas

A função do Estado como provedor de meios para a perenidade da política proposta pelo PROEJA não se limita à ações específicas da União. O lugar do Estado, criado pelos discursos oficiais do PROEJA, abrange a interação dos três sistemas públicos educacionais.

Para que tal política tenha a possibilidade de êxito, reafirmamos a necessidade de interação entre os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais, no sentido de buscar a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos, com vistas à construção de um novo campo educacional que terá elementos desses três que o constituirão, mas que não será apenas a somatória deles. Dito de outra maneira, terá identidade própria, constituindo-se em um novo objeto de estudo, que demandará um método específico. Isso implica clareza teórica, em uma nova epistemologia fundamentada na pedagogia do trabalhador, na vontade política e no compromisso ético com a cidadania e a emancipação dos destinatários do PROEJA (MOURA, 2006c, p.71).

O mecanismo de governamentalidade lançado sobre os entes da federação opera incitando-os e desafiando-os a assumirem a responsabilidade que lhes é endereçada. Uma vez cooptados passam a ter as ações controladas pelos limites que constituem as especificidades da política.

Esta proposta de Ensino Médio integrado aos cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos está sendo concebida como uma Política Pública de Estado, coordenada pela União, porém deverá ser assumida espontaneamente pelos entes da federação. Dentre os grandes desafios para a sua materialização nas comunidades e instituições escolares está a formação de profissionais, especialmente de docentes (MOURA, 2006b, p.19-20).

O imbricamento ou trama das posições de sujeitos criadas pelos discursos do PROEJA é um elemento produtivo que opera o governo. Os discursos amarram em rede os elementos que caracterizam e constroem os sujeitos da política. O papel do Estado, destacado no Documento Base, é atrelado ao trabalho no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos. Com isso o Estado

busca retomar o papel regulador e indutor do Estado, na medida em que assume o protagonismo na criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria progressiva da educação, em consonância com os estados e municípios (BRASIL, 2006b, p.14-15).

A parceria entre União, estados e municípios é apontada como um dos fatores que pode impulsionar a EJA no Brasil. Esse discurso cria uma forma de operar característica para cada um dos entes que formam o Estado. Pela cooperação entre as diferentes instâncias governamentais haveria a otimização da aplicação de recursos e o melhor aproveitamento de ofertas de cursos na modalidade PROEJA. Além disso, a articulação entre os sistemas possibilitaria uma maior difusão e abrangência de suas ações educacionais. Isso permitiria evidenciar que o Estado cumpre sua parte, provendo as necessidades dos sujeitos onde quer que esses se encontrem.

7.5.4 Monitoramento

Nas políticas educacionais brasileiras a função do Estado vem se alterando. O Estado tem ocupado uma posição mais gerencialista, em que institui diversos atores como responsáveis pelo processo de produção textual das políticas. Estas, editadas oficialmente pelo Estado, constituem as balizas para que os sujeitos locais as implementem, construindo cursos e currículos. O Estado (União) passa a exercer o controle das ações propostas, via monitoramento, atuando como o carcereiro do Panóptico de Bentham: é um ente que está presente, que tudo vê, embora não possa ser visto por aqueles que vigia. Esse procedimento desencadeia uma espécie de autocontrole, no qual os sujeitos passam a se autopolicar para não atuarem fora das normas pelas quais serão avaliados. É um modelo que se baseia na liberdade regulada, que constitui uma forma de atuação do poder envolvida em relações de governamentalidade.

É preciso prever o desenvolvimento de políticas de monitoramento (acompanhamento e avaliação) do corpo docente, dos discentes e dos egressos, para que efetivamente o PROEJA se consagre como política pública consistente e duradoura (MACHADO, 2006a, p.47).

O controle configura-se em uma ação da União, que para sua maior precisão divide-se em núcleos regionais. Esses núcleos serão os responsáveis pelo monitoramento, acompanhamento e avaliação das instituições proponentes frente ao cumprimento das metas e objetivos do Programa. As unidades que constituíram os polos da especialização para a formação de professores serão as bases dos núcleos regionais. A mesma estrutura provida pelo Estado amplia sua função, em uma tentativa de estar mais próximo para exercer o controle.

