



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**WALLACE MATOS DA SILVA**

**Os discursos do PROEJA: representações da formação  
profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**

**SALVADOR  
2014**

**WALLACE MATOS DA SILVA**

**Os discursos do PROEJA: representações da formação  
profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras,  
do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da  
Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito  
para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup> Simone Bueno Borges da Silva

Salvador  
2014

**Sistema de Bibliotecas da UFBA**

Silva, Wallace Matos da.

Os discursos do PROEJA : representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA / Wallace Matos da Silva. - 2014.  
187 f.

Orientadora: Profª. Drª. Simone Bueno Borges da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.

1. PROEJA. 2. Análise do discurso. 3. Ensino profissional. 4. Hegemonia. I. Silva, Simone Bueno Borges da. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 401.41  
CDU - 81'42

**WALLACE MATOS DA SILVA**

**Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção título de mestre.

Aprovada em 10 de setembro de 2014.

Banca Examinadora

---

Simone Bueno Borges da Silva – Orientadora  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Federal da Bahia

---

Carla Luzia Carneiro Borges  
Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Estadual de Feira de Santana

---

Luciano Amaral de Oliveira  
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia

Dedico esta dissertação à minha querida avó Annitta que esteve comigo nos momentos difíceis e felizes que passei em minha vida e quem me ensinou a acreditar que boas sementes sempre brotam quando são bem cuidadas. Dedico também ao meu pai, minha mãe e minha tia Lêda que partiram durante o desenvolvimento desta pesquisa. Dedico este trabalho, ainda, aos meus queridos amigos fieis que estiveram atentos em cada momento da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela proteção, pela paz e por me conceder vida, força, coragem e determinação para, em meio a tantas provações, e passar incólume.
- À minha avó Annitta, pelo carinho, dedicação e cuidado em todos os momentos dessa lida.
- Ao meu pai...(*in memória*) por me inspirar e me dar proteção enquanto presente.
- À minha mãe...(*in memória*) por me amar e cuidar de cada detalhe da minha personalidade, revelando-me o segredo para o enfrentamento deste mundo tão voraz.
- À minha brilhante orientadora Simone, pela inteligência, sensibilidade, visão altamente crítica e por ter acreditado no meu trabalho, contribuindo com valiosas observações no processo de composição desta dissertação. Para além dessas adjetivações, foi principalmente, solidária e prestativa mediante todas as minhas adversidades ao longo do mestrado. Possivelmente, as palavras não dariam conta da relevância dessas atitudes de companheirismo na minha caminhada acadêmica.
- À querida Conceição, fidelíssima amiga, companheira e sempre presente nos momentos mais difíceis da minha vida, pela força, apoio e, principalmente, atenta ao meu processo de qualificação.
- À Laureci pela atenção ímpar e generosidade na partilha dos conhecimentos desde o programa GESTAR.
- À Catiane pela doçura e presença angelical.
- À Solange por ter sido tão solícita para discutir a teoria comigo.
- À Deise Mônica, Moema, Edite e Maria Auxiliadora (Dorita) pelo incentivo e força nos diversos momentos da minha caminhada.
- Aos meus irmãozinhos de orientação: Érika, Fredson e Verônika.
- Aos meus amigos do Programa GESTAR/SEC/BA.
- Aos Dirigentes do Instituto Federal da Bahia pelo apoio, viabilizando condições para a realização desta pesquisa.
- Aos meus amigos e colegas do Campus Paulo Afonso pelo apoio, principalmente, quando precisava viajar para as aulas do mestrado e negociávamos permuta de horário.
- Aos atores sociais desta pesquisa (alunos, professores e coordenador do curso), pela participação voluntária nesta pesquisa.

“[...] Da mesma forma que eu dependo dos professores, os professores dependem da gente. E eu acho importante que o projeto continue não só comigo, mas com outros que venham aí, porque é um projeto importante. [...] Eu digo a você que quem não tem estudo, é muito difícil arranjar um trabalho, a perspectiva de vida é muito pouca e, graças a Deus, o PROEJA tem proporcionado isso. Eu vejo os menino aqui do quinto semestre, todo mundo falando, se emocionando, que vai se formar já. Eu fico dizendo assim: Ah! não vejo a hora de chegar logo no quinto, no sexto, no sétimo, no oitavo, pra também tá com essa perspectiva de vida que eles tão tendo na sociedade e tá se formando. Em dizer assim: poxa, não foi fácil, mas, graças a Deus, eu cheguei, entendeu? Eu penso dessa forma. Que o PROEJA continue assim como ele tá indo, positivo, muitas pessoas aí em busca desse objetivo e...mesmo com suas falhas, tudo...todo projeto tem seu momento fraco, mas eu tô aí na minha luta. Nós estamos na luta.”

“[...]Eu sou (A2) ainda, mas o pensamento mudou bastante. O pensamento mudou, assim, radicalmente, radicalmente. A gente adquire uma visão mais ampla, assim, do mundo, né. A gente aprende a vê a mesma coisa pelos diversos pontos de vista que podem existir. É muito legal. eu não consigo conceituá, assim, mas é uma coisa sem tamanho”.

(Alunos do PROEJA)

## RESUMO

A presente pesquisa se propôs a analisar o discurso do Programa de Educação Profissional para Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), implantado no IFBA/Campus de Salvador, abordando as representações dos atores envolvidos no programa, quais sejam: gestores, professores e alunos. A base teórica sustentadora desta pesquisa advém da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2003). A pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de um processo de conscientização da comunidade pesquisada, na medida em que analisa as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos com o programa PROEJA. Fairclough (1992) propõe um modelo tridimensional de análise do discurso, em que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, na sua dimensão textual (análise linguística), na prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e enquanto prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento). O objetivo desta pesquisa consiste em revelar e compreender as representações que legitimam práticas discursivas e refletem os efeitos ideológicos e hegemônicos da formação profissionalizante no PROEJA. Para tanto, buscou-se identificar como o documento oficial que institui o PROEJA enfoca e propõe a perspectiva de mudança sociocultural dos sujeitos; analisar como o discurso dos professores do PROEJA no IFBA Salvador se articula com o documento oficial; compreender como os enunciados dos alunos se relacionam com a proposta do documento, com o enfoque do professor e com a perspectiva do aluno dentro do contexto social específico; interpretar os efeitos ideológicos presentes nos documentos que institui o programa, bem como no discurso dos professores e dos alunos. Utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa de abordagem interpretativista para a análise do corpus. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram o Documento Base e as entrevistas realizadas com os atores sociais do programa (gestores, professores e alunos). Os resultados mostram que há convivência de várias representações do programa para as diferentes esferas do programa. O Documento Base acentua a manutenção das forças dominantes do PROEJA. O discurso dos alunos revela que o PROEJA possibilita a promoção da inserção ou da reinserção deles no mercado de trabalho e aponta para uma pretensa mudança social. Por fim, o discurso dos professores e do coordenador do PROEJA revela um movimento de resistência à implementação do programa.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso. PROEJA. Educação Profissional. Hegemonia.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the speech of PROEJA deployed in IFBA Salvador, approaching the representations of the actors involved in the program, which are: managers, teachers and students. The sustaining theoretical basis of this research arises from the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992, 2003). The research aims to contribute to the development of a awareness process of the community studied when it analyzes the different perspectives of those involved with the PROEJA program. Fairclough (1992) proposes a three-dimensional model of discourse analysis, in which any event or instance of speech can be considered, simultaneously, in its textual dimension (linguistic analysis), in the discursive practice (analysis of the textual production and interpretation) and as a social practice (analysis of the institutional and organizational circumstances of the event). The objective of this research is to reveal and understand the representations that legitimate discursive practices and reflect the ideological and hegemonic effects of the vocational training in PROEJA. To this end, we sought to identify how the official document establishing PROEJA focuses and proposes the perspective of sociocultural change of the subjects; analyzing how the teachers' discourse of PROEJA in IFBA Salvador articulates with the official document; understanding how the statements of the students relate to the document's proposal, with the focus of the teacher and the student's perspective within the specific social context; interpreting the ideological effects present in the documents that establish the program, as well as in the discourse of teachers and students. We used the qualitative research methodology of interpretive approach to the corpus analysis. The instruments used for data generation were the Base Document and the interviews made with the social actors in the program (managers, teachers and students). The results show that there are various representations of interaction of the program to the different levels of the program. The Base Document emphasizes the maintenance of the dominant forces of PROEJA. The students' speech reveals that the PROEJA enables the promotion of the integration or reintegration of them into the labor market and points to an alleged social change. Finally, the discourse of the teachers and coordinator of PROEJA reveals a resistance movement.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. PROEJA. Vocational Education. Hegemony.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Figura 3.1 Concepção tridimensional do discurso .....	38
<b>Ilustração 2</b> – Agrupamento das categorias analíticas proposta por Fairclough (2008).....	40
<b>Ilustração 3</b> - Quadro 02 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional .....	47
<b>Ilustração 4</b> - Quadro 03 – A representação dos actores sociais no discurso: rede de sistemas .....	52
<b>Ilustração 5</b> – Articulação dos passos da pesquisa .....	58
<b>Ilustração 6</b> – Capa do Documento Base do PROEJA .....	64
<b>Ilustração 7</b> - Enunciado de abertura do Capítulo 01 do DB .....	75
<b>Ilustração 8</b> – Movimentação para nova ordem do discurso .....	100

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Quadro Sinótico dos Atores Sociais .....	64
--	----

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador .....	62
--	----

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> - Número de Matrícula na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012 .....	19
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educadores
<b>ACD</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>ADTO</b>	Análise do Discurso Textualmente Orientada
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>DB</b>	Documento Base
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEJA</b>	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EP</b>	Educação Profissional
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFBA</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
<b>IFs</b>	Institutos Federais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LSF</b>	Linguística Sistêmica Funcional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>OI</b>	Organismos Internacionais
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SEPT</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 DA EJA AO PROEJA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....</b>	<b>21</b>
1.1 A EJA: ALGUMAS DEMARCAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....	21
1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – UMA REFLEXÃO HISTÓRICA .....	25
1.3 O DECRETO 5.840/2006 – O PROEJA .....	29
<b>2. DE COMO A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SE CONSTITUI UM CAMPO TEÓRICO RELEVANTE PARA O ESTUDO DOS DISCURSOS RELATIVOS AO PROEJA</b>	<b>33</b>
2.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO .....	33
2.2 O MODELO TRIDIMENSIONAL.....	36
2.3 IDEOLOGIA E HEGEMONIA EM DIÁLOGO COM A ACD.....	39
2.4 AS CATEGORIAS DA ANÁLISE DO TEXTO.....	43
2.4.1 SIGNIFICADO ACIONAL .....	45
2.4.1.1 GÊNEROS DISCURSIVOS .....	46
2.4.1.2 INTERTEXTUALIDADE .....	47
2.4.2 SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL .....	48
2.4.2.1 INTERDISCURSIVIDADE.....	49
2.4.2.2 REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS .....	49
2.4.3 SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL.....	51
2.4.3.1 AVALIAÇÃO .....	52
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	54
3.2 TRILHAS METODOLÓGICAS.....	56
3.3 O CONJUNTO DOS DADOS .....	57
3.4. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	62

<b>4 O DOCUMENTO BASE: IDEOLOGIAS E POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DO ADULTO .....</b>	<b>65</b>
4.1 PRÁTICA SOCIAL .....	66
4.2 PRÁTICA DISCURSIVA.....	68
4.3 A DIMENSÃO TEXTUAL DO DB .....	71
<b>5. A REPRESENTAÇÃO DO PROEJA PARA OS ATORES SOCIAIS .....</b>	<b>79</b>
5.1 ALUNOS.....	79
5.2 PROFESSORES.....	87
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO ALUNO.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO PROFESSOR.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO COORDENADOR DO CURSO .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO A – DOCUMENTO BASE DO PROEJA.....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

A realização do estudo da representação da Educação Profissional (EP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu da necessidade de ampliar a discussão sobre o tema, por meio de reflexões linguístico-discursivas, com o intuito de refletir sobre seus princípios e compreender, por diferentes perspectivas, sua implantação para, quiçá, aprimorar essa modalidade de educação no âmbito das instituições federais de ensino. Objetiva-se que os resultados desta pesquisa possam, de alguma forma, contribuir para a consolidação da práxis docente na instituição pesquisada, favorecendo uma mobilização para o aprimoramento das práticas socioculturais no Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Para iniciar essa discussão, considera-se importante contextualizar este estudo.

O processo de escolarização brasileiro, historicamente, apresenta sérios problemas de exclusão social que podem ser nitidamente observados na sociedade contemporânea. Tais problemas podem ser constatados por meio da observação dos indicadores educacionais oficiais que revelam altos índices de jovens e adultos analfabetos e/ou pouco escolarizados. Esta questão traz à baila uma discussão ampla quanto ao processo de análise dos motivos que levam o indivíduo a evadir do ambiente escolar.

Segundo Mollica e Leal (2009) a escola tem importante responsabilidade, em se tratando dos processos de exclusão, quando reforça valores equivocados como exigir dos estudantes “dom”, “inteligência” e “aptidão”, ratificando, assim, uma ideia de que a permanência na escola depende dessas supostas qualidades, que seriam os pré-requisitos para a continuidade no processo de escolarização. Para comprovar a problemática, as autoras desenvolveram uma pesquisa a partir de questionários, com o objetivo de investigar como esses atributos são disseminados na relação ensino e aprendizagem da linguagem e da matemática, entre outras qualidades inatas, para se obter sucesso.

A partir do estudo que desenvolveram, as autoras constataram que o pensamento corrente sobre o aprendizado da linguagem e da matemática, tanto entre professores, formandos do curso de letras e matemática e vestibulandos, é o mesmo, ou seja, o fracasso nas atividades escolares, que resulta na desistência e exclusão dos estudantes, advém de uma crença que ratifica a ideia de que o aprendizado de português e matemática só se efetiva para os estudantes que detenham aqueles três qualificativos apontados no início dessa discussão. Esse processo de exclusão escolar, datado desde a colonização, faz com que a evasão

desemboque em outro problema: o da escolarização tardia assistido pelos programas de formação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos surge no Brasil para atender a necessidade da mão de obra barata dos indivíduos excluídos das políticas públicas educacionais e que, por esta razão, não passaram pela escola.

Assim, muitos estudiosos entendem a EJA como programa de resgate histórico de negações dos direitos individuais e coletivos dos sujeitos, presentes na Constituição de 1988, no Título II, Capítulo I, e na lei 9394/96, que afirma que a educação também é um dever do Estado.

A proposta de profissionalização da EJA, ou seja, a inserção da dimensão da formação profissional nos programas de educação de jovens e adultos aparece no contexto brasileiro como uma política para a contenção da miséria e da pobreza extrema, gerada pela exclusão social dos sujeitos pouco escolarizados. O surgimento do decreto 5.840/2006 torna-se um avanço, porque ele atribui ao Estado uma obrigação, que, de alguma forma, o obriga a cuidar da educação brasileira nessa modalidade.

Do ponto de vista político, na história mais recente do país, alguns marcos precisam ser citados. Segundo Anderson (2001), no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), prevalecia a visão dos Organismos Internacionais (OI) que compreendiam a educação numa relação custo/benefício. Dessa forma, ficavam nítidas as razões que implicaram no desinteresse daquele governo pela Educação de Jovens e Adultos, eximindo a instância federal de qualquer responsabilidade sobre a EJA, ao tempo em que atribuía aos Estados e os Municípios a tarefa de responder por ela, sem que os recursos fossem viabilizados pelo FUNDEF<sup>1</sup>.

Na sequência do governo FHC, o plano de governo do Presidente Lula mantém a política educacional para a EJA por meio de programas educacionais, em 2003, por exemplo, o “Brasil Alfabetizado”. Posteriormente, em 2004, através do decreto nº 5.154/04, revogado pelo decreto 5.840/06, o governo Lula institui o Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA – objeto de estudo nesta pesquisa. O corpo destes dois decretos é permeado por traços que tipificam um governo de esquerda, mostrando uma política clara de implementação e de manutenção desta proposta. Os encaminhamentos da

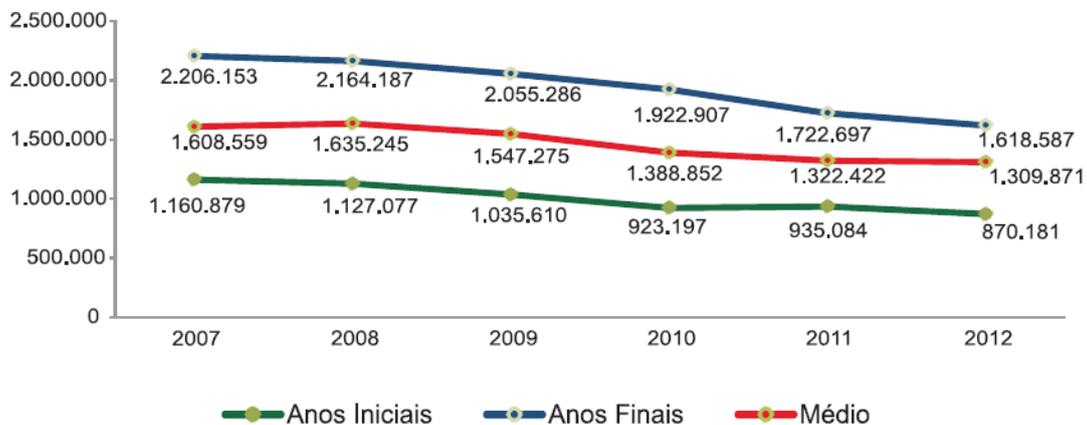
---

<sup>1</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 28 maio 2014, 12:38:30.

estruturação da EJA passam, no governo Lula, por um processo de mudança contínuo, até chegar ao PROEJA que propõe a educação de adultos integrada ao ensino profissionalizante.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011) indicam que o Brasil, ainda, tem número considerável de matrículas de alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para amenizar essa demanda elevada de matrículas na EJA, as políticas educacionais precisam dar maior atenção ao ensino regular. Observem-se os dados:

**Gráfico 1** – Número de Matrícula na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012



Fonte: BRASIL, 2012.

Embora não seja possível afirmar qual seria a razão mais forte que levaria o governo a fomentar a formação dos jovens e adultos, a conjuntura do país aponta para uma necessidade mercadológica de mão obra qualificada, para suprir as demandas do mercado de trabalho na atualidade. Conquanto isto seja uma realidade, nota-se, portanto, a necessidade de uma mão de obra ativa e qualificada, posto que o contexto atual do Brasil aponte não para a necessidade do trabalho braçal, mas para uma mão de obra técnica que seja capaz de operar máquinas.

O PROEJA é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (nos níveis fundamental e médio), desenvolvida para jovens e adultos, de modo que não apenas resgate a formação para aqueles que perderam a oportunidade de realizá-la no tempo regular, mas que, ao mesmo tempo, garanta sua formação profissional, buscando a inserção no mundo do trabalho.

O PROEJA é um desafio educacional porque, por meio dele, é pretendido instituir-se uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para atuação no

mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. Conforme consta no Documento Base – DB (BRASIL, 2009, p. 5) “a implementação desse programa compreende a construção de um projeto passível de sociedade mais igualitária”.

Assim, o PROEJA revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos, em geral, excluídos do ensino formal e, por consequência, do trabalho. No Documento Base, que subsidia a organização de propostas, consta que “a perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas a qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2009, p. 7). Isso representa, do ponto de vista discursivo, um olhar, declaradamente, voltado para o sujeito, embora as necessidades mercadológicas também estejam explícitas.

Há, no cenário dos estudos em educação do país, diversas pesquisas sobre o PROEJA. Na maioria delas, os enfoques das discussões se concentram nos domínios da esfera educacional, elegendo as seguintes categorias para análise: política educacional, currículo, avaliação, aprendizagem entre outras (RODRIGUES, 2009; NASCIMENTO, 2009; SILVA, 2010; BOAVENTURA, 2010; FERNANDES, 2011; LOPES, 2009; KLINSKI, 2009; GARCIA, 2011; IVO, 2010).

A presente pesquisa pretendeu analisar o discurso envolvido nas diferentes vozes do PROEJA implantado no Instituto Federal da Bahia/Campus de Salvador, abordando as representações dos atores envolvidos no programa, quais sejam: gestores, professores e alunos, além do Documento Base da implantação que traz a voz do governo. A base teórica sustentadora do estudo advém da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008). A Análise Crítica do Discurso (ACD) pressupõe a não neutralidade da linguagem, vista como um instrumento de interação e mudança sociocultural. Assim, a construção do discurso está vinculada não apenas aos elementos linguísticos e imagéticos, mas também, às práticas discursivas e sociais.

A ACD é uma abordagem teórico-metodológica do estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas com caráter transdisciplinar e multidisciplinar. As pesquisas realizadas por meio da ACD assumem uma posição explícita face aos problemas sociais. A teoria se propõe a estudar o discurso para desvelar os mecanismos discursivos de dominação ou de transformação. Fairclough (2008, p. 28) explica que a abordagem crítica implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles que possam se encontrar em situação de desvantagem.

Desta perspectiva, este estudo visa contribuir para o desenvolvimento de um processo de conscientização da comunidade discente acerca da importância de continuar estudando, independentemente das dificuldades que enfrentam diariamente, pois se entende que a educação formal pode ser utilizada como um percurso de mudança.

Dá a necessidade do entendimento de que a relação entre discurso e estrutura social possui natureza dialética, resultante do contraponto entre a determinação do discurso e sua construção social. A constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está arraigada em estruturas sociais concretas e são orientadas por elas. Assim, segundo Resende e Ramalho (2009, p. 26), não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, dois questionamentos nortearam todos os encaminhamentos, quais sejam:

1. Qual é a representação da formação profissionalizante no PROEJA, materializada no Documento Base e nos discursos de professores, coordenação do curso e alunos do programa?
2. No discurso oficial que institui o PROEJA, assim como no do professor e no do aluno haveria indícios de mudança ou de manutenção das estruturas sociais?

Para tentar responder a esses questionamentos, buscou-se, por meio deste trabalho, compreender as representações que possam legitimar práticas discursivas e apontar os efeitos ideológicos e hegemônicos da formação profissionalizante no PROEJA. Foram objetivos específicos do estudo: a) identificar como o documento oficial que institui o PROEJA enfoca e propõe a perspectiva de mudança sociocultural dos sujeitos; b) analisar como o discurso dos professores do PROEJA no IFBA/Campus Salvador se articula com o documento oficial; c) revelar como os enunciados dos alunos se relacionam com a proposta do documento, com o enfoque do professor e com a perspectiva dele dentro do contexto social específico; d) interpretar os efeitos ideológicos presentes no documento que institui o programa, bem como no discurso dos professores e dos alunos.

Esta pesquisa teve como *lócus* para coleta dos dados de entrevista o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Salvador. A escolha do IFBA deveu-se ao fato de ter sido a primeira instituição, amparada legalmente por meio do decreto nº 5.840/06, a implantar o curso de Educação Profissional na EJA no Estado da Bahia. .

O *corpus* foi constituído pelo Documento Base do PROEJA, como dissemos, entrevistas semiestruturadas com três professores, sendo um coordenador do PROEJA e cinco alunos do curso de Saneamento na modalidade do PROEJA. No capítulo 3, será detalhado os

encaminhamentos para justificar esse quantitativo. É importante destacar que a participação deles nas entrevistas deu-se de forma voluntária, depois de uma mobilização do pesquisador por meio de convites realizados em reuniões docentes e em seminários temáticos do curso. Através das entrevistas, utilizar-se-á as experiências dos participantes na coleta de dados, como evidências para avaliar o discurso dominante, podendo ser formuladas alternativas viáveis ao discurso dominante que são compatíveis com os interesses do grupo dominado.

A análise dos dados foi feita a partir dos procedimentos metodológicos proposta na ACD por meio da tridimensionalidade (FAIRCLOUGH, 2008, p. 89), centrada no texto, na prática discursiva e na prática sociocultural. As análises, também, consideraram o enquadre teórico reformulado por Fairclough (2003) que amplia o processo de análise discursiva, trazendo as dimensões dos significados acional, representacional e atitudinal. Na perspectiva da ACD, as análises ultrapassam a esfera da dimensão linguística (textual) e se baseiam, de maneira importante, nos fatores socioculturais que (re) produzem discursos. Assim, a perspectiva de análise escolhida pode contribuir para o empoderamento dos grupos dominados.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos.

No capítulo I, apresentar-se-á trajetória da EJA, bem como da Educação Profissional, situando os processos na constituição daquele que é de fato o objeto de estudo em questão: O PROEJA. Emerge, nesse contexto, a necessidade de se compreender o discurso de democratização do acesso ao conhecimento e de escolarização tardia.

No capítulo II, tratar-se-á dos pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa. Enfatizar-se-á os conceitos inerentes ao modelo de análise tridimensional proposto por Fairclough (2001) – o texto, a prática discursiva e a prática social. Na oportunidade, far-se-á uma abordagem do novo enquadre de análise textual proposto pelo teórico.

No capítulo III, encontrar-se-á a descrição da metodologia utilizada na pesquisa. Pormenorizar-se-á todos os encaminhamentos da trilha metodológica: a opção dos instrumentos aplicados, a geração dos dados e as categorias de análise do corpus.

Apresentar-se-á, nos capítulos IV e V, as análises: do Documento Base a luz das categorias da tridimensionalidade do discurso e das entrevistas dos atores sociais do PROEJA: alunos, professores e coordenador, respectivamente.

Por fim, na Conclusão serão registradas as impressões, as contribuições da pesquisa.

# 1 DA EJA AO PROEJA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A educação de jovens e adultos (EJA) relaciona-se com o contexto brasileiro desde os tempos do Brasil colônia. Em cada parte da nossa história política é escrito um capítulo diferente no tratamento dado à formação dos jovens e adultos. Neste capítulo, faremos uma discussão, das diversas possibilidades possíveis de leitura da perspectiva histórica da EJA, da Educação Profissional e do PROEJA, situando-os numa relação de temporalidade.

## 1.1 A EJA: ALGUMAS DEMARCAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No Brasil Colônia, a referência à educação da população adulta estava relacionada apenas à doutrinação religiosa. Os jesuítas utilizaram a educação para difundir a fé católica, para promover dominação e instruir a elite colonizadora, que, ao contrário do povo em geral, recebia uma educação diferenciada que favorecia um aprendizado menos voltado para assumir papéis subalternos. Esse domínio compactuava com os interesses do regime político que visava à manutenção do poder da corte portuguesa. Apesar da expulsão dos jesuítas, em 1759, e mesmo com a reforma pombalina, não se pôs fim à influência da Companhia de Jesus na educação brasileira, mas estabeleceu o ensino público no Brasil.

