



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

SIMONE NATIVIDADE SANTOS

**O DESVELAMENTO DO DISCURSO DA INCLUSÃO NO PROGRAMA
GOVERNAMENTAL PROJovem URBANO**

Maceió

2014

SIMONE NATIVIDADE SANTOS

**O DESVELAMENTO DO DISCURSO DA INCLUSÃO NO PROGRAMA
GOVERNAMENTAL PROJovem URBANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História e Política da Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas, História e Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Roselito de Oliveira Santos

S237d Santos, Simone Natividade.

O desvelamento do discurso da inclusão no programa governamental
PROJOVEM URBANO /Simone Natividade Santos. – Maceió, 2014.
102 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia : f. 92-100.

1. Políticas educacionais - Discursos. 2. Projovem Urbano. 3. Educação de
jovens e adultos. I. Título.

CDU: 37.013

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

O desvelamento do discurso da inclusão do programa governamental Projovem
Urbano

SIMONE NATIVIDADE SANTOS

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
Orientadora - (PPGE/CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



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

Dedico essa dissertação aos meus pais, Zito Temóteo dos Santos e Marili Natividade Santos, aos meus irmãos, Silene e Zito. Aos meus avôs paternos: Antônio Temóteo dos Santos e M^a Antônia dos Santos (In memoriam) e aos meus avôs maternos: M^a Natividade Costa e José Quinca Natividade Costa (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Sou filha da escola pública, que, em meio a todos os percalços educacionais, tinha um desejo enorme de continuar seus estudos. Nesse caminho, tive inúmeros obstáculos e motivos para desistir. Entretanto, minha vontade e persistência superaram todas as barreiras. Sou uma pessoa em processo de construção dos meus conhecimentos. Tenho consciência do grande caminho a percorrer, tenho muito a amadurecer e uma imensa vontade de crescer. Nessa trajetória acadêmica muitas pessoas cruzaram meu caminho e me possibilitaram novos pontos de vista, novas escolhas, alguns viraram meus exemplos. É muito gratificante ter conhecido todos os que aqui vou mencionar:

Agradeço à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas- FAPEAL pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradeço a alguns professores da Faculdade de Letras - FALE/UFAL, que contribuíram na minha formação acadêmica: Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria, minha ex-orientadora da graduação de Letras. Obrigada pelo incentivo. Agradecimentos à Profa. Dra. Rita Zozzoli, Cristina Simões Felipeto, Izabel Brandão, Lucia de Fátima, Edilma Bonfim, Katia Melo, Belmira Magalhães, Gláucia Machado, Inêz Matoso. No Mestrado em Educação, agradeço aos professores Amurabi Oliveira, Ana Gama, Deise Francisco, Edna Bertoldo, Edna Prado, Elione Diógenes, Inalda e Marinaide.

Um agradecimento todo especial a minha orientadora do Mestrado em Educação, Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, que me oportunizou esta rica experiência, tendo total paciência e dedicação.

À Profa. Dra. Ana Gama Florêncio, pelas valiosas contribuições na qualificação interna. Parabéns pela linda carreira que você construiu. Sentirei falta das suas aulas na pós-graduação.

À Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes por ter aceitado o convite para fazer parte da minha banca como avaliadora interna na defesa do mestrado. Desde já, enfatizo minha admiração pelo seu trabalho, sempre realizado com carinho e comprometimento.

Ao Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho por ter aceitado o convite em fazer parte da minha banca como avaliador externo durante a qualificação e defesa de mestrado. Você é um dos grandes exemplos da UFAL, admiro sua dedicação e como tem construído sua carreira, sempre com muita seriedade e profissionalismo.

Agradeço a Profa. Dra. Edna Prado por ter aceitado o convite como suplente e também pelo incentivo para que eu continuasse o meu percurso acadêmico.

Agradeço aos amigos e amigas do Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia – GEDON, onde boa parte dos debates contribuiu muito para minha pesquisa: Ana Paula Oliveira, Adilza Rita, Ana Luiza, Diego Lacerda, Juliana Araújo, Fabiano, Simone Valéria, Mércia, Luciano Araújo, Rachel Fiúza, Aline, Sidney, Lídia, Heder, Rosângela, Clay Everton, Denson, Sóstenes, Lisiane, Ahiranie, Daniela.

Agradeço aos amigos e amigas do PPGE e PPGLL: Ana Luzia (Aninha), Adailton, Camila, Fabiana Brito, Fabson, Ericka, Marcela, Francykelly, Marily, Sônia, Edigleide, Bruno Jaborandy, Mauriza, Juliana Alves, Jéssika, Adriane, Ellen, Margareth, Maria José, Miriam, Bethânia, Valéria Cavalcante, Rachel, Helisabety, Edvaldo, Beatriz (Bia), Angela, Elisângela Patrício, Lidiane Lira, Lidiane Barbosa, Aline Ferreira, Eudes, Iane, Ana Paula Araújo, Suele Pinheiro, Isabela Rosário (Bella), Luciana Didato, Luana, Renata Farias, Viviany Alves e todos que de forma direta ou indireta passaram pelo meu caminho.

Aos meus primos e primas, tios e tias, a minha família!

Meus sinceros agradecimentos a todos!

Atualmente, o processo de inclusão escolar e social é um “movimento em movimento”, com ramificações em compromissos individuais em prol dos compromissos coletivos, com a pretensão de resolver as insuficiências de um sistema social, se posicionando como um desejo de completude político/ educacional. [...] mas há também uma resistência silenciada. E é neste contexto que o movimento da inclusão recobre-se de sentidos, agregando valoração simbólica (ORLANDI, 2014).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar os mecanismos ideológicos materializados em discursos que engendram as políticas públicas educacionais, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA ofertadas pelo Governo Federal. Nosso objeto de estudo compreende, especificamente, o período de gestão do Partido dos Trabalhadores - PT, tendo início em 2005 com o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva durante os seus dois mandatos de (2003 a 2006) e de (2007 a 2010). Posteriormente, a presidente Dilma Rousseff também filiada ao PT deu continuidade durante os seus dois mandatos de (2011 a 2014) e de (2015 a 2018). Dentro dessa conjuntura, o Governo Brasileiro implantou políticas educacionais que colaboram para a manutenção do *status quo*, alimentando uma formação humana acrítica, tendo como objetivo apenas instrumentalizar o homem para o mercado de trabalho informal, através de um ensino imediatista e fragmentário. Em decorrência disso, a educação se torna bem de consumo, ou mercadoria, abastecendo um sistema que atua como regulador e se propõe a solucionar, em tempo reduzido, problemáticas que demandam muito mais do que medidas paliativas. Nesse contexto, nosso objeto de pesquisa abarca um dos Programas Educacionais que já agrega quase uma década de existência, intitulado Projovem Urbano doravante PJU. Elencamos como corpus os documentos oficiais representados pelo Projeto Político Pedagógico do Projovem Urbano- PPP/PJU, o Manual de Orientações dos Professores, o clipe oficial do programa juntamente com a música: Tempo Perdido- Legião Urbana, tema do PJU, a capa de uma revista informativa sobre o programa: Projovem Urbano em Revista e três (3) propagandas do programa supracitado veiculadas nos anos de 2009 e 2010. Para desenvolver nossa análise, lançamos mão dos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso Francesa, fundada por Michel Pêcheux, estabelecendo também interlocução com Bakhtin/Volochinov, Courtine, Lukács e Orlandi, dentre outros autores que refletem sobre o atravessamento ideológico no processo de produção de sentido. Essa perspectiva teórica possibilitou identificar que a educação como prioridade não se cumpre, os discursos, ditos de inclusão acabam trabalhando na direção oposta tendo como intenção conservar e reproduzir o sistema capitalista.

Palavras-chave: Discursos. Ideologia. Políticas Educacionais. Projovem Urbano.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify the ideological mechanisms materialized in discourses that produce educational policies, specifically in the Youth and Adult Education of the sport - EJA offered by the Federal Government. Our object of study comprises, specifically, the Party of management period Workers - PT, beginning in 2005 with the former President Luiz Inácio Lula da Silva during his two terms of (2003-2006) and (2007-2010). Later, President Dilma Rousseff also affiliated with the PT continued during his two terms of (2011-2014) and (2015-2018). Within this context, the Brazilian government implemented educational policies that contribute to the maintenance of the status quo, feeding an uncritical human, aiming to equip just the man for the informal labor market, through an immediate and fragmentary education. As a result, education becomes commodity, or commodity, supplying a system that acts as regulator and intends to solve, in a short time, problems that require more than palliative measures. In this context, our research object includes one of the educational programs that already bring nearly a decade of existence, now titled Projovem Urban PJU. We listed as corpus official documents represented by the Pedagogical Political Project Projovem urban-PPP / PJU, the Teacher Guidelines Manual, the official video of the program along with the music: lost- time Keith Urban, PJU theme, the cover of an informative magazine about the program: Projovem in Urban Magazine and three (3) of the aforementioned program commercials aired in 2009 and 2010. To develop our analysis, we used the methodological theoretical assumptions of the French Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, establishing also dialogue with Bakhtin / Voloshinov, Courtine, Lukacs and Orlandi, among other authors who reflect on the ideological crossing the meaning production process. This theoretical perspective identified that education as a priority is not fulfilled, the speeches, said inclusion end up working in the opposite direction having intended to preserve and reproduce the capitalist system.

Keywords: Speeches. Ideology. Educational Policies. Projovem Urban.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - PROJOVEM URBANO em Revista.....	73
Figura 2 - PROJOVEM URBANO: Oportunidades e Conhecimentos	75
Figura 3 – Clipe oficial do PROJOVEM URBANO.....	77
Figura 4 - PROJOVEM URBANO: ser um jovem com formação profissional: o que eu quero ser eu posso.....	79
Figura 5 - PROJOVEM URBANO: Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão: o que eu quero ser eu posso	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Carga horária com as três dimensões do currículo.....	33
Quadro 2 - Espaço físico do PROJOVEM URBANO	35
Quadro 3 - Temas Integradores - Unidade Formativa 1	35
Quadro 4 - Temas Integradores - Unidade Formativa 2.....	35
Quadro 5 - Temas Integradores - Unidade Formativa 3.....	36
Quadro 6 - Temas Integradores - Unidade Formativa 4.....	36
Quadro 7 - Temas Integradores - Unidade Formativa 5.....	36
Quadro 8 - Temas Integradores - Unidade Formativa 6.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organização do programa no Estado.....	39
Tabela 2 - Organização do programa no Município.....	39
Tabela 3 – Carga horária semanal	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD- ANÁLISE DE DISCURSO

ADF- ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA

BM- BANCO MUNDIAL

CEB- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CNE- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CP - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

DCN, s- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.