Esse controle, se analisado sob a ótica da governamentalidade, pode ser identificado como um duplo controle. O primeiro vincula-se à questão de que opera o direcionamento das posições dos professores por meio da formação proporcionada pelos cursos de especialização. O segundo atua ligado à questão da avaliação ou monitoramento, na qual os professores têm examinadas suas práticas e ações, uma

forma de relacionar se aquilo que aprenderam está ou não sendo posto em funcionamento para a efetivação da política.

7.6 REDE FEDERAL

A Rede Federal ocupa um lugar de destaque na política do PROEJA. É inicialmente apresentada como referência do modelo educacional a ser difundido em todo o território nacional por todas as instâncias públicas educacionais. O desafio que embasa os discursos do Programa também é apontado para que o Estado, via Rede Federal, proporcione modelos educacionais que possam ser expandidos para outras redes. O assumir ou conquistar uma posição de vanguarda frente a esse processo constitui-se como uma recompensa, um modelo exemplar de ação baseada nos pressupostos da política.

É, por outro lado, uma oportunidade ímpar para uma instituição educacional se colocar como referência e em posição de vanguarda, respondendo a um leque variado de expectativas e interesses, processo que levará, sem dúvida, à constituição de um corpo de profissionais formados com capacidades específicas para dar conta de corresponder aos direitos à educação básica e profissional na juventude e na vida adulta (MACHADO, 2006a, p.43).

Neste contexto então é fundamental ter claro que não se trata de uma formação compensatória para formar de qualquer maneira estas pessoas que se encontram nessa situação. Não, o grande desafio é exatamente garantir que as pessoas que sejam formadas pelo PROEJA tenham uma formação humana com a mesma qualidade daqueles adolescentes que estão saindo do Ensino Fundamental e que também vão fazer Ensino Médio Integrado. Que deverá ser uma política pública a ser consolidada neste País, nos próximos anos. Para isso a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representada pelos CEFETS, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, tem um papel fundamental (MOURA, 2006f).

O discurso do modelo a ser oferecido pela Rede Federal para o PROEJA, é ao mesmo tempo apontado como solução, mas também como um problema, pois o modelo executado pela Rede Federal frente à EJA e ao PROEJA é algo que pode configurar-se como um ponto fraco dos discursos, visto que nessa rede, na época da criação do Programa, era inexpressivo o número de matrículas em tais modalidades. Em todo o território nacional somavam-se trezentas e dezesseis (316) matrículas, conforme dados

apontados pelo Senso Escolar de 2004 e utilizados no Documento Base para ilustrar a distribuição de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2006b).

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2006b, p.24).

A proposta educacional instaura uma modificação nas instituições que compõem a Rede Federal. Desafia-as a manter seus padrões de excelência, até então demonstrados no ensino regular, em cursos na modalidade PROEJA, atendendo à diversidade de sujeitos ao invés de continuar trabalhando com os melhores. Na concepção da professora Jaqueline Moll, o PROEJA começa a mudar a estrutura dos CEFETs, que se baseava na seleção dos melhores, desafiando-os a trabalhar com o mosaico que é a população brasileira (MOLL, 2006a).

Essa Rede Federal tem mantido um nível de qualidade que hoje se reflete nos grandes exames nacionais, ENEM, ENADE, nas provas enfim. Este nível de qualidade nós achamos que esta rede tem condições de ajudar a universalizar. Nessa relação muito orgânica e sobretudo no papel que esta rede tem na formação de professores, para a educação, sobretudo para a Educação Média relacionada à Educação Profissional (MOLL, 2006a).

A Rede Federal é apontada como possuidora de um papel relevante frente ao contexto de implantação do PROEJA, visto que possui algumas características que podem ser aproveitadas como propulsoras dessa implantação. Dante Moura (2006c) destaca que em primeiro lugar está o fato de essas instituições estarem presentes em quase todo o território nacional, e em segundo lugar o de possuírem uma larga experiência tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional de Nível Médio.

Embora a Rede Federal tenha sido elencada como modelo a ser difundido, tem demarcada a sua função. Não cabe exclusivamente a ela prover cursos na modalidade proposta.

A Rede Federal tem que fazer o máximo que puder, mas não é papel inclusive constitucional da rede a universalização dessa oferta. A universalização dessa oferta passa pelos sistemas estaduais e municipais. E daí o papel central da Rede Federal, do Ministério da Educação, é essa interação com estes sistemas para que venha a se tornar realidade concreta nos sistemas estaduais e redes municipais essa oferta com a qualidade que o público de jovens e adultos precisa ter. Na perspectiva da gente construir uma sociedade mais justa, ou pelo menos injusta do que está que nós vivemos hoje (MOURA, 2006f).