Não há nesse período ações significativas com relação à educação de jovens e adultos.

O ensino no Brasil só se constitui objeto de atenção por meio de seus decretos e leis. A Constituição de 1824, por exemplo, em seu tópico específico para a educação, tratava de um sistema nacional de educação, o que na prática não se efetivou. O método mútuo<sup>2</sup>, adotado pela Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, refletia a desarmonia entre as necessidades educacionais e os objetivos propostos, uma vez aqueles que dele participavam eram despreparadas, revelando a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional (SANTOS, 2002, p. 208).

No Brasil império, o Ato Adicional de 1834 delegou a responsabilidade da educação básica às Províncias e reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites. No Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II deveria servir de modelo às escolas provinciais. Grande

---

<sup>2</sup> Método disciplinador, hierarquizante, compensatório e punitivo; uma vez que os alunos que se destacavam pela sua capacidade de liderança e boa conduta eram premiados com livros, jogos ou dinheiro e aqueles que não atendiam aos requisitos exigidos de um aprendiz eram punidos e julgados como em júri, com aplicação de penas como: “ficar em quarentena num banco particular; em isolamento num gabinete especial durante a aula; em solitária; permanecer na classe após o final dos exercícios; permanecer em frente a um cartaz, onde estão listadas as faltas cometidas, enfim, a expulsão da escola” (BASTOS, 1999, p. 101).

parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. Segundo Stephanou e Bastos (2005), o documento da Instrução Pública do período faz várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos em várias delas, a exemplo do Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco – 1885, que traz, com detalhes, prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a receber alunos maiores de quinze anos. Cunha (1999) acrescenta que há registros de matrículas de alunos no noturno, difundindo, na época, essa modalidade de ensino, perfazendo, nesse turno, cerca de 200 mil alunos, desde 1876.

O ensino para adultos poderia ser ministrado pelos professores que se dispusessem a dar aulas noturnas de graça, como se fosse de caráter missionário. Santos (2002, p. 212) complementa que “faltava-lhes o conhecimento suficiente [...] a aprendizagem ficava restrita ao conhecimento empírico”. Configurava-se a precarização do ensino para esses atores sociais, por meio de uma espécie de rede filantrópica das elites para a "regeneração" do povo. Assim, através dessa forma de ensino, pretendia-se civilizar as camadas populares, vistas como pobres, humildes e desvalidas (SANTOS, p. 208). Nesse contexto, a educação não possuía um caráter emancipatório, pelo contrário, funcionava como um processo de acomodação desses atores e promoção da manutenção da elite.

A educação básica de adultos inicia sua trajetória a partir da década de 1930, quando o sistema de ensino inicia sua estruturação e a gratuidade estendendo-se numa perspectiva de uma educação como um direito de todos. O crescimento da educação elementar foi estimulado pelo governo federal, mas, de um modo geral, também não obteve melhorias, continuando estagnada, aumentando gradativamente o número de pessoas não escolarizadas.

Segundo Romanelli (2002), diversos educadores profissionais como Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, e Lourenço Filho, procuraram estruturar um sistema educacional, com iniciativas de ampliar as condições de educação, solicitando o aumento de escolas e melhorias na qualidade do ensino brasileiro. Ainda assim, observa-se a fragilidade com que tocavam nos reais problemas existentes no Brasil, não evidenciando as questões sociais, pelas grandes diferenças entre as classes sociais. Assim, a década de 1930 pode ser considerada como um grande marco na abordagem político-educacional brasileira, rompendo, quase que completamente, com o pacto oligárquico, abrindo espaço a novas diretrizes educacionais oriundas do Manifesto dos Pioneiros (ROMANLELLI, 2002, p. 142).

Segundo Gadotti (2001), a educação de adultos começa a ser tratada com mais atenção a partir de 1940, quando os altos índices de analfabetismo representam um problema para o desenvolvimento industrial almejado. Além disso, havia, também, uma pressão internacional, com a criação da UNESCO, para a educação dos adultos analfabetos. Devido a isso, em 1947,

o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos. A partir de então, o analfabetismo foi compreendido como um mal, como uma doença a ser “erradicada”. No entanto, a campanha não obteve sucesso, principalmente em zonas rurais, e foi extinta antes do final da década de 1950.

Uma percepção diferenciada sobre o problema do analfabetismo surge no final da década de 1950 e início da década de 1960, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. No centro desta mudança de perspectiva está a compreensão do analfabetismo como efeito, e não causa, da situação de pobreza gerada pelas desigualdades sociais, fortemente presente na sociedade brasileira (GADOTTI, 2001, p. 24).

E nesse período, como referência contra o analfabetismo, surge Paulo Freire que faz uma proposta de Educação Popular. Cunha (1999) relata que, em 1963, Paulo Freire, assumiu a responsabilidade de criar e organizar um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, mas, em 1964, o trabalho foi interrompido, pois a proposta de Freire de uma educação popular tornara-se uma ameaça à estrutura governamental de então. Em 1967, é lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – instituído pela Lei 5.379, de 15 de dezembro, cujo objetivo era uma parceria com as empresas no sentido de formar mão de obra para resolver os problemas das demandas referentes a aquisições pelo trabalhador de princípios elementares de leitura, escrita e cálculo, que lhes permitiria integração a sua comunidade e melhores condições de vida.

Na década de 1970, ocorreu a expansão do MOBRAL em termos territoriais e de continuidade, tendo como meta suprimir o analfabetismo do país em 10 anos. O Mobral extingue-se na década de 1980 como modelo de educação falido que promovia uma educação de baixa qualidade. Nesse período, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da perspectiva freireana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, que implantou o Ensino Supletivo, dedicou um capítulo específico para a EJA, em que reconhecia a educação de adultos como um direito. Este reconhecimento foi considerado um avanço para a área da EJA no campo político.

Na década de 1990, com a extinção da Fundação Educar<sup>3</sup>, alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos. Ainda nesse período, o governo se desobrigou de articular a política nacional da

---

<sup>3</sup> A Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos — Educar — vem substituir o MOBRAL no cenário nacional. A Fundação Educar foi criada com o objetivo de apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas conveniadas a ela. Ela foi extinta no Governo Collor.

EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Universidades. Surgem, então, nesse contexto, os Fóruns da EJA<sup>4</sup>, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federais), com as universidades, sistemas S, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 apresenta diversas garantias, anteriormente não contempladas em documentos anteriores tais como: igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar. Entre os seus artigos, destacamos o parágrafo 3º “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)”. Notamos, no excerto destacado, a inclusão da política da Educação Profissional na EJA. Essa medida foi resultado, em grande parte, do surgimento dos Fóruns da EJA. Então, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. De 1999 a 2000, os Fóruns passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA para a nação.

No ano de 2000, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e é homologada a Resolução nº 01/00 – CNE. O Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 – ambos do Conselho Nacional de Educação, apresentam o novo paradigma da EJA e sugerem a extinção do uso da expressão *supletivo*; o restabelecimento do limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio). Esse parecer atribuiu à EJA as funções de reparar, equalizar e qualificar a formação de adultos, promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da Proporção, Equidade e Diferença. E, ainda, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O percurso da Educação de Jovens e Adultos evidencia um capítulo da história educacional brasileira, repleto de contradições conceituais e de negações de direito dos sujeitos dessa modalidade de educação. A educação de adultos não é parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação, mas sim parte integrante desse

---

<sup>4</sup> No site <http://www.forumeja.org.br/>, há discussões sobre a Eja bem como a existência de vasta referência de estudos realizados na área.

esforço, parte essencial que tem, obrigatoriamente, que ser executada; caso contrário, os benefícios que se espera dela não serão alcançados.

A educação de adultos, no Brasil, é condição necessária para o avanço da educação das gerações futuras. Dessa maneira, o pouco interesse pela educação dos adultos incide num equívoco social que resulta na ideia de que o adulto analfabeto, marginalizada, seria o culpado pela própria situação social em que se encontra.

## 1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

A Educação Profissional no Brasil deve ser vista como uma política pública de caráter universal e direito de todos os cidadãos e cidadãs. Desse modo, pensar sobre a educação profissional é problematizar, também, o seu contexto histórico, uma vez que, enquanto educadores preparam e formam, tecnicamente, homens e mulheres para as relações econômicas e sociais de produção, fundamentadas na divisão social e técnica do trabalho, como também para atuarem nos meios de produção hoje existentes (tecnológicas, científicas, etc.).

Manfredi (2003, p. 77), estudando a educação profissional no Período Imperial<sup>5</sup>, aponta registros de caráter assistencialista da Educação Profissional no Brasil, principalmente destinados a amparar órfãos e os demais “desvalidos da sorte”. Em 1809, um Decreto do Príncipe Regente (futuro rei) D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”. Posteriormente, a partir de 1858, foram criadas também, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas – as mais importantes delas foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais destacamos os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Segundo Manfredi (2003, p. 79-80), durante a Primeira República, deu-se o início de um esforço público de organização da educação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outra preocupação: a de preparar operários para o exercício profissional. Já em 1910, são instaladas dezenove escolas de aprendizes artífices destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas nas várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltados basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano foi reorganizado,

---

<sup>5</sup>Manfredi (2003), juntamente com Romanelli (2002) utilizam as terminologias “Período Imperial”, “Primeira República”, “Estado Novo”, “Período Democrático” para fins didáticos; posicionamento assumido neste trabalho pela relevância do delineamento histórico, situando leitor dos fatos em sua linearidade, revelando aspectos constitutivos para a representação do que se tornará o PROEJA.

também, o ensino agrícola no País, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”.

Romanelli (2002, p. 128) destaca que, na década de 1920, um grupo de educadores brasileiros, imbuídos de ideais renovadores sobre a educação, criou a Associação Brasileira de Educação (ABE) com a finalidade de mobilizar e reivindicar atenção do poder público para os problemas cruciais da educação nacional. A ABE promoveu uma série de debates sobre a educação nacional e expansão do ensino profissional, propondo extensão a todos – pobres e ricos – e não apenas aos “desafortunados”. Esses encontros contribuíram para a criação do Conselho Nacional de Educação, por meio do decreto nº 19.850 de 11/04/31, dentre outros decretos implantados pela reforma do ministro Francisco Campos no Governo Provisório.

A movimentação dos integrantes da ABE possibilitou a formação de uma série de reivindicações que, posteriormente, denominou-se Manifesto dos Pioneiros. Os decretos oficializados pelo ministro resultaram na normatização da organização do ensino comercial nos níveis médio e superior. Contudo, os cursos profissionalizantes não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não possibilitavam acesso ao ensino superior. Nesse período, foi aprovada a Constituição de 1934, inaugurando uma política nacional de educação ao estabelecer como competência da União: “traçar diretrizes da educação nacional”.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, originando, dessa forma, uma estrutura educacional em que se destacavam a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Em outras palavras, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. Esta distinção entre o intelectual e o ensino profissional favoreceu o lugar que o estado assumiu como agente de desenvolvimento econômico; o modelo agroexportador é substituído pelo da industrialização e ocorreram investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro (MANFREDI, 2003, p. 95).

Nesse contexto, a partir de 1942, são baixadas, por Decreto, as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional: Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial (1943) e Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946). Por meio dessas Leis, Segundo Romanelli (2002, p. 114) foi propiciada a criação de entidades especializadas, que eram organizadas e geridas pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S” que teve como primeiras estruturas o SENAI (1942) e o SENAC (1943), bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Mais uma vez, foram realizadas reformas no sistema educacional de forma parcial, estanque, e

reformas dissociadas dos anseios sociais, mas preocupadas em atender aos interesses da civilização e da cultura do país. Em outras palavras, consolida-se o discurso reprodutivista da classe elitista, dominante.

O Governo de Getúlio Vargas, pelo Decreto-Lei 31.546/52, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação profissional. E, pelo Decreto-Lei 4.127/42 dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com estas providências, a educação profissional se consolidou no Brasil, muito embora ainda continuasse a ser concebida, preconceituosamente, como uma educação de segunda categoria. A análise feita a respeito da concepção de estruturação escolar e o objetivo perante os tipos de ensino são diferenciados: o ensino secundário, normal e superior (atribuído como competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores) era o de “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional (responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (MANFREDI, 2003, p. 85-87).

No Período Democrático, segundo parecer CNE/CEB nº 16/99, a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de equivalência de conhecimentos, só veio a ocorrer com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada pelo educador Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”<sup>6</sup>. Através dela, equiparou-se o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, acabando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 introduz educação profissional no ensino médio, então denominado segundo grau. Entretanto, em meio a esse contexto, surge a Lei Federal nº 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. A qual, por um lado, tornou o ensino de segundo grau livre das “amarras” da profissionalização e, por outro lado, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Em ambas as leis, evidenciava-se o descaso com o ensino médio, bem como criava uma falsa expectativa com relação à Educação Profissional.

---

<sup>6</sup>Era promulgada e implantada uma LDB em 1961, oriunda das lutas da ABE na década de 1930; isso explica a meia vitória; porque tardiamente ela não mais representava os anseios da sociedade, pois se vivia outra geração, com outras demandas sociais.

Kuenzer (1997, p. 10) ilustra com muita propriedade esse contexto quando diz que a história do ensino médio no Brasil “é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado não a síntese, mas a polarização”. A autora introduz uma discussão de uma problemática que vem ocorrendo com a educação no Brasil, que é a dualidade estrutural, a qual é a definição da trajetória educacional brasileira, que sempre foi marcada pela visível demarcação dos que iriam desempenhar as funções intelectuais e dos que iriam desempenhar funções instrumentais. Concretamente seria o desdobramento das escolas propedêuticas e profissionais, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo e educação propedêutica, voltada para a formação dos dirigentes e intelectuais.

A Lei Federal nº 9.394/96 – LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – no Capítulo III, artigos 39 a 42, aborda sobre a Educação Profissional. No parágrafo único do artigo 39 é estabelecido que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. O termo “possibilidade” no enunciado citado propõe o indicativo de acesso, mas não é garantia; esse contexto revela a condição de descaso, estabelecendo um diálogo com a Lei Federal 7.044/82, facultando a oferta da educação profissional no país.

No teor do documento oficial 9394/96, o Estado promulga o Decreto Federal nº 2.208/97, regulamentando a educação profissional, que no Art. 3º, compreende os seguintes níveis:

- I - Básico: destinado á qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – Técnico: destinado á proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III – Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Após esse Decreto, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99. Posteriormente, o Decreto Federal nº 5.154/2004 regulamenta o inciso e parágrafos citados à LDB 9394/96. Em seguida, a Resolução nº 01/2005 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais defendidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Por fim, o Decreto nº 5.840/2006 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<sup>7</sup> A Educação Profissional diz respeito à vida humana em sociedade, à história do Brasil, às condições de desenvolvimento do conhecimento e à totalidade do conhecimento em todas as suas dimensões. Diante das reflexões colocadas, pensar a Educação Profissional como Política Pública é pensar fundamentalmente num projeto de desenvolvimento para o país, onde os desafios são inúmeros. Fazer valer os direitos contidos previstos na Carta Magna de 1988, os quais implicam na construção de um novo tipo de democracia que, de fato, atenda às condições necessárias para que o sujeito intervenha na sociedade e, nesse processo, construa ou crie possibilidades de mudança social.

### 1.3 O DECRETO 5.840/2006 – O PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias: formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio), desenvolvida na modalidade consagrada a jovens e adultos, de modo que não apenas possibilita a formação para aqueles que perderam a oportunidade de realizá-la no tempo regular, mas que, ao mesmo tempo, garanta sua formação profissional, buscando a inserção no mundo do trabalho.

O PROEJA é originário da Portaria nº 2.080/2005 que 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 jovens e adultos – EJA.

Em 2005, o PROEJA tornou-se um Programa pela promulgação do Decreto nº 5.478/2005. Para sua implantação, foram fomentadas, junto aos sujeitos envolvidos no processo da EJA, amplas discussões com relação às diretrizes, o que resultou na alteração do documento original, gerando o Decreto nº 5.840/2006, que revoga o anterior, e passa a ser denominado PROEJA. Dentre as alterações formuladas, destacam-se: ampliação da adoção

---

<sup>7</sup>Há, na seção seguinte, discussão mais aprofundada sobre o PROEJA por ser objeto de estudo desta pesquisa.

dos cursos do PROEJA em instituições públicas, dos sistemas de ensinos estaduais e municipais, e entidades nacionais de serviço social; aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical; ampliação da sua abrangência com os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental da EJA.

O PROEJA tornou-se um desafio educacional, porque através dele se pretende instituir uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. Conforme consta no Documento Base:

A implementação desse programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão e a oferta pública de educação profissional, o desenvolvimento de estratégias de financiamento público... na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais... articular a educação profissional à educação propedêutica. (BRASIL, 2009, p. 5).

O PROEJA revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos, em geral, excluídos do ensino formal e em consequência, também, de uma melhor colocação no mercado de trabalho. No documento Base que subsidia a organização de propostas, consta que “a perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas a qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2009, p. 7). Isso representa uma maneira para que escolas de educação profissional desempenhem uma importante função social: formação de técnicos de nível médio. Tal perspectiva aponta para a ideia de educação libertadora proposta por Paulo Freire (1987), que caminha na direção de uma educação emancipatória e transformadora.

O PROEJA, enquanto política pública que articula no Ensino Médio na modalidade EJA versus Educação Profissional (EP) pressupõe uma oferta de qualidade, que possibilite o ingresso no trabalho formal, bem como a capacitação dentro do ofício, o investimento em alternativas de vertente assistencialista (associações, cooperativas) como explicita no Documento Base:

É importante, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a interação 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, 2009, p. 11).

Apesar de estar assegurado no Documento Base, um dos grandes desafios do Programa é implementar a integração dos 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.

O PROEJA surgiu, 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 o processo contínuo de mudança socioeconômica de qualidade desses atores, de modo que o trabalhador, jovem ou adulto, tenha reconhecido, em seu currículo, a sua preparação para o mercado de trabalho, não sendo responsabilizado, portanto, pelo fato de se encontrar desempregado.

A implantação do PROEJA provoca um duplo desafio: primeiro, o enfretamento da descontinuidade, que é a marca registrada da EJA, e segundo, a abertura de um espaço para a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e a Educação Profissional. No campo da EJA, essas são categorias que dialogam, ainda que de forma muito tímida, com as poucas iniciativas que existem no nosso país, principalmente, devido a precariedade dos recursos destinados a esta modalidade de educação.

Com relação à efetiva inserção do PROEJA na sociedade, há uma tentativa de que a Educação de Jovens e Adultos esteja bem próxima de tornar-se um campo de política pública, distanciando-se de uma ação meramente de contenção social. Assim, envolverá desde a alfabetização ao ensino médio, sendo este integrado e profissionalizante, não no sentido da qualidade total, onde a educação passa a ser ampla e de livre mercado – proposta ainda defendida pelo discurso neoliberal como solução para os problemas educacionais – e sim no sentido daqueles que contestam a ideologia da qualidade total e defendem uma educação centrada na pessoa humana, como os pesquisadores Gentili (2000), Enguita (1996) e Silva (1999), dentre outros.

Nessa perspectiva, a EJA assumirá outro papel, ou seja, ao invés de se destinar à formação inicial, poderá direcionar-se para a formação continuada da classe trabalhadora. Também, para a capacitação com vistas ao exercício de atividades mais complexas, por meio de práticas sociais contundentes, dentre as profissões técnicas de nível médio. E, ainda, como forma de contribuir para a universalização do acesso à educação superior, contribuindo para a melhoria das condições de participação social, política, cultural no mundo do trabalho, bem como favorecer a uma inserção mais rápida e eficaz desse sujeito.

Fariclough (2008, p. 100) afirma que “a prática social é alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimento de senso comum partilhado”. Assim, durante a história da sociedade em geral, a prática social vigente não deu às pessoas

que não tiveram a oportunidade de dar continuidade ao processo de escolarização, o acesso ao ensino e até mesmo ao trabalho, atividade corrente do ser humano.

Após, neste capítulo ser analisada a perspectiva histórica do PROEJA , cabe, a partir do próximo capítulo, discutir os princípios da ACD, fazendo-se a opção pela corrente teórica crítica do discurso, uma vez que ela fornece subsídios para o debate dos discursos envolvidos no PROEJA, levando em conta as relações sociais implicadas no objeto deste estudo.

## **2 DE COMO A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SE CONSTITUI UM CAMPO TEÓRICO RELEVANTE PARA O ESTUDO DOS DISCURSOS RELATIVOS AO PROEJA**

Este capítulo discute os princípios da ACD, os quais fundamentam o processo ponderado nesta pesquisa. A opção pela corrente teórica crítica do discurso se deve ao fato de que ela fornece subsídios para discutir os discursos envolvidos no PROEJA, levando em conta as relações sociais implicadas em nosso objeto de estudo. Esta corrente teórica permite, também, pensar o discurso com vistas a observar suas relações com a sociedade. Trata-se de uma corrente que mantém compromisso político declarado com relação aos contextos de exclusão social, se propondo a estudar contextos que demandam uma apreciação crítica, para, ao compreender o discurso, desvelar uma realidade para prover mudanças.

Fairclough (2008) descreve de forma breve algumas abordagens que considera importantes para o estudo do discurso. Segundo o teórico, o estudo do discurso se constitui numa área de estudo diversificada, com a variedade de abordagens em um grupo de disciplinas. Assim as abordagens podem ser divididas em dois grupos, em conformidade com a natureza da orientação social para o discurso: críticas e as não-críticas<sup>8</sup>. Nesta pesquisa, entende-se Discurso como forma de prática social, como uma forma de agir sobre o mundo e as pessoas, mas especificamente, como uma forma de representação.

Coteja-se, por meio da ACD, revelar como se efetiva a representação dos atores do PROEJA, bem como a organização das relações sociais estabelecidas entre eles.

### **2.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Na década de 1970, um grupo de pesquisadores desenvolveu uma abordagem de estudo da linguagem conhecida como linguística crítica (LC). Um dos produtos deste encontro de pesquisadores foi a publicação do livro *Language and Control* (FOWLER et al., 1979). Segundo Magalhães (2005) a publicação desta obra teve grande repercussão entre linguistas e demais pesquisadores da linguagem, porque as ideias contidas na obra traziam uma discussão que atrelava o estudo do texto aos conceitos de poder e ideologia. Até então, havia outras formas para a investigação linguística em que alguns se centravam na investigação dos aspectos formais da linguagem, utilizando a perspectiva da competência

---

<sup>8</sup> Fairclough (2008) utiliza esta denominação para fins da estruturação do pensamento histórico do surgimento da ACD entre as demais ramificações do estudo do discurso; posteriormente, relativiza essa divisão, afirmando que ela não é absoluta mas que atenderia aos objetivos da explanação ora historicizada.

linguística de Chomsky, e outros difundiam a utilização da linguagem e sua relação com o contexto, numa abordagem funcionalista, nas diversas manifestações da pragmática.

Segundo Wodak (2003) grande parte da investigação sociolinguística da época preocupava-se em descrever e explicar as variações da linguagem, bem como, a mudanças da linguagem nas estruturas das relações comunicativas, havendo uma atenção limitada às questões de dominação e poder social. Assim a autora enfatiza que os trabalhos de Kress & Hodge (1979), Fowler e outros autores (1979), Van Dijk (1985), Fairclough (1989) e Wodak (1989) serviram para explicar, exemplificar os princípios e procedimentos do que seria a LC.

Fairclough (2008, p. 46-47) afirma que a LC foi uma abordagem desenvolvida na perspectiva de aliar “um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria linguística funcionalista, conhecida como “linguística sistêmica”. O objeto de análise nessa conjuntura sai dos limites da sentença e passa a ser considerado o texto na sua completude, tanto na modalidade falada quanto na escrita.

Em meio aos princípios da LC, Wodak (2003) comenta que os estudos em ACD surgiram nos princípios dos anos 1990 por meio de pequeno simpósio em Amsterdam. Nesse evento, os analistas Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak tiveram a oportunidade de apresentar teorias e métodos para a análise crítica do discurso.

Segundo Meurer (2010) a ACD é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise. Isso se dá devido a forte preocupação com o aspecto social e deriva de abordagens multidisciplinares ao estudo da linguagem. Wodak (2003) afirma que a ACD destaca a necessidade do trabalho, com a finalidade de obter uma compreensão adequada do modo como opera a linguagem, na construção e transmissão do conhecimento, nas organizações das instituições sociais e no exercício do poder.

A ACD possui uma característica definidora que são as relações da linguagem com o poder. Nessa perspectiva, Wodak (2003) destaca que a ACD leva em consideração não só a relação determinista entre os textos e o social, mas também são consideradas as instituições dominantes, nas quais o discurso se estrutura, já que todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado – situado no tempo e no espaço, e suas estruturas de dominação que são legitimadas pelos grupos de poder. Assim, desta perspectiva, tomamos o DB que regulamenta as diretrizes da implantação e funcionamento do PROEJA, como discurso de emancipação do sujeito.

A ACD interpreta o discurso como uma forma de prática social. Nela, considera-se a linguagem em suas várias modalidades, seja falada, escrita ou imagética. Dessa maneira, o discurso como prática social aborda, de forma dialética, as relações entre o social e o particular. Esse processo dialético que ocorre entre o particular e o social é entendido na medida em que o social guia o particular e o particular modifica o social.

Van Dijk (2010) afirma que o discurso acadêmico é parte inerente da estrutura social e, como tal, é influenciado por ela, pois os discursos são produzidos nas interações sociais. O linguista argumenta que a ACD defende a relação entre conhecimento acadêmico e sociedade e que essa interação seja estudada e explicitada. Ainda segundo o autor, a pesquisa em ADC deve satisfazer alguns requisitos para poder alcançar, de forma efetiva, os seus objetivos. Dentre os requisitos, a tematização dos problemas sociais e políticos, a análise multidisciplinar, a explicação analítica das estruturas do discurso vinculadas às propriedades da interação social e especialmente da estrutura social.

A ACD deve focar as maneiras pelas quais os discursos criam, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam relações de poder e dominação na sociedade, segundo Van Dijk, (2010). Wodak (2004, p. 225) afirma que a ACD pode ser definida como “campo fundamentalmente interessado em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, da discriminação, poder e controle manifestas na linguagem”. Esse autor acrescenta que a ADC almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa através do uso da linguagem (ou no discurso).