EJA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENEM- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

EQP- EDUCADOR DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FD- FORMAÇÃO DISCURSIVA

FHC- FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FI- FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

FMI- FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FTG- FORMAÇÃO TÉCNICA GERAL

FUNDEF- FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

IDH- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

IDEB- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IFES- INSTITUTOS FEDERAIS

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

JK- JUSCELINO KUBITSCHEK

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LRF- LEI DE RESPONSABILIDADE FISCAL

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MOBRAL- MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PCF- PARTIDO COMUNISTA FRANCÊS

PCN, s- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

PJU- PROJOVEM URBANO

PNAC- PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNQ- PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO

PNUD- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

POP- PROJETO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

PPA- PLANO PLURIANUAL

PPP- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PPI- PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO

PROEJA- PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROEP- PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PT- PARTIDO DOS TRABALHADORES

SECAD- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO.

SD- SEQUÊNCIA DISCURSIVA

SENAC- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

SENAI- SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

SEMED- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UNESCO- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO,
A CIÊNCIA E A CULTURA.

UNICEF- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	21
1.1 Desdobramentos históricos: períodos basilares	21
1.1.1 Período Colonial: rumo à pedagogia brasílica (1500 a 1822)	22
1.1.2 Período Imperial: a corte portuguesa no Brasil (1822 a 1889).....	21
1.1.3 Período Republicano: rumo ao capitalismo agromercantil (1889 a 1930).....	23
1.1.4 Período Vargas: rumo à pedagogia nova/Escolanovismo (1930 a 1945).....	24
1.1.5 Período Dutra e Kubitschek: rumo à industrialização (1946-1961).....	25
1.1.6 Período Ditatorial: rumo aos muros da censura e da repressão (1964-1985).....	26
1.1.7 Período Sarney: redemocratização do país (1985-1990).....	27
1.1.8 Período Collor e FHC: rumo ao neoliberalismo (1990-2002).....	28
1.1.9 Período Lula e Dilma: conservação do projeto neoliberal (2003-Atual).....	29
1.2 Histórico do Projovem - Marco Inicial (2005)	31
1.3 Políticas de inclusão: um macrodiscurso político educacional	41
1.3.1 Os limites do discurso inclusivo na contemporaneidade.....	41
1.3.2 Políticas de Estado: paradoxos entre cidadania e democracia.....	43
1.3.3 Políticas neoliberais: entre antagonismos e déficits educacionais.....	46
2 PERCURSOS TEÓRICOS EM ANÁLISE DO DISCURSO	50
2.1 O Legado Pecheuxtiano	50
2.1.1 Filiações teóricas em transições	51
2.1.2 Análise de discurso no Brasil	52
2.2 Dispositivos Analíticos.....	53
2.2.1 Condições de Produção - ampla e imediata do PJU	53
2.2.2 Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD)	54
2.2.3 Memória Discursiva	57
2.2.4 Pré-construídos, Interdiscurso e Intradiscurso	58
2.2.5 Silenciamento	58

3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM ANÁLISE DO DISCURSO...	60
3.1	O aparato estatal e os limites do discurso educacional.....	60
3.1.1	Percurso Analítico (PJU).....	61
3.1.2	Desvelando as sequências discursivas do PJU	62
3.2	Análises da publicidade do Projovem Urbano	73
3.2.1	Projovem Urbano em revista	73
3.2.2	Projovem Urbano: Oportunidades e Conhecimentos	75
3.2.3	Projovem Urbano: o discurso do “Querer é poder”	79
3.2.4	Projovem Urbano e o Plano Nacional de Educação- PNE: um novo decênio 2014-2024.....	84
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS	90
	ANEXOS	98

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como ponto de partida a minha trajetória profissional que foi voltada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA. Essa experiência durou cerca de três anos, de meados de 2005 a 2008, e teve como princípio investigar as questões que envolviam o fracasso escolar na EJA e seu reingresso escolar. Em seguida, de 2009 a 2010, surgiu a oportunidade de atuar no Programa Educacional do Governo Federal, intitulado de PROJOVEM URBANO¹, doravante PJU, ofertado pela Secretária Municipal da Educação- SEMED, polo cinco, que abrange os bairros Antares e Eustáquio Gomes, localizados em Maceió-AL. Dentro desse programa, é possível observar como o discurso da inclusão figura como a solução educacional do país e acaba fortalecendo os mecanismos discursivos do capital.

A conjuntura educacional é cercada de inúmeros movimentos históricos que, em seu conjunto são representados por decretos, diretrizes e leis que regulamentam a jurisdição educacional, bem como denotam um cenário, ao mesmo tempo, inerte e regressivo. Esse panorama é materializado em reformas educacionais representados por programas e projetos através dos quais a lógica governamental utiliza várias “estratégias para manter a coesão social” (TEDESCO, 1998, p.56). Essa coesão social foi fortemente marcada pelo caráter hierarquizante no espaço escolar, fomentando a reprodução ideológica do discurso dominante.

Nesse contexto, o discurso educacional transita entre o quantitativo - os elementos que norteiam a democratização de acessos à escola representados pelos dados estatísticos - e o qualitativo, que define o padrão de ensino. Quanto ao discurso da qualidade, é necessário desvelar os efeitos de sentido produzidos nos discursos governamentais, uma vez que, como afirma Silva (1996, p. 169) apud Cavalcante (2007, p.81), “Qualidade é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade de mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável deseabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação.” Nas palavras de Cavalcante, percebe-se que o termo

¹ O **PROJOVEM** teve como marco 2005. Em 2008 transformou-se em Projovem Integrado- PI dividindo-se em quatro categorias que serão elencadas no corpo desse trabalho. Em 2011, no governo Dilma, o programa se mantém e sofre mudanças em torno da gestão, passando a ser executado, em 2012, pelo Ministério da Educação – Decreto 7.649 de 21 de dezembro de 2011 e é desenvolvido no âmbito da modalidade de EJA, em articulação com as políticas de juventude, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC - gestora nacional do programa. Desse modo, o programa é executado nos estados e municípios por meio das Secretarias de Educação, sendo gerenciado, em nível Federal, pelo MEC.

“qualidade” assume sentidos que são atravessados ideologicamente e, portanto sensibilizam e atraem um grande público que anseia por serviços ditos de “qualidade”. Conforme Neves (2005, p.15), uma das atribuições do Estado é estabelecer “[...] a unidade dialética na qual diversos projetos estão presentes e buscam conformar as massas”.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar o artigo primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, o qual enuncia: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos.” Essa declaração culmina com o surgimento da sociedade democrática, cujo princípio se situa em torno da liberdade e dos direitos assegurados. Porém, a desigualdade ainda reina e faz parte do pacto neoliberal, que se alimenta dessas contradições, promovendo um aparente paradoxo, em que a equidade não cabe nesse projeto de sociedade, uma vez que ainda persiste a pirâmide de segregações.

Segundo Diógenes (2013, p.141), “O Estado Democrático de Direito no Brasil institucionalizou os Direitos Humanos, pelo menos em Lei. Agora, o que nos cabe? A defesa e a promoção dos mesmos.” Por sua vez, o contrassenso surge e fica perceptível que essa igualdade de direitos é atravessada por contingentes ideológicos. O campo educacional é controlado, as reformas educacionais são gestadas, tendo como meta fragmentar o ensino, gerando relações de poder. A elitização do conhecimento se torna presente, dando vida ao permanente dualismo educacional, ou, como afirmava Anísio Teixeira (1977, p.83), uma “massa de ignorantes” e uma “elite inflacionada de letrados”.

Nesse entremeio conflituoso, a educação tem-se submetido a posturas que direcionam o sistema de ensino, rumo à mercantilização. Desse modo, a educação vira moeda de troca; conseqüentemente, conserva as contradições típicas da sociedade de classes. O discurso capitalista atrela a educação à lógica da mundialização do capital, procurando usar estratégias que direcionem a sociedade, mediante uma educação que induz o sujeito a se adaptar e readaptar ao capitalismo, que determina e personifica outros sujeitos².

O Governo Federal lança programas educacionais, cercados de propagandas, com foco em um modelo de ensino voltado para os interesses do capital. Nesses termos, elaboram-se projetos que são implantados como uma espécie de solução educacional para o país, resultando num ocultamento opressor, que tem a função de apoiar a estrutura atual, não permitindo a mudança ou, até mesmo, um princípio de mudança que venha a ameaçar a ordem

² Cf. FLORÊNCIO et alii (2009).

social. Uma sociedade alienada remete a papéis sociais alienados, na medida em que o sujeito não percebe que sua individualidade se torna fragmentada e, com isso, acaba se tornando refém desse imediatismo.

Para este estudo, será primordial analisar os documentos oficiais do PROJÓVEM URBANO, a saber: Projeto Pedagógico Integrado-PPI, Manual de Orientações do Professor, Manual de Orientações dos Gestores, além de propagandas e legislações. A proposta é investigar como atuam os discursos governamentais, sobretudo os dizeres de cunho “inclusivo”, desvelando o que é apagado, deslocado, retomado como memória (re) significada. Para esmiuçar esse panorama do PJU, organizamos o estudo em três capítulos, elencados a seguir:

O primeiro capítulo engloba o contexto histórico de nosso objeto – o PROJÓVEM URBANO -, destacando seu surgimento e proposta. Arelado a isso, ampliamos a pesquisa, contextualizamos também a Educação Profissional no Brasil, tendo em vista que uma das propostas do supracitado programa é justamente a qualificação profissional. Além disso, mostramos os desdobramentos do programa, a partir de mudanças efetuadas em 2008 e 2011. Nesse capítulo, contemplaremos um debate a respeito das políticas de inclusão, como estas são difundidas e materializadas nas políticas sociais. Em seguida, discutiremos as políticas de Estado e o uso paradoxal dos sentidos de democracia e cidadania. Por fim, fechamos nosso capítulo com a questão das políticas neoliberais e como os discursos disponibilizados nas políticas de inclusão e de Estado que se imbricam e se articulam de forma a se tornarem um dos sustentáculos da sociedade capitalista.