A demanda da sociedade brasileira por cursos na modalidade PROEJA é apontada como um fator para que tal modalidade não se restrinja à Rede Federal, visto que, em primeiro lugar, as vagas geradas seriam irrisórias para atender a tal demanda, mesmo que todas as instituições voltassem seus esforços para isso; em segundo lugar, não é função da União oferecer Educação Básica. Tal nível educacional é de responsabilidade dos estados (Ensino Médio) e dos municípios (Educação Fundamental).

Caberia ao Estado (União) a função de prover estratégias que visem à estruturação da nova modalidade educacional nos estados e municípios, de forma a contribuir para a implementação de cursos e currículos.

Assim sendo, cabe à Rede oferecer o máximo de vagas possível no Ensino Médio integrado – público EJA e adolescentes egressos do Ensino Fundamental –, mas sem perder de vista o plano mais estratégico e estruturante, qual seja: a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades, potencializadas pelas experiências da Rede Federal (MOURA, 2006c, p.70).

A Rede Federal sem dúvida nenhuma tem um papel importante na construção de referências na EJA profissionalizante, como alguns já estão chamando hoje o PROEJA. E também na formação de professores para abastecer de alguma forma os sistemas públicos. Para que os sistemas públicos possam trabalhar a universalização dessa possibilidade educativa (MOLL, 2006a).

As ações estruturantes a serem desenvolvidas pela Rede Federal voltam-se à formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional. Nesse sentido essa rede desempenharia também outro papel: a construção do conhecimento. Os grupos de pesquisa voltados à inovação do campo educacional brasileiro, representada pelo PROEJA, devem ser estruturados de forma associada aos processos de formação de professores.

A posição de sujeito criada para o Estado pelos discursos do PROEJA o atrelam à função de provedor. O financiamento é a forma apontada para que o Programa atinja a perenidade enquanto uma política pública estável, independentemente do governo que administra o Estado. Seria através do financiamento que o Estado atenderia as demandas por formação na modalidade PROEJA, possibilitando o direito à educação aos menos favorecidos e aos excluídos. Por outro lado, o Estado também possui a função de articular os sistemas educacionais. Cabe a ele promover meios para que o Programa possa se expandir nas redes municipais e estaduais de educação. Esses meios, além do financiamento, seriam proporcionados pela formação de professores e pela criação de modelos referenciais de cursos na modalidade proposta. Porém, a função do Estado como provedor encerra-se no exercício do monitoramento e do controle sobre a aplicação de recursos e sobre a avaliação dos cursos.

A função do Estado deixa de estar atrelada a especificações legais relacionadas ao currículo, passando a ser associada a um gerenciamento, no qual aponta as metas a serem alcançadas, dá provimento aos meios e cobra pelos resultados. Com isso, o discurso referente ao Estado também posiciona os demais sujeitos em posições específicas para que a política seja posta em ação.

8 A CONSTRUÇÃO DE UMA SINGULAR EXISTÊNCIA GOVERNAMENTAL: um acontecimento provisório

A política do PROEJA pode ser entendida sob a ótica foucaultiana como se tratando de um acontecimento, pois as construções discursivas que a sustentam dão visibilidade a certas facetas enquanto calam outras. Os discursos permitidos são atrelados aos pressupostos da Teoria Crítica. Nesse sentido, as posições de sujeito produzidas pelos discursos do PROEJA são baseadas em características identitárias do professor auto reflexivo e salvador, enquanto que as características identitárias do aluno são relacionadas a um indivíduo que necessita de cuidado e de salvamento. Já o Estado é posicionado como provedor e gerente. Isso é o que faz com que alguns discursos sejam tidos por verdadeiros e autorizados e outros sejam tidos por falsos ou não permitidos.

A política do PROEJA pode ser entendida como um conjunto de acontecimentos que marcam um determinado momento histórico da educação profissional. São esses acontecimentos que caracterizaram o objeto desta tese. A partir dessas amostras discursivas se buscou as regras que permitiram construir outros enunciados diferentes daqueles, mas enunciados possíveis que autorizam um número infinito de desempenhos.