Segundo Resende e Ramalho (2009) não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética. A ACD é uma abordagem teórico-metodológica do estudo da linguagem, nas sociedades contemporâneas, com caráter transdisciplinar e multidisciplinar. Esses autores explicam esse fenômeno, informando que há uma ruptura das fronteiras epistemológicas das teorias linguísticas com as teorias sociais, objetivando subsidiar a abordagem sociodiscursiva de modo a oferecer suporte para que pesquisas sociais contemplem aspectos discursivos, assim como análises de discurso que abordem a dimensão social dos usos da linguagem. Nessa perspectiva, entende-se que a linguagem se mostra como um instrumento capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, para contestar e superar as situações hegemônicas.

As pesquisas realizadas por meio da ACD assumem uma posição explícita face aos problemas sociais. A análise desvelará o discurso que serve de suporte à estrutura de dominação. Wodak (2004, p. 234) discute a noção de “crítica”, esclarecendo que “significa

distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita, e focalizar a autorreflexão, como compete a estudiosos que estão fazendo pesquisa”.

A ACD apresenta uma forma de continuidade de uma tradição nas ciências sociais que rejeita a possibilidade de uma ciência neutra. Fairclough (2008, p. 28) explica que a abordagem “crítica” implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àquelas que possam se encontrar em situação de desvantagem.

Através desse entendimento, os estudos críticos do discurso são politicamente situados e reforçam que, entre outras atribuições, a ACD é a teoria norteadora de pesquisas que trabalham em solidariedade e cooperação com os grupos dominados. Assim, a proposta de ter analisado o discurso do PROEJA encaixa-se nesse enquadre de pesquisa, pois o estudo crítico da representação dos atores sociais do programa revelará a relação existente entre as esferas estruturantes desses segmentos na sociedade. A epistemologia da ACD, nesta pesquisa, permitiu revelar os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade<sup>9</sup>. Meurer (2010) acrescenta que, devido a relação discurso e sociedade, a ACD desenvolve teoria e método para mostrar as “realidades” representadas por meio de ações discursivas<sup>10</sup>.

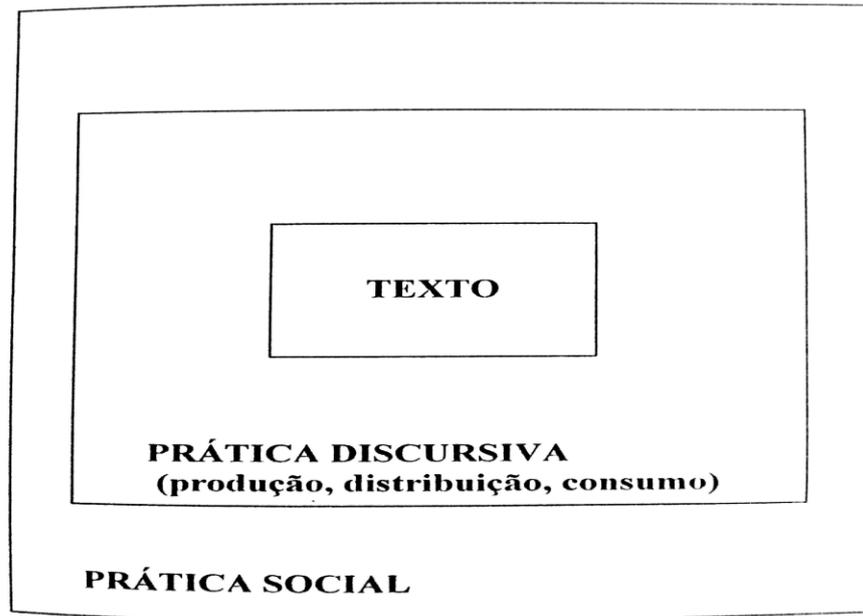
## 2.2 O MODELO TRIDIMENSIONAL

Para desenvolver as análises, Fairclough (2008, p. 22) propõe um modelo tridimensional. Esse modelo consiste em analisar um evento discursivo sob três ângulos ou dimensões que se complementam, quais sejam: o texto, a prática discursiva e prática social. Para este autor, qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, por meio da análise linguística (texto), da análise da produção, distribuição e consumo de textos (prática discursiva) e da análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo (prática social). Assim, reproduzimos o esquema proposto por Fairclough:

---

<sup>9</sup> Enfatizamos que, dependendo da perspectiva do estudo, outras possibilidades de análise acadêmica poderão dar conta da motivação da pesquisa. Em especial, assume-se nesta pesquisa a ACD, por amparar o estudo aqui proposto.

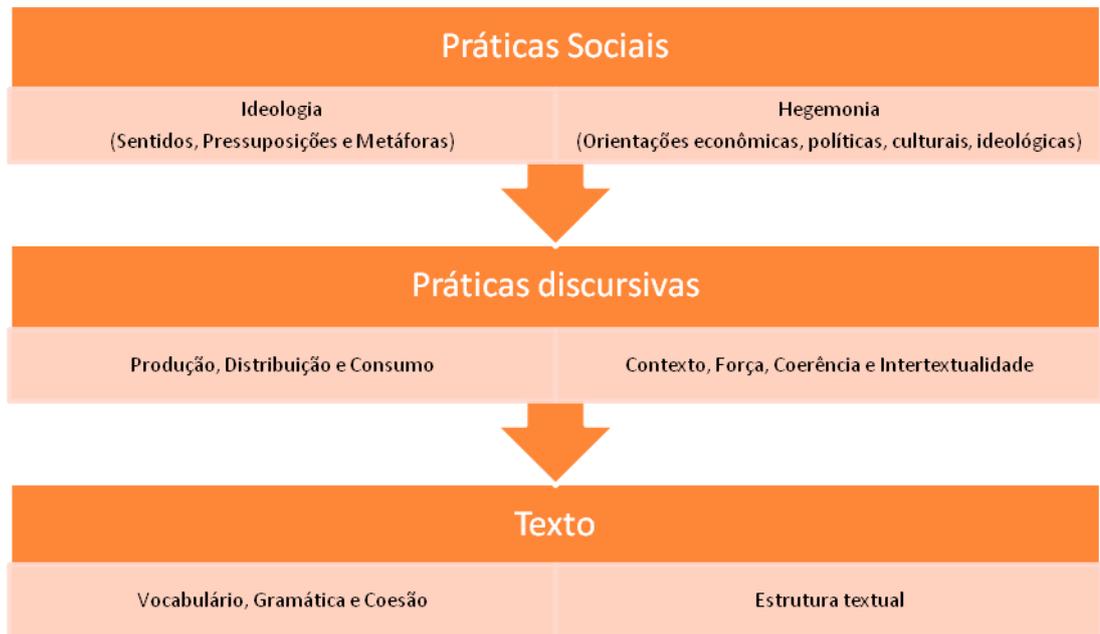
<sup>10</sup> Meurer (2010) enfatiza que as ações discursivas são criações sociais e não verdades absolutas.

**Ilustração 1** – Figura 3.1 Concepção tridimensional do discurso

Fonte: Fairclough, 2008.

Para atender a esse modelo tridimensional, deverão ser consideradas três perspectivas analíticas: a multidimensional, a multifuncional e a histórica. A primeira, para avaliar as relações entre mudança discursiva e social e, também, para relacionar as propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos; a segunda, a multifuncional, para averiguar as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais; finalmente, a perspectiva histórica para discutir a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

A análise de um discurso, tomado como exemplo particular de prática discursiva, focaliza os processos tanto de produção e de distribuição como de consumo textual. Esses processos são sociais, por isso, exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares, nos quais o discurso é gerado. Podemos, ainda, afirmar que a produção e o consumo são, parcialmente, de natureza sociocognitiva. Essa afirmação se justifica, porque ambas são práticas que abrangem processos cognitivos de produção e interpretação textual que, por sua vez, são fundamentados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas. Portanto, nessa visão, os textos funcionam como traços do processo de produção e pistas do processo de interpretação. Ramalho e Resende (2009) agruparam as categorias analíticas proposta por Fairclough (2008) no livro *Discurso e Mudança Social* para cada uma das dimensões da ACD:

**Ilustração 2** – Agrupamento das categorias analíticas proposta por Fairclough (2008)

Fonte: Fairclough, 2008.

A análise do texto, primeira das dimensões, é baseada na tradição de análise textual e linguística. Análise denominada de “descrição” é a dimensão que cuida da análise linguística. A análise textual deve ser feita conjuntamente com as outras dimensões. Ela envolve quatro itens, apresentados em escalas ascendentes: vocabulário (lexicalização), gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário cuida, principalmente, de palavras isoladas; a gramática trata das palavras organizadas em orações e frases; a coesão, da ligação entre orações e frases; e a estrutura textual, finalmente, cuida de todas as características organizacionais dos textos.

Para Fairclough (2008, p. 107), a prática discursiva (produção, distribuição e consumo) está baseada na tradição interpretativa ou microsociológica de levar em conta a prática social como algo que as pessoas, ativamente, produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada de “interpretativa”, pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual. Alguns aspectos podem ser observados nessa análise, envolvendo as três dimensões da prática discursiva: produção do texto – interdiscursividade e intertextualidade manifesta; distribuição do texto – cadeias intertextuais; consumo do texto – coerência. A essas três dimensões, Fairclough (2008, p. 114) acrescentou as “condições da prática discursiva” com a finalidade de apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

A prática social é uma dimensão do evento comunicativo, da mesma forma que o texto. O objetivo geral dessa dimensão é especificar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289). Essa é uma análise de tradição macrossociológica e com características interpretativas. É uma dimensão que verifica as questões de interesse na análise social, ou seja, analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva. Assim, o discurso, como prática social, tem por objetivo, especialmente, trabalhar ideologia e hegemonia.

Conforme Fairclough (2008, p. 117), ideologias são construções ou significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder.

### 2.3 IDEOLOGIA E HEGEMONIA EM DIÁLOGO COM A ACD

Os conceitos de ideologia e de hegemonia são basilares para os estudos críticos do discurso, uma vez que o discurso interconecta todas as práticas sociais e tem a capacidade de agir sobre elas na perspectiva de manutenção ou mudança social, ligando sentidos e valores que, por vezes, estão ocultos e até mesmo naturalizados nas práticas sociais. As pesquisas na ACD utilizam os conceitos de ideologia e hegemonia como mecanismos para subsidiar a interpretação do objeto em estudo, possibilitando uma análise consistente dos discursos em distintos contextos sociais.

Fairclough (2003) explica que as ideologias são, em princípio, representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades dos atores sociais. A ideologia materializa-se no discurso e como tal reflete um momento de prática social ao lado de outros momentos importantes, e, ao mesmo tempo, exerce o papel de agente transformador da sociedade. Os momentos de prática envolvem configurações de diferentes elementos da vida social (educação, trabalho, família, atividades de lazer entre outros). O momento discursivo de uma prática particular especial é resultado da articulação de recursos simbólico-discursivos (gêneros, discursos, estilos) articulados com outros momentos do discurso. Tais recursos são transformados nessa interação, tornando essa articulação uma fonte de criatividade discursiva.

Fairclough (2008) alerta que o conceito de hegemonia<sup>11</sup> implica o desenvolvimento de práticas, em vários domínios da sociedade civil, que naturalizam as relações e as ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. Para o autor:

[...] é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade [...] é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio estável [...] é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 122).

Logo um dos objetivos importantes da luta hegemônica é desnaturalização de acordos existentes e substituição por outras práticas. Daí a importância da ACD cuidar tanto do funcionamento do discurso na transformação criativa de ideologias, quanto do funcionamento que assegura tal reprodução. Partindo dessa dupla articulação, Fairclough (2008, p. 117) define as ideologias como sendo:

[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação.

Assim, um discurso particular pode ser ideológico no momento em que ele esteja posicionado, conectado com as relações de dominação. E a relação de poder é mais eficientemente sustentada quando essa perspectiva particular é universalizada através da busca da hegemonia. Resende e Ramalho (2009, p. 48) enfatizam que,

[...] o julgamento de quanto uma representação é ideológica só pode ser feito por meio da análise do efeito causal dessa representação em áreas particulares da vida social, ou seja, por meio de como as legitimações decorrentes dessa representação contribuem na sustentação ou na transformação de relações de dominação.

Fairclough (2008) afirma que a ideologia não é uma propriedade das estruturas, nem tampouco uma propriedade dos eventos, mas prima pela relação bidimensional entre estruturas e eventos. Assim, este autor enfatiza a importância de se defender uma modalidade de educação linguística que centre na crítica dos processos ideológicos no discurso, de modo que os atores sociais possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticos

---

<sup>11</sup> Fairclough faz uso do termo hegemonia proposto por Gramsci. Para este, o poder político da classe dominante (Gramsci estudou as estruturas de poder das sociedades capitalistas ocidentais pós-primeira guerra mundial, bem como os tipos de estratégias revolucionárias) baseia-se numa combinação de dominação e de liderança intelectual e moral ou hegemonia. Fairclough afirma que um dos aspectos da hegemonia é, portanto, a construção cultural e ética, a reestruturação de subjetividades ou identidades oportunizando a criação de um novo tipo de sujeito adequado ao novo tipo de trabalho. Partindo desse enquadramento teórico do Gramsci, Fairclough estabelece a aproximação relacional entre discurso e hegemonia.

dos discursos investidos a que estão submetidos. Oliveira (2013), ao discutir a perspectiva gramsciana, destaca que, para ocorrer uma transformação social, em que as classes trabalhadoras conquistem a hegemonia política da sociedade, é necessário que a consciência do homem esteja estreitamente relacionada com “o seu ser social, com suas experiências no mundo, com suas práticas sociais”.

Segundo Resende e Ramalho (2009) a concepção crítica postula que a ideologia é, por natureza, hegemônica no sentido de que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes. Para a ACD, o poder<sup>12</sup> é temporário, com equilíbrio aparentemente estável, porque as relações assimétricas do poder são passíveis de mudança e superação. Van Dijk (2010, p. 118) complementa:

[...] raramente o poder é absoluto. Os grupos podem exercer maior ou menor controle sobre outros grupos ou apenas controlá-los em situações ou domínios sociais específicos. Além disso, os grupos dominados podem, em menor ou maior grau, aceitar, consentir, acatar, legitimar ou resistir a esse poder e até mesmo achá-lo “natural”.

A ACD preocupa-se com os efeitos ideológicos que os textos possam ter sobre as relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores e identidades, resultantes de projetos particulares de dominação e exploração que sustentam a distribuição desigual de poder. Oliveira (2013, p. 41-42) lembra que Fairclough e outros teóricos da ACD possuem como objetivo constante “contribuir para que ocorra uma transformação social que possibilite às classes em situação de exclusão, vítimas de preconceito, uma tomada de consciência discursiva, para lutarem pela hegemonia”.

Os estudos de Thompson (2011) sobre ideologia apontam para algumas divergências. Segundo este autor, o termo ideologia é um conceito inerentemente negativo. É um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível. A discussão promovida por Thompson objetiva um enfoque construtivo, reformulando e recontextualizando o conceito, ampliando-o; articula uma nova

---

<sup>12</sup> Van Dijk (2010) explica que a ACD não possui um enquadre teórico único, dependendo do objetivo, uma determinada vertente da ACD poderá dar conta do fenômeno em estudo. Dessa forma, o autor afirma que há uma estreita ligação entre os enquadres teóricos e conceituais de maneira geral. O teórico exemplifica que o vocabulário típico de muitos estudiosos da ACD apresentará noções como “poder”, “dominação”, “hegemonia”, “ideologia”, “reprodução”, “estrutura social”, “ordem social” entre outros. O termo “poder” faz referência a possibilidade de integração do grupo dominante às leis, regras, normas, hábitos e mesmo a um consenso geral. Dessa perspectiva, Van Dijk assemelha poder à hegemonia na acepção Gramsciana.

concepção de ideologia, partindo de duas vertentes: concepções neutras de ideologia e concepções críticas de ideologia.

Thompson define as concepções neutras como “aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia [...] sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios ou ligados com os interesses de algum grupo particular”. Assim, a ideologia pode estar presente em todos os eventos discursivos, sem necessariamente estar vinculado à revolução, reforma ou até mesmo a transformação ou preservação da ordem social. A ideologia está disponível para todos que queiram usá-la, porque, em princípio, o ator social é quem definirá como ele a utilizará.

As concepções críticas de ideologia são definidas por Thompson como “aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo. [...] implica que o fenômeno caracterizado como ideologia é enganador, ilusório e parcial”. O autor enfatiza que essas ideologias precisam de alguma forma ser combatidas e, em última instância, eliminadas.

Na ACD, as representações particulares são objetos de preocupação, porque elas podem contribuir para a distribuição desigual de poder, ou seja, para projetos específicos da classe dominante. O estudo do discurso do PROEJA se insere nesse cenário difuso das relações de poder, porque a formação proposta oficialmente assegura a qualificação dos atores sociais, por meio de uma política de “inclusão” e de “reparação social” para um público que, por diversos motivos, não conseguiu dar continuidade ao processo de escolarização.

Retomando a discussão, na perspectiva proposta por Thompson (2011), o fenômeno objeto de estudo desta pesquisa, sustenta a necessidade de analisar, ao contrário de concepções neutras que caracterizam fenômenos ideológicos sem considerá-los, como necessariamente enganadores e ilusórios, ou próximos a interesses de algum grupo em particular, na perspectiva da concepção crítica ideológica por entendê-la como hegemônica e é negativa. Sendo assim, implica que esse fenômeno está suscetível à crítica. Confirma o autor:

[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como sentido seve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos de que eles sirvam em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 2011, p. 76).

Thompson sustenta a tese de que a análise das formas simbólicas, ideologias, seja situada nos seus contextos para que os fenômenos possam ser observados no estabelecimento ou não de relações de sustentação do grupo dominante. Acrescenta, ainda, que, por meio da concepção crítica de ideologia, orientada para a análise concreta de fenômenos sócio-

históricos, interessada nos modos como se manifestam as formas simbólicas, mobiliza-se o sentido para revelar as manifestações das posições do poder para a manutenção do grupo dominante.

Enfim, esse arcabouço teórico da ideologia e da hegemonia culmina na prerrogativa de se transformar uma “sociedade burguesa” em uma “sociedade proletariada”, para tanto, Oliveira (2013, p. 38) articula a tese de que “é importante tentarmos concretizar a ideia de ir além de uma formação apenas técnica, de ir além da mera preparação para o vestibular, para o ENEM e para o mercado de trabalho”, é preciso que se engendre mecanismos que possibilitem a superação do senso comum na perspectiva da criticidade dos atores sociais. Oliveira (2013, p. 42) acrescenta que “é necessário, para os indivíduos possam fazer escolhas de maneira consciente e, assim, adotar concepções de mundo que não lhes sejam ideologicamente desfavoráveis. para que eles possam transcender a própria condição social”.

#### 2.4 AS CATEGORIAS DA ANÁLISE DO TEXTO

A ACD é intitulada, também, como Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) enquadrada no que Fairclough concebe como Teoria Social do Discurso. Maroun (2007) explica que essa engenharia proposta pelo teórico no estudo das dimensões discursivas, reforça a concepção de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro. A tradição de análise do discurso, em que se situa a Teoria Social do Discurso, orienta-se linguisticamente pela Linguística Sistêmica Funcional (LSF) elaborada por Halliday. Essa teoria coaduna com a ACD, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, com o estabelecimento de um processo dialético que entende o texto não só estruturado no sistema, mas também funciona como um instrumento potencializador de inovações ao próprio sistema. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, o que revela a sua capacidade de construir significados ilimitados.

Fairclough (2003) afirma que a abordagem funcionalista tem enfatizado a multifuncionalidade dos textos e que a LSF postulou que há no texto a simultaneidade das funções ideacional, interpessoal e textual. Segundo o teórico, essa simultaneidade contribui para reforçar, nos textos, a representação dos aspectos no mundo. E ele vislumbra outras possibilidades e tipos de sentido ao encontrar nos textos a sua multifuncionalidade, principalmente, ao levar em consideração a relação entre gênero, discurso e estilo.

Paralelamente a essa tríade, quando o discurso se efetiva através de um momento de prática social, três formas de significações são manifestadas nesse contexto: agir, representar e ser.

Fairclough (2003) sugere, assim, a expressão “tipos de significados” ao invés de funções para, dessa forma, propor uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Dessa maneira, no lugar das funções da linguagem, dá lugar para três principais tipos de significado: o significado acional, significado representacional e o significado identificacional. O teórico enfatiza que os três concorrem simultaneamente em todo enunciado.

Analogamente, Fairclough estabelece um novo arcabouço entre as categorias propostas por Halliday e por ele mesmo – numa primeira vertente da ACD. No novo enquadre, o autor propõe: o significado representacional corresponde à função ideacional proposto por Halliday; já o significado acional é o mais próximo da função interpessoal muito embora se dê mais ênfase no texto que em outras formas de interação nos eventos sociais como pode também ser incluído como relacional, promovendo as relações sociais. Ele propõe que não haja uma distinção entre a função textual e a acional e inclui o identificacional na função interpessoal.

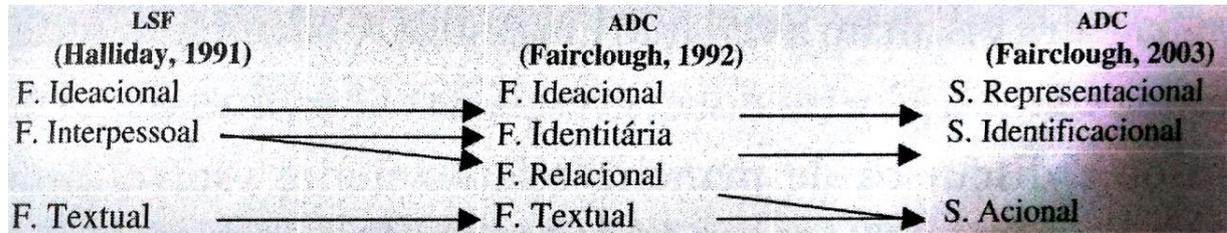
Fairclough (2003) estabelece uma relação entre ação, gêneros, representação e discursos, identificação e estilos – gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente. A análise discursiva é um nível intermediário entre o texto em si e seu contexto social – eventos, práticas e estruturas. Contribuindo com essa discussão, Resende e Ramalho (2009, p. 61) afirmam que,

[...] a análise de discurso deve ser simultaneamente à análise de como os três tipos de significado são realizados em traços lingüísticos dos textos e da conexão entre o evento social e as práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e como são articulados nos textos. Gêneros, discursos e estilos ligam o texto a outros elementos da esfera social – as relações internas do texto a suas relações externas, por isso a operacionalização desses conceitos, mantém o cerne do pensamento de Halliday.

Esse processo mantém a noção de multifuncionalidade presente na LSF, vez que Fairclough (2003) dá ênfase à simultaneidade dos três significados em todo o enunciado, garantindo a sua operacionalidade. Ele expõe em sua teoria que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre os textos e eventos como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser. Daí o entendimento de que cada um desses modos de interação entre o discurso e prática social corresponde a tipos de significado.

Assim, vejamos o quadro elaborado por Resende e Ramalho (2009) que sintetiza com muita objetividade o percurso da teoria de Fairclough ao longo dos seus estudos e contribuirá sobremaneira para o aprofundamento das análises desta pesquisa:

**Ilustração 3** – Quadro 2 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional



Fonte: Resende, Ramalho, 2009.

Como já havíamos mencionado anteriormente, o quadro evidencia que Fairclough ampliou o diálogo entre os pressupostos teóricos da ACD e a LSF, propondo uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de gêneros, discurso e estilo, propondo, no lugar das funções, três principais tipos de significado: acional, representacional e identificacional. Fairclough (2003) estabeleceu essa articulação partindo da sua própria teoria, conforme propôs em *Discurso e Mudança Social*, com relação às funções relacional, ideacional e identitária.

Na próxima seção, serão discutidas algumas categorias analíticas<sup>13</sup>, referentes aos três significados que foram selecionados para a análise textual desta pesquisa. Desde já, informamos que há outras categorias.

#### 2.4.1 Significado Acional

Os atores sociais atuam em eventos sociais por meio das instâncias discursivas e não discursivas (FAIRCLOUGH, 2003). Fairclough (2003) ressalta o aspecto discursivo dos modos de agir e interagir na vida social, associando a gêneros. Segundo Resende e Ramalho (2009, 2011), compreendem-se gêneros, como maneira de interagir e relacionar-se, discursivamente, ação sobre os outros e poder.

<sup>13</sup> O utilizamos o termo “categorias analíticas” proposto por Ramalho e Resende (2011,p.112-113) que define como “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar , de (inter)agir e de identificar (se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, [...] analisar textos buscando mapear conexões entre o discursivo e o não-discursivo, tendo em vista os efeitos sociais”.

Assim, através do estudo do significado acional, teremos condições de externar como ele está servindo a determinada ação/interação por meio de textos situados nos eventos sociais. Nessa perspectiva, por meio da linguagem, agimos e interagimos usando os mais diferentes gêneros; e é esse processo das formas de agir e se relacionar discursivamente que reside o aspecto acional/relacional.

#### 2.4.1.1 Gêneros discursivos

Segundo Bakhtin (2011), os tipos relativamente estáveis de enunciados<sup>14</sup> elaborados de acordo com cada esfera de troca social (esfera de utilização da língua) são chamados de gêneros do discurso. Bakhtin (2011, p. 283) afirma: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Ao falar dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) pretende salientar sua dimensão dialógica, ou seja, o fenômeno que ocorre na esfera dos interlocutores, no efeito do diálogo, que é uma corrente ininterrupta e constante de pergunta e resposta, pois em um diálogo não há passividade nem no sujeito do discurso, tampouco no ouvinte, visto que:

[...] toda compreensão plena e real é responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinando precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Bakhtin (2010) subdivide os gêneros em duas categorias: primários (simples) e secundários (complexos). O autor considera como gêneros primários todas as circunstâncias em que uma comunicação verbal é realizada espontaneamente. Os gêneros secundários, por sua vez, sofreriam um processo de formação, e são aqueles que aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexa, como é o caso de um romance, do discurso científico, ideológico, entre outros. Faraco (2010, p. 132) destaca que Bakhtin não concebe entre esses

<sup>14</sup> Faraco (2010) elucida o termo explicando que, dessa maneira, Bakhtin dá destaque por um lado à historicidade – os tipos não serem definidos de uma vez para sempre - dos gêneros; e por outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras. O autor acrescenta, ainda, que as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança pois o repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

dois tipos de gêneros como duas realidades distintas, pelo contrário, como relações interdependentes.