No segundo capítulo, concentramos-nos nas questões teóricas que fundamentam nosso trabalho - os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, que buscam romper com as bases positivistas. Além de Michel Pêcheux, nosso trabalho faz menção a Lucács, Marx, Mészáros dentre outros teóricos do materialismo histórico.

De acordo com a teoria de base pecheuxtiana, o discurso é práxis humana, que resulta das relações sociais, em que o sujeito ora se identifica, contra identifica ou desidentifica³ com os discursos e seus atravessamentos sociais históricos e ideológicos que surgem no cenário da

³ Os processos de identificação, contraidentificação e desidentificação serão retomados no capítulo teórico dessa dissertação.

produção do discurso e são percebidos através das condições de produção⁴. Nessa perspectiva, é pertinente a contribuição de Bakhtin (1998, p. 225) quando afirma que “o discurso não reflete uma situação, ele é uma situação”. Na obra “O discurso: estrutura ou acontecimento” Pêcheux (1990, p.56) também nos fornece contribuições a esse respeito, quando afirmar que “Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...]”. Nessa perspectiva, todo acontecimento afeta o sujeito enunciante do discurso.

Nesse capítulo teórico, navegaremos pela construção histórica da Análise de Discurso, a partir do legado pecheuxtiano, das constantes transformações das filiações teóricas; destacando a AD Franco-Brasileira. Metodologicamente, abordaremos os dispositivos analíticos da AD, tais como: condições de produção (ampla e imediata), pré-construídos, interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva, formação discursiva, formação ideológica e silenciamento.

No terceiro capítulo, empreendemos a análise do nosso objeto. A investigação se valeu ainda da análise discursiva dos documentos oficiais, tais como: Projeto Político Pedagógico do Projovem Urbano- PPP/PJU, Manual de orientação do professor e do gestor, além de levar em consideração os efeitos de sentido materializados na capa de uma revista informativa que aborda os resultados do programa “Projovem em Revista” e nas propagandas do Projovem Urbano, conforme mencionado.

Em síntese, o ponto nevrálgico de nosso trabalho se concentrará nos discursos da inclusão, realizando um “gesto de leitura” sobre os efeitos de sentido produzidos no programa supracitado. O discurso da inclusão é uma temática recorrente na gestão petista, abrangendo os governos de Lula e Dilma – eleitos e reeleitos, 2003 a 2010 (Lula) e 2011 a 2018 (Dilma). Assim, esse trabalho analisa como os discursos da inclusão abarcam propostas que dão a ideia de equidade de oportunidades, trazendo como essência um novo ideário educacional.

⁴ Categoria fundante da AD que será desenvolvida posteriormente

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1 Desdobramentos históricos: períodos basilares

Historicamente, a educação foi configurada num processo de discontinuidades, permanências e rupturas. Fruto de um contexto histórico colonial e escravocrata, a legislação educacional brasileira caracteriza-se, desde o início, pela divisão entre formação profissional técnica x formação acadêmica. Para tanto, é relevante descrever, ainda que sucintamente, os períodos históricos e como se deu a educação profissional no Brasil.

1.2.1 Período Colonial: rumo à pedagogia brasílica⁵ (1500 a 1822)

O Brasil foi colônia de Portugal de 1500 a 1822. Nesse período, destaca-se o ensino jesuítico representado pela Companhia de Jesus, que durou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil. Nesse contexto, o cenário é de posse e exploração da terra. Os índios que habitavam as terras tupi-guarani foram submetidos a um extenso processo de aculturação e evangelização. As diversas ordens religiosas se dividiam entre os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas, os capuchinhos.

Essa etapa compreende três momentos históricos: o primeiro momento, iniciado em 1549, é intitulado de período heroico, etapa marcante da inserção dos jesuítas em terras brasileiras, estendendo-se até o final do século XVI, com a morte de Anchieta em 1597 e com o surgimento, em 1599, da *Ratio Studiorum*, que durou até 1759. Na *Ratio Studiorum*, o ensino jesuítico é direcionado para a formação da elite colonial. No segundo momento, entre 1599 e 1759, a educação jesuítica se sedimenta. O terceiro momento, que abrange os anos de 1759 a 1808, é regido pelas reformas do Marquês de Pombal.

A respeito da educação profissional no período colonial, ela surge com a preocupação dos colonizadores, em formar uma camada da população carente para a doutrina religiosa ou catequese através dos regimentos⁶.

Por outro lado, os filhos da elite frequentavam as faculdades europeias. Os cursos superiores no Brasil começaram a ser instalados em 1808. Entre os primeiros, estão os cursos

⁵ Cf. SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

⁶ Em 1548, D. João III instituiu os “regimentos” que tinham como função instruir e catequizar os nativos à fé católica.

de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810); o de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808) e de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro; de Economia (1808); de Agricultura (1812); de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817; e o curso de Desenho Técnico (1818).

A pedagogia brasílica oferecia língua portuguesa, doutrina cristã e o orfeônico. O aprendizado agrícola era dirigido aos negros e índios, já a gramática latina era ofertada apenas para os que se dirigiam aos estudos superiores europeus, em especial à Universidade de Coimbra, em Portugal.

1.2.2 Período Imperial: a corte portuguesa no Brasil (1822 a 1889)

No Brasil Império, são criados novos cursos superiores com a vinda da família real. Após a independência, em 1822, surge o curso de Direito em São Paulo, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, transferido em 1934 para a Universidade de São Paulo – USP, e em Olinda, transferido em 1854 para Recife, na Faculdade de Direito do Recife, posteriormente incorporado à Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, criada em 1946.

Em 1808, Dom João VI, ao chegar ao Brasil, autoriza a abertura de novas fábricas. Surgem os Liceus com formação profissional. A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas em 1800, com a chegada dos ofícios manufatureiros, que se destinavam ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira.

No império, a educação profissional era organizada, de acordo com o seguinte formato: os jovens aristocratas (filhos dos senhores de engenho) eram direcionados a Universidades da Europa. Já os jovens das classes menos abastadas eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam “ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros” (MEC, 2009, p.1).

1.2.3 Período Republicano: rumo ao capitalismo agromercantil⁷ (1889 a 1930)

No período Republicano, no rastro dos ideais liberais democráticos da Revolução francesa, ganha força a ideia de educação laica, pública, gratuita e obrigatória. (SAVIANI, 2005). Destacam-se, nesse período, a economia cafeeira, o cenário arcaico (agroexportador) e a insurgência (urbano-industrial e abolicionista), que originou o golpe de Estado em 15 de novembro de 1889. Os ex-escravos que não conseguiram indenização na era monárquica acabam apoiando a república. Assim, não é à toa a existência da primeira fase da República no Brasil, denominada de República Velha, isto é: “República da Espada” ou “República das Oligarquias”, que refletia uma sociedade patriarcal.

Em 1891⁸, surge a primeira Constituição brasileira, que determina a obrigatoriedade do ensino leigo, previsto no capítulo que concerne aos direitos e deveres dos cidadãos, a saber: “Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes: [...] § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.

O Presidente Nilo Peçanha institucionaliza, no Brasil, o ensino técnico por meio do Decreto nº 787/ 11/09/1909, dando início à educação profissional, com a criação de 19 escolas de aprendizes artífices⁹ em todo o país.

A partir de 1927, surgem ideias envolvendo a Escola Nova, que abarcam as escolas normais e primárias. Em defesa da escola pública, o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova observa que “[...] não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente” (ROMANELLI, 1978, p.150).

Até 1930, há um amplo debate educacional sobre a gratuidade e obrigatoriedade e direito à educação. Essas questões permearam a Constituição de 1934, mas foram retiradas em 1937, com o surgimento do Estado Novo.

⁷ O termo capitalismo agromercantil, no período republicano, surge na obra de Boito Jr. Cf. BOITO JR, Armando. **Indicações para o estudo do marxismo de Althusser**. Novos Temas: Revista de debate e cultura marxista nº 9, 2º semestre/2013, ICP, São Paulo, 2014.

⁸ Na constituição de 1891 eram eleitores apenas os homens com mais de 21 anos, exceto mendigos, analfabetos, militares ou religiosos.

⁹ Em 1937 foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional (MEC, 2009).

A crise econômica que se instaura nos EUA em 1929, conforme Peixoto (1983, p.29), abate-se “sobre o Brasil abrindo como alternativa a aceleração do processo de industrialização e impondo limites ao desenvolvimento nacional”. A exportação de café foi interrompida e, dentro desse cenário, o presidente Washington Luiz é destituído do poder através das forças armadas e Getúlio Vargas assume a presidência. A era Vargas fez parte da revolução de 30, acontecimento que, segundo Romanelli (1978, p.47), “teve como meta implantar definitivamente o capitalismo no Brasil”.

Na república, a educação profissional é organizada de acordo com o seguinte modelo: as classes mais favorecidas seriam encaminhadas para cursos que visassem à formação para o trabalho intelectual. A formação para o trabalho manual seria destinada às classes menos favorecidas. Instaura-se, assim, a dualidade educacional: formação instrumental para a camada mais pobre e formação elitizada para a camada mais rica. Em outras palavras, a educação era demarcada entre os “[...] que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo [...]” (KUENZER, 2007, p.27). Esse dualismo educacional se firmou e criou raízes na educação brasileira.