O campo dos acontecimentos discursivos, de acordo com a *Arqueologia do Saber*, é um conjunto finito e limitado pelas sequências linguísticas que tenham sido formuladas. Enquanto para análises linguísticas o que importa para o processo de construção dos discursos são as regras sob as quais um enunciado foi construído e que puderam orientar a construção de outros enunciados semelhantes, para uma análise que tenha por base o acontecimento a questão é como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar.

Nesse sentido, os discursos do PROEJA têm uma marca que caracteriza o que pode ser dito dentro desse campo discursivo, que é vinculado aos pressupostos

defendidos pela Teoria Crítica, que marcam o surgimento de enunciados específicos e que proíbem o surgimento de qualquer outro que fuja ou se oponha a esses pressupostos.

A análise do discurso, na concepção que foi empregada na análise aqui empreendida, certamente não pode ser entendida como uma tentativa de se reconstruir um sistema de pensamento a partir dos discursos oficiais do PROEJA, uma vez que a questão central não está relacionada a descobrir o que se dizia no que estava escrito. Não se buscou nada além dos próprios enunciados. Não se buscou intenções dos sujeitos falantes, seja de forma consciente - o que ele quis dizer - ou de forma inconsciente - aquilo que surgiu involuntariamente no que ele disse. Não se buscou reconstruir outro discurso, ou mesmo descobrir palavras mudas que se escondiam nas entrelinhas daquilo que foi dito.

A análise que se empreendeu buscou compreender aquilo que é dito na estreiteza e singularidade de uma situação, evidenciando as condições de existência e os limites discursivos daquilo que deve orientar a política do PROEJA e, mais especificamente, as posições de sujeito por ela construídas. Buscou-se naquilo que é manifesto evidenciar que os discursos que constituem uma política são específicos, embora se utilizem de outros enunciados presentes em outras políticas.

A análise baseada no acontecimento da irrupção da política do PROEJA insere-se no entendimento de que a história é constituída por processos descontínuos, formados por acidentes, e que os enunciados emitidos pela política do Programa evidenciam o caráter da singularidade desse acontecimento. A emergência de enunciados específicos está atrelada à irrupção histórica, por mais que isso possa parecer minúsculo. Nesse sentido, a reedição ou afirmação da Teoria Crítica e a apropriação de seus postulados pela política do PROEJA configuram-se historicamente como um acontecimento que marca a descontinuidade histórica das políticas educacionais e do uso das teorias que lhes dão sustentação. Isso salienta que no processo de construção de uma política as disputas nunca são para sempre superadas, apenas existe uma concepção que se torna temporariamente prevalente sobre as demais, criando e impondo um campo teórico e discursivo a orientar aquilo que pode ou não ser dito. A existência singular do acontecimento e os enunciados discursivos que são criados em detrimento de outros instauram um sistema de verdade, que cria elementos normativos que limitam o campo

de ação da política e das posições de sujeito construídas por ela. O que aqui se apresentou e se analisou faz parte do sistema de verdade instituído pela política do PROEJA para exercer o governo. Tal governo, contudo, não opera diretamente no sujeito - visto que pelos postulados de Foucault o sujeito não existe. O governo é exercido sob as subjetividades dos sujeitos ou sob as suas posições, constituindo-os como seres deste ou daquele tipo, com este ou aquele comportamento.

O que existe, em se tratando do governo exercido pelos discursos do PROEJA, são posições de sujeito, algo plural, descontínuo e fragmentado, que pode ser operado por qualquer indivíduo que assuma um discurso específico e que lhe dê ação. A instabilidade, a fragmentação e a descontinuidade fazem parte dessa, que se constitui como um conjunto de mecanismos - por mais inocentes que possam parecer - que possibilita o governo dos outros. O discurso é um dispositivo que integra esses mecanismos de governamentalidade.

Os discursos do PROEJA, que operam posições de sujeito, definem um conjunto de características para cada um daqueles sob os quais pretende exercer o governo. O aluno é criado como um excluído tanto de processos educacionais quanto sociais. É sobre ele que devem ser implementadas ações de resgate e salvamento, que possibilitem a sua inserção no mundo do trabalho, na sociedade e na cidadania. A diversidade desses indivíduos é em parte o reflexo da diversidade das exclusões sobre eles exercidas, que são um somatório a posicionar cada vez mais para a margem dos processos sociais aqueles que se abatem sob o manto da exclusão.