Assim, para Bakhtin, as formas de gênero são infinitas, assim como são infinitas as formas de atividade humana, com as quais os gêneros sempre estão necessariamente relacionados.

A variedade no uso dos gêneros (a intenção e a escolha feita pelo sujeito falante) é determinada pela situação discursiva, pela posição social e pelas relações pessoais entre os participantes da comunicação. Esses gêneros também admitem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva que apresenta as marcas do conteúdo ideológico.

#### 2.4.1.2 Intertextualidade

Segundo Bakhtin (2011), a intertextualidade significa que um enunciado ou discurso é permeado por discursos ou enunciados que o antecedem como consequência em alguma instância o reproduz, e que esses discursos ou enunciados antecedentes não pertenciam exatamente a uma pessoa, mas sim ao meio social a que pertencia, pois quem se pronuncia, pronuncia a voz de uma sociedade, que às vezes longínqua está no tempo e no espaço.

Fairclough (2003, p. 39) amplia a noção de intertextualidade afirmando que “é a presença de elementos actuais de outros textos dentro do texto – citações”. Para o autor, não interessa para os estudos da ACD somente o fato de que há vozes sociais no discurso, mas também o que se produz socioculturalmente quando se realiza o encontro dessas vozes. Segundo Bakhtin (2010) há vozes sociais que fazem ecoar os mais variados discursos, seja explícita, ou implicitamente. Essas vozes sociais, quando implícitas, propagam-se de discurso a discurso e, muitas vezes, os sujeitos não percebem — ou não há mais como recuperar — sua origem. Isso não significa que elas desapareceram, pelo contrário, elas circulam silenciosamente e atuam no meio social.

Resende e Ramalho (2009, 2011) explica que o estudo da intertextualidade no texto consiste na verificação de quais vozes são incluídas e quais são excluídas, enfatizando que ausências podem ser significativas e, portanto, necessitam de observação. Essa relação de vozes, segundo estas autoras, pode ser realizada com harmonia, cooperação e, até mesmo tensão entre o texto que relata e o texto relatado.

Em ACD, o processo de análise textual consiste em observar que textos e vozes estão presentes em determinado discurso. Em algumas ocasiões, é preferível que as relações entre textos fiquem explícitas, já em outras situações, implícitas. Como poderá ser comprovado no

capítulo 4 na análise do Documento Base do PROEJA e nas entrevistas. Há momentos na pesquisa que o “dito” será revelado como “não-dito”, e também surgirão situações que marcam o intertexto de forma explícita com ênfase a um determinado aspecto, sobre uma determinada prática discursiva. Segundo Resende e Ramalho (2009, p. 68-69):

[...] a orientação dada para as diferenças em textos – sobretudo as diferenças entre representações, visto que diferentes representações podem legitimar maneiras particulares de ação e ser inculcadas em modos de identificação, de acordo com a dialética entre os três tipos de significado, é uma perspectiva interessante de análise do significado acional.

Assim, a dialogicidade entre os textos é diversa e variável, e nem sempre promove uma articulação de muitas vozes, porque em algumas situações uma voz poderá ser hegemônica e o aparecimento de outras vozes, mesmo articuladas, serão referidas para negá-las, reforçando uma determinada voz.

#### 2.4.2 Significado Representacional

Segundo Fairclough (2003), o discurso como representação é uma forma particular de representar algumas partes do mundo: físico, social, psicológico, em que frequentemente haverá diversos conflitos entre os discursos, porque as pessoas de um grupo terão posicionamentos de diferentes, dependendo dos grupos sociais que pertençam. O autor acrescenta que os diferentes discursos são representados em eventos sociais, e que as relações entre os atores sociais podem ser projetadas de diversas formas: cooperando, competindo ou dominando.

Nos textos, estão presentes diferentes discursos que se alternam ou competem entre si. O mundo ou aspectos do mundo são representados por meio dos discursos, partindo da visão de determinados grupos com relação a uma dada realidade. A identificação desses discursos nos diversos textos contribui para a observação das lutas hegemônicas no espaço discursivo das representações, como também possibilita analisar questões ideológicas envolvidas, bem como a percepção de mudanças – que podem estar acontecendo. Elas são contínuas, e, especificamente, neste estudo busca compreender como os atores sociais são representados no PROEJA.

A interdiscursividade e a representação dos atores sociais foram as categorias de análise do significado representacional nesta pesquisa.

#### 2.4.2.1 Interdiscursividade

A análise interdiscursiva do texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados, sejam em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas. A combinação de vários discursos, ou melhor, da multiplicidade deles, aliado as demandas da sociedade contemporânea, proporcionam a criação de novos discursos. Seja quando se diferenciam ou quando se mesclam, eles se modificam e se constituem numa nova representação.

A diversidade de discursos relaciona as diferentes posições dos atores sociais na sociedade, bem como suas diferentes formas de relacionamento entre as pessoas. Resende e Ramalho (2009, p. 70-71) acrescentam que “os diferentes discursos não apenas representam o mundo ‘concreto’, mas também projetam possibilidades diferentes da ‘realidade’, ou seja, relacionam-se a projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares”.

Resende e Ramalho (2009) apontam recursos discursivos, tais como disputa de poder, dominação, competição, cooperação e desejo de mudança, os quais se diferenciam socialmente, porque as motivações são distintas; assim, um mesmo aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos. Estas autoras argumentam que embora a interdiscursividade envolva hibridizações não só de discursos, mas também de gêneros e estilos, através da interdiscursividade investiga-se discursos articulados em textos e suas conexões com as lutas hegemônicas.

#### 2.4.2.2 Representação dos atores sociais

Van Leeuwen (1997) discutiu amplamente essa categoria em *A representação dos atores sociais*. O autor argumenta que as maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades. Resende e Ramalho (2009) afirmam que determinados atores sociais podem ter sua agência ofuscada ou elevada em representações por suas atividades tanto como podem se referir a modos que presumem julgamentos acerca do que são e do fazem.

Entendemos que as representações contribuem para revelar as ideologias nos textos e nas interações. Van Leeuwen (1997) apresenta uma descrição minuciosa dos modos pelos quais os atores podem ser representados, enfocando perspectivas sociológicas, críticas e linguísticas. Vejamos o quadro organizado pelo teórico:

**Ilustração 4 – Quadro 03 – A representação dos actores sociais no discurso: rede de sistemas**

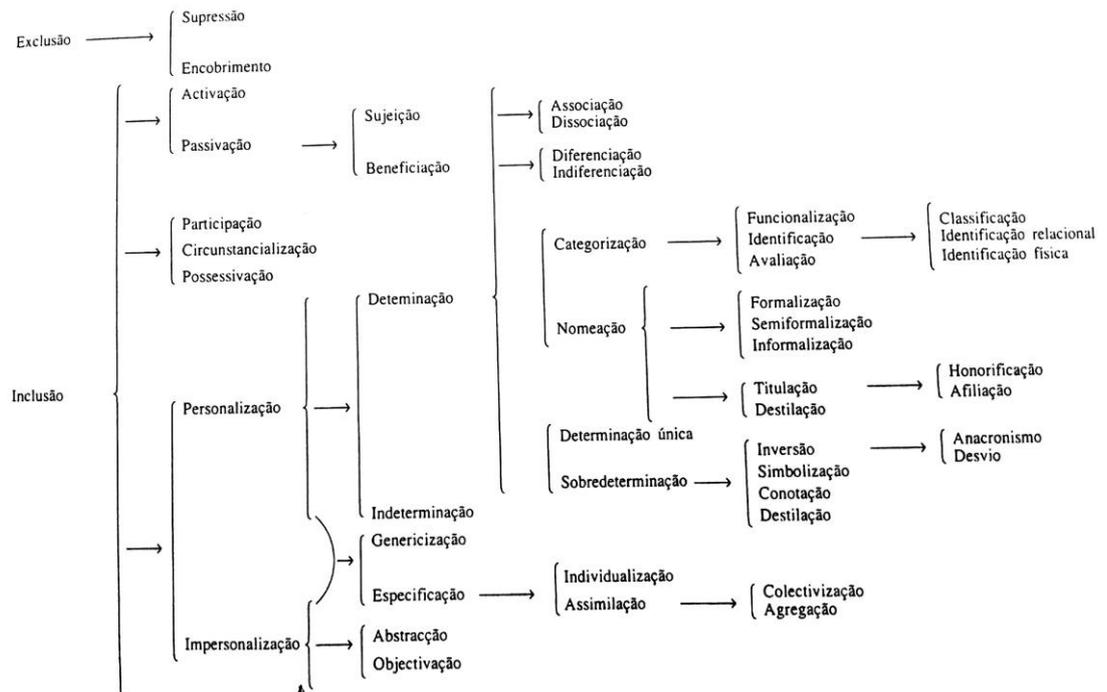


Figura 1. A representação dos actores sociais no discurso: rede de sistema.

Fonte: Van Leeuwen, 1997.

Entretanto, nesta pesquisa atentaremos para alguns modos específicos no interior das noções de exclusão e inclusão dos atores sociais.

Cada uma das opções apresentadas acima apresenta modos como os atores sociais podem ser representados: incluídos ou excluídos. Segundo Van Leeuwen esse modelos de representações dos atores sociais servem a determinados interesses e propósitos em relação ao leitores a quem se dirigem. O teórico enfatiza que algumas exclusões poderão ser “inocentes”, por entender que o outro interlocutor já tem conhecimento das atividades, ou para atender a determinados interesses. O autor enfatiza que o modo de exclusão é uma estratégia privilegiada na ACD porque dependo de como ela se apresenta no texto, a representação dos atores bem como suas atividades podem ser ofuscadas.

Na exclusão por supressão, não há qualquer referência aos atores sociais em qualquer parte do texto. Já a exclusão em segundo plano, a exclusão não é tão radical, pois os atores sociais podem não ser mencionados em relação a uma determinada atividade, mas são mencionados em alguma parte do texto, de modo que podemos inferir com o mínimo de certeza quem eles são. Como afirma Van Leeuwen (1997, p. 181), eles estão “pouco visíveis, empurrados para segundo plano”.

Os atores sociais podem ser referidos através da individualização e da assimilação. No processo de individualização, ocorre a através da singularidade. Já a assimilação se manifesta de duas formas: agregação e coletivização. A agregação quantifica o número de participantes cujo tratamento é dado por meio de estatísticas. Ela é o mais das vezes usadas para regulamentar a prática e para produzir uma opinião de consenso.

A indeterminação ocorre quando os atores sociais são representados como indivíduos ou grupos não-especificados ou anônimos; a determinação ocorre quando a sua identidade é especificada de alguma forma.

Os atores sociais podem ser incluídos por nomeação (atores representados por nomes), categorização por funcionalização (atores representados em termos de atividades, ocupações, funções que desempenham) e por identificação (atores representados por aquilo que “são”, como sexo, idade, classe social, etnicidade, religião).

#### 2.4.3 Significado Identificacional

Segundo Fairclough (2003, p. 159), o significado identificacional está relacionado ao conceito de “estilo”. O autor esclarece que “estilos” constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação dos atores sociais. Ele enfatiza que o processo identificacional seja entendido como um processo dialético em que os discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identidade pressupõe a representação, em termos de presunção, dom que se é.

Woodward (2013, p. 50) complementa que as identidades são construídas/formadas na relação com outras identidades, relativamente àquilo que ela não é. Fairclough (2003) afirmou que essa construção se dá através de um processo dialético contrário ou, melhor, utilizando a expressão proposta pelo teórico *relationship contrary dialectical*.

Nessa discussão, Silva (2013, p. 76) afirma que “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” e dialoga com Fairclough quando diz que a identidade e a diferença são criadas por meio de atos da linguagem e precisam ser nomeadas. O autor britânico, também, revela a necessidade desse processo de nomeação, daí a necessidade de que a identidade não poder ser compreendida fora do seu contexto de significação. Dessa forma, tornar-se um resultado de uma produção simbólica, discursiva e assimétrica. Silva complementa:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Elas mantêm estreita conexão com as relações de poder, porque elas determinam os papéis sociais desempenhados pelos atores sociais. Com relação ao argumento de Silva, outros teóricos como Fairclough (2003) afirma que é um processo complexo e Hall (2013, p. 106) reitera afirmando que:

[...] a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo. Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode ser, sempre ganhá-la ou perdê-la; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada.

Como as identidades são construídas no interior do discurso, Hall (2013) propõe que é necessário compreendê-las no interior das formações das práticas e formações discursivas específicas através de estratégias e iniciativas específicas.

Assim, a ACD investiga como se dá o embate discursivo entre as identidades. Nessa perspectiva, entre as categorias relacionadas ao significado identificacional, destacaremos a avaliação.

#### 2.4.3.1 Avaliação

Essa categoria moldada por estilos relaciona-se com as apreciações ou perspectivas dos atores sociais, mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que considera bom ou ruim, ou que deseja ou não. As avaliações são sempre parciais, subjetivas devido ao modo particular de se posicionar mediante os aspectos do mundo, e, por isso, ligada a processos identificacionais particulares.

Segundo Fairclough (2003), as avaliações são significados identificacionais que podem materializados em traços textuais através de: afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, avaliações afetivas e presunções valorativa.

Resende e Ramalho (2011, p. 119-120) define com muita propriedade cada uma dessas categorias:

Em afirmações avaliativas, o elemento avaliativo pode ser mais explícito como um atributo em processos relacionais atributivos; um verbo em processos materiais e verbais; um advérbio avaliativo, um sinal de exclamação. [...] Afirmações com modalidades deônticas, por sua vez, podem avaliar aspectos do mundo em termos de obrigatoriedade ou necessidade. Avaliações afetivas, um terceiro tipo de avaliação explícita, são processos mentais afetivos, que envolvem eventos psicológicos, como

reflexões, sentimentos e percepções. Por fim, as presunções valorativas correspondem ao tipo de avaliação mais implícito, sem marcadores transparentes.

As avaliações ajudam a perceber, no discurso, as relações de dominação no interior da superfície dos textos produzidos pelos atores sociais do PROEJA, neste estudo.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo tratará dos aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Há descrição da forma como o conjunto de dados foi composto e os instrumentos escolhidos para geração dos dados. A pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa com orientação teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso.

#### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

O cerne desta pesquisa é a tentativa de entender como se constitui o PROEJA, tanto para a esfera governamental que o idealizou e encaminhou sua implementação, quanto para os atores diretamente envolvidos com o programa no Instituto Federal da Bahia, que os alunos e professores do programa.

Em todos os aspectos formais em que o discurso se apresenta, conclui-se que por trás deles sempre há um cunho pessoal com o intuito de atingir a um determinado grupo social. Essa observação torna evidente um aspecto importante que é a relação que há entre o modo como as informações estão dispostas e o grupo social que se objetiva atingir. Para a análise proposta neste estudo, tomaremos o Documento Base de implementação do programa, publicado pelo governo federal e um conjunto de entrevistas semi-estruturadas em que alunos e professores respondem questões sobre o programa, conforme apresentaremos mais adiante.

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que não se pretende compreender as linhas mais gerais da implantação do PROEJA em todo o país, mas busca-se o entendimento mais pontual de como o PROEJA está em uma instituição específica, o IFBA/Campus de Salvador. Nesse perfil de pesquisa, os dados são coletados por meio de pesquisa de opinião e a análise é feita através da ampla interpretação da realidade social local. Partindo deste raciocínio, é interessante notar que a pesquisa qualitativa com análise de dados, é que confirma ou refuta o que é apresentado pela teoria; isso porque, um e outro estão paralelamente consolidando o processo de busca pelo conhecimento.

Segundo Bauer e Gaskell (2011), a pesquisa qualitativa constitui um instrumento que possibilita apreender dos dados gerados informações que estão nas entrelinhas do conteúdo pesquisado. Esse exercício de observar as informações com a capacidade de fazer uma descrição, explicando hipoteticamente uma realidade social, revela o compromisso do

pesquisador com o objeto de investigação. Esse paradigma de pesquisa tem um papel que está para além dos números que quantificam e que “asseguram” uma determinada resposta.

Neste campo de observação sistemática da pesquisa social, é preciso cuidar para que não se deixe envolver por particularidades com as quais se identifiquem, visto que o foco desse estudo se detém nos diversos ângulos pelos quais é possível fazer uma análise do mesmo fato. É importante notar que a realidade social vive passando por um processo dinâmico de transformações cíclicas e que os métodos que outrora eram utilizados para analisar esta realidade ficariam obsoletos por não responderem mais às expectativas de informação exigidas por esta nova realidade e necessárias ao estudo do fato social. Daí, percebe-se que os acontecimentos sociais necessitam de uma abrangência pertinente a essa nova demanda, cujo mérito é dado ao pluralismo metodológico que se constitui um instrumento da pesquisa qualitativa utilizado para atender esta nova perspectiva de investigação científica.

Este entendimento reforça que é preciso que seja feito um estudo delineado exatamente aos moldes desta nova realidade social e, para que isso seja possível, o pesquisador deverá estar munido das estratégias que serão utilizadas para que seja feito o esboço quanto ao que ele prevê da análise.

Neste sentido, o pesquisador deve integralizar o seu resultado com as diferentes perspectivas de análise do objeto de estudo com coerência e lógica. Esta conclusão somente será auferida se o pesquisador utilizar o tipo de delineamento adequado para a questão em análise. Para Habermas (apud BAUER 2002), quando temos uma afirmação feita por um falante no seu discurso, o cerne do uso da fala deste é a obtenção da confirmação daquilo que se afirma pelos ouvintes. Existem atos de fala que objetivam constatar, regular e representar alguma coisa por aquele que está fazendo uso do discurso, e neste momento é esperada a concordância daquele que está ouvindo. Este mesmo processo acontece no momento em que o entrevistador dirige uma entrevista.

Essa é a razão que levou ao entendimento de que o melhor desenho do estudo que poderia ser utilizado para desvelar o conhecimento a ser abordado nesta pesquisa fora o estudo de caso, aliado a entrevista individual e a coleta de documentos oficiais. De posse de todos os dados necessários para a pesquisa, era preciso que fosse utilizado um método para subtrair o conhecimento que se estava desejando compreender. Assim, foi iniciado o processo de análise dos dados utilizando a análise crítica do discurso.

### 3.2 TRILHAS METODOLÓGICAS

É necessário, numa pesquisa qualitativa, delimitar a trilha metodológica, em outras palavras, os passos para realizá-la. A articulação desses passos pode ser ilustrada da seguinte forma:

**Ilustração 5** – Articulação dos passos da pesquisa



Fonte: Silva, 2014

A delimitação do objeto da pesquisa constitui o primeiro passo nessa trilha. Esse foi o maior desafio do processo da pesquisa, porque discutir uma temática da área da educação na perspectiva linguística, mais especificamente, do discurso, não é tarefa fácil, já que o hibridismo dos fenômenos educacionais e a dimensão política que os envolvem, os tornam bastante complexo, implicando, em cada recorte, perdas importantes. Para lidar com as limitações do recorte, selecionamos um documento que representava o discurso da esfera governamental relativa ao PROEJA, e empreendemos entrevistas com alunos e professores do programa, a fim de que o estudo do PROEJA não ficasse tão fragmentado, trazendo a voz e apenas uma instância envolvida.

Partindo da ideia de que a pesquisa em sua essência pressupõe uma relevância social, essa inquietação foi tomando novas proporções, porque do comprometimento oriundo desta pesquisa, surgia uma necessidade de contribuir de forma significativa para entender o processo de emancipação dos atores envolvidos no PROEJA. Assim sendo, almeja-se dar uma

resposta possível para a problemática evidenciada nesta pesquisa, qual seja: tentar revelar qual a representação do programa visibilizada por três instâncias, quais sejam: a governamental, a docente e a dos alunos.

### 3.3 O CONJUNTO DOS DADOS

O *corpus* desta pesquisa foi configurado e estruturado através da seleção de enunciados do Documento Base do PROEJA e das entrevistas individuais realizadas com os atores sociais envolvidos no programa.

No Documento Base do PROEJA consta uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, como também, uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA. Partindo desse contexto, são discutidas e apresentadas as concepções e princípios do Programa. O texto inclui princípios dos projetos político-pedagógico que fundamentarão as ofertas decorrentes do Programa, além de diretrizes gerais para a sua operacionalização. O documento sinaliza a emergência de se promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera.

A análise de base interpretativista partiu da seleção de enunciados do referido documento que refletem e refratam realidades do PROEJA no cenário educacional de modo a orientar as representações dos atores desta pesquisa. Acrescenta-se que esse recorte dos enunciados faz-se necessário na abordagem desta pesquisa, entretanto não é uma escolha diretiva visto que não se pretende alienar nem tampouco direcionar o processo interpretativo, daí a razão de colocar todo o documento, em sua totalidade, no anexo.

Outra forma de organização do *corpus*, que esta pesquisa se propõe, se constitui em entrevistas do tipo semiestruturada com um único respondente, entrevista em profundidade, nesse caso, com os atores sociais do PROEJA.

Dessa maneira, as entrevistas possibilitaram compreender nuances das vivências verbalizadas por esses atores, bem como introduzir narrativas que revelem realidades excludentes e da manutenção da classe de dominação naturalizadas em ações rotineiras e não identificadas pelos respondentes. Assim, dessa forma foi planejado um “tópico guia” para a entrevista de modo que servisse como norteador e pudesse dar conta dos fins e objetivos deste estudo. Gaskell (2002, p. 66) enfatiza a importância do tópico guia afirmando que “ele funciona como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda quando der um

‘branco’ no meio da entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida”. Nesta pesquisa foi utilizado os seguintes tópicos guia com os atores sociais envolvidos:

#### A - Alunos

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Ingressou no PROEJA com que idade?
- 4) Porque você resolveu entrar no PROEJA?
- 5) O que você pensa do PROEJA hoje? Você aprendeu muitas coisas?
- 6) Houve crescimento pessoal e profissional?
- 7) O PROEJA influenciou na aquisição de um novo emprego?
- 8) Você recomendaria o PROEJA para alguém? Por quê?
- 9) Pretende continuar estudando?
- 10) Depois do PROEJA, você acha que mudou na sua atuação profissional? Você poderia citar aspectos positivos e negativos que indiquem como você se sente ao concluir o curso?
- 11) Você percebia na prática dos professores interesse em relacionar os conhecimentos da disciplina com outros? Exemplifique.
- 12) Você percebeu que no decorrer da realização deste curso existe espaço para a sua expressividade, criatividade e originalidade? Comente.
- 13) Que melhorias ocorreram na qualidade de sua vida e de seus familiares após o PROEJA?
- 14) Que outras observações relevantes você poderia destacar acerca do processo de integração EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA?
- 15) Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

#### B – Professor

1. O que você pensa do PROEJA? Há diferença entre a EJA e o curso profissionalizante? Como você percebe a integração curricular no curso de Infraestrutura do IFBA?
2. Você conhece o programa com a normatização do governo federal? A diretoria comentou como são as especificidades do programa? Teve acesso ao documento que deu origem ao programa? Como você foi parar no PROEJA?
3. Na sua prática pedagógica, você segue rigidamente o que está estabelecido no Plano do Curso ou você procura realizar novas práticas considerando elementos da cultura, experiências vivenciadas, visando à formação dos estudantes como cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos?

4. Na sua prática pedagógica existe preocupação em relacionar os conhecimentos da sua disciplina com outros em consideração à individualidade do estudante, à interdisciplinaridade e globalização do conhecimento? Conte um caso.
5. Você poderia citar algum episódio que evidencie essa relação? Diga um conteúdo que você trabalha e como você desenvolveria o trabalho com esse tema?
6. Você percebe que os estudantes compreendem a importância dessa relação na sua formação? Como?
7. Como você definiria a concepção de educação que norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas por você no PROEJA?
8. Você poderia citar aspectos positivos do PROEJA?
9. Você poderia relatar contextos ou situações que travam/dificultam o processo pedagógico dos alunos do PROEJA?
10. Que outras observações relevantes você poderia destacar acerca do PROEJA?
11. No seu entendimento, de que forma o PROEJA contribui para a mudança sociocultural dos alunos? Há fatores viabilizantes para isso?

C - Coordenador

1. Quais documentos oficiais foram utilizados para a implantação do PROEJA?
2. Qual sua visão a respeito da forma de implantação do PROEJA no IFBA?
3. Como foram incluídas as orientações dos documentos oficiais no currículo do PROEJA?
4. Qual é a avaliação que você faz deste processo de elaboração e implantação do curso?

A orientação da entrevista através dos tópicos guia não enrijeceu o processo interativo. Ao contrário, proporcionou um contexto de informalidade da geração dos dados da pesquisa, porque em alguns momentos a linearidade dos tópicos foi subvertida para dar progressão a interatividade com o entrevistado, já que parte-se do entendimento de que na pesquisa qualitativa esse processo deve ocorrer com circularidade e reflexividade.

As entrevistas semiestruturadas objetivaram compor o discurso dos atores envolvidos no PROEJA. Por meio delas, foi realizada a geração dos dados empíricos que nortearam grande parte das análises realizadas nesta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas – sendo a transcrição literal com fidelidade ao comportamento linguístico tanto do pesquisador quanto do entrevistado. O período de gravação das entrevistas ocorreu entre dezembro de 2012 e março de 2013 conforme disponibilidade dos respondentes e do pesquisador.

As perguntas da entrevista focaram as diretrizes e os princípios norteadores do Documento Base do PROEJA, da influência do programa na vida dos entrevistados, o modo

como eles encaravam a realidade e a relação com a vivência nas práticas sociais deles, bem como a interface com as possibilidades de mudança social. Assim, antes de iniciar a entrevista, conversava-se com o entrevistado sobre a Instituição, perguntando o que acham daquele novo ambiente em que passavam a conviver. Falou-se da importância das informações que forneceriam, para relevância da pesquisa para todos nela envolvidos. Realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, a assinatura dos termos com plena anuência dos entrevistados. Por fim, iniciou-se o processo interativo tendo por base o tópico guia. As entrevistas transcorreram de forma informal e tranquila.

Apesar da presença constante do tópico guia, os itens do tópico não foram seguidos a risca, já que havia a intenção de deixar o entrevistado mais a vontade. Após essa preparação do ambiente de descontração através da conversa, sempre era dito pelo pesquisador ao respondente que iria iniciar a gravação o que acontecia de maneira natural, apesar da presença do gravador digital.