1.2.4 Período Vargas: rumo à pedagogia nova/Escolanovismo (1930 a 1945)¹⁰

No final da república e início da revolução de 30, houve a inserção e fortalecimento da burguesa industrial. A era Vargas remonta ao ideário da Escola Nova, mas de tendência funcionalista. A Escola Nova “[...] ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, [...]” (SAVIANI, 1989, p. 21-24). O escolanovismo tem como principal representante John Dewey, que segue o pragmatismo norte-americano de linha positivista e defende a educação como uma das formas de se criar uma sociedade democrática. Havia, nessa época, uma vontade de acelerar o industrialismo. Para tanto, a escola deveria formar sujeitos aptos para determinadas funções no mundo do trabalho. O escolanovismo surge em decorrência do Manifesto de 1932 que demandava um processo de reconstrução educacional no país. O referido movimento, embora defendesse uma proposta de democratização da educação, com a

¹⁰ República Populista (1945-1964) – O termo Populista faz referência aos líderes políticos que buscavam a simpatia e confiança do povo, para assim manobrar politicamente a massa. Adentram o período populista dez presidentes dentre os líderes políticos mais importantes podemos citar: Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

vitória das forças conservadoras, acaba contribuindo para aumentar o fosso entre a educação da elite e da classe trabalhadora.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um movimento que tinha como objetivo implementar uma reforma educacional no Brasil. Foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira¹¹, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e Pascoal Leme. O movimento apostou nos aspectos político-educacionais, assim como político-ideológicos. Tinha por base a defesa das diretrizes para um Plano Nacional de Educação, o qual era intitulado de “Plano de Reconstrução Educacional” e se baseou em ideários educacionais implantados em outros locais e readaptados à conjuntura brasileira. Desse modo, o teórico americano John Dewey influenciou o movimento brasileiro.

O pensamento Deweyano mudou de uma visão idealista neo-hegeliana para uma visão ligada ao pragmatismo. Dewey foi um dos representantes principais do movimento da Educação Progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX e fundou a escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com o semioticista Charles Sanders Peirce). O estudioso norte-americano era empirista e utilitarista. Por isso, não denominava sua filosofia de pragmática e sim de “instrumentalismo”.

A Educação Profissional na era Vargas situa-se e ocorre no Estado Novo. Nesse período, a Reforma Capanema (1942-1943) cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), modificando a estrutura da educação no Brasil, através da sua divisão em dois níveis: a educação básica e a superior;

1.2.5 Período Dutra e Kubitschek: rumo à industrialização (1946-1961)

O ensino profissional no Brasil se consolidou a partir da Lei Orgânica do Ensino Profissional, que criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Em 1950, surgem as reformas de base e o sistema universal de educação.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística simboliza o

¹¹ Anísio de Teixeira publicou a obra intitulada “A Educação não é privilégio” (1957, 1968). O autor enfatiza o quanto é relevante atribuir a igualdade de oportunidades para todos e jamais destinar essa oportunidade apenas para uma classe privilegiada/elitizada.

fortalecimento da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK, nesses cinco anos, prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez, contempla-se o setor da educação com 3,4% do total de investimentos previstos.

Nessa época, o objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas “são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. Essas instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável, diante da aceleração do processo de industrialização” (MEC, 2006, p.04). Em 1961, foi promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz muitas mudanças, porém a estrutura de dualismos ainda permanece.

1.2.6 Período Ditatorial: rumo aos muros da censura e da repressão (1964-1985)

Em 1964, os militares assumiram o poder após um golpe de Estado durou 21 anos. A promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, representou recrudescimento do sistema repressor ditatorial. Em substituição ao Movimento de Educação de Base – MEB – cuja orientação era a pedagogia emancipatória de Paulo Freire, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL¹² pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Em 1971, ainda no governo militar, surge outra reforma na Educação Básica por meio da Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 - torna, de maneira compulsória, a formação técnico-profissional de todo currículo do segundo grau, nas escolas públicas.

O discurso oficial a respeito da educação profissional enfatizava a importância de uma qualificação técnica para aqueles alunos que necessitavam ingressar no mundo do trabalho. Isso elevaria a escolaridade dos brasileiros, que passaria a ser relevante para o desenvolvimento industrial do Brasil. Entretanto, a finalidade real dessa reforma era construir um exército de reserva com a formação técnica profissionalizante, afunilando ainda mais o acesso ao ensino superior. Em 18 de dezembro 1963 foi criado, através do Decreto 53.324, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI), realizado pela

¹² MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967 durante o regime militar e se concluiu em 1985. Visava acabar com o analfabetismo, entretanto essa formação era limitada e operada de forma a privilegiar os interesses dominantes.

Diretoria de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura. A princípio, o programa duraria 20 meses, porém se estendeu por 19 anos. As atividades de qualificação começaram em 1964, com a promulgação de projetos governamentais, perdurando até 1982. Tinham como objetivo formar mão de obra e suprir o parque industrial no Brasil. Em 1972, o programa recebe nova nomenclatura: Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (PIPMO). Em seguida, o FNDE tomou a direção do programa, subsidiando os projetos governamentais. O PIPMO obteve parcerias com o sistema S, representado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Desse modo, o PIPMO teve como meta: Art. 2º. “[...] promover habilitações profissionais em nível de 2º grau e a qualificação e treinamento de adolescentes e adultos em ocupações para os diversos setores econômicos, em consonância com as diretrizes da Lei nº 5.692, de 11/08/1971” (BRASIL, 1972, p. 1).

1.2.7 Período Sarney: redemocratização do país (1985-1990)

Os anos de 1983 e 1984 são marcados por reivindicações da sociedade acerca das eleições presidenciais diretas. Em 1985, após intenso processo de ditadura militar, é eleito, de modo indireto, o primeiro governo civil - Tancredo Neves. Porém, o presidente vem a falecer, sendo substituído por José Sarney. No cenário educacional, temos, em 1985, o fim do MOBREAL, que foi substituído pelo Projeto Fundação Educar, com apoio financeiro do MEC. O Projeto Educar tinha como função oferecer Educação Básica não formal àqueles que não concluíram sua escolaridade. Durou até 1990. Em seguida, surge o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que visava alfabetizar crianças, jovens e adultos com suporte do governo e de ONGS. Durou apenas um ano. Após isso, surge a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que dura até hoje.

Em 1985, com o governo Sarney, o país vivencia a abertura política, culminando com o resgate democrático, abolido pelo regime militar. A redemocratização “[...] culmina com a promulgação da nova Constituição em 1988, e já num contexto de normalidade democrática, buscou-se recuperar a especificidade do estudo das questões de estrutura e organização das escolas [...]” (LIBÂNEO, 2007, p.7). As palavras de Libâneo descrevem como se deu o processo educacional após a redemocratização do país, tendo como direção promover ajustes no espaço escolar, seja de ordem jurídica, seja pedagogicamente. Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 surge, em 1996, a Nova LDB - nº 9.394. A Lei nº 9.394/1996, que centraliza o ensino profissionalizante no Brasil nos Centros Federais de Ensino Técnico -

CEFETs, denominados atualmente de Institutos Federais- IFs. Essa lei surge com a justificativa de possibilitar a estabilidade econômica e a regulação social.

A educação profissional, no período de redemocratização do país, percorre um cenário preenchido pela estagnação econômica, pelo desemprego estrutural e pelas reformas de Estado, abrangendo as privatizações, terceirizações e sucateamento do setor público.

1.2.8 Período Collor e FHC: rumo ao neoliberalismo (1990-2002)

De 1990 a 1992, o governo de Fernando Collor de Mello criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. O objetivo era reduzir em até 70% o número de analfabetos até 1995. Em 1994, uma Medida Provisória extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança torna o Conselho menos burocrático e mais político.

Destaca-se ainda o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1993), assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia. Em seguida, no governo Itamar Franco, é aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993). No Governo Fernando Henrique Cardoso, ganha destaque o Programa Alfabetização Solidária (1997).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve dois mandatos consecutivos (de 1995-1998 e de 1999-2002), a legislação educacional foi realinhada para atender às exigências dos organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial. Esse governo incorporou a política educacional tecnocrática e se baseou na relação custo/benefício. Nesse período, foi criado o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Também surgiram “legislações complementares para os diversos níveis de ensino, complementando as reformas gerais” (HADDAD, 2003, p.7). Ainda no referido governo, foram instituídas diversas reformas educacionais, que tinham como prioridade alinhar-se às determinações impostas pelos organismos internacionais, tais como FMI e Banco Mundial, dentre outros. Assim, em 1998 é instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos do Ensino Médio.

A educação profissional assume um novo patamar a partir das transformações no mundo do trabalho, influenciadas, sobretudo, pelos avanços tecnológicos. Nesse segmento, percebe-se que essas mudanças acabam como um pretexto para a criação de reformas educacionais financiadas por organismos internacionais.

1.2.9 Período Lula e Dilma: conservação do projeto neoliberal (2003-Atual)

No Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surge o Programa Brasil Alfabetizado (2003). É criado ainda o Grupo Interministerial da Juventude, que estudava a possibilidade de uma política pública voltada para a juventude. Em 28 de julho de 2004, foi aprovado o Programa Escola de Fábrica, cujo modelo era restrito à aprendizagem profissional. Em 2004, a Educação Profissional de Nível Médio é regulamentada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, através do § 2º do art.36 e os artigos. 39 a 41 da LDB. O PROJOVEM surge, em seguida, na sua primeira versão, em 2005, na mesma época em que foi criada a Secretária Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude. Foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005).

Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Em 2006, com o Decreto nº 5.840, é instituído, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - com o Ensino Fundamental, Médio e educação indígena.

O programa modifica sua estrutura em 2008, transformando-se no PROJOVEM INTEGRADO, que surgiu da união de outros seis programas de juventude – Agente Jovem, o próprio PROJOVEM, SABERES DA TERRA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Com essa integração, o Programa passou a atuar a partir de quatro modalidades: PROJOVEM URBANO (Secretaria Nacional de Juventude), o PROJOVEM ADOLESCENTE (Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome), PROJOVEM CAMPO (Ministério da Educação) e PROJOVEM TRABALHADOR (Ministério do Trabalho e Emprego). Com a integração, algumas mudanças foram implementadas nos respectivos programas, a exemplo da faixa etária dos beneficiários, que passou de 15 a 24 anos para a faixa de 15 a 29 anos.

A gestão do Programa passou a ser compartilhada pelos Ministérios responsáveis pelas respectivas modalidades, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude. Todas as mudanças foram propostas para atender ao objetivo maior do novo Programa, que era reintegrar esses jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e inseri-los em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

No segundo ano da gestão Dilma Rousseff, em 2012, aconteceu a transferência da Secretaria Nacional de Juventude do PROJOVEM URBANO para o MEC. Entendemos ser necessário descrever como se deu essa trajetória do PROJOVEM, partindo de 2005, inicialmente um projeto-piloto, chegando às mudanças ocorridas em 2008, culminando com o desmembramento do Projovem em quatro novas categorias: (Urbano, Adolescente, Campo e trabalhador). Até os dias atuais, totaliza nove anos de programa, isto é, quase uma década de educação neoliberal materializada num programa governamental.