O professor, por sua vez, é constituído como o grande responsável para colocar a política proposta em ação. Cabe a ele a significação e o detalhamento local dos currículos e das propostas de cursos no PROEJA. O docente e os agentes locais são posicionados como coautores da política, fazendo suas próprias interpretações e preenchendo as lacunas que, por ventura, a ordem discursiva tenha deixado escapar. O governo exercido pelo discurso do Programa sobre os professores os torna responsáveis diretos pela implementação e pelo êxito da política proposta. De certa maneira, os discursos do PROEJA se apropriam do desejo dos professores frente ao modelo de educação que almejam. Essa apropriação funciona como base para a responsabilização dos docentes para a consecução do Programa, constituindo assim uma

forma de captura da alma dos professores, que passa a ser orientada pela estrutura que compõe e sustenta a política.

Frente a essa estrutura cabe ao Estado prover os meios para que a política seja efetivada. Com isso repassa a responsabilidade pela execução para outros sujeitos, reservando para si a tarefa de gerenciamento da política. Esse gerenciamento opera tanto no provimento de normas quanto no provimento financeiro e estrutural que possibilite que o modelo proposto seja implementado, sendo o centro da articulação entre os diversos sistemas públicos educacionais. Cabe ao Estado o atendimento de demandas por formação na modalidade PROEJA, e com isso cumprir a sua tarefa de prover o direito à educação àqueles que não o tiveram em tempo hábil. É também tarefa do Estado proporcionar que aquilo que nasceu sob a designação de programa adquira o status de política.

Uma política que para se constituir como uma ação sobre a ação dos indivíduos atua baseada no dispositivo discursivo, instituindo posições de sujeito e exercendo uma governamentalidade sobre todos e cada um.

A política destinada à Educação Profissional denominada Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - funciona como um dispositivo discursivo que cria posições de sujeito para capturar tanto professores e alunos quanto o próprio Estado, produzindo modos particulares de ser, de agir, de viver e de ver o mundo, produzindo o governo de todos. Esse governo define então normas para produzir sujeitos maleáveis e governáveis que coloquem em ação a política. O PROEJA constitui-se como um dispositivo de governamentalidade.

REFERÊNCIAS

ALVARO, Gilberto . **A arqueologia como metodologia de análise do discurso**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2006. 87 f. Dissertação de Mestrado em Letras.

AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.57-71, mai/ago 2009.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. O PROEJA E O DESAFIO DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 20 set. 2006. Programa de TV.

ARAÚJO, Emílio Luiz Pedrosa. In: O PROEJA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 22 set. 2006. Programa de TV.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.

AUSTIN, Jonh Langshaw. **Quando dizer é fazer - Palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University, 1994.

BARBOSA JÚNIOR. Walter Pinheiro. In: O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO DO PROEJA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 19 set. 2006. Programa de TV.

BECKER, Howard S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance* (1967). New York/USA: The Free Press, 1997.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com os excluídos**. São Paulo: Paulinas, 1997.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, A. **Reforming and Changing Schools**, London: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata. 1998.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.603, de 07 de março de 1996. Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências. In: **Diário da Câmara dos Deputados**, edição de 03 abr. 1996, p. 8534 col. 02. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra.jsessionid=A3120591BCB2154EBD3EF627D8A71EA2.node1?codteor=823855&file=Tramitacao-PL+1603/1996> Acesso em 25 jul. 2011.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997 . Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto 5.154**, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. **Decreto 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 7.998**, de 11 de janeiro de 1990. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus (LDB). Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.080**, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA - Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA - Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2006b. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/setec/>> Acesso em 20 jan. 2010

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio - Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental - Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena - Documento Base**. Brasília: MEC/SECAD/SETEC/, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria 208**, de 1º de dezembro de 2005. Nomeia grupo de trabalho para a elaboração do documento básico para o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.16/99**, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**, de 08 de dezembro de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. **A reforma do ensino técnico segundo os professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas.** São Paulo: USP, 2004. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.) **The Foucault effect: studies in governmentality.** Chicago: The University of Chicago, 1991.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault . **Filosofia Unisinos** 11(1):33-43, jan/abr 2010 .

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores;** tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: pedagogia do fitness. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.119-134, mai/ago 2009.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005b. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; CASTIGLIONI, Paulo. **O Rio dos Trabalhadores.** Filme, UFF, Niterói, Rio de Janeiro, 2001.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.171-186, mai/ago 2009.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society.** London: Sage, 1999.