Outro fator importante nesse processo da pesquisa deu-se com a escolha dos atores sociais envolvidos no PROEJA. O pesquisador conversou com a Coordenação do curso de Saneamento e verificou como e quando seria possível manter contato com os alunos e professores do programa. A coordenação informou que quinzenalmente todos os alunos e professores participavam de “Seminários Temáticos” organizados pelos próprios professores e coordenação com palestrantes da área do curso convidados pela equipe docente.

Esse momento, segundo orientação da coordenação, seria o período ideal para proceder ao convite aos atores sociais do PROEJA do IFBA/Campus Salvador. Atendendo a sugestão, o pesquisador solicitou um momento antes do início das atividades e conversou com a plenária sobre a pesquisa e da necessidade de voluntários para realizar as entrevistas. O auditório encontrava-se com uma pequena demanda de alunos que perguntaram, após o anúncio, em que momento eles poderiam conversar com o pesquisador para serem entrevistados. Do total que estavam presentes ao evento, cinco estudantes se apresentaram como voluntários: quatro homens e uma mulher.

Com o segmento professor, as dificuldades foram maiores, porque alguns afirmavam categoricamente que não queriam participar, outros que já haviam participado de diversas pesquisas, mas que nada se resolvia e alguns apresentavam uma agenda para encontro repleta de compromissos. Após muita conversa, dois professores aceitaram colaborar com a pesquisa, participando das entrevistas. Entre os que resolveram participar, houve uma sequência de desencontros com as datas agendadas, que por motivos explicados e justificados pelos

respondentes não compareciam ao local e horário estabelecidos. O pesquisador aproveitou uma das reuniões de coordenação para encontrar os professores para realizar a entrevista. Nesse momento, os docentes foram solícitos e acolhedores ao pesquisador.

A entrevista com a coordenação do curso ocorreu após uma negociação de datas mas não houve maiores transtornos para a realização.

Para preservar o princípio básico da pesquisa, com respeito à manutenção do anonimato e sigilo dos respondentes, cada entrevistado foi relacionado a um pseudônimo. Vejamos, no quadro abaixo, o perfil dos entrevistados desta pesquisa.

**Quadro 1 – Quadro Sinótico dos Atores Sociais**

<b>Entrevistado</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Bairro</b>	<b>Etnia</b>
<b>A1</b>	42	Masculino	Licenciatura em História	Segurado do INSS	Não declarado	Negro
<b>A2</b>	19	Masculino	Estudante do PROEJA - Ensino Médio	Estagiário do IFBA	Não declarado	Negro
<b>A3</b>	28	Masculino	Ensino Médio Completo e Estudante do PROEJA	Estagiário do IFBA	Cidade baixa	Negro
<b>A4</b>	37	Masculino	Ensino Médio Completo e Estudante PROEJA	Estagiário do IFBA	Não declarado	Negro
<b>A5</b>	33	Feminino	Estudante do PROEJA - Ensino Médio	Desempregada	Parque São Cristóvão	Negra
<b>P1</b>	Não	Masculino	Mestre	Professor	Não	Branco

<b>P2</b>	declarado			EBTT	declarado	
	Não declarado	Feminino	Doutor	Professora	Não declarado	Branca
<b>COORDENADOR DE CURSO</b>	Não declarado	Feminino	Especialista	Professora	Não declarado	Negra
	declarado			EBTT	declarado	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados dos respondentes foram obtidos antes, durante ou até mesmo após as entrevistas gravadas o que pode ser conferido na totalidade das entrevistas transcritas nessa pesquisa.

### 3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no IFBA. Consideramos relevante traçar um perfil da Instituição para compreendermos o contexto da pesquisa. Em seguida, trataremos dos atores sociais envolvidos nesse trabalho: alunos, professores e coordenador de curso. Por fim, há a apresentação do quadro síntese das categorias de análises utilizadas nos enunciados selecionados e objetos de reflexão, discussão e interpretação.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), criado pela Lei nº 11.892/2008, é resultado das mudanças promovidas no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA). Com tradição centenária no ensino técnico-profissional e há mais de uma década no ensino superior, o Instituto atua em sintonia com as demandas profissionais do mundo do trabalho, contribuindo para a cultura empreendedora e tecnológica do estado.

O IFBA é uma instituição comparada às universidades, mas possui estrutura diversa e muito mais ampla. Oferece desde a formação básica, passando por cursos de nível médio, até à graduação e pós-graduação. Hoje, dispõe de cursos superiores, entre eles, formações tecnológicas, bacharelados, engenharias e licenciaturas; atendendo a demandas sociais para o desenvolvimento socioeconômico regional.

**Figura 1** – Instituto Federal da Bahia – Campus Salvador



Fonte: <https://www.facebook.com/pages/IFBA/159884137402213>.

O IFBA/Campus de Salvador funciona de segunda a sábado ofertando à comunidade cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas e bacharelados. Os cursos técnicos funcionam nas modalidades integradas e subsequentes.

O PROEJA é um curso integrado que funciona no turno noturno, de segunda a sexta, e no matutino, no sábado. O primeiro curso ofertado na instituição foi o de Infraestrutura Urbana, encerrado em 2010. Atualmente, o curso ofertado é o de Saneamento. As entrevistas com os atores sociais do PROEJA foram agendados com eles, em horários e lugares dos mais diversos, particularmente, a sala da Coordenação de Linguagens (dois alunos), a Sala de Convivência (dois alunos) e, por fim, a Sala da Coordenação do curso (dois professores e a coordenadora). O refeitório foi um espaço inusitado, cabe aqui narrar o motivo da escolha desse local. Houve a necessidade do deslocamento do pesquisador para o Refeitório, de modo a otimizar o tempo da entrevistada sem maiores prejuízos, porque a mesma precisava realizar a refeição antes de adentrar a sala de aula pois aquela seria a sua única alimentação daquele dia. Daí o cuidado de ir ao encontro da discente no local em que ele se encontrava para que ela recebesse a senha de entrada para o refeitório.

Foi nesse contexto que esta pesquisa se desenvolveu e assim considera-se importante resgatar a história dessa instituição, referência na qualidade de ensino na cidade de Salvador, visto que, talvez, não seja da comunidade conhecimento geral a configuração dela no ensino público federal no Estado da Bahia. O entendimento do percurso de transformação do instituto traz um pouco de luz para a representação que os atores possuem dela.

O presente capítulo explicou e descreveu a metodologia da pesquisa adotada para geração de dados e análise do corpus. Dessa forma, esta pesquisa se enquadra como qualitativa, porque o foco é a interpretação. Assim, foi delimitada a trilha metodológica para que a sistemática desse trabalho estivesse bem especificada para melhor entendimento da análise do corpus.

## **4 O DOCUMENTO BASE: IDEOLOGIAS E POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS**

Este capítulo apresenta a análise do Documento Base do PROEJA (doravante DB). Documento lançado pelo governo em fevereiro de 2006, foi elaborado anteriormente ao Decreto nº 5.840/2006 que Instituiu o PROEJA no âmbito nacional. É um documento que subsidia todo o processo de implantação do programa.

O DB do PROEJA está estruturado em cinco capítulos: no primeiro e no segundo há uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, situando a problemática da EJA no cenário brasileiro, caracterizando, ainda, os atores dessa modalidade de educação. Os capítulos também apresentam a proposta de uma política de integração entre os segmentos Educação Profissional versus Ensino Médio versus EJA, trazendo uma discussão com foco no processo da formação humana. Discute os problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA, objeto de discussão do documento, apresentando dados e indicadores oficiais.

No capítulo 3 são apresentadas e discutidas as concepções – ruptura com a dualidade estrutural da cultura geral versus cultura técnica, através de uma política de formação integrada entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, e os princípios do Programa – definidos por meio das teorias de educação em geral, nos estudos do campo da EJA e da Educação Profissional.

No capítulo 4 discutem-se as diretrizes constitutivas de construção do projeto político-pedagógico integrado, definindo, para tanto, a base de elaboração de uma proposta com currículo integrado. A sua organização curricular e os mecanismos de avaliação.

Já no capítulo 5, denominado de estrutura operacional, demarca-se atribuições aos diversos segmentos institucionais de modo a sistematizar as responsabilizações nas etapas de implantação do PROEJA, tais como instituições proponentes e parceiras, modalidade de oferta, matrícula, recursos humanos, financiamento e plano estratégico de implantação do Programa. Enfim, o documento sinaliza a emergência de se promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera educacional.

Para analisar o DB, vamos, primeiramente, observá-lo enquanto prática social. Depois, pretende-se compreendê-lo em suas dimensões discursiva e textual, com base no modelo tridimensional proposto por Fairclough, discutido anteriormente.

#### 4.1 PRÁTICA SOCIAL

O Documento Base não é um instrumento de manutenção de poder e nem um documento que propõe uma ruptura total com as estruturas vigentes. Essa dualidade revela, por um lado, um discurso que é inovador, porque integra a EJA à Educação Profissional e, por outro, apresenta a condição hegemônica de uma Instituição Federal de Ensino. Segundo Fairclough (2001) o discurso molda e é moldado pela sociedade, ao tempo que se constrói e é construído, uma vez que a sociedade está num processo contínuo de mudança, de transformações. Percebemos a arena das disputas hegemônicas ao romper com uma estrutura de poder já dada, ao propor um projeto diferenciado de educação, deslocando o lugar do EJA para outra esfera de ensino que traz a representação social de uma educação de qualidade e prestígio social.

O Documento Base prepara para uma alteração significativa da modalidade da EJA, ou seja, a inserção da educação profissional na referida modalidade. Para isso, entre outras ações, delega à rede federal a responsabilidade e o compromisso com esses atores sociais para a execução do decreto que institui o PROEJA como uma política. Com o advento da implantação de um programa que provocaria mudanças significativas no cenário da educação brasileira envolvendo a integração do Ensino Médio, a EJA e a Educação Profissional, proposta do PROEJA, havia também a necessidade de estabelecer as diretrizes epistemológicas dessa nova proposta de formação de jovens e adultos. Essa proposta revela uma necessidade de garantir condições referenciais para a implantação da política de educação para todos do então Governo Lula.

Mas, a princípio, era também importante referendar essa proposta com o discurso hegemônico atrelado a uma educação centenária que transmite a ideia de credibilidade e qualidade do serviço prestado à sociedade: a Rede Federal de Educação citada no Documento Base (2009, p. 29), conforme se observa:

A tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral.

A escolha da rede federal para implementação do Proeja pretendia vincular o histórico de excelência da instituição que até então não havia recebido alunos de EJA para a formação profissional:

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. (DOCUMENTO BASE, 2009, p. 34).

O trecho destacado mostra uma avaliação por presunção valorativa (FAIRCLOUGH, 2003). A presunção valorativa é evidenciada em “mesmo que tardiamente”, há o entendimento de que os governos anteriores foram omissos no atendimento desses atores sociais da EJA, mas dentre as diretrizes das políticas de governo do Lula, há o compromisso de resgate de cidadania dessa parcela de brasileiros excluídos do sistema educacional devido a problemas dentro e fora da escola. Dessa maneira, através da Rede Federal de Educação, esse governo se responsabiliza em responder positivamente acenando para a construção de um projeto que resgate e reinsira no sistema educacional brasileiro os atores da EJA, propondo a integração de educação e formação profissional.

A utilização do verbo “convidar” no trecho acima revela um efeito discursivo contraditório porque necessariamente as Instituições Federais receberam a determinação de implantação de imediato, em caráter de urgência e de maneira progressiva, conforme reza o Art. 2º<sup>15</sup> e respectivos parágrafos primeiro<sup>16</sup> e segundo<sup>17</sup> do Decreto nº 5.840/2000 que instituiu o PROEJA. Dessa maneira, o convite torna-se um argumento retórico da dominação hegemônica. Além do mais, utiliza-se da tradição de educação de qualidade dos IFs como uma alternativa viável para a funcionalidade de programa que seria implementado.

Através das Instituições Federais, o governo poderia suplantar o desafio de implantar essa política, delineando a construção de uma identidade própria em novos espaços educativos, em função da especificidade desses atores. Essa certeza advém da história da Instituição, entretanto, essa mesma instituição de ensino não dispunha de referencial pedagógico para desenvolver atividades educativas com os atores da EJA.

Enfim, na dimensão da prática social, o Documento Base de implantação do PROEJA traz os parâmetros para a implantação do programa. É um discurso que trava diálogo direto entre o governo e as instituições que responsáveis pela implantação do programa. É um

<sup>15</sup> “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007”.

<sup>16</sup> “As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total de vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”.

<sup>17</sup> “A ampliação da oferta de que trata o caput § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino”.

documento que apresentam os pressupostos de uma política comprometida com a condição de humanização, com amplo acesso ao universo de saberes e conhecimentos científico e tecnológico, de forma integrada à formação profissional, permitindo ao ator social da EJA a compreensão de mundo, ou seja, compreender-se no mundo de modo que possa atuar na busca da própria melhoria das condições de vida.

O Documento Base alicerça as bases estruturais de implantação ao tempo que prepara a sociedade para um programa novo. Salientamos que, enquanto prática social, o Documento Base tem essa função social de preparar a implantação do programa inovador, tornando-se o marco que dá início ao programa e assegura uma formação para a integração social desses atores bem como a continuidade dos estudos.

A análise da prática social transversaliza todas as dimensões de análise, portanto, constitui-se num processo contínuo que contribui para o processo de interpretação dos dados do corpus. Dessa forma, à medida que fazemos a discussão das dimensões, notadamente, estaremos discutindo, revelando e destacando outras formas de manifestação das lutas hegemônicas e ideológicas na construção da representação do PROEJA no Documento Base através de marcadores discursivos (lexicais, sintáticos e semânticos) materializados textualmente.

#### 4.2 PRÁTICA DISCURSIVA

Para discutirmos o Documento Base (DB) na dimensão da prática discursiva, observaremos os processos de produção, de distribuição e de consumo.

A produção desse documento contou com a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica<sup>18</sup>, do Fórum Nacional da EJA (ENEJA) e da Universidade Brasileira. A SETEC promoveu discussão restrita com os atores sociais envolvidos e interessados nas áreas abrangidas no Programa, porém todos corroborando o discurso oficial. Com essa estratégia, a instância dominante tinha por finalidade orientar sistematicamente a implantação do PROEJA em território nacional.

---

<sup>18</sup> Posteriormente a Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, cria no âmbito do Ministério da Educação, apoiando-se nas estruturas dos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A construção de um documento elaborado por uma equipe limitada, escolhida “a dedo” de professores, pesquisadores<sup>19</sup> e outros atores sociais envolvidos, os quais se concentraram em discussões na EJA e na Educação Profissional, legitima o discurso oficial de desenvolver um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamentada nos princípios norteadores da política de governo em vigência na época utilizando-se os argumentos das autoridades acadêmicas e outros argumentos oriundos dos demais segmentos vinculados à área do programa.

Essa estratégia evidencia o processo de luta hegemônica nessa etapa da prática discursiva. O processo de produção do DB assegura discursivamente os princípios que norteiam o discurso da dominação. Essa luta não acontece por meio de enfrentamento mas utiliza-se de outra estratégia da dominação que se constitui num pacto discursivo que consistia na junção de interesses correlacionados através de argumentos fundamentados nos atores sociais envolvidos para a elaboração desse documento. O estabelecimento dessa interlocução elimina o conflito, ou melhor, negando o processo de luta hegemônica, que refletiria uma disputa de poder, que se apresentaria no momento em que o conjunto mais amplo de atores sociais envolvidos na modalidade EJA produziram diferentes discursos, contrários ao discurso hegemônico, na elaboração do DB como possibilidade de construção de um projeto de uma nova sociedade com fundamentos diferenciados como podemos constatar em DB (2009, p. 14):

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica.

Por outro lado, tratando-se da elaboração de um documento oficial, da ordem do poder dominante, a participação desses atores sociais legitima o discurso dominante através dos especialistas engajados na elaboração da proposta. Esse processo de produção é estrategicamente construído para validar o discurso dominante com argumentos que: respondem à perspectiva e anseios do grupo dominado propiciando o tratamento discursivo adequado ao público a quem se destina, promovendo uma relação identificacional com seus possíveis interlocutores; atendem às problematizações dos pesquisadores apresentando

---

<sup>19</sup> Na elaboração do DB, constam os seguintes nomes dos professores e pesquisadores: Benedito Luiz Correia, Dante Henrique Moura, Dênio Rebello Arantes, Jane Paiva, Maria da Conceição V.P. Oliveira, Marilise Braivante, Simone Valdete dos Santos, Tânia Midian Freitas de Souza com a coordenação de Jaqueline Moll e Caetane Juracy Rezende Silva.

discussões, no documento, numa abordagem de conscientização e politização dos atores sociais envolvidos no Proeja.

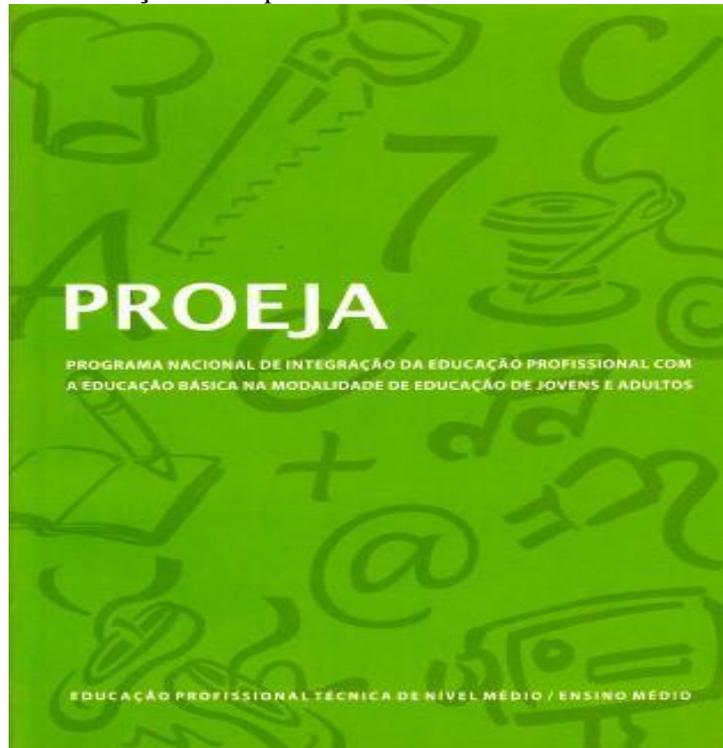
A distribuição do DB foi feita pelo MEC através da rede de internet, disponibilizado no seu respectivo site para consulta de todos. Entretanto, não havia disponibilização do material em suporte impresso que contemplasse a todos que o desejavam. Para ter acesso ao material impresso, era necessária a solicitação, através de carta ou e-mail destinado ao MEC. Esse documento deve ter circulado por ambientes que possivelmente, teriam interesse de implantar o Proeja, principalmente na rede federal de ensino para todos os professores.

O material era destinado a professores, gestores públicos, funcionários, alunos entre outros. Entretanto, o processo de distribuição do DB gerou um cenário de desencontro de informações, motivando alguns entraves de ordem operacional como foi constatado nas entrevistas. Para os atores sociais “professores”, o conhecimento da proposta do PROEJA chegou tardiamente promovendo um enfrentamento de resistência à implantação do programa, conforme será abordado posteriormente na análise das entrevistas.

Desde já, antecipamos que os professores e gestores do IFBA não queriam a implantação do PROEJA pelo motivo de que a decisão de iniciar o curso sem promover as devidas discussões pela comunidade, para compreender a política do programa, resultava numa tensão entre as relação de poder, em que se faz presente a força coercitiva do grupo dominante determinando a implantação imediata do curso ao subordinados. Esta determinação veio com a publicação do Decreto nº 5.840/2006. Já os atores sociais “alunos”, mesmo sem ter acesso ao DB, mostraram-se receptivos à implantação do PROEJA, porque através desse programa, eles vislumbravam a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, a mudança social.

### 4.3 A DIMENSÃO TEXTUAL DO DB

**Ilustração 6** – Capa do Documento Base do PROEJA



**Fonte:** Brasil, 2009.

A capa do DB possui fundo verde, cor que, em nossa cultura, traz a ideia de esperança. Nela, há a representação de objetos que remetem às várias dimensões da sociedade e, alguns deles, específicos do mercado do trabalho e outras imagens representativas do conhecimento científico clássico como os números e das letras. Há, também, elementos da esfera artística e tecnológica como guitarra, máscaras do teatro, máquina fotográfica, notas musicais, sapatilhas de balé, filmadora, ideia e símbolos típicos das tecnologias como a @. Essas representações constituem demarcações de ordem ideológica que remetem aos campos abordados no documento, como sendo parte de esfera da formação de jovens e adultos. As imagens refletem as possíveis identidades dos atores sociais, elencando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, tais como cozinheiro, costureira, marceneiro entre outros. Essas representações marcadas socialmente não sinalizam a projeção do indivíduo para uma efetiva emancipação, na perspectiva de mudança social.

Na apresentação do documento a voz da autoridade – materializada pela figura institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – afirma que:

[...] diversas ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica,

tecnologia, humanismo e cultura em geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (DOCUMENTO BASE, 2009, p. 5).

As vozes que ecoam do conjunto de imagens apresentado na capa dão conta, apenas parcialmente, da voz trazida no documento, pois elas não representam os princípios propostos no que tange à formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, visando à própria transformação social e da sociedade. Veja que a figura humana não está representada no conjunto de imagens.

Com a publicação do Decreto 5.154/2004 que regulamentou 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, passa-se a utilizar alguns termos e expressões a exemplo sujeito, educação integral, formação integral. Assim, no Documento Base (2009, p. 32), esse programa para a política de governo vigente na época constituía-se como:

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível.

O trecho citado acima pode ser analisado na perspectiva do significado identificacional, através da categoria da Avaliação, por meio da presunção valorativa. As palavras crítico, emancipador e fertilizador constituem elementos avaliadores implícitos, com uma conotação positiva latente. Isso permite verificar que o sujeito do PROEJA é representado no texto oficial como trabalhador que terá condições de promover mudanças na sua vida e no seu entorno. Essa conotação é fortalecida pela utilização do indefinido “outro” que remete a uma condição de possibilidade e não de certeza, de garantia dessa transformação. Há outras avaliações relevantes como em:

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (DOCUMENTO BASE, 2009, p. 33).

Aqui temos afirmações avaliativas explícitas através do encadeamento de adjetivação utilizado para enaltecer a educação profissional e tecnológica: *pública, gratuita, igualitária e universal*. Todas elas expressam uma percepção positiva da EP aludindo aos incisos e parágrafos na carta magna do nosso país “Constituição” que reza:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)  
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII - garantia de padrão de qualidade.

E a LDB afirma e corrobora o princípio da educação de qualidade, universalizada e equânime para todos os cidadãos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;  
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;  
 VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)  
 IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.  
 X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Interessante é notar que as afirmações avaliativas destacadas abaixo são bastante frágeis e passivas de questionamentos, porque, ao tempo que projetam e idealizam o novo mundo, dissimulam com um discurso altruísta a situação dos atores sociais que “pode ser” melhorada mediante o **acesso** a essa educação de qualidade que ocasionalmente não possibilitou a muitos brasileiros a continuidade de seu processo formativo educacional. A palavra **acesso** remonta a ideia de que garantir a entrada é condição *sine qua non* de saída com formação. Entretanto não há discussão sobre o aspecto de elevada relevância que consiste na permanência desses atores no programa; essa inquietação faz referência ao acesso de 30 alunos por turma e só 4 ou 5 concluírem.

A situação é problemática e não poderíamos nos furtar de trazer essa reflexão. Tanto na Constituição quanto na LDB 9394/1996 há afirmação avaliativa positiva ao dar ênfase no binômio acesso-permanência. Esse aspecto é relevante para o entendimento do processo mantenedor da classe dominante, porque se naturaliza o discurso do acesso, através do mecanismo das presunções avaliativas, e relega a segundo plano outro aspecto de fundamental importância no processo que é a permanência dos alunos até o término do curso.

Nessa caminhada, o documento vai construindo um discurso de representação de que esse programa delinear a possibilidade de mudança social no momento em que ele surge como possibilidade de uma educação integral, capaz de suplantando a dicotomia dos conhecimentos propedêuticos versus formação para o mundo do trabalho como podemos observar no trecho abaixo:

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação acadêmica para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres. (DOCUMENTO BASE, 2009, p.35).

Entretanto, o trecho acima reflete o ideal das sociedades sem divisões de classes numa perfeita harmonia entre os núcleos sociais através de um programa que visa a formação do sujeito integral e que atenda às demandas de uma formação unitária. Tal representação se filia a um tipo de discurso que dissimula a presença das estruturas sociais das quais fazemos parte. Esse processo de redenção do trabalhador e mais especificamente do PROEJA, que segue na contramão do discurso de politização e da efetiva transformação/mudança social porque as lutas hegemônicas envolvem disputas de representações particulares o que nesse caso desponta por não apresentar outras possibilidades de luta inculca-se a negativa desse ator social.

No Documento Base (2009, p. 36), descreve-se a representação dos atores sociais envolvidos no PROEJA. Conforme trechos abaixo

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar à didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas – todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico.

O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência [...] ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um processo social, consciente de sua condição de inacabamento enquanto seres humanos em permanente processo de formação[...]dos sujeitos da EJA [...] são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto a faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para ao estudo fora da sala de aula. (DOCUMENTO BASE, 2009, p. 43-45).

Segundo os estudos de Van Leeuwen (1997), a categoria de análise “representação de atores sociais” pode ocorrer de várias formas: ser excluído do texto ou ser incluído e ter sua agência ofuscada ou enfatizada, pode ser representado por sua atividade ou enunciados, pode ser referido por meio de julgamento acerca do que os outros fazem, e assim por diante. Conforme discutido no capítulo II, a retomada dessa discussão que se apresenta aqui será importante para compreender a análise da representação do sujeito no Documento Base do PROEJA, como citado acima. A referência que aparece nas citações denota duas situações distintas com relação aos “sujeitos” envolvidos no [Proeja: uma de exclusão e outra de inclusão. O ator social “professor”, na perspectiva do documento, é excluído no texto por meio da “colocação em segundo plano”, pois todo o interesse da discussão e responsabilização recai para o ator social “aluno” que deverá ser ouvido, ser considerado seu repertório de conhecimentos entre outros. O excerto acima traz outras manifestações da representação dos atores sociais que indicam posicionamentos ideológicos em relação ao PROEJA.