Em dez anos de gestão petista, podemos notar um conjunto de programas, porém vamos nos concentrar nas especificidades do Projovem e como se deu seu desdobramento a partir de 2005, no Governo Lula. A proposta continua, no dizer de seus idealizadores, ofertando “inclusão social e digital, cidadania, qualidade educacional e qualificação profissional.” Dilma Rousseff foi reeleita em 2014 e o PJU continua presente. Em 2015, o programa completará dez anos.

A educação profissional, nos governos petistas, teve como destaque a criação de vários programas sociais voltados para a população menos favorecida, como: PROUNI, PROJOVEM e PRONATEC. Os CEFETs se expandem. Em 2007 foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - o FUNDEF. Em 2008, transformam-se em Institutos Federais- IF,s. Em seguida, a Educação a Distância- EAD também passa a integrar o espaço do IFs.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, sob a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, surge sendo ofertado nas escolas públicas, IFs, sistemas S e, recentemente, também em algumas faculdades privadas. Nesse sentido, houve uma bifurcação no sistema educacional, em relação às várias possibilidades de inserção no meio educativo. Entretanto, o estigma dualista ainda persiste, reposicionando sujeitos - futuros profissionais - dentro dos moldes predeterminados pelo Estado.

Assim, as fases da educação profissional no Brasil passam por metamorfoses que sempre se alinham ao modo de produção capitalista. Os movimentos de ruptura, permanência e continuidade originam programas e os ressignificam, sempre com o objetivo claro de adequar a educação profissional aos ditames do mercado. A partir do exposto, nos direcionaremos para o PROJOVEM, procurando delinear o discurso da inclusão, em especial.

1.3 Histórico do Projovem - Marco Inicial (2005)

Inicialmente, faremos um resgate histórico a respeito do Programa Educacional PROJOVEM. De como se deu seu percurso, desde a implantação até as modificações ocorridas em meados de 2008, dividindo o programa em categorias específicas. Esse programa nasce, após a inserção neoliberal implantada no Brasil na década de 90, na gestão de Fernando Collor de Mello, e é sedimentado na gestão Fernando Henrique Cardoso.

Dentro dessa conjuntura, a Política Nacional para a Juventude teve como alicerce a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (ocorrida em Jontiem, na Tailândia, em 1990), a “Cúpula Mundial de Educação para Todos” (ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000), promovidas pela Organização das Nações Unidas - ONU para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Em 2003, surge o Plano Nacional de Qualificação - PNQ, que já apontava para a qualificação profissional. Com a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal criou, em 2004, o Grupo Interministerial da Juventude, que indica parâmetros para uma política pública de juventude. Nesses moldes, surge o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, que, de início, nasce com o slogan “Conhecimento e Oportunidade para todos”. Implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretária-geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o programa, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE nº 2/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução nº 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental.

O PROJOVEM é um programa formado por três eixos: Programa Nacional de Inclusão de Jovens; Educação, Qualificação Profissional; e Ação Comunitária. Teve como

marco inicial o ano de 2005. Dirige-se à camada da população atingida pela vulnerabilidade e tem como objetivo “romper o ciclo da reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil” (SALGADO, 2008, p.12).

Como já foi dito, o Governo Federal criou em 2008 o PROJOVEM INTEGRADO-PI, com quatro modalidades: Projovem Adolescente, Projovem Trabalhador, Projovem Urbano e Projovem Campo. Em nosso trabalho, concentrar-nos-emos no PROJOVEM URBANO, instituído pela Lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008. O PROJOVEM URBANO passou por reformulações em sua base, sendo denominado de Projovem Integrador, subdividido em quatro modalidades que abarcavam diferentes faixas etárias e contextos diversificados, a saber: ProJovem Adolescente (serviço socioeducativo); ProJovem Urbano; ProJovem Campo – Saberes da Terra e ProJovem Trabalhador. Esse novo desenho permanece há cinco anos e se perpetua a cada candidatura presidencial, uma vez que, desde 2004, o partido político que se elege continuamente é o Partido dos Trabalhadores – PT. Diante disso, as propostas governamentais são reproduzidas a cada candidatura. A seguir, relatamos detalhadamente as funções de cada modalidade com suas peculiaridades e público- alvo.

Em 2008, houve a necessidade de mudanças no programa em termos curriculares e estruturais. Desse modo, o PROJOVEM, que era um projeto piloto, passou a ser denominado de PROJOVEM INTEGRADO, que se apresenta como defendendo duas proposições: “oportunidades para todos” e “direitos universalmente assegurados”.

- **PROJOVEM ADOLESCENTE** - Serviço socioeducativo que objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do Programa Agente Jovem e destina-se aos jovens de 15 a 17 anos.
- **PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA** - Busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão do Ensino Fundamental – qualificação e formação profissional, como uma via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o Programa Saberes da Terra.

- **PROJOVEM TRABALHADOR** - Unifica os Programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda.
- **PROJOVEM URBANO** - Tem como finalidade elevar o grau de escolaridade, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania por meio da conclusão do Ensino Fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Constitui uma reformulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Destina-se aos jovens de 18 a 29 anos.

Conforme adiantado, este estudo elegeu como objeto o PROJOVEM URBANO, voltado para a inclusão social dos jovens brasileiros. Compartilhado por quatro ministérios e implantado em regime de cooperação com Estados, Municípios e DF, o programa possui um Projeto Pedagógico Integrado (PPI), organizado em duas partes: Parte I. A experiência anterior: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM. Parte II: Lições da Experiência: O PROJOVEM URBANO.

Com carga horária de 2.000 horas (1.560 presenciais) e (440 não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos (78 semanas), a formação integral no PROJOVEM compreende atividades de Formação Básica (1.092 horas), qualificação Profissional (390 horas) e Participação Cidadã (78 horas), somando 1.560 horas presenciais, além de 440 horas de atividades não presenciais, totalizando 2.000 horas.

Quadro 1 - Carga horária com as três dimensões do currículo

Carga horária	Formação básica	Qualificação Profissional	Participação Cidadã	Total
Horas presenciais	1.092	390	78	1,560
Horas não presenciais		440		440
			Total	2.000

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009

O corpo docente é constituído pelo professor especialista, que é habilitado em uma das áreas curriculares do Ensino Fundamental (língua portuguesa, matemática, ciências

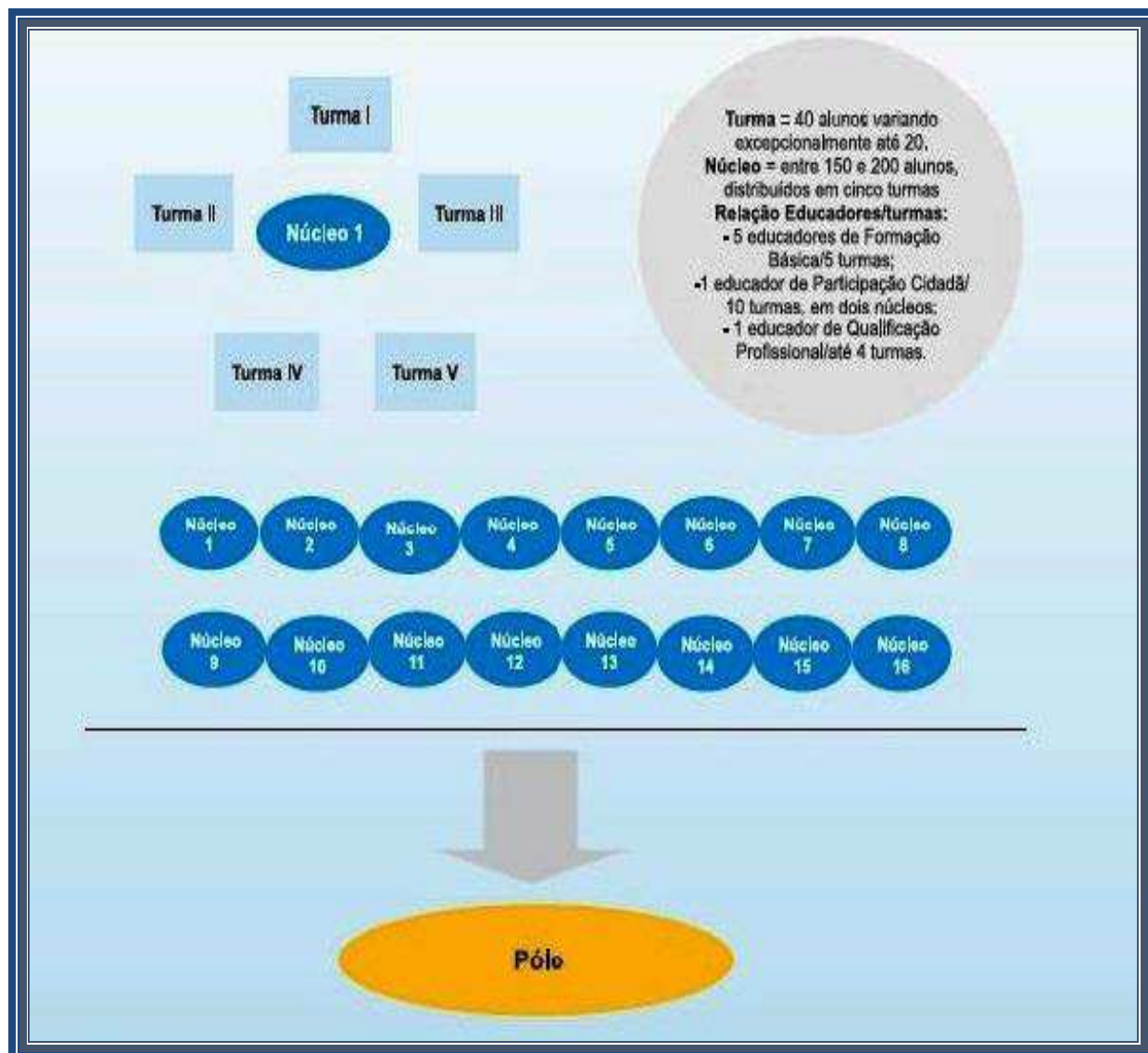
humanas, ciências biológicas, língua inglesa) e pelo professor orientador que atua como especialista, sendo responsável pela orientação de uma só turma, na perspectiva da interdisciplinaridade, e realiza o trabalho com os temas integradores.