DEAN, Mitchell. **Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology.** London, Routerland, 1997.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? In: BALBIER,E; DELEUZE, G. Y otros. **Michel Foucault, filósofo.** Segunda reimpressão. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999. p.155-163

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DESTRO, Denise de Souza. **O Contexto da Prática Subsidiando o Contexto de Produção do Texto Político**: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt12/gt121123int.rtf>> Acesso em 25 out. 2006.

DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil** (1996-2006). 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.32, p. 297-307, ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 15 jan. 2008.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, set./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 15 jan. 2008.

DONZELOT, Jacques (Dir.). **Face à l'exclusion**: le modèle français. Paris: Éditions Esprit, 1991.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: forense Universitária, 1995.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad**. Madrid: Akal, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A construção de um currículo por competências**: o caso do Curso Técnico em Sistemas de Telecomunicações do CEFET-RS. Pelotas: UFPEL, 2006. Dissertação de mestrado.

ESLABÃO, Leomar da Costa. **A competência na reforma da educação profissional: um estudo de caso**. Pelotas: UCPEL, 2002. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento Social.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Tradução: António Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.3-3-, jan./jun.1991.

FERRARI, Alceu Ravello. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.81-96, jul./dez. 1987.

FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p.35-49, fev. 1985.

FERRARO, Alceu Ravello. Exclusão, trabalho e poder em Marx. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.300-325, jan.jun. 1999.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.35-56, mai/ago 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 . p. 197-223.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos**. Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Curso en el Collège de France 1977-1978. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Título original: L'ordre Du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade – curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas tradução Salma Tannus Muchail. — 8a ed. — São Paulo : Martins Fontes , 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

FOUCAULT, Michel. Governamentalidade in: **Microfísica do Poder**. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999c. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. **Estética, ética y hermenéutica**. Barcelona: Paidós, 1999a.

FOUCAULT, Michel. El filósofo enmascarado. In: FOUCAULT, Michel. **Estética, ética y hermenéutica**. Barcelona: Paidós, 1999b. p.217-224.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagens**. Lisboa: Edições Cosmos, n.19, p.203-223, 1993.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 3 ed. Alpiarça: Passagem, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Du gouvernement des vivants**. Cours au Collège de France, 1979/1980, Paris, Bibliothèque Générale du Collège de France, inédito, áudio. 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p.1087-1113, Especial – Out. 2005a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO DO PROEJA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 19 set. 2006. Programa de TV.

FUKUI, Lia; SAMPAIO, Efigênia; BRIOSCHI, Lucila. Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.11, p.72-91, jan.1982.

GRACIA, Tomás Ibáñez. O "giro linguístico" In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2 ed. - Tradução de Vera Lucia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.19-49

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

GRASSI, Marlise Heemann. **Alfabetização e docência no vale do Taquari: relações com a história, com a cultura e com as identidades teuto-brasileiras**. Porto Alegre: PUC-RS, 2001. Tese de doutorado em Educação.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p.23-44.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memória, Identidade e Relações de Trabalho: a carreira docente sob o olhar de professores de História**. Marília: UNESP, 2002. Tese doutorado em educação. 185p. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17928>. Acesso em 14 abr. 2009.

HADDAD, Sérgio. In: HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 18 set. 2006. Programa de TV.

HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 18 set. 2006. Programa de TV.

IBGE. **PNAD 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

INEP. **Saeb expande avaliação e foca escolas brasileiras**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>> Acesso em 17 out. 2006.

IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2 ed. - Tradução de Vera Lucia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IÑIGUEZ, Lupicínio. A linguagem nas ciências sociais: fundamentos, conceitos e modelos. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2 ed. - Tradução de Vera Lucia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.50-104.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. (online) Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 24 out. 2009

LA PERRIÈRE, G. **Le Miroir politique, oeuvre non moins utile que nécessaire à tous monarques, roys, princes, seigneurs, magistrats, et surintendants et gouverneurs de Republicques**. 2 ed., Paris, V. Norment, 126p. Disponível em <<http://www.gallica.bnf.fr>>. Acesso em: 20 out. 2010.

LENOIR, René. *Les Exclus: un français sur dix*. Paris/France: Seuil, 1974.