Observa-se que no enunciado citado acima, as autoridades do Estado são excluídas da representação. A menção a autoridade responsável para assegurar o funcionamento do Estado

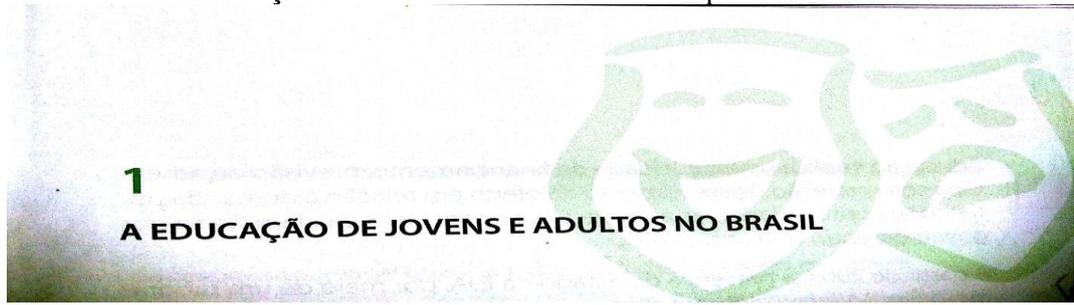
é a presença do ator social professor. Esse é um dado ideologicamente relevante porque é inculcada na mentalidade daqueles atores sociais da EJA a responsabilização caso não se tenha sucesso na proposta do programa; dessa maneira, se os alunos não derem continuidade ao processo de escolarização, o governo estará isento de quaisquer questionamentos porque ele cumpriu a parte que lhe era responsável; reforçando a perspectiva da manutenção de poder do grupo dominante. Esse contexto exemplifica a discussão proposta por Van Dijk (2010, p.118) quando ele afirma que o poder dos grupos dominantes pode estar integrado a leis, regras, normas, hábitos e até mesmo num consenso geral.

Ainda com relação à representação dos atores sociais, há a presença de outra categoria: a inclusão por generalização. Os atores sociais são referenciados de forma generalizada como “trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade”. Esse modo específico de adjetivação enumerativa, está relacionado, historicamente, à classe trabalhadora. Entretanto, afirmar com tais adjetivos resulta na negação da existência de outros grupos que não se ajustam necessariamente a esse perfil econômico e que são constitutivos da heterogeneidade desse público, tais como aposentados e domésticas, “donas de casa”.

Além disso, nessa delimitação dos atores social, não fica objetivado se o trabalhador atua na informalidade ou se o desempregado atua na informalidade. Esse se constitui num outro problema porque em ambos os casos os sentidos estão comprometidos, fragilizando, assim, a concepção de representação dos atores do Proeja, pois os torna difuso e não representativo, maquiando uma prática discursiva de naturalização como se fosse parte do senso comum. Fairclough (2008, p. 117) ressalta a importância dessa leitura porque essa estabilidade ideológica deve ser confrontada e discutida apontando para uma luta ideológica, base da prática discursiva, cuja referência seja a transformação das relações de dominação através de novas configurações de práticas discursivas.

Outra inquietação consiste na abertura de cada capítulo do documento em que são utilizadas algumas imagens que dialogam com os enunciados dos textos. Procederemos à análise de um desses cenários. No DB, mas especificamente no capítulo 1, há o seguinte enunciado “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil” e acima dele, na parte direita, há a presença das máscaras do teatro. Qual seria a relação da EJA com as máscaras do teatro?

**Ilustração 7** – Enunciado de abertura do Capítulo 01 do DB



**Fonte:** Brasil, 2009.

O capítulo apresenta a atual condição das políticas da EJA no Brasil. O discurso é um todo permeado por vozes institucionalizadas em vários gêneros discursivos como Fórum Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, Tabela do IBGE/PNAD, IBGE – Síntese de Indicadores Sociais, Gráfico do MEC/INEP/EDUDATA. A materialidade discursiva dialoga com elementos extratextuais – relação dialógica e intertextualizada - que, a princípio, estruturam-se como mecanismos argumentativos para retratar a condição dos Jovens e Adultos do Brasil na atualidade. A proposta de uma educação transformadora permeia todo o discurso e, diante dos obstáculos previstos na implementação, pretende-se que:

[...] a formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública da educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL, 2009, p. 14).

Aparece acima o discurso da autoridade, redentor das mazelas existentes na sociedade, sensível aos anseios dos sujeitos menos favorecidos e propõe ações imediatas para resolução da problemática da exclusão social. O discurso altruísta institucionalizado é materializado no seguinte enunciado:

Por outro lado é importante destacar que o *atual* Governo, conhecedor dessa situação, tem trabalhado com o objetivo de *garantir uma educação de qualidade para todos*, a partir das diretrizes de democratização do acesso e garantia de permanência em todos os níveis de ensino. (DOCUMENTO BASE, 2009, p. 22. Grifo nosso).

O adjetivo “atual” particulariza e focaliza o partidarismo no bojo do enunciado. Essa voz personaliza a máquina burocrática estatal ao afirmar ser conhecedor da realidade, assume o protagonismo da criação de programas e políticas de melhoria da qualidade da educação. Entretanto, através do uso desse léxico, nota-se a necessidade de convergir toda a atenção para a política partidária – já que governos anteriores não fizeram, o atual fará. Efetiva-se o

discurso autoritário através do enunciado não-dito. Enfim, a prioridade das ações, em sua essência, a real prática do exercício da construção de uma política pública que assevere os direitos dos cidadãos da EJA, não se cumpre como principal.

No enunciado “garantir uma educação de qualidade para todos”, é marcada a voz da UNESCO<sup>20</sup> que simboliza o dialogo do atual governo frente à política internacional do direito à educação entendida como um bem público e um direito humano fundamental que os Estados têm a obrigação de respeitar, promover e proteger, com vistas em assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento por parte de toda a população. Retomando as máscaras do teatro, elas simbolizam as duas faces das diferentes facetas da realidade: a comédia e a tragédia. No palco da vida, analisando o contexto da EJA, fica a impressão de que essa realidade reflete desigualdades e refrata ainda uma condição de distanciamento do estabelecimento de relações dialógicas entre as vozes que se digladiam na arena social (tragédia). A comédia reflete o discurso coercitivo, imponente e dominante de grupos sociais pertencentes as bases das superestruturas sociais (BAKHTIN, 2010).

---

<sup>20</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura. Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007, Buenos Aires, Argentina. BR/2008/PI/H/22

## **5 A REPRESENTAÇÃO DO PROEJA PARA OS ATORES SOCIAIS**

Nessa etapa da pesquisa, o processo de caracterização da representação do PROEJA para os Atores Sociais foi construída por meio das entrevistas com alunos, professores e coordenação do curso. As perguntas focavam aspectos específicos do DB como as diretrizes e os princípios norteadores do Proeja de modo a revelar a influência do programa em suas vidas e como eles interagem a realidade do DB em relação a vivência nas práticas sociais deles, bem como a interface com as possibilidades de mudança social. A audição dos participantes tornou-se a estratégia metodológica mais ajustada para compreender o modo como o PROEJA era visto por eles. Dessa maneira, confrontaríamos a perspectiva governamental, materializada no DB, com a dos atores.

O contexto das entrevistas demarcou territórios discursivos socialmente instituídos. O pesquisador faz parte da comunidade escolar, pois é professor da instituição. Essa condição oportunizou uma proximidade maior com os entrevistados de modo que permitiu a audiência, em muitos momentos, de relatos de insatisfações em relação ao Proeja. Nessa articulação entre pesquisador e entrevistados, estruturavam-se algumas instâncias distintas. A própria situação da entrevista por si, marca que há lugares socialmente já estabelecidos. De um lado, o pesquisador que, mesmo sendo professor da casa, representava, naquele momento, a instituição universitária, ou seja, mesmo sendo professor da casa, noutra situação, representava, também, o papel do pesquisador, especialista, que pergunta e quer saber sobre o objeto pesquisado. Os atores sociais professores, mesmo vendo no pesquisador ora o professor, ora o colega de trabalho, também visualizava o pesquisador que estuda o Proeja. Então, as perguntas tomadas como tácitas (FAIRCLOUGH, 2008, p. 113) são aquelas que entram em jogo nesta relação dos participantes com o pesquisador.

Assim, apresentamos inicialmente os dados dos atores sociais alunos, em seguida, analisaremos os discursos dos segmentos professores e coordenadora de curso.

### **5.1 ALUNOS**

Os alunos que colaboraram com este estudo revelaram, através dos seus discursos, como o PROEJA se projeta na vida deles, nas relações entre eles e o que esperam do futuro, extrapolando fronteiras de ordens social, profissional e cultural. A diversidade de pessoas atrelada às possibilidades de inserção no mundo do trabalho promove interesses distintos

tendo como objetivo maior algo que é comum a todos. Assim, os estudantes trazem como razões para estar no PROEJA a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, de estudar em uma instituição federal de ensino, de mudança sociocultural. Para exemplificar o perfil heterogêneo do PROEJA que resulta na também diferenciada motivação para estar no programa, apresentamos um trecho da fala de A1<sup>21</sup>, estudante de 42 anos, do sexo masculino:

(01) Foram dois motivos: primeiro, entender melhor o PROEJA. É como se o PROEJA, pra mim, fosse um objeto de estudo. E também na área que eu tenho bastante afinidade, que é a área Urbanismo, né. Ela, esse curso, dentro da modalidade PROEJA, que é infraestrutura urbana, então remete muito pra urbanismo, desenvolvimento na cidade. Aí ININT E outra também, porque eu já tenho Licenciatura em História, aí eu queria entender melhor como funciona o PROEJA. (A1).

Essa fala de A1 foi uma surpresa, porque ele não possui as características do perfil de aluno do PROEJA. Diante do pesquisador, encontrava-se um professor, com curso superior, com formação em humanidades, portanto fora das expectativas do que deveria ser um aluno que adentra no PROEJA, ou seja, aluno com nível escolar fundamental. O aluno entrevistado, então, naquele momento, afirmou querer entender melhor o programa. Pensando numa perspectiva de ascensão acadêmica, a expectativa é que A1 estaria preparado para ingressar numa pós-graduação e numa perspectiva de mudança de interesse pessoal e profissional, ingressar na modalidade subsequente que oferta turmas no turno noturno e que atende à demanda de candidatos com formação de nível médio ou quaisquer outras graduações.

Percebe-se que há uma identificação relacional<sup>22</sup> construída da seguinte forma: a) como um pesquisador cujo tema de interesse é o programa; b) como apreciador das práticas de urbanismo. No primeiro caso, utiliza-se a expressão “um objeto de estudo” para configurar a construção identificacional como pesquisador. E então, viria a questão: Por que então, não ingressar num programa de pós-graduação que lhe possibilitaria estudar o programa? Por que A1 escolheu ser aluno do programa. No segundo caso, de identificação de A1 como apreciador do urbanismo, entendemos que a identificação é relacional, porque se constrói a “imagem” de um sujeito que pode intervir naquele ambiente devido aos seus conhecimentos da área de humanidades. Assim, temos a representação de A1, divergente do perfil esperado do PROEJA, delineado no Documento Base, citado no capítulo anterior. Como lidar com este

<sup>21</sup> Conforme informado no Capítulo da Metodologia, utilizamos as denominações A1, A2, A3, A4 e A5 respectivamente para identificar os atores sociais em discussão. É importante frisar que o “A” refere-se ao ator social ALUNO, “P1” e “P2” referem-se aos atores sociais PROFESSOR e “C1”, ao coordenador do curso que, também, exerce a função de professor. Todos estão caracterizados no quadro dos Atores Sociais.

<sup>22</sup> Segundo Resende (2011, p. 131) a “Identificação relacional diz respeito à identificação dos atores sociais em textos em termos de relações pessoais, de parentesco ou de trabalho entre si. [...] I é relacional no sentido das relações sociais estabelecidas e das posições que [...] ocupam”.

aluno na perspectiva de um programa para uma clientela específica, tão diferente do perfil pressuposto?

Diferentemente da discussão da situação de A1, verificaremos as motivações de A2 que devido à itinerância de sua família, abandonava a escola., . A2 não declarou onde residia, mas na entrevista, há marcas na superfície textual que evidencia a condição de pobreza. Com o PROEJA. A2 capitaneia a conquista de um lugar no competitivo mercado de trabalho, conforme se observa no excerto abaixo:

(02) [...] Aí, chegando aqui em Salvador, em dois mil e dez, eu fiz uns... a gente, meu pai conseguiu, né, um emprego fixo aqui em Salvador, a gente passou a morar aqui e aí, em dois mil e onze, eu fiz um supletivo no primeiro semestre de dois mil e onze. E aí tirei meu ensino fundamental, né. E aí, no segundo semestre de dois mil e onze, que eu já tava prevendo fazer o segundo grau no supletivo também, eu vi o processo seletivo aqui no IFBA. [...] Internet e também tem um primo meu que estuda aqui ni mecânica. [...] E aí ele me deu ótimas referências sobre a escola, né, e tal, que era uma educação de qualidade. Ele me falou sobre o integrado. Ele é do integrado de mecânica. [...] E aí eu fiquei naquela dúvida na cabeça, né: "poxa, eu tô com dezoito anos já, já vou fazer dezoito, né, e aí vou estudar, e ainda passar mais quatro anos estudando? Eu preciso trabalhar também pra ajudar lá me casa, né? [...] E aí, fuçando lá, pesquisando no site eu achei o PROEJA, né que é um curso que além de ser, eu acho, apropriado, um curso na área de construção civil também que eu... é uma área que eu gosto bastante, me identifico e também o horário: as aulas são à noite, eu posso trabalhar de dia e estudar à noite, né, como muita gente ININT sala tenta conciliar assim. Eu achei legal e resolvi entrar. (A2)

O enunciado de A2 revela as expectativas e os conflitos do jovem com relação a necessidade de estar inserido no mercado de trabalho a fim de contribuir para o provimento do sustento da família. Ele possui o perfil esperado pelo Documento Base, ou seja, atende a prerrogativa de ter concluído o ensino fundamental

Notamos na fala de A2, que há a presença de uma das categorias do significado identificacional, a avaliação. Dentre os tipos de avaliações, notamos a manifestação das avaliações afetivas<sup>23</sup>. Quando A2 utiliza o verbo “identificar” na primeira pessoa e utilizando clítico “me”, temos uma avaliação explícita, com processo mental afetivo que expressa uma percepção positiva; outra avaliação explícita ocorre quando ele utiliza o termo “apropriada”, pois expressa uma conotação de que o que escolheu é ajustado, adequado e oportuno para o projeto de vida dele, já que escolheu a unidade escolar que queria estudar, identificou-se com a modalidade PROEJA, por questões já explicitadas acima, na fala de A2, e, por último, escolhe um curso que já era do seu interesse.

<sup>23</sup> Resende (2011, p. 119) propõe, em avaliações afetivas, um “terceiro tipo de avaliação explícita, são afirmações de processos mentais afetivos, que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções”.

Já A3 declara ter cursado o ensino médio completo. No seu enunciado, percebe-se ressonâncias do discurso apresentado no DB:

(03) O que me motivou, na verdade, a ingressar no PROEJA foi a possibilidade de ter acesso à educação técnica federal, considerando que eu sempre estudei em escola pública estadual e não conseguia aprender, de fato. Às vezes, eu decorava os textos, as formas, só mesmo pra passar de ano. Mas eu queria, de fato, conteúdo. Após tentar na UFBA diversas vezes e não passar na segunda fase na UFBA, eu disse "pronto". Como era um curso que também me chamou a atenção por ser da área ambiental, curso de saneamento, eu dei ingresso nesse curso. (A3)

No enunciado de A3, fica evidente a presença da avaliação por afirmação, significado identificacional, quando ele contrapõe a almejada educação na instituição federal à má formação que recebeu nas instituições estaduais. Para trazer suas razões, A3 estabelece um lugar discursivo importante, que ele diz ser o lugar da verdade – “O que me motivou, na verdade, a ingressar no PROEJA foi a possibilidade de ter acesso à educação técnica federal”. Só nesse lugar – a Instituição Federal – A3 vislumbra a possibilidade da verdadeira aprendizagem. Esta ideia está contida no DB, quando se pressupõe a excelência das instituições federais de educação. Para argumentar a favor de sua insistência quanto ao fato da escola pública ser deficiente e, ainda, justificar sua escolha pelo PROEJA, A3 faz uso de afirmações avaliativas, explicando a partir do fato de ter feito recorrentes tentativas de aprovação no processo seletivo da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Como exemplo dessas afirmações avaliativas<sup>24</sup> pode-se verificar em “tentar UFBA”, “não passar na segunda fase da UFBA”. Mesmo com os resultados negativos nas tentativas de ingressar na UFBA, não era em si a universidade federal o que ele tanto almejava, mas poder estudar na rede federal. Percebemos também outra modalidade de avaliação que é a presunção valorativa<sup>25</sup>.

Quando A3 afirma que “eu sempre estudei em escola pública estadual e não conseguia aprender, de fato”, tem-se uma presunção valorativa em que o termo “de fato” constitui um elemento avaliador com uma conotação negativa em evidência. Isso permite verificar que a representação da escola pública estadual é fadada ao insucesso, incompetente, porque não consegue atender ao seu objetivo maior, que é a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Essa condição de querer estudar na rede federal faz com que A3 pressuponha ou compreenda que nesta rede, o paradigma educacional seja pautado em outras diretrizes e novas abordagens teórico-metodológicas que o possibilite aprender, porque, como ele mesmo afirmou, ele

<sup>24</sup> Resende (2011, p. 160) define Afirmações Avaliativas como “afirmações acerca do que é considerado desejável ou indesejável, relevante ou irrelevante” [Grifo nosso]. Geralmente atribui juízo de valor; e Presunção Valorativa são casos em que a avaliação não é engatilhada por marcadores relativamente transparentes de avaliação.

<sup>25</sup> Resende (2011, p. 160).

queria “conteúdo”. A conotação desse termo apresenta a ideia de conhecimento. Logo, uma representação positiva da Instituição e, por conseguinte, do PROEJA, através do curso de Saneamento.

O próximo entrevistado, denominado de A4, assim como A3, foi aluno da rede estadual com o diferencial de ter concluído o curso profissionalizante de eletrotécnica, em 2001. Entretanto não atuava na área. Participou do Programa Universidade para Todos<sup>26</sup> que segundo A4 contribuiu para que ele obtivesse aprovação no processo seletivo no curso do PROEJA. Quando perguntado sobre como teve acesso ao PROEJA, obtivemos o seguinte relato:

(04) Bom, eu entrei no PROEJA, através de uma conhecida minha, que, inclusive, ela tem uma irmã que ensina aqui. Não sabia exatamente o que era o PROEJA, o que era o curso de infraestrutura urbana e, ao longo do tempo, eu comecei a...comecei a gostar do curso. Porque o curso PROEJA é um curso de jovens e...para jovens e adultos, onde dá uma eh...lhe dá oportunidade de você fazer um curso técnico para um trabalho lá na frente.[...] Bem, pra mim, o PROEJA hoje, ele me deu várias vantagens. Em primeiro lugar, conhecimento, que é importante; o segundo lugar é que eu mudei...mudei de vida, questão de trabalho, que eu trabalhava na área de padaria e, com dois anos, praticamente, dois a três anos de curso, eu passei a ser bolsista daqui do IFBA, hoje eu sou estagiário, né, e trouxe bastante conhecimento. (A4)

Analisando o enunciado acima, percebe-se o processo de inclusão de novo atores sociais através da categorização por funcionalização, ou seja, representado em termos de atividades, ocupações ou funções que desempenham e por identificação, ou seja, representado pelo que são como sexo, idade, classe social entre outros. Notamos que a categorização por funcionalização só se aplica a “irmã da conhecida que ensina aqui”, identificada nesse contexto como a professora a qual por intermédio dela teve acesso a informação do PROEJA.

É importante notar que não há um relato exato de como essas pessoas influenciaram A4 a cursar o PROEJA. Já que ele não tinha noção de como se daria o funcionamento do curso bem como detalhes que pudessem legitimar a escolha pelo programa. A inclusão desses atores sociais contribui para a construção de uma relação de laços de amizade com alguém que tem pertencimento de local já que ela, em tese, por trabalhar no Instituto, atribui a seu discurso o valor social devido a utilização da estratégia argumentativa do respaldo da

---

<sup>26</sup> O Projeto Universidade para Todos, criado pelo governo do Estado da Bahia através do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004, é coordenado pela Secretaria da Educação e executado em parceria com as Universidades Estaduais (Uneb, Uefs, Uesb, Uesc) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Trata-se de uma ação voltada para fortalecer a política de acesso à educação superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do ensino médio da rede pública estadual. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/universidadeparatodos>>. Acesso em: 27 fev. 2014, 12h50min.

autoridade por se tratar de um ator social do convívio daquele que é o cenário do programa que mudaria a vida de A4.

Já categorização por identificação é perpassada por todo o enunciado, porque fica visível que apesar de não ter conhecimento do programa, ora estudado nesta pesquisa, de seus princípios, de suas diretrizes e opções teórico-metodológicas, A4 estabelece um laço afetivo com o curso, ao ponto de uma identificação total que promove a personificação do PROEJA como se pode ver em “Bem, pra mim, o PROEJA hoje, ele me deu várias vantagens”. O uso do verbo “dar” tendo como agente dessa ação PROEJA promove a condição de um ser animado que pode tomar decisões ao ponto de propiciar diversas situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo de A4. Enfim, no discurso, fica instituído um cenário valorativo do programa principalmente quando ele relata que as mudanças estão ocorrendo de forma significativa na vida dele. “mudei... mudei de vida”. Para o informante, sair da condição de padeiro para estagiário do IFBA é um salto qualitativo no seu processo produtivo. Assim, o sujeito que esperava ter uma formação acadêmica que o levasse a uma inserção no mercado de trabalho, consegue, na mesma temporalidade do programa, encontrar espaço no, hoje, infelizmente, tão concorrido mercado de trabalho, mesmo temporário, na instituição federal que o qualifica.

Assim como A2, A5 possui o perfil pressuposto e delineado no Documento Base, pois permaneceu, durante muito tempo, afastada dos bancos escolares e não tinha cursado o ensino médio. Mulher, desempregada, com filhos, A5 recebia ajuda da mãe, porque não tinha o apoio do pai dos filhos. Ela estava em busca da realização pessoal, através da oportunidade que viu no PROEJA.

(05) Eh! Como eu te falei no começo, né, eu fiquei tanto tempo sem estudar. Perdi muitas oportunidades. Não por falta de... não porque meu pai e mãe num quiseram me dar. Culpa minha mesmo. 'Cê sabe que quando a gente se torna adolescente, a gente fica rebelde, aí vem namorado e aquela coisa toda. Aí eu falei... o tempo foi passando, o tempo foi passando, as dificuldade vai chegando, as portas vão se fechando pra quem num tem estudo, infelizmente, né, vivemos num país assim. E foi quando... eu tenho um irmão também que se formou aqui, fez instrumentação... instrumen... eh... instrumentista industrial.[...] Tenho um sobrinho que tá terminando o último ano dele aqui, de radiologia e ele me deu a maior força: "Tia, lá no colégio, tem um programa, o PROEJA, que é pra adultos que pararam de estudar. Vá, é bom, é importante, num sei quê". Aí eu peguei, entrei no site. Entrei no site pra me informar, pra ver como é, entendeu? Os procedimentos, qual é os pré-requisitos e tal. Aí, eu vi que coincidia com a minha... com o meu histórico e resolvi entrar. Fiz a prova, passei e tô aqui. (A5)

Todo o enunciado de A5 é permeado por traços do significado identificacional, por meio das avaliações e do significado ideacional, por meio da intertextualidade e, por fim, do significado representacional, por meio de dois processos: a inclusão, por identificação, e

exclusão, por meio de supressão. Dentre as análises realizadas dos informantes, o enunciado acima efetivamente possibilitou visualizar o imbricamento entre todos os processos de significação, discutidos por Fairclough (2003), ao afirmar que estes processos estão próximos e relacionados entre si.

As expressões “fiquei tanto tempo sem estudar”, “Perdi muitas oportunidades”, são enunciados que caracterizam as afirmações avaliativas, pois externa o processo mental de arrependimento por ter perdido tantas oportunidades devido a uma fase de instabilidade emocional na transição de fases na vida do ser humano, saída da adolescência para fase adulta. A justificativa de A5 é um mecanismo muito comum entre pessoas desfavorecidas de se sentir culpada por não lograr sucesso na vida, por não ter conseguido alcançar todos os espaços, ou o espaço, de reconhecimento social perante a classe dominante. Esse processo de inculcação é ideológico porque ele é naturalizado nas relações sociais e torna-se um discurso recorrente na educação, ao ponto de eximir os pais desse processo.

Há o pressuposto<sup>27</sup> de que, mesmo nas condições de pobreza, os pais fizeram o que estava ao alcance deles. É como se as relações de dominação imbricadas nos problemas sociais não tivessem influenciado na condição em que ela se encontra. Pode-se levantar a hipótese de que as chances de qualquer pessoa estar no mercado de trabalho estavam disponíveis no mundo do trabalho, mas que para ela, o motivo de estar fora do mercado de trabalho, é o fato de não ter podido dar continuidade aos seus estudos. Isso fica bem latente em “infelizmente, né, vivemos num país assim”. O uso do “infelizmente” traz uma conotação altamente negativa, porque ela é afetiva, no momento em que o termo remonta ao estado de psique do sujeito, e, assim sendo, há presença de sentimento de impotência perante o cenário posto socialmente do qual ela faz parte.

A reflexão descrita acima evoca a discussão de outras categorias com relação as escolhas da representação dos atores sociais que são os processos de inclusão, por identificação, e exclusão, por meio de supressão, trazendo a baila o significado representacional. Notamos a categorização de exclusão por meio de supressão porque não há menção, a qualquer instância, dos problemas sociais e educacionais demandados desde os tempos da colonização até a modernidade. A própria fala de A5 remete a uma concordância com o discurso socialmente veiculado pela classe intelectual e economicamente favorecida. Assim, ao suprimir, essa classe na sua fala, infere-se a possibilidade de A5 pensar que esta

---

<sup>27</sup> Tomamos como referência a definição de pressuposição proposto por Fairclough (2008, p. 155) que diz “são proposições que são tomadas pelo(a) produtor do texto como já estabelecida ou dadas e há várias pistas formais na organização da superfície do texto para mostrar isso.”

classe não contribui para a situação de exclusão vivenciada por uma parcela desfavorecida pela sociedade. Essa realidade se constitui ideologicamente porque ela torna-se vítima de um processo de naturalização da condição social dela, dissimulando uma aparência de sociedade estruturada com igualdade de oportunidade para todos.