Ao professor de EQP, isto é, Educador de Qualificação Profissional, é atribuído o trabalho de qualificador profissional em seus diversos arcos: administrativo, telemática, serviços gerais, construção e reparo. O curso de Qualificação para o Trabalho inclui: Formação Técnica Geral – FTG; arcos ocupacionais; e projeto de orientação profissional – POP. Já o professor de participação cidadã, cuja responsabilidade é dada pelo assistente social, trabalha com questões que envolvem a cidadania e o trabalho com ações comunitárias. A formação integral no PROJÓVEM compreende atividades de Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional (390 horas) e Ação Comunitária (50 horas), somando 1.200 horas presenciais, além de 400 horas de atividades não presenciais, totalizando 1.600 horas.

Essa reformulação vem com um novo paradigma de educação, que objetiva a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã, materiais pedagógicos constando de guias, manuais e vídeos destinados a alunos, educadores, gestores e instituições de formação de educadores.

O Programa está organizado em 16 núcleos, com cinco turmas cada. O polo funciona como espaço de coordenação de ações de diferentes núcleos. Nele, realizam-se reuniões de planejamento das atividades pedagógicas e algumas atividades de formação continuada.

Quadro 2 - Espaço físico do PROJOVEM URBANO



FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Em 2012, o PROJOVEM URBANO é transferido da Secretaria Nacional de Juventude para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), instituído pelo Decreto nº 7.690, de 02/03/2012. Seis anos após sua implantação, visa à geração de uma política pública vinculada à estrutura do sistema educacional brasileiro.

O programa objetiva a conclusão do Ensino Fundamental por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ligada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com foco no exercício da cidadania, previsto no Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

afirma: “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições dessa Lei”.

O PROJovem URBANO segue as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, o parecer CNE/CEB nº 02/2005, o parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 222/2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Um dos objetivos do PROJovem foi alcançar a meta de 200.000 jovens, no período de 2005 a 2008. Aos alunos, é ofertada uma bolsa mensal, no valor de R\$ 100,00. O recebimento desse auxílio condiciona-se à frequência e à entrega dos trabalhos escolares. As unidades formativas são compostas de seis temas integradores, que duram três meses, detalhados abaixo:

Quadro 3 - Temas Integradores - Unidade Formativa 1

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
I. Juventude e Cultura	Ser jovem hoje A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas) Sofrer preconceitos e discriminação... Minha turma tem boa qualidade de vida? Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza?						

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Quadro 4 - Temas Integradores - Unidade Formativa 2

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
II. Juventude e Cidade	Viver na cidade Meu bairro, meu território A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens? Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos? Saneamento básico é importante...						

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Quadro 5- Temas Integradores - Unidade Formativa 3

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
III. Juventude e Trabalho	Ser jovem: aprendendo e trabalhando Ser jovem é ser consumidor? A violência e minha situação de trabalho Direitos de trabalhador: eu tenho? Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?						

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Quadro 6 -Temas Integradores - Unidade Formativa 4

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
IV. Juventude e Comunicação	Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho Meios de comunicação: integração ou exclusão? Sexualidade e responsabilidade Eu tenho acesso aos meios de comunicação? Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado						

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Quadro 7 - Temas Integradores - Unidade Formativa 5

Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
V. Juventude e Tecnologia	A produção do meu corpo: saúde e beleza A tecnologia humaniza a cidade? A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão... A tecnologia facilita a minha vida de jovem? Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?						

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009

Quadro 8 -Temas Integradores - Unidade Formativa 6

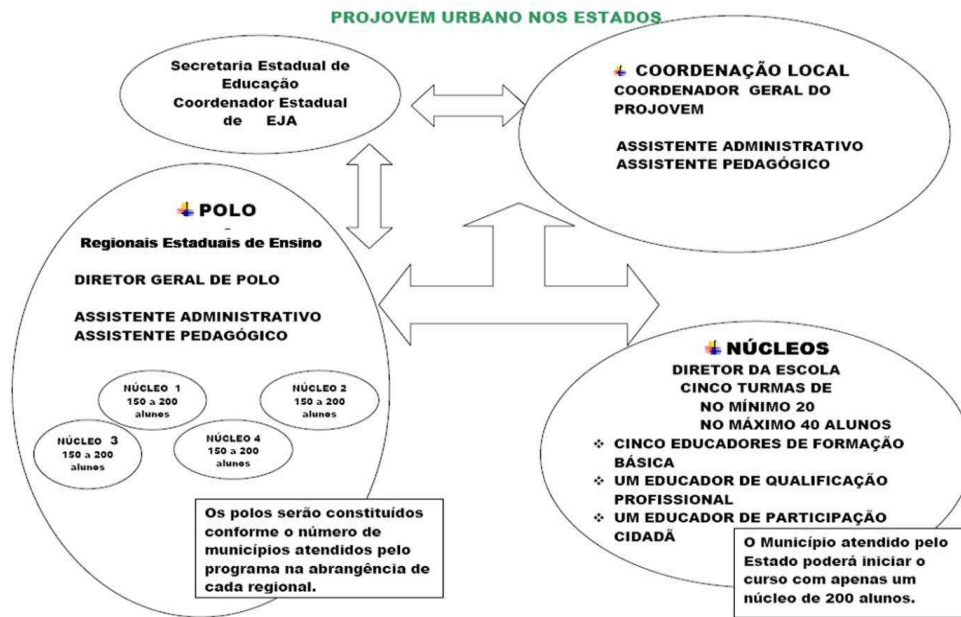
Eixo Estruturante	Tópicos de Ciências Humanas	Tópicos de Língua Portuguesa	Tópicos de Inglês	Tópicos de Matemática	Tópicos de Ciências da Natureza	Tópicos de Qualificação Profissional	Tópicos de Participação Cidadã
VI. Juventude e Cidadania	Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania? Dá pra ser feliz morando na cidade? Ser cidadão é ser ético! Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ... Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?						

FONTE: Manual do Educador (2009, p.42).

Em síntese, as unidades formativas, com duração de três meses, compreendem:

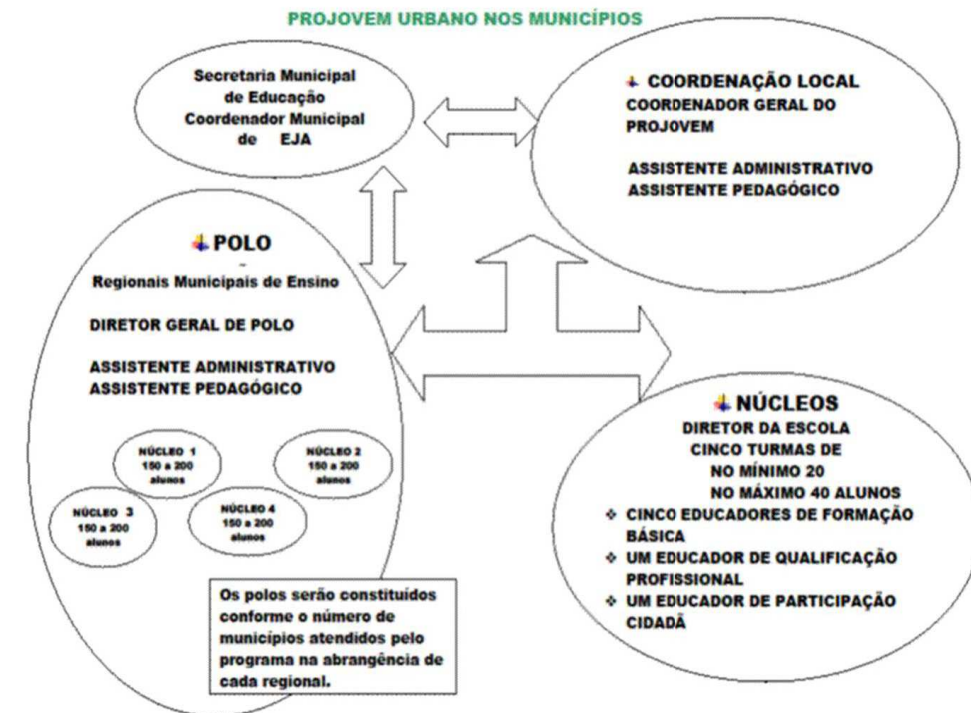
- Unidade Formativa I - Juventude e Cultura;
- Unidade Formativa II - Juventude e Cidade;
- Unidade Formativa III- Juventude e Trabalho;
- Unidade Formativa IV - Juventude e Cidadania
- Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia;
- Unidade Formativa VI - Juventude e Comunicação.

Tabela 1 - Organização do programa no Estado



FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Tabela 2 - Organização do programa no Município



FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

Tabela 3 - Carga horária semanal

Dimensão/ Componente Curricular	UF	UF	UF	UF	UF	UF
	I	II	III	IV	V	VI
Ensino Fundamental	10	10	10	10	10	10
Trabalho Interdisciplinar / Integração	3	3	3	3	3	3
Informática	1	1	1	1	1	1
Total Formação Básica	14	14	14	14	14	14
Formação Técnica Geral	4	3	3	2	-	-
Arcos Ocupacionais	1	2	2	3	5	5
Total Qualificação Profissional	5	5	5	5	5	5
Participação Cidadã	1	1	1	1	1	1
Total Geral	20	20	20	20	20	20

FONTE: Manual do Educador Orientações Gerais/2009.

O exame nacional externo, para fins de certificação no Ensino Fundamental, ocorre ao término do curso e tem como referência uma matriz de habilidades e conhecimentos elaborada em consonância com o currículo, por comissão especialmente designada para essa tarefa. O programa também oferece certificação de Qualificação Profissional em um arco de ocupações. Em suma, de acordo com o histórico descritivo sobre o Projovem, é de grande relevância discutir o território das políticas de inclusão e como elas são articuladas dentro da política brasileira.