LOBATO, Fátima. In: O PROEJA E O DESAFIO DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 20 set. 2006. Programa de TV.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.153-169, mai/ago 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em 26 out. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. 2005a. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em 21 jan. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo.** 2005b. Disponível em <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt12/gt12201int.rtf>> Acesso em 25 out. 2005.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Interpretando e Produzindo Políticas Curriculares para o Ensino Médio.** 2003 Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/tcc/tetxt3.htm>> Acesso em 18 set. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. vol.23, n.80, setembro/2002, p 386-400. 2002a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 21 jan.2006.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.). **Disciplina e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.145-176.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na Organização da Reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do Senac**. Volume 27 - número 3 - setembro/dezembro 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm>> Acesso em 28 out. 2005

LUPTON, Deborah. **Risk.** London and New York: Routledge, 1999.

MACEDO, Elizabeth F.; LOPES, Alice C. Nota introdutória: Reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 5-9, Jul./Dez. 2006. 2006a. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 20 mai. 2007.

MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006b. p. 159-184.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006c. p. 285-296. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 21 ago. 2007.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. 2006d. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>> Acesso em 26 out. 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006a, v.16. p.36-53. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. In: O PROEJA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 22 set. 2006b. Programa de TV.

MACHADO, Lucília Regina S. **Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação**. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez. 2005

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.82, p.17-39, nov. 2009.

MAINARDES, Jeferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2009. Disponível em <<http://www.uepg.br/gppepe>>. Acesso em 20 jun. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006. 2006a Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>> Acesso em 20/set./2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. n.2, p. 1-12, mar./set. 2006. 2006b.

MATRICARDI, Sandra Papesky Sabbag. **O Potencial do Registro Escrito Significativo na Constituição da Identidade Docente**. São Paulo: PUC-SP, 2004. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação.

MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/_141327Proeja.pdf>. Acesso em 20 mai. 2010.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do Ensino Fundamental**. Natal: UFRN, 2005. Tese doutorado em Educação. Disponível em <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1282 e http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1283> Acesso em 14 abr. 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. **Identidades Traduzidas. Cultura e Docência Teuto-Brasileiro-Evangélica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1999 - Tese doutorado em educação. 244p.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governing ecomic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Ed.). **Foucault's news domains**. London: Routledge, 1993. p.75-105.

MISSIO, Lourdes. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS**. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Tese doutorado em educação. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000423305>> Acesso em 13 abr. 2009.

MOLL, Jaqueline. In: O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 21 set. 2006a. Programa de TV.

MOLL, Jaqueline. In: O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO DO PROEJA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 19 set. 2006b. Programa de TV.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga. **Um Estudo da Autonomia Docente no Contexto do Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Bauru: UNESP, 2006. Tese doutorado - Educação para as Ciências. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=9973.3> Acesso em 14 abr. 2009

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. in: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dp&A, 2001. p.11-36.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: **Anais do 18 Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste** (EPENN), 2007, Maceió: EDUFAL, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. In: **HOLOS**. Ano XXII, n.2, setembro de 2006a. Revista eletrônica do CEFET-RN. Disponível em <<http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/>>. Acesso 10 mai. 2009.

MOURA, Dante Henrique. Proposta pedagógica - EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006b, v. 16. p.03-23 Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2010.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006c, v.16. p.61-75. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2010.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: financiamento e formação de professores. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006d, v.16. p.76-93. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2010.

MOURA, Dante Henrique. In: O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO DO PROEJA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 19 set. 2006e. Programa de TV.

MOURA, Dante Henrique. In: O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 21 set. 2006f. Programa de TV.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos . **Em aberto**, Brasília, v.22, n.82, p.91-108, nov. 2009.

NOGUERA, Carlos. La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.21-33, mai/ago 2009.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal Mariano e Docência: a identidade feminina da proposta educativa marista**. Natal: UFRN, 2006. Tese doutorado em educação. 293p. Disponível em <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1389&PHPSESSID=32d9914ec2e7c35d5972ad640670b7d3> Acesso em 07 abr. 2009.

O PROEJA E O DESAFIO DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 20 set. 2006. Programa de TV.

O PROEJA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 21 set. 2006. Programa de TV.

O PROEJA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 22 set. 2006. Programa de TV.

O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO DO PROEJA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 19 set. 2006. Programa de TV.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese de doutorado.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. In: O SIGNIFICADO SOCIOECONÔMICO DO PROEJA E O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INOVADOR. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 19 set. 2006. Programa de TV.

OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros de. **Gênero, masculinidades plurais e identidades docentes - um estudo das representações de homens-professores**. São Paulo: USP, 2007. Tese de doutorado em educação.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**. Volume 27. Número 1. Janeiro/Abril 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>> Acesso em 19 out. 2006.

PACHECO, Eliezer. O desafio pedagógico e político. In: BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA - Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2006a.

PACHECO, Marta Carvalho de Noronha. **Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000**. Brasília: UNB, 2006. Tese de doutorado em Lingüística. Disponível em <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=204> Acesso em 15 abr. 2009.

PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.82, p.59-71, nov. 2009a.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis,RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n.33, p.519-566, set/dez. 2006a.

PAIVA, Jane. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito de todos os brasileiros. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006b, v.16. p.24-35. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2010.

PAIVA, Jane. In: HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 18 set. 2006c. Programa de TV.

PAUGAM, Serge. *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: Editions La Découverte, 1996.

PEREIRA, Bárbara. In: O PROEJA E O DESAFIO DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 20 set. 2006. Programa de TV.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. In: HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 18 set. 2006. Programa de TV.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 106-127.

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.97-117, mai/ago 2009.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999.

ROSE, Nikolas. **Inventing our selves**. Psychology, power, and, personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. **Archipiélago**: cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona: Archipiélago, p.25-41, verano, 1996b.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. **Economy and Society**. London: Routledge, v. 25, n. 3, p. 327-356, august, 1996c.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p.20-45.

ROSEMBERG. Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.7-40, jul.1999.

SANTOS, Simone Valdete dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/_141327Proeja.pdf>. Acesso em 20 mai. 2010.

SANTOS, Simone Valdete dos. In: O PROEJA E O DESAFIO DE TRABALHAR COM AS DIFERENÇAS. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 20 set. 2006b. Programa de TV.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 15 set. 2009.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; VIEIRA, Livia M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 15 set. 2009.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004a.

SHIROMA, Eneida Oto. e EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez.2004. 2004b Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/13_artigo_olinda_eneida.pdf> Acesso em 20 out. 2006.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? . **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p.64-83, 2003. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1versaoelcia.pdf>> Acesso em 20 out. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMONI, Rosa Franca Leone. **A construção da identidade docente: memórias em movimento**. Piracicaba: UNIMEP, 2006. Tese doutorado em educação. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=67030> Acesso em 16 abr. 2009.

SIQUEIRA, Tânia Cristina Alves de. **Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior Privado em Brasília**. Brasília: UnB, 2006. Tese de doutorado em Sociologia. Disponível em <http://bdtd.bce.unb.br/tezesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2017> Acesso em 16 abr. 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes. In: O PROEJA E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, TV Escola, 22 set. 2006. Programa de TV.

SOYLAND, A. J.; KENDALL, G. Abusing Foucault: Methodology, critique and subversion. **History and Philosophy of Psychology** Section Newsletter, 25. Sydney, p. 9-17, 1997. Disponível em: <eprints.qut.edu.au/archive/16/01/abusing-foucault.pdf>. Acesso em 31 ago. 2007.

TOURAINÉ, Alain. *Face à l'exclusion*. **Esprit**, Paris, n.169, p.7-13, février 1991.

TYLER, W. Half. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 10.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1949.

TRAVERSINI, Clarice Salette; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Revista Educação & Realidade**, 34(2), p.135-152, mai/ago 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salette. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. Porto Alegre : UFRGS, 2003.- Tese de doutorado em Educação.

UNESCO. Segundo Congresso Internacional sobre Ensino técnico e profissional . Educação e formação ao Longo de toda a Vida: uma ponte para o futuro. **Recomendações**. Seul: UNESCO, 1999.

UNESCO. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. – Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

VAN DIJK, Teun A. Prefácio. In: IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. 2 ed. - Tradução de Vera Lucia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.7-14.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Governo ou governo?** (s.d.) Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art04.html>> Acesso em 21 abr. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade no neoliberalismo: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO; Guilherme Castelo (Org). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179- 217.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. (Ed.). **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1996.

WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. São Leopoldo, RS, Escola Superior de Teologia, 2004. Tese de doutorado em Teologia. Disponível em <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/Textos/Doutor/mwachs_d.pdf> Acesso em 13 abr. 2009.