Quando A5 afirma “Aí eu falei...o tempo foi passando, o tempo foi passando, as dificuldade vai chegando, as portas vão se fechando pra quem num tem estudo”, ela suprime a condição do Estado fomentador de políticas públicas que deem conta das demandas sociais, isentando-o da responsabilização uma vez que a oferta está disponível para todos. Paira a mentalidade de que ela é quem esteve à margem dos processos, por sua própria responsabilidade.

Essa realidade descrita é validada por meio da outra categorização “inclusão por identificação”, que pode ser mais bem visualizada em “eu tenho uma irmão também que se formou aqui, fez instrumentação... instrumen... eh... instrumentista industrial.[...] Tenho um sobrinho que tá terminando o último ano dele aqui, de radiologia e ele me deu a maior força” . Os termos “irmão” e “sobrinho” são identificados por aquilo que eles representam na relação com a sociedade: um é instrumentista industrial e outro futuro tecnólogo em radiologia. A inserção deles no enunciado legitima a condição do Estado forte que proporciona mecanismos para a inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, uma vez que em ambos os casos serviram de referência para ela, ao mesmo tempo, ao inseri-los, ela corrobora com a tese de que ela foi excluída por vontade própria, pelo bem querer.

Há um apagamento do cenário de desigualdade social na qual ela é vitimada duplamente por: de um lado por naturalizar a situação social que ela se encontra de estar durante “tanto tempo” a margem do sistema educacional afastando qualquer questionamento a respeito da desigualdade social; e, por outro, porque ela vai articulando processos mentais para o fortalecimento das relações de dominação, principalmente, quando apresenta “modelos” que representam o sucesso e que estão próximos da realidade dela, a exemplo do irmão e do sobrinho.

Fairclough (2008, p. 134) afirma que “cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação” e completa “todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituído por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos e completos” e conclui que enunciados “textos” nas palavras do teórico “são inerentemente intertextuais, constituídos por elementos de outros textos”. As palavras do Fairclough definem a outra categorização identificada no discurso de A5: a intertextualidade. Ela articula outra “voz particular” ao discurso para justificar o processo de motivação de acesso ao PROEJA. Ela traz a voz do

sobrinho que a estimula tecendo comentário sobre a novidade na modalidade de ensino que a Instituição passara a implantar, mas que ainda se constituía um anonimato para A5 uma vez que ela desconhecia o programa. Quando utiliza a citação através do discurso direto “Tia, lá no colégio, tem um programa, o PROEJA, que é pra adultos que pararam de estudar. Vá, é bom, é importante, num sei quê”, ela não o faz a revelia. Ela sinaliza a motivação que foi exterior, não se caracterizou uma iniciativa pessoal; entretanto o discurso do sobrinho de alguma forma promoveu a reação de que a oportunidade de recuperar o tempo estava nos enunciados proferidos pelo sobrinho. Tempo, este, tão avassalador em sua história de vida, como A5 enfatiza em “Aí eu falei...o tempo foi passando, o tempo foi passando, as dificuldade vai chegando”. Mas será que o PROEJA seria mesmo essa oportunidade? Identifica-se assim, na representação de sua fala, que o programa promoveria a mudança social.

## 5.2 PROFESSORES

As entrevistas com os professores possibilitaram observar aspectos relevantes das práticas discursivas desses atores, bem como o modo particular de concepção do PROEJA. Os professores revelaram uma visão mais crítica do programa, especialmente no que tange ao processo de implantação. Enquanto a perspectiva dos alunos, em alguns momentos vai ao encontro da perspectiva governamental, a visão dos professores revela a tensão relativa às relações de poder envolvidas no PROEJA do IFBA.

P1 é professor experiente da rede federal em processo de aposentadoria. P1 leciona a disciplina de Desenho Assistido por Computador, utilizando o programa denominado de AutoCAD, uma disciplina considerada interessante pelos os alunos do PROEJA. Essa disciplina é ofertada no final do curso. Portanto, P1 só estabelece contato com os alunos do PROEJA que, possivelmente, concluirão o curso. Essa breve apresentação de P1, faz-se necessária para contextualizar sua fala no cenário de análise desta pesquisa, uma vez que, apesar de o convite ter sido estendido a todos os professores do programa, apenas 2 efetivamente se colocaram à disposição.

A iniciativa do professor em conceder a entrevista foi fundamental, porque ele vivenciou o período de concepção e implantação do PROEJA, esteve presente em reuniões que seriam decisivas para a implantação do programa na Instituição. Quando foi questionado sobre o que pensava do programa, obtivemos a seguinte resposta:

(06) Ahn...eu, desde que o PROEJA surgiu como notícia, como programa, né, pra...aqui pra a gente, né, eh...a gente foi...a gente foi informado pela diretoria da escola sobre a existência desse programa e, pelo que eu me lembro, eh...basicamente, a gente foi quase que, assim, induzido a aceitar o programa e...e...e...eh, oferecer um curso nessa modalidade, visto que a gente não tinha ainda...eh...implantado o curso técnico integrado, o curso de edificações integrado ao ensino médio. A gente ainda tava oferecendo o curso de edificações no modelo subsequente, né, e...e aí houve eh...a determinação do governo federal: toda a escola deveria eh...implantar, né, um curso na modalidade PROEJA. Aqui, na época, ainda se chamava CEFET. Já tinha as unidades do interior e...eh...cada unidade, no nosso caso aqui é a unidade do barbalho, eh...iria se comprometer a implantar, pelo menos, um curso. Aí, como a gente...não, não me lembro os detalhes da épo...talvez, porque a gente já eh tivesse com uma...um potencial ainda, uma folga de carga horária, pelo fato de a gente não ter implantado ainda o curso...eh...integrado, técnico integrado, aí foi feito a...essa solicitação, foi colocado aqui em reunião, algumas pessoas, eh, parece que fizeram alguma...algum comentário em termos de...não, sendo contra, né, à implantação do curso, porque eram...porque a gente precisava refletir mais um pouco. [...]Mas, eh...eh...efetivamente, aconteceu, né, de a gente aceitar essa solicitação da diretoria e implantar o curso que, na época, não era o curso de saneamento, era o curso de infraestrutura urbana, que, depois, foi eh...reformulado o curso e...né, deixou de oferecer o curso de infraestrutura urbana, que ainda tem algumas turmas residuais, e foi oferecido o curso de saneamento, que está substituindo o curso de infraestrutura urbana nessa modalidade PROEJA. (P1)

O excerto acima pode ser analisado por meio da categorização “interdiscursividade” de modo a visualizar as vozes presentes no enunciado e como elas se articulam na totalidade do discurso. Assim, Fairclough (2009, p. 152) conclui que a interdiscursividade é uma “questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos da ordem do discurso<sup>28</sup>”. Quando, por exemplo, o P1 enuncia “induzido a aceitar o programa”, é possível identificar a força coercitiva do discurso do poder da representação institucional.

Não é mérito nesta discussão, pelo menos nesse momento, problematizar as vantagens e desvantagens da implantação do PROEJA, mas discutir os mecanismos utilizados pelas elites que articulam as lutas e seus artifícios para a manutenção do poder. Considerando-se que “induzir” remete-nos a ideia de “levar ou persuadir alguém a praticar algum ato”, diferentemente de “convencer” que entendemos como “levar (alguém) a reconhecer uma verdade, apresentando provas ou argumento”, podemos afirmar que houve procedimentos argumentativos e discursivos impositivos nos encaminhamentos e na forma como foram conduzidas as negociações da implantação do PROEJA no Campus de Salvador, conforme depoimento de P1.

---

<sup>28</sup> Fairclough (2008, p. 155) sintetiza o termo afirmando que “podem ser consideradas facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza”.

O dispositivo do decreto<sup>29</sup> que obrigava a implantação imediata do curso nos Institutos Federais tornou-se um entrave no cotidiano escolar, porque o DB chega num momento em que os Institutos Federais ainda estavam se adaptando a implementação dos cursos técnicos na modalidade integrada, regulamentado pelo Decreto 5.154/2004<sup>30</sup>. O discurso do professor sugere que não havia uma preparação prévia para implantar o curso na modalidade do PROEJA, nos moldes definidos no documento. Encontravam-se, naquele momento, os preparativos para o início de um curso com Ensino Médio integrado. .

Então, quando o P1 diz que “a gente foi quase que, assim, induzido a aceitar o programa e...e...e...eh, oferecer um curso nessa modalidade, visto que a gente não tinha ainda...eh...implantado o curso técnico integrado, o curso de edificações integrado ao ensino médio”, essa voz, não mais individualizada, reflete as vozes articuladas de outros atores sociais que questionavam a implantação do programa, esboçando a possibilidade de negativa como podemos verificar em “algumas pessoas, eh, parece que fizeram alguma...algum comentário em termos de...não, sendo contra, né, à implantação do curso, porque eram...porque a gente precisava refletir mais um pouco”. O discurso da resistência mantinha o conflito permanente, mesmo que através de forças hegemonicamente menores. Entretanto havia um argumento capaz de suplantar a luta hegemônica instituída nesse processo e favorecer o discurso do poder dominante na implantação imediata do curso: a carga horária baixa dos professores.

Conforme ressalta P1, como o IFBA ainda não havia implantado o curso integrado na modalidade regular, a direção do Instituto tinha conhecimento que havia demanda de carga horária entre professores para lecionar no PROEJA. E atacou, então, nesse ponto de fragilidade do corpo docente no processo de interlocução, no qual a negociação culminou na criação do curso independente dos argumentos dos professores contrários à implantação.. Conforme relata P1, após algumas reuniões, eles aceitaram a condição de implantar o curso de Infraestrutura na modalidade do PROEJA que, posteriormente, foi substituído por Saneamento. O enunciado de P1 revela que a implantação do curso na modalidade do PROEJA foi declaradamente uma disputa de poder em que forças marcadas, ideologicamente , necessitam demarcar territórios hegemônicos em relação a um departamento específico na Instituição.

---

<sup>29</sup> No capítulo 1, realizamos uma discussão situando historicamente o contexto de criação do PROEJA que, na ocasião, atendia aos interesses da plataforma política do programa de governo do presidente Lula.

<sup>30</sup> Este decreto revoga o Decreto nº 2.208 de 17/04/97, e regulamenta o art. 39 da Lei 9394/96 com relação a diretrizes da Educação Profissional.

Nesse jogo havia os interesses que envolviam legitimação e universalização de uma representação particular como se fosse a aceitável, a única e a legítima. Notamos que o discurso de P1 revela um conflito existente que apresenta explicitamente a luta hegemônica entre as instâncias discursivas: de um lado o Estado, em pleno uso da normatividade, através do Decreto 5.840/2006, exigindo a implantação do programa instituído pelo referido decreto; de outro, os profissionais da educação, especificamente os docentes do Curso de Edificações que resistem à implantação do novo.

A próxima análise é resultado da entrevista da professora 2, denominada de P2. Ela é professora na disciplina de topografia e foi coordenadora do curso de Especialização no PROEJA do IFBA. Trata-se de uma professora do quadro efetivo e quando soube da pesquisa ficou motivada e interessada em participar. O pesquisador utilizando a mesma metodologia de P1, perguntou a P2 o que ela pensava do PROEJA. Ela responde da seguinte forma:

(07) Nossa senhora! {risos} Olhe, o PROEJA, na verdade, é um programa que, quando ele surgiu, né, lá em 2005, primeiro pela portaria, né, foi quando...eu tive contato com o PROEJA desde o início, né, desde a primeira publicação de portaria, decreto, e... e a gente começou essa discussão, né. A primeira vez que eu vi a portaria, eu parei fiz assim: "puxa vida, porque é que ninguém pensou nisso antes, né? a gente levou tantos anos pra poder se dar conta que a educação de jovens e adultos, das pessoas que se enquadram na educação de jovens e adultos, elas precisam de uma profissão, né, tanto quanto de uma elevação de escolaridade, né. Não adianta pra essas pessoas ter apenas o certificado de ensino fundamental, ensino médio, porque elas precisam trabalhar, né. Em geral, as pessoas que se enquadram na EJA, né, que estão na EJA, que tão em defasagem, né, de escolaridade, elas deixaram de estudar, né, e, muitas vezes, justamente, por conta do trabalho, né, porque tinham que trabalhar. Então, o PROEJA, ele vem justamente reforçar a educação pra essas pessoas e dar a possibilidade real de elas terem uma melhoria de qualidade de vida, né, porque na hora que você dá uma educação profissional, né, integrando com a educação básica, né, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, você tá, além de elevar a escolaridade, né, você tá dando uma profissão, uma profissão reconhecida, né, então você tá dando uma formação profissional, né. E...e...e...e o PROEJA, dentro das instituições, né, de...de...federais de educação tecnológica, né, toda essa rede federal, ele vem com a força de uma instituição centenária, né, e especialista em educação profissional. Isso dá mais consistência e força ao programa, que agora, claro, tá se expandindo pra a rede estadual, as redes, né, estaduais, municipais. Eu acho que tem que expandir mesmo pra ampliar, né, as vagas, né, a rede federal não tem, né, condições de suprir toda a carência, toda a demanda, né, da sociedade na educação de jovens e adultos no PROEJA, né, mas, eh...então, eu vejo o PROEJA como uma possibilidade de a gente melhorar a condição de vida, a qualidade de vida e a profissionalização dessas pessoas, né, que, muitas vezes, não têm grandes perspectivas de profissionalização e, além disso, a gente tem visto muitos alunos egressos do PROEJA também entrando na universidade, né, fazendo cursos de graduação, então é uma grande possibilidade, né, pra esse público." (P2)

O enunciado acima possibilita uma análise por meio da avaliação afirmativa e da presunção valorativa. Assim, a falada P2, logo de início, demonstra ter conhecimento da concepção do programa mesmo antes da proposta de implantação do programa no IFBA, em 2006. O enunciado “desde a primeira publicação de portaria, decreto e, [...] e agente começou

a discussão” sugere que houve um debate sobre o programa na Instituição para a implantação do PROEJA. Assim, a partir da fala dela, podemos concluir que não foi uma imposição como acontece na maioria das instituições quando se promulga um decreto ou lei e imediatamente as instituições tem que se adequar as determinações governamentais, sem avaliar as condições de infraestrutura, humana e outras questões de ordem de preparo para receber uma clientela bastante idiossincrática em relação ao corpo discente.

No excerto “A primeira vez que eu vi a portaria, eu parei fiz assim: "puxa vida, porque é que ninguém pensou nisso antes, né?” notamos um discurso que traz uma presunção valorativa. Segundo a docente, o IFBA, apesar de ser uma renomada Instituição que, desde a sua origem, promove a profissionalização de sujeitos, nunca pensara na possibilidade de inserção de sujeitos da EJA, visto que esses sujeitos são os que mais precisam de qualificação para inserção do mercado de trabalho.

P2 não apresenta nenhuma problemática quanto à implementação do curso na rede federal, inclusive externa uma avaliação positiva quando enuncia “ele vem com a força de uma instituição centenária, né, e especialista em educação profissional. Isso dá mais consistência e força ao programa”. Dessa forma, P2 estabelece que a relação de temporalidade da Instituição bem como sua experiência amplamente reconhecida em Educação Profissional seriam garantias da eficácia do programa, sem explicitar as questões negativas, como apontou P1. Para argumentar sobre a eficácia do programa, P2 apresenta a tese de que a conclusão do PROEJA possibilita a inserção na Universidade - “a gente tem visto muitos alunos egressos do PROEJA também entrando na universidade, né, fazendo cursos de graduação, então é uma grande possibilidade, né, pra esse público”. Assim, temos a representação do ator social “aluno” como um beneficiário da ação governamental.

Claramente, P2 deixa transparecer em seus enunciados a perspectiva do discurso dominante quase que em uníssono aos princípios epistemológicos constantes no Documento Base. Assim, P2 reforça a ideia de credibilidade da instituição através da força da tradição da Instituição Federal, perspectiva apoiada pelo governo no DB para implantar a nova proposta de educação. A tradição do IF constitui-se num dado inquestionável por todas as instâncias até o presente momento.

Já P3 que acumulava as funções de Coordenadora do curso de Saneamento e de professora das disciplinas técnicas do mesmo curso, ingressou no programa em 2007, depois da implantação do PROEJA. Quando ela assumiu as atribuições da função, o curso já havia sido planejado, organizado e elaborado. Ela informou que a faixa etária dos alunos atendidos pelo programa na Instituição oscila entre 18 e 50 anos. Outro dado importante fornecido pela

colaboradora é que, quando do ingresso dela no curso, nem ela nem outros professores possuíam experiência com a modalidade da EJA o que ocasionou grandes transtornos ao processo ensino-aprendizagem até eles concluírem que o perfil desses atores sociais era diferenciado dos demais alunos da Instituição, conforme relata a professora:

(08) [...]Eh...quando eu entrei aqui, em 2007, [...] antes, lá atrás, no tempo que eles ainda eram meninos, havia um curso de saneamento aqui, havia um curso de estradas e, por conta daquela mobilidade, eh, do próprio mercado, né, da própria estrutura, né, da sociedade, naquele momento, esses cursos deixaram de ser oferecidos. Então, o que eu percebo é que a formação desses profissionais que estão aqui, desses profissionais que formentaram esse curso, que planejaram, que organizaram, eles têm a experiência dessa realidade ou desses outros cursos. Não, necessariamente, pra jovens e adultos. É o entrave grande que nós temos. É muito complicado. Eh, tivemos problemas bem graves antes, há alguns anos atrás. Agora, a coisa tá amenizando. Essa percepção de que esse aluno ele é diferenciado, ele não é nem {mió}, pior, nem ele é melhor. Ele é diferenciado, porque ele tem uma realidade diferente e nós demoramos, estamos demo...demoramos e estamos, conntinuamos, ainda, caminhando pra que...pra perceber isso, né, que esse aluno não é um aluno desleixado ou ele tem pouca formação ou ele é difícil de aprender. Ele aprende de uma maneira diferente. Ele tem uma realidade diferente. Não é um adolescente ou um quase adul...um pós adolescente, né, que já tem o ensino...o ensino médio, que tem uma estrutura de vida com maior facilidade...com maior dificuldade de organizar, de estabilizar, porque as pessoas não conheciam esse aluno, o perfil desse aluno que ele ia trabalhar aqui. Ele só conhece o...os alunos de edificações, por exemplo, ou do subsequente ou dos outros cursos, mas que não eram adultos ou, se eram adultos, tinham uma realidade diferente. Né, eles não tinham esse perfil desses alunos que nós temos agora. Alunos que deixaram de estudar há mais de vinte anos, quinze anos. Nós temos alunos aqui de 18 anos até alunos de 50. Né, e todos eles numa sala só. Todos os conflitos estão todos ali estabelecidos. Então, eu acho que...eh...essa...talvez, se nós tivéssemos tido...se tivéssemos sido sensibilizados nesse sentido, alguns dos problemas que nós estamos enfrentando e que estamos tentando amenizar, porque nós discutimos muito. É ainda incipiente, mas nós debatemos, nós discutimos, buscamos mecanismos pra que essas coisas possam ser amenizadas. Se esse debate tivesse sido feito antes, se essa sensibilização tivesse sido feita antes, talvez esses problemas não fossem tão gritantes. (P3)

Esse excerto revela um cotidiano das experiências vivenciadas pelos atores sociais e todas as nuances das dimensões conflitivas das relações sociais estabelecidas entre esses atores. Esse marco relacional evidencia o perfil social deles. Podemos verificar que há no enunciado um processo de identificação relacional constato através das relações de trabalho entre si. Todos vivenciavam a mesma problemática. Essa construção identificacional predomina em todo o discurso, construindo-se, assim, a “imagem” dos atores envolvidos no processo.

Quando perguntamos a P3 como ela percebia a movimentação da implementação do PROEJA na Instituição, P3 responde da seguinte forma:

(09) Pronto. Pronto. Bom, eh, primeiro, eu acho o seguinte: quando eu assumi, quando eu vim pra aqui, eu vim, justamente, pra trabalhar com esses alunos, dessa modalidade, né, da educação de jovens e adultos nas disciplinas técnicas, porque eles organizaram todo o curso, a

matriz curricular, o plano e não tinha nenhum professor que pudesse trabalhar com algumas disciplinas que são específicas da área de ININT sanitário, por exemplo, né. ININT da área ambiental. Então, eu vim pra cá com essa finalidade. Eh eu não conhecia a educação de jovens e adultos, não sabia como funcionava o PROEJA, né, a estrutura toda, mas o que eu percebi, quando eu entrei aqui, foi que houve essa obrigatoriedade, né, a legislação pedia, obrigava, que se ofe...que fosse ofertado cursos nessa forma, nessa modalidade, só que a ... a coordenação aqui abraçou, porque eles chegaram...a informação que eu tenho é de que foram...foram...eh...bus...buscou-se nas coordenações saber qual o interesse das coordenações em ministrar cursos com esse perfil e a coordenação de construção civil, acho que foi a única ou uma das poucas que abraçou.[...] E, a partir daí, é que os professores, esse grupo de professores entrou em parceria com os setores da instituição. Eu não conhecia, eu não sabia essa história, só fiquei sabendo agora pelo professor Ian.[...] É que houve essa formação, né, além...houve essa chamada. Apresentou, pelo menos, o básico de como o curso poderia ser. E o grupo de professores daqui levou à frente, né. Quase que aos trancos e barrancos. Levou à frente, foi ajustando, foi adaptando. Nós tivemos algum problema com a questão da nomenclatura do curso, porque, quando se pensou, não havia um catálogo, não havia legislação, né? Que obrigava...que informava que infraestrutura urbana era um eixo, o eixo tecnológico, e não poderia mais ser curso. Mas, naquele momento, em 2006, isso era possível e, assim, os professores perceberam essa fragilidade nessa área, então, pensou-se num curso que atendesse a área da coordenação de construção civil, que atendesse a demanda que o mercado estava abrindo naquele momento, aqui em Salvador, no Brasil, e, principalmente, aqui em Salvador, no estado da Bahia, aqui em Salvador, que não tinha um técnico com esse perfil que nós estávamos querendo formar. Então, eu acho que...eh...houve um debruçar, houve uma discussão, houve um debate, mesmo que a...baseado numa imposição, né. Porque o documento, a resolução, pedia que assim fosse.

Podemos analisar a fala acima por meio da categorização representação dos atores sociais, vinculada diretamente ao significado representacional, através dos processos de exclusão por supressão e inclusão por personificação (coletivização e identificação).

P3 revela todo o processo de enfretamento ocasionado com a demanda de implantação do curso de Saneamento no PROEJA. Para tanto, faz uso do processo de exclusão por supressão, valendo-se das estratégias de omissão de elementos sintáticos como em “a informação que eu tenho é de que foram...”, “eh...bus...buscou-se nas coordenações saber qual o interesse das coordenações em ministrar cursos com esse perfil” e “Apresentou, pelo menos, o básico de como o curso poderia ser”. As construções sintáticas estabelecidas não interconectam relações com os respectivos referentes; essas supressões revelam duas instâncias: P3 se distancia da problemática e, com essa estratégia, evidencia a presença da força coercitiva do discurso dominante na constituição do programa que ela representa e foi incumbida a dar continuidade às ações de manutenção e, caso fosse necessário, promover reformulações. Esse mecanismo é recorrente no discurso e ele se realiza de forma naturalizada a exemplo do enunciado “a legislação pedia, obrigava [...] que se fosse ofertado cursos dessa forma”. Ao colocar a legislação como agente do verbo pedir P3 transfere para a instância da legalidade, como ação quase que obrigatória. Essa forma de uso da linguagem parece eximir o gestor da instituição de toda a responsabilidade referente a ações coercivas presentes no

processo de implantação do programa. Outra ocorrência desse processo de supressão, advém da utilização do pronome “eles” em “eles organizaram todo o curso [...]”. Essa prática é muito comum para indeterminar os participantes de tais práticas.

Outra estratégia verificada nesse processo é a categoria da inclusão dos atores sociais através da personificação (coletivização). Os professores são referenciados por meio coletivos num direcionamento de que as ações desenvolvidas por P3 estava sempre respaldada pelas decisões emanadas do corpo docente. Assim, o discurso que revela as ações desenvolvidas por P3 é validada pelo enunciado de que todos estavam no mesmo âmbito de dificuldades e que juntos poderiam resolver os encaminhamentos para a efetiva implantação do curso de Saneamento do PROEJA. P3 faz uso de termos como “grupo”, “nós”, “os professores” nos enunciados “e o grupo de professores aqui levou a frente [...] nós tivemos alguns problemas [...] os professores perceberam [...] nós estávamos querendo formar”, para promover visibilidade da ação. Esse procedimento de inclusão desses atores sociais surge como o mecanismo para justificar a sequência de tropeços da implantação do curso. Partindo da constatação de P3 que relata ter chegado ao Instituto para trabalhar com todo o cenário estabelecido, a estratégia de partilhar os insucessos do início da implantação dividindo a responsabilização dos encaminhamentos dados para o referido fim, amenizaria o comprometimento diante os percalços da continuidade do processo de implantação.

Podemos perceber nessa organização um cenário de lutas hegemônicas no momento em que há a preocupação com a garantia da qualidade dos serviços prestados por esse grupo que prima pelo zelo da construção ideológica que permeia as Instituições Federais e quando se percebe a presença do discurso dominante agindo ativamente no grupo no momento em que P3 enfatiza o uso dos termos “debruçar”, “debater” dos professores para encontrar alternativas para viabilizar encaminhamentos com relação a toda situação vivenciada por eles e motivada pelos interesses da dominação. Essa presença é marcada no enunciado de P3 em “baseado numa imposição”. Assim, mesmo com todo o processo inclusão por coletivização, a força o discurso dominante permeia através de “não ditos” nos enunciados “ditos”, ou seja, materializados discursivamente por meios das diversas práticas sociais.

Observando os discursos gerados pelas entrevistas, percebemos que os atores sociais, alunos do PROEJA envolvidos nesta pesquisa, tiveram conhecimento da existência do programa através de outras pessoas (possui conhecimento de alguém que trabalha ou conhece) que constroem a representação do Instituto e do PROEJA como importante e de prestígio, que

está disponível para eles. Essa ideia valorativa do Instituto/PROEJA<sup>31</sup> se dissemina por meio de uma espécie de “boca a boca”, porque o Instituto não tem uma propaganda que diz sobre ele, mas são as outras pessoas que atravessam os discursos e por meio de práticas discursivas que promovem a consolidação da representação positiva do programa.