1.4 Políticas de inclusão: um macrodiscurso político educacional¹³

As políticas de inclusão¹⁴ vêm ganhando impulso e grande repercussão no campo educacional brasileiro. Conforme Orlandi (2014, p.34), tais políticas são voltadas para as minorias. “Faz parte desta contradição, e deste silenciamento, o discurso da inclusão. Minoria e inclusão trabalham juntos, os sentidos de democracia no capitalismo”, pontua. O vocábulo “minorias” é constituído de características emblemáticas, tomando como norte a ideia de inclusão social. Entretanto, esse discurso é atravessado por elementos que percorrem outros sentidos, carregados de dizeres que compactuam com interesses hegemônicos.

1.4.1 Os limites do discurso inclusivo na contemporaneidade

Atualmente, as políticas de inclusão aparecem num contexto em que o sujeito clama pela igualdade social, e cujo desfecho se dá dentro de um panorama excludente. Partindo das ideias de Orlandi (2001, p. 36) “O discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do ideal de igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real.” Nessa direção, as políticas de inclusão perpetuam projetos que se traduzem numa assistência lacunar, não promovendo uma resolução das mazelas educacionais, permitindo, ao mesmo tempo, que o Estado controle todos os aspectos referentes à educação. Esses ajustes abrangem desde o currículo até a estrutura escolar. Esse caráter deficiente das políticas públicas educacionais gera um novo formato à educação, alinhado aos propósitos do capital.

Dentro desse processo, o ideário educacional, de caráter neoliberal, encabeça e gera, há mais de duas décadas, uma variedade de programas educacionais, entre os quais figura o nosso objeto de pesquisa – o PROJovem URBANO. Entre as propostas do programa, está a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (BRASIL, 2008).

¹³ Macro discurso político-educacional surge na obra da analista de discurso Cavallari em referência aos diversos sentidos disponíveis para o discurso da inclusão. Cf: CAVALLARI, J. S. Equívocos que constituem o Macrodiscurso Político Educacional da Inclusão. In: **Discursos sobre a inclusão** / Eliana Lucia Ferreira, Eni P. Orlandi (Orgs) – Niterói Intertexto, 2014.

Nesse cenário, os programas educacionais centrados na qualificação profissional são apenas mais uma ferramenta para a manutenção dos interesses do sistema capitalista. Assim, o modelo educacional vigente se alia à lógica do capital, atuando com políticas, programas e projetos envoltos em discursos que supostamente incluem. Em verdade, os referidos programas representam apenas paliativos que se realinham a favor do capital. Desse modo, uma das atribuições do Estado é estabelecer “[...] a unidade dialética na qual diversos projetos estão presentes e buscam conformar as massas”, segundo Neves (2005, p.15), para quem o Estado desenvolve projetos que se realinham ao sistema econômico e tem como papel pacificar e conformar a massa, mediante a implantação de projetos que se realinham ao sistema econômico e tem como papel pacificar e manter a ordem social. Assim, presencia-se a inserção de um discurso movido pelo mundo empresarial no lócus escolar. Isto é, “A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (SCHULTZ, 1963, p.19). Uma indústria que destina a vida de milhões de pessoas com base em uma instrução voltada para a preservação de uma sociedade hierarquizada e desigual. Esse tipo de educação acaba por “confinar as pessoas em funções utilitárias estritamente predeterminadas, desprovidas de todo poder de decisão” (MÉSZÁROS, 2004, p.48). Dessa forma, a educação torna-se um mecanismo de reprodução social, o reflexo das mazelas produzidas no seio da sociedade, cuja boa ou má qualidade é revelada mediante a capacidade de compra do sujeito.

O paradoxo se dá, a partir do momento em que a questão da inclusão social, juntamente com a igualdade de direitos, é atravessada por contingentes ideológicos que desviam a essencialidade da educação e a reposicionam segundo critérios hierárquicos. A qualidade é deslocada para interesses que privilegiem a manutenção da ordem social. Para isso, as campanhas eleitorais se valem de propagandas cuja tessitura discursiva resvala em dados quantitativos, onde a prioridade se dá em atribuir dados estatísticos que mudem o IDH¹⁵ e o IDEB¹⁶. Desse modo, a verdadeira qualidade educacional inexistente na educação pública brasileira; são apenas promessas que não se sustentam na prática.

Em síntese, uma educação crítica pressupõe uma sociedade crítica, e isso não é bem visto pelo sistema hegemônico, por se tornar ameaçador. Assim, adentramos aos aspectos que norteiam as políticas de Estado no que tange à cidadania e à democracia e a grande distância entre o que está regulamentado no plano jurídico e o que é evidenciado no cotidiano.

¹⁵ Índice de Desenvolvimento Humano.

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

1.4.2 Políticas de Estado: paradoxos entre cidadania e democracia

A sociedade contemporânea se alinha a uma espécie de laço contratual, herança liberal positivista representado pela cidadania¹⁷ e pela democracia. Nesse conjunto, emergem conceitos chave como “direitos e deveres”, “exercer a cidadania”, “cumprir o seu papel de cidadão”, “responsabilidade social”. Nessa direção, a cidadania e a democracia apostam na organização societária e preservação da ordem social. Mas, seus sentidos são antagônicos. O campo do saber é controlado, as políticas sociais materializam-se em reformas educacionais arquitetadas com o intuito de filtrar o conhecimento, fragmentando-o e gerando relações de poder.

As alianças entre cidadania e democracia são o fio condutor do legado liberal positivista, que emerge principalmente do aparelho jurídico. Esses dois termos, carregados de sentidos, trabalham em comum acordo, priorizando a ordem social e demarcando fronteiras, cuja tônica se conecta a um profundo abismo entre o plano legal e o real. Nesse processo, o que é instituído e regulamentado não se alinha e não se concretiza no plano da objetividade, exceto a legalidade que conserva interesses hegemônicos, que permanecem no aparato estatal burguês. Em contrapartida, as problemáticas se conservam silenciosamente em discursos de convencimento, que distanciam a sociedade das mazelas evidentes, porém ocultadas.

Diante disso, o Estado assume táticas de “despolitização e naturalização do social” Cavalcante (2007, p.56). A subjetividade tem sofrido forte influência da racionalidade neoliberal e aceitado com naturalidade as imposições e os ditames ideológicos hegemônicos.

Seguindo os preceitos do capitalismo, o homem é convocado a compactuar com essa dinâmica, tendo como papel reproduzir bens de consumo, valorizando o emblemático fetichismo de mercado. Logo, o ser humano cria necessidades e simbolismos, os quais adquirem uma identidade mercadológica, assumindo características empresariais. Para Žižek (2003, p.105), a “subjetivação global não é o desaparecimento da ‘realidade objetiva’, mas o desaparecimento de nossa própria subjetividade, que se transforma num capricho fútil, enquanto a realidade social continua seu curso”. Dessa forma, tudo se dá de forma a alienar o sujeito com o intuito de conduzi-lo aos interesses dominantes. O sujeito, ao se adequar ao sistema econômico e político vigente, por vezes não toma consciência dessa total submissão.

¹⁷ A teoria liberal da cidadania teve como ponto de partida, os trabalhos pioneiros de Kant, Hobbes, Locke, Rousseau, entre outros (TONET, 2013).

A subjetividade é atravessada por questões ideológicas, históricas e sociais que marcam a singularidade desse sujeito. Nossa problemática traz à tona como os discursos governamentais são promovidos, uma vez que são ações imbuídas de contradição. O desafio surge ao perceber que, num contexto macro, esses discursos alcançam grande parcela da sociedade, reproduzindo, cada vez mais, a tríade segregação/desigualdade/hierarquia.

Por todas essas razões, julgamos relevante tocar numa das facetas do ideário neoliberal, que se filia às estratégias ideológicas cujo domínio se dá na desconstrução dos sentidos da formação humana pelo processo de mistificação¹⁸. Cavalcante (2007, p.80) corrobora com a posição de Voese (1998, p.127) ao afirmar que:

Essa manobra consiste, ora em apresentar a versão de um fato ou de um fenômeno, apagando o caminho percorrido, dificultando a compreensão de sua lógica, ora construindo determinados conceitos, mascarando seu processo de elaboração, impedindo assim uma desconstrução crítica.

No âmbito educacional, as circunstâncias existentes nos levam a perceber que o enunciado: Educação para “todos” não passa, por vezes, de uma falácia ou jargão político. Dentro de um país que se diz “democrático”, esse termo adquire outra dimensão. A ideia de equidade não vigora dentro do sistema capitalista, que preconiza tanto o movimento de inclusão como o da exclusão. Essas contradições são o sustentáculo do capital. Como reforça Tonet (2013, p.240), “é certo que a exclusão social faz parte da natureza desta forma de sociabilidade”.

Ao adquirirmos consciência de como a democracia se efetiva em nosso país, detectamos que o aparato estatal reproduz uma falsa liberdade revestida de uma democracia mascarada, que manipula e viola direitos. Na obra: “**Estado e Revolução**”, Lenin (1917, p.277-278), ao citar Engels, observa que “A democracia é um Estado que reconhece a subordinação da minoria à maioria, isto é, uma organização para exercer a violência sistemática de uma classe sobre outra”. Expressa pela cidadania e democracia, a emancipação política é uma forma de liberdade. No entanto, enquanto a desigualdade imperar passa a ser uma liberdade limitada, uma forma de escravidão. Acerca da desigualdade social, segundo Leontiev (2004, p.277) “esta desigualdade não é somente a biológica, é um fruto da economia mal distribuída, das diferenças de classe que conseqüentemente levam a modos de vidas distintos”. A democracia, pois, sugere uma participação equânime, em que todos participam

¹⁸ Mistificação é a indução consensual de valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais. Mészáros (1993).

das decisões do país, desde que não invistam contra a ordem estabelecida. Assim, quando a população reivindica seus direitos, assegurados por um aparato jurídico, tendo como cena a revolta, o vandalismo, os protestos, esse mesmo aparato cria novas leis para manter e conservar seu domínio hegemônico.