O informante A2 teve conhecimento do curso por um primo que estudava na instituição e atribuiu um valor positivo à escola. Já A4 teve a informação de uma amiga que conhece alguém que ensina na Instituição. A1, que conhecia o curso e resolveu pesquisar sobre o curso, difere-se de A3 porque não possuía conhecimento sobre o curso e nem tinha o menor conhecimento do que era o PROEJA, mas tinha a motivação de estudar em uma instituição federal de ensino. A4 se apropria o discurso da autoridade, materializado na voz da irmã da amiga que é professora para ingressar no curso. A5 é motivada a retornar aos estudos por influência do irmão e do sobrinho que estudou e estuda respectivamente na Instituição. Essas representações são construídas anteriormente ao ingresso desses atores. Nesse caso, temos dois tipos de representações valorativas: por um lado, a representação da experiência vivenciada na Instituição por dois alunos, que estão estudando e de ex-aluno formado em instrumentação industrial e todos consideram o curso de bom para excelente; e, por outro, a representação através do discurso de autoridade que se dá de forma “indireta” por uma professora que era amiga da amiga do informante A4.

Essas representações são alteradas no momento em que eles passam a vivenciar o programa em sua plenitude. Há uma nova ordem do discurso, uma construção de uma representação coletiva e hegemônica, porque se representa para esses atores sociais a oportunidade de mobilidade social, principalmente, porque eles objetivaram romper com o ostracismo e estão no processo de mudanças socioculturais. Ou seja, desejam acesso ao conhecimento dos bens culturais como forma de alcançar outros domínios para ter um controle parcial do grupo dominante a que pertence corroborando com Van Dijk (2010, p. 118) quando afirma que aqueles grupos que controlam o discurso mais influente também possuem mais chances de controlar as mentes e as ações dos outros.

Diferentemente da condição dos alunos, a representação dos atores sociais “professores” apontam para duas instâncias distintas: um apresenta um discurso de enfrentamento diante a imposição do sistema na implantação do Proeja, por outro, é relatado um discurso que está alinhado ao DB e, por conseguinte, ao sistema. Eles se encontram e

---

<sup>31</sup> O termo Instituto/PROEJA é utilizado pelos informantes, no caso os alunos, como pertencentes ao mesmo campo semânticos. Há momentos em que ao fazer referência ao Programa, utilizam a Instituição, ou mesmo, o termo IFBA. Não desvinculam o programa do Instituto, nem vice-versa. Essa particularidade perpassa nas entrevistas realizadas do informante 1 ao 5.

transitam no limiar de grupos com interesses diversos: primeira, o processo de resistência através das lutas hegemônicas estabelecidas quando da implantação do PROEJA no Instituto e a segunda, comunga com a perspectiva dos atores sociais “alunos” que é a valorização do PROEJA como uma alternativa possível para orientar os alunos na construção de estruturas cognitivas subsidiando o fortalecimento dos pequenos grupos hegemônicos e com a perspectiva do Documento Base que apresenta uma proposta de humanização das relações e respeito aos atores sociais da EJA ao tempo que não assegura garantia de emprego ou melhoria material de vida.

Portanto, a representação do PROEJA para os atores sociais “professores” torna-se mais complexa porque demanda outras variáveis para a interpretação do cenário constituído e constituído em torno do programa. Em alguns momentos dialogam com o Documento Base numa perspectiva colaborativa em concordância com os princípios propostos no documento; em outros, há o enfrentamento das ideologias, da forma da como o sistema manipula o jogo argumentativo para prevalecer a concepção hegemônica do poder dominante.

Enfim, este capítulo delineou as representações do PROEJA nas suas manifestações enunciativas: Documento Base e discurso dos atores sociais envolvidos no processo de implantação do PROEJA.

## CONCLUSÃO

Trabalhamos, nesta pesquisa, com o discurso oficial materializado nos textos que integram o “Documento Base” e com os discursos dos atores sociais envolvidos no PROEJA e materializados nas entrevistas para revelar as representações do PROEJA.

O estudo pretendeu responder duas questões centrais: a) qual seria a representação da formação profissionalizante no PROEJA, materializada no documento base e nos discursos dos professores e alunos do programa? b) Esses discursos revelariam mudanças ou manutenção das estruturas dominantes hegemônicas? Com o desenvolvimento do estudo verificamos que não há uma representação unificada, mas a convivência de algumas representações do programa para cada esfera de análise do corpus.

Quando tratamos do Documento Base, constatamos que o texto traz uma abordagem emancipatória com ampla reflexão sobre a condição do jovem e do adulto brasileiro. Dialoga com dados oficiais, legitimando a necessidade de uma política diferenciada para a EJA; utiliza argumentos de autoridade trazendo pesquisadores da EJA, com vasta produtividade científica. O documento também traz a voz de profissionais dos Institutos Federais de Educação, configurando uma abertura democrática na construção do DB. Em contrapartida, não há enunciados que reforcem o compromisso e a garantia da empregabilidade e da melhoria das condições de vida desses atores. Quando se pensa em emancipação, pensa-se na possibilidade de mudança social (FAIRCLOUGH, 2008) que, entre outros anseios, pressupõe inserção no mundo do trabalho e melhoria das condições materiais e culturais, por conseguinte, elevação das condições de vida.

Segundo Frigotto (2009), as reformas no Estado, processadas no âmbito educacional, especificamente na formação técnico-profissional estão a serviço das estratégias de ajustes estruturais do Estado. Desta perspectiva, o PROEJA representa um desses ajustes. Ou seja, o PROEJA ainda não se constitui como uma superação de categorizações sociais que coloca de um lado o acadêmico e de outro o trabalhador técnico; nesse sentido, persiste a representação da manutenção das forças dominantes na sociedade. Ela precisa desse contingente de cidadãos, devidamente “qualificados”, para atuar nos mais diversos segmentos da sociedade.

Esse processo, conforme delineado, foi estruturado, manipulando relações que legitimassem a necessidade de implantação desse programa. Van Dijk (2010, p. 234) explica esse processo informando que “a manipulação implica o exercício de uma forma de influência deslegitimada por meio do discurso, os manipuladores fazem os outros acreditarem a fazer coisas que são do interesse do manipulador”.

Os atores sociais “alunos” representam o PROEJA como a possibilidade de promoção da inserção ou da reinserção no mercado de trabalho e quiçá, da mudança sociocultural deles. Essa condição é reiterada por todos informantes na pesquisa, e para isso exemplificam essas circunstâncias com a própria vivência. Os enunciados dos alunos revelam a presença da ideologia dominante, porque, como já discutimos anteriormente, no documento, não há compromisso nem garantia dessa inserção ou reinserção no mundo trabalho, mas um compromisso subjetivo de enriquecimento cultural, social, histórico e laboral.

Como afirma Van Dijk (2010), os mecanismos de manipulação, invisíveis a esses atores sociais, estão operando através das diversas práticas discursivas: seja ao ouvir o conselho de uma amiga que uma irmã professora da Instituição, seja porque um parente estudou ou estuda na Instituição, seja até mesmo porque estudar na esfera federal poderá proporcionar a prestígio no meio social de convivência, ou até mesmo pela internalização do discurso da qualificação profissional. Eles relatam que são beneficiados com o programa e ao afirmar essa premissa, notamos como as condições sociais em que eles se encontravam possibilitavam o controle, por assim dizer, do grupo dominante.

A prática social, descrita acima, se deve ao fato de que eles reproduzem o discurso da dominação se apropriando dessa ideologia como se fosse delas, daí a noção de pertencimento viabiliza a “consciência” dos benefícios do programa em suas vidas, consolidando a situação de hegemonia da dominação. Essa perspectiva pode ser comprovada quando se constata que em nenhum momento das entrevistas, os alunos sinalizaram ter conhecimento da existência do DB, nem tampouco, o estudo pormenorizado do PROEJA, de modo que eles se apropriassem das concepções, princípios, metodologia entre outros que estão discriminados no corpo do documento. O desconhecimento pode ser uma estratégia da dominação que ratifica o pensamento hegemônico uma vez que eles não são expostos a interação com o documento que regulamenta as diretrizes de implantação e funcionamento do programa e, assim, não possuem as condições favoráveis para subverter a ordem discursiva vigente.

A representação do PROEJA para os atores sociais “professores e coordenador”, participantes dessa pesquisa, configura um movimento de resistência ao processo de implantação do programa. A condução do processo de implantação ocorrera de forma conflituosa porque não foi amplamente discutido com o coletivo de professores. Constituiu-se uma arena de disputas ideológicas em que a força do grupo dominante, representado na ocasião pela diretoria da Instituição, impunha a implantação de um programa cujo público alvo distanciava-se do público que tradicionalmente era atendido pela instituição. Não houve um amadurecimento da proposta buscando alternativas para uma preparação da formação

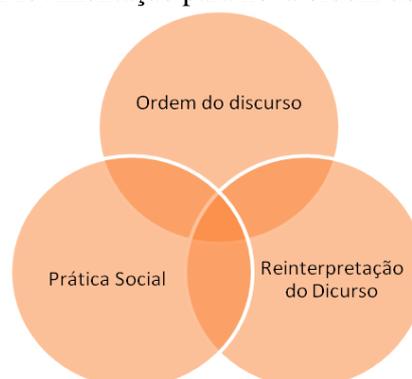
desses profissionais para atuar com o público que requer uma especificidade metodológica que dê conta da diversidade educacional desses alunos. Essa luta hegemônica trouxe consequências à implantação do programa, o impasse estabelecido ocasionou um estranhamento entre professores e gestão, especificamente na figura da direção, pois, nessa dimensão de posicionamentos hegemônicos.

Os professores acataram as decisões superiores com o argumento institucional de alocação de carga horária que, naquela ocasião, encontravam-se ociosas aguardando a aprovação do Conselho Superior para o funcionamento de outro curso. O discurso dos professores revela as dificuldades de implantação bem como a resistência ao direcionamento dado à criação do curso do PROEJA. As práticas discursivas dos professores direcionavam para uma articulação dialógica, na perspectiva da contra-hegemonia. Essa realidade não excluiu a continuidade dos enfrentamentos. Tanto é que essas relações foram e são tencionadas desde a efetiva implantação do programa na Instituição.

Devido à diversidade de representações identificadas e discutidas no corpo desta pesquisa, concluí-se que se faz- necessário reconfigurar algumas práticas discursivas, ou até mesmo, modificá-las. É importante salientar que o discurso hegemônico, mesmo detendo os artifícios para a manipulação das práticas sociais, não dá conta da totalidade desses artifícios na sociedade, tanto é que houve resistências e lutas – como foi relatado por um dos colaboradores processo de implantação do PROEJA.

Paradoxalmente, a dominação necessita da ação dos grupos dominados para se manter na condição de poder. Percebemos essa condição no Documento Base, quando no processo de criação e constituição, mobilizou outros grupos hegemônicos, professores pesquisadores, para que eles legitimassem as condições estruturantes necessárias para a manutenção do poder dominante. Vejamos a essa movimentação na ilustração abaixo:

**Ilustração 8** – Movimentação para nova ordem do discurso



**Fonte:** Silva. 2014

Assim, compreendemos que as figuras dos atores sociais “professores” constituem-se como importantes agentes transformadores de uma nova ordem do discurso (FOUCAULT, 2012), porque entendemos que ao empreender esse processo, novas práticas sociais poderão ser inseridas. Em síntese, o discurso é passível a releituras e novas interpretações, porque a cada nova ordem do discurso, incita-se novas interpretações discursivas e assim essa reinterpretação vai se modelando numa nova prática social. Para isso, faz-se necessário que os professores se apropriem do Documento Base e de outros textos oficiais, de modo que percebam as ideologias veiculadas nesses textos, transformando-os em instrumentos de luta juntos aos atores sociais “alunos”. Esse olhar crítico aos documentos será um diferencial na maneira na aplicabilidade de novas práticas sociais.

Portanto, a constatação dessas relações ideológicas será importante no que diz respeito às configurações de novas práticas sociais. Essa dinâmica proposta não acarretará prejuízos ao professor, aumentando a sobremaneira as atividades pedagógicas desenvolvidas por eles. Pelo contrário, todos serão beneficiados porque através desse processo estaremos construindo alicerces para a efetiva mudança social proposto por Fairclough (2008).

Oliveira (2013, p. 43) comenta que:

[...] pretensiosamente ou não, alguns analistas críticos do discurso desejem ser os intelectuais orgânicos das minorias e, por isso, se engajem na luta contra os preconceitos e a discriminação nos trabalhos acadêmicos e nas pesquisas que desenvolvem.

Acreditamos que um posicionamento político viável para a construção dessa nova ordem discursiva consiste em os professores assumirem essa intelectualidade orgânica, crítica, para tornarmos possível o projeto de sociedade com menos desigualdade estruturais. Finalizando, os resultados obtidos alertam: a) para a importância de se promover mudanças dos modos discursivos de significação dos textos oficiais bem como suas implicações nas futuras práticas sociais; b) para a implementação das mudanças no trabalho docente, especificamente no tratamento dado à materialidade discursiva. Essa constatação pode ser compreendida como a relevante contribuição social, visto que sinaliza para uma mudança de mentalidades, de paradigmas. As proposições iniciais da pesquisa foram contempladas com respostas reflexivas para que práticas sociais transformadoras surjam no cenário dos estudos discursivos do nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, SP, n.91, nov. 2001, p.23-52.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.261-410.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2010, 203p.

BASTOS, M. H. C. O ensino mútuo no Brasil (1008-1827). In: BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. (orgs). **A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo FundoRS: Edupf, 1999, p.95-118.

BAUER, M. W e GASKELL, G., **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 516p.

BOAVENTURA, Geísa D'ávila Ribeiro. **O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano** – Campus Ceres. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 3 de março de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 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). Brasília, 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17/04/1997**. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23/07/2004**. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

Parecer 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.**

(9394/96) Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer 16/99** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05/10/1999. 1999b. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos:

Documento Base. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira.

**Censo Escolar da Educação Básica 2012.** Resumo Técnico. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2014.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. GENTILI, Pablo. A. A. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008, 320p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research.**

London; New York: Routledge, 2003. 270p.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional.** Lisboa: Caminho, 1997, p.77-104.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2010, 165p.

FERNANDES, Marta Quadros. **O IFBA e o PROEJA: O caso do campus de Vitória da Conquista.** 2011. 172f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FOWLER, Roger et al. **Language and Control**. London; Boston: Routledge & K. Paul, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12/02/2009. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, 09, p.129-136.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Educação Profissional e desenvolvimento**. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264\\_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 30 out. 2013.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 22.ed., São Paulo: Loyola, 2012, 74p.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 2.ed., São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000, p.29-39.

GARCIA, Lênin Tomazett. **A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o PROEJA**. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13.ed., Petrópolis: Vozes, 2013, p.103-133.

IVO, Andressa Aita. **Ensino profissionalizante e educação básica: estudo de caso de implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA)**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. **Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF SUL-RIO-GRANDENSE/Campus Charqueadas**. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte.

MAGALHÃES, Célia Maria. Percursos das abordagens discursivas associadas à linguística sistêmica funcional. In: VIEIRA, J.A. et al. **Olhares em análise do discurso crítica**. Brasília: CEPADIC, 2009, p. 7-38. Disponível em: <[www.cepadic.com](http://www.cepadic.com)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

- MAGALHÃES, Izabel. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: DELTA, v.21, 2005, p.1-9.
- MAGALHÃES, Izabel. Análise de discurso crítica: questões e perspectivas para a América Latina. In: RESENDE, Viviane de Melo; PEREIRA, Fábio Henrique (orgs.). **Práticas socioculturais e discurso**: debates transdisciplinares, Brasília: labcom books, 2010, 267p.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003, 319p.
- MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; Bonini, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2010, p.81-107.
- MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009, 128p.
- MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, J.A.; ROCHA, H.; MAROUN, C.R.G.B.; FERRAZ. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007, p.77-108.
- NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na GAFAJT**: discurso e realidade. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Gramsci. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p.17-44.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p.281-310.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso (para a) crítica: O texto como Material de Pesquisa. Campinas: Pontes, 2011. 194p.
- RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes, 2009, 93p.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009, 158p.
- RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O PROEJA NO CEFET-PA**: O currículo prescritivo, concebido e percebido na perspectiva da interação. 2009. 119f. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- ROMANELLI, Otaísa O. **História da Educação no Brasil**. 27.ed., Petrópolis: Vozes, 2002, 267p.
- SILVA, Maria Jeane Bomfim da.; PRADO, Edna Cristina do; BRITO, Maria Betânia Gomes da. Políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos: um desafio constante. In: **VI EPEAL - Encontro de pesquisa em educação em Alagoas**, 2011, Alagoas. Anais... Alagoas: UFAL, 2011. 11p.

SILVA, Maria José. **A formação do educador do PROEJA do IFPB/Campus de Cajazeiras/PB**. 2010.147f. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Tomaz Tadeu e GENTIL, Pablo (orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2.ed. Brasília: CNTE, 1999.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, et al (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.205-223.

STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9.ed., Petrópolis: Vozes, 2011, 427p.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2010, 285p.

VAN DIJK, Teun A. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p.105-168.

VAN LEEUVEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p.169-222.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. In: linguagem em (dis) curso. **LemD, Tubarão**, v.4, n.esp, 2004, p.223-243.

WODAK, Ruth. De qué trata El análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, SUS conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p.17-34.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.103-133.

# APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO ALUNO

**N.º Registro CEP:**

**Título do Projeto:**

**Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

## **1 ) Introdução**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Você foi selecionado porque integra o quadro discente do IFBA e, principalmente, por estar estudando nas turmas do PROEJA. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

## **2 ) Objetivo**

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para as discussões e debates no campo da EJA, investigando e buscando compreender os efeitos ideológicos e hegemônicos do discurso da formação do PROEJA do IFBA.

## **3 ) Procedimentos do Estudo**

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a gravar uma entrevista, semi-estruturada, em áudio em que vai se discutir as seguintes perguntas:

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Ingressou no PROEJA com que idade?
- 4) Porque você resolveu entrar no PROEJA?
- 5) O que você pensou do PROEJA hoje? Você aprendeu muitas coisas?
- 6) Admite que houve crescimento pessoal e profissional?
- 7) O PROEJA influenciou na aquisição de um novo emprego?
- 8) Você recomendaria o PROEJA para alguém? Por quê?
- 9) Pretende continuar estudando?
- 10) Depois do PROEJA, você acha que mudou na sua atuação profissional? Você poderia citar aspectos positivos e negativos que indiquem como você se sente ao concluir o curso?
- 11) Você percebia na prática dos professores interesse em relacionar os conhecimentos da disciplina com outros? Exemplifique.
- 12) Você percebeu que no decorrer da realização deste curso existe espaço para a sua expressividade, criatividade e originalidade? Comente.
- 13) Que melhorias ocorreram na qualidade de sua vida e de seus familiares após o PROEJA?
- 14) Que outras observações relevantes você poderia destacar acerca do processo de integração EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA?
- 15) Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

O registro deste encontro será feito por gravação em áudio e registros escritos, além da observação livre que acompanha esse método.

#### 4 ) Riscos e desconfortos

“RISCO INEXISTENTE”.

#### 5 ) Benefícios

São informações relativas ao que deve ser descrito neste item:

- ✓ A participação na pesquisa não acarretará gasto para você, sendo totalmente gratuita. O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao mundo do trabalho além de propiciar momentos para reflexão e autorreflexão do contexto sociocultural atual; assim, beneficiando-o de forma direta ou indireta.

#### 6 ) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas a partir de sua participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais. Além dos profissionais de saúde que estarão cuidando de você, agências governamentais locais, o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde o estudo está sendo realizado, o patrocinador do estudo e seus representantes podem precisar consultar seus registros. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Ao assinar este consentimento informado, você autoriza as inspeções em seus registros.

#### 7 ) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder a entrevista com gravação em áudio.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao profissional e/ou pesquisador que esteja atendendo-o. A recusa em participar ou a saída do estudo não influenciarão seus cuidados nesta instituição.

#### 8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, contate a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone da Silva Bueno, orientadora desta pesquisa, através do e-mail [simonebbs70@gmail.com](mailto:simonebbs70@gmail.com).

#### 9 ) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do medicamento em estudo a ser utilizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos e do medicamento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

---

Assinatura do pesquisador

---

Data

OBS.: 1) Durante o trabalho de campo, este termo deve ser feito em DUAS VIAS: uma para o participante da pesquisa e outra para ser arquivada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA; 2) incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo.

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO PROFESSOR**

**N.º Registro CEP:**

**Título do Projeto:**

**Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

### **1 ) Introdução**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Você foi selecionado porque integra o quadro docente do IFBA e, principalmente, por estar atuando como regente na turma do PROEJA. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

### **2 ) Objetivo**

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para as discussões e debates no campo da EJA, investigando e buscando compreender os efeitos ideológicos e hegemônicos do discurso da formação do PROEJA do IFBA.

### **3 ) Procedimentos do Estudo**

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a gravar uma entrevista, semi-estruturada, em áudio em que vai se discutir as seguintes perguntas:

1. O que você pensa do PROEJA? Há diferença entre a EJA e o curso profissionalizante? Como você percebe a integração curricular no curso de Infraestrutura do IFBA?
2. Você conhece o programa com a normatização do governo federal? A diretoria comentou como são as especificidades do programa? Teve acesso ao documento que deu origem ao programa? Como você foi parar no PROEJA?
3. Na sua prática pedagógica, você segue rigidamente o que está estabelecido no Plano do Curso ou você procura realizar novas práticas considerando elementos da cultura, experiências vivenciadas, visando à formação dos estudantes como cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos?
4. Na sua prática pedagógica existe preocupação em relacionar os conhecimentos da sua disciplina com outros em consideração à individualidade do estudante, à interdisciplinaridade e globalização do conhecimento? Conte um caso.
5. Você poderia citar algum episódio que evidencie essa relação? Diga um conteúdo que você trabalha e como você desenvolveria o trabalho com esse tema?
6. Você percebe que os estudantes compreendem a importância dessa relação na sua formação? Como?
7. Como você definiria a concepção de educação que norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas por você no PROEJA?
8. Você poderia citar aspectos positivos do PROEJA?
9. Você poderia relatar contextos ou situações que travam/dificultam o processo pedagógico dos alunos do PROEJA?

10. Que outras observações relevantes você poderia destacar acerca do PROEJA?

11. No seu entendimento, de que forma o PROEJA contribui para a mudança sócio-cultural dos alunos? Há fatores viabilizantes para isso?

O registro deste encontro será feito por gravação em áudio e registros escritos, além da observação livre que acompanha esse método.

#### 4 ) Riscos e desconfortos

“RISCO INEXISTENTE”.

#### 5 ) Benefícios

São informações relativas ao que deve ser descrito neste item:

- ✓ A participação na pesquisa não acarretará gasto para você, sendo totalmente gratuita. O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao mundo do trabalho além de propiciar momentos para reflexão e autorreflexão do contexto sociocultural atual; assim, beneficiando-o de forma direta ou indireta.

#### 6 ) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas a partir de sua participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais. Além dos profissionais de saúde que estarão cuidando de você, agências governamentais locais, o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde o estudo está sendo realizado, o patrocinador do estudo e seus representantes podem precisar consultar seus registros. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Ao assinar este consentimento informado, você autoriza as inspeções em seus registros.

#### 7 ) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder a entrevista com gravação em áudio.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao profissional e/ou pesquisador que esteja atendendo-o. A recusa em participar ou a saída do estudo não influenciarão seus cuidados nesta instituição.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, contate a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone da Silva Bueno, orientadora desta pesquisa, através do e-mail [simonebbs70@gmail.com](mailto:simonebbs70@gmail.com).

#### 9 ) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do medicamento em estudo a ser utilizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos e do medicamento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

---

Assinatura do pesquisador

---

Data

OBS.: 1) Durante o trabalho de campo, este termo deve ser feito em DUAS VIAS: uma para o participante da pesquisa e outra para ser arquivada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA; 2) incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo.

# APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO COORDENADOR DO CURSO

N.º Registro CEP:

Título do Projeto:

**Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

## 1 ) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Os discursos do PROEJA: representações da formação profissionalizante na educação de jovens e adultos do IFBA**. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Você foi selecionado porque integra o quadro docente do IFBA e, principalmente, por estar atuando como regente na turma do PROEJA. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

## 2 ) Objetivo

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para as discussões e debates no campo da EJA, investigando e buscando compreender os efeitos ideológicos e hegemônicos do discurso da formação do PROEJA do IFBA.

## 3 ) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado a gravar uma entrevista, semi-estruturada, em áudio em que vai se discutir as seguintes perguntas:

1. Quais documentos oficiais foram utilizados para a implantação do PROEJA?
2. Qual sua visão a respeito da forma de implantação do PROEJA no IFBA?
3. Como foram incluídas as orientações dos documentos oficiais no currículo do PROEJA?
4. Qual é a avaliação que você faz deste processo de elaboração e implantação do curso?

O registro deste encontro será feito por gravação em áudio e registros escritos, além da observação livre que acompanha esse método.

## 4 ) Riscos e desconfortos

“RISCO INEXISTENTE”.

## 5 ) Benefícios

São informações relativas ao que deve ser descrito neste item:

- ✓ A participação na pesquisa não acarretará gasto para você, sendo totalmente gratuita. O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao mundo do trabalho além de propiciar momentos para reflexão e autorreflexão do contexto sociocultural atual; assim, beneficiando-o de forma direta ou indireta.

## 6 ) Caráter Confidencial dos Registros

Algumas informações obtidas a partir de sua participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais. Além dos profissionais de saúde que estarão cuidando de você, agências governamentais locais, o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde o estudo está sendo realizado, o patrocinador do estudo e seus representantes podem precisar consultar seus registros. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Ao assinar este consentimento informado, você autoriza as inspeções em seus registros.

## 7) Participação

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder a entrevista com gravação em áudio.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao profissional e/ou pesquisador que esteja atendendo-o. A recusa em participar ou a saída do estudo não influenciarão seus cuidados nesta instituição.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso você venha a sofrer uma reação adversa ou danos relacionados ao estudo, ou tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, contate a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone da Silva Bueno, orientadora desta pesquisa, através do e-mail [simonebbs70@gmail.com](mailto:simonebbs70@gmail.com).

## 9) Declaração de consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do medicamento em estudo a ser utilizado, as inconveniências, riscos, benefícios e eventos adversos que podem vir a ocorrer em consequência dos procedimentos e do medicamento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Data

OBS.: 1) Durante o trabalho de campo, este termo deve ser feito em DUAS VIAS: uma para o participante da pesquisa e outra para ser arquivada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA; 2) incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo.

## ANEXO A – DOCUMENTO BASE DO PROEJA