Para Tumolo (2012, p.161, et alii), “[...] no capitalismo a construção do gênero humano se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte.” A citação do autor faz referência ao ser humano como mais uma peça-chave para a manutenção dos objetivos voltados para o lucro. A questão escravocrata ainda persiste sob outras perspectivas: uma democracia que mascara suas reais intenções, uma educação que tem como objetivos instrumentalizar, descaracterizando os sentidos de formação humana.

É notório que mesmo denominando-se um “país democrático”, o Estado¹⁹ fará uso de outro tipo de censura/ditadura, isto é, o poder ideológico manifestado em democracia. Como afirma Lenin (1917), “Uma democracia truncada, miserável, falsa, [...] apenas para os ricos, para a minoria” (idem, p. 282-283). Posição adotada por Chauí (1999, p.42), para quem “[...] os sujeitos sociais se distribuem como superiores mandantes competentes e inferiores obedientes incompetentes; não opera, portanto, o princípio de igualdade formal-jurídica, nem o da igualdade social real”. Logo, a democracia impõe, ao mesmo tempo, a ilusão de uma relação de igualdade, onde tudo deve ser deturpado para proporcionar a impressão de coesão e unidade. Trata-se de estratégias que obscurecem e ofuscam determinadas intenções. São modos de coagir a sociedade, criando um véu que atinge o campo discursivo desses sujeitos.

Em resumo, o discurso estatal naturaliza as suas lacunas para poder afastar o sujeito de suas verdades e, assim, controlá-lo. Reforça Silva Sobrinho (2014, p.44), “[...] o acobertamento das contradições é produzido como natural e tido como próprio da Sociedade e da cultura e/ou da comunidade.” Agora, voltaremos ao percurso do estudo para as políticas neoliberais e como a formação humana educacional tem sido tratada nos últimos tempos.

¹⁹ O Estado é autocrático-burguês (FERNANDES, 1975).

1.4.3 Políticas neoliberais: entre antagonismos e déficits educacionais

A atual conjuntura econômica, denominada de neoliberalismo²⁰, traz, como uma das premissas, as políticas do Estado Mínimo, que tem como função interferir o menos possível na economia e deixar agirem livremente os mecanismos de mercado. Nesse contexto, o Estado atua controlando e fomentando a privatização e o setor público oferece serviços desprovidos de estrutura. Enquanto isso, a propriedade privada vende seus serviços e obtém cada vez mais espaço. Na sociedade, esses conflitos se transformam em contradições antagônicas que só se diluiriam com o fim dos conflitos de classe. A respeito do papel discursivo evocado pelas diretrizes neoliberais, Gentili (1996, p.11) menciona que dentro de seu conjunto há um projeto:

[...] hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos [...]. (GENTILI, 1996, p.11).

Como podemos constatar na citação acima, esse projeto hegemônico assume, de forma sintomática, o aspecto opressor. Como princípio, atrela a educação à lógica da mundialização do capital, usando estratégias que direcionem uma grande parcela da sociedade para uma educação aligeirada, forçando os indivíduos a se adaptarem às leis do mercado.

Desde a década de 1990, o neoliberalismo vem sofrendo mudanças que colocam em jogo as disposições firmadas na Constituição de 1988, entre as quais os discursos que transitam em torno da “educação como direito de todos”, “oportunidade e conhecimento” e “educação de qualidade”. Evidenciam-se, na educação, inúmeros discursos que, de forma contraditória, atuam como fortalecedores da reprodução ideológica.

Florêncio (1999, p.64) destaca que “As relações do sujeito com o mundo, a sua constituição, passam por uma inculcação ideológica, mecanismo de ocultação, de apagamento, através da evidência de um sentido único.” Esse apagamento esconde a luta de classes e tenta apagar as formas coletivas de reivindicações. Quanto ao termo apagamento, assim se posiciona Voese (2004, p.64): “[...] o apagamento poderia estar escondendo uma luta de interesses, já que à visão redutora do discurso corresponderá uma concepção deformada do

²⁰ O neoliberalismo totaliza duas décadas no cenário brasileiro nos Governos Collor, Itamar, FHC, Lula e Dilma, uma vez que os governos petistas (Lula/Dilma) se identificam como pós-neoliberais. Cf. Livro: 10 anos de governos pós-neoliberais: Lula e Dilma (SADER, 2013).

ser social do homem [...]”. De forma semelhante, Leher (2001, p.161) afirma que “Os conflitos e lutas de classes são ocultados, pois as relações sociais de produção são abstraídas.” A inculcação ideológica participa de processos que subordinam o sujeito através da reificação, do fetichismo e por fim da alienação massificada, com o intuito de pacificar a massa e manter esse sistema econômico. Dentro dessa órbita, habitam “[...] observadores enganados pela miragem superficial da realidade social, como coisas; as relações entre os seres humanos aparecem, portanto sob os aspectos de uma coisa, de um fetiche”, conforme Lukács, (1967, p.3).

Desse modo, ocorre o ocultamento proposital das origens dos problemas que acometem a sociedade. De fato, é uma forma de governar, ocultando o que está por traz e culpabilizando outras categorias que afetam o próprio sujeito. A teoria do capital humano se mantém dentro desse ideário, sendo dotada de reconfigurações/ressignificações. Segundo Gentili (1998), o discurso educacional representa-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”, cuja teoria tem por objetivo a apropriação dos conhecimentos para aumentar a capacidade de trabalho para o capital, isto é, o capital é concebido como fator de produção em busca de crescimento econômico.

Dentro desse processo, silencia-se “[...] o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção dessa desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo” (FRIGOTTO, 2009, p.71). O Estado, por sua vez, se abstém de qualquer responsabilidade, levando o sujeito a ser responsável por seu sucesso ou fracasso, tanto educacional como laboral. Impregna-se, assim, o darwinismo social, que remonta à teoria evolucionista de Darwin sobre as espécies, em relação aos que se adaptam a condições adversas. Legitima-se, dessa forma, o discurso ideológico.

Datado do século XIX, o darwinismo social foi usado por parte dos países ricos industrializados durante o período neocolonial para tentar explicar a pobreza, sugerindo que os pobres estavam naquela situação porque ainda não haviam evoluído sociocultural e economicamente. Mais adiante, no início do séc. XX, o darwinismo social também foi empregado para explicar a superioridade da ‘raça ariana’. No século XXI percebe-se o uso corrente desse termo para justificar as adaptações e competências humanas em sociedade.

De acordo com Gentili (2001, p.245), “O neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas”. Dessa forma, a educação se torna um mecanismo de reprodução social, o reflexo das mazelas produzidas no seio da sociedade, cuja boa ou má qualidade será revelada mediante a capacidade de compra do sujeito. O sistema educativo, de forma consensual, acaba reproduzindo o injusto sistema de classes. Como afirma Mészáros (2010, p.15), o papel da educação é “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.” Assim, a emancipação humana²¹ se torna descartável, legitimando-se a perpetuação desse sistema.

Termo emblemático, a “educação de qualidade” é mais um dos discursos ufanistas utilizados nas campanhas eleitorais, uma forma de ganhar e iludir eleitores. Para Orlandi (2013, 27), “[...] o marketing político dilui as diferenças políticas e ideológicas”. O termo educação de qualidade “[...] não pode ser interpretada como se encerrasse em si um sentido único. Ela pode materializar discursos radicalmente opostos [...]”, diz Cavalcante et alii (2012, p.216.). Por conseguinte, a qualidade tão sonhada não alcança os muros da escola pública; não há a pretensão de formar sujeitos participativos e críticos em nossa sociedade.

Novos termos são anunciados, como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, os quais servem para mascarar as divisões de classe, mascarando uma divisão que não se restringe apenas ao social ou econômico, mas também ao campo do saber. Confirma-se, assim, que “a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2001). Nessa perspectiva, as relações de poder possibilitam a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nesse sentido, o campo do saber é controlado e as ditas reformas educacionais são concretizadas com uma profunda carga ideológica.

O cenário histórico e social brasileiro é delineado pelo capitalismo tardio, cujo reflexo levou à ampliação da qualificação profissional e, a partir da década de 1990, resultou nos processos de reestruturação produtiva do capitalismo. A educação tem como papel “atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho”

²¹ Emancipação humana seria o ato por intermédio do qual o homem alienado recuperaria a sua essência, libertando-se da religião e do Estado (BOITO, 2013).

(GENTILI e SILVA 1996, p.12). Em meio às transformações mediadas pela reestruturação produtiva, o termo “qualificação” tornou-se recorrente, sendo, muitas vezes, usado por meio de um discurso cativante, preenchendo as expectativas do sujeito que procura uma qualificação.

Entretanto, o sentido de qualificação, ao contrário do que o título apresenta, silencia o fato de que o sujeito, inserido no processo de qualificação, acaba por enveredar por um caminho de marginalização social. Isso ocorre porque, ao contrário do que os discursos oficiais pregam, a formação técnica destinada aos sujeitos das classes menos favorecidas não passa de manuais práticos para a sobrevivência em sociedade, uma vez que, por não terem alcançado o ensino de qualidade, a grande maioria desses sujeitos passa a se inserir no mercado informal, contrariamente aos cidadãos da classe que é suprida econômica e intelectualmente, logo, detentores dos bons empregos e das instâncias de participação social.

Nesse rol de mudanças, as políticas sociais representadas em programas emergenciais tornam-se presentes com a promessa de inclusão social e igualdade de condições, porém o que ocorre é a ilusão de que essas deficiências serão sanadas, pois dentro da lógica do sistema vigente, a resolução total dos problemas sociais é impossível.

Portanto, as políticas educacionais, amparadas pelo reformismo, não atuam de forma satisfatória e eficiente devido aos entraves do sistema capitalista. Desse modo, conforme reforça Mézáros (2002) o sistema vigente adquire o *status* de irreformável, incontrollável e “destrutivo e auto-destrutivo”. (Idem, 2002, p. 46). Assim, observamos que o sistema capitalista se sustenta nas contradições engendradas dentro dessa sociedade e sobrevive a crises econômicas, mesmo que coloque em cheque a vida de milhões de pessoas. Por mais que se efetuem reformas, elas não cumprirão seu papel, principalmente porque esse sistema é irreformável e controlá-lo se torna impossível.

Entretanto, como diz Cavalcante (2007, p. 61), “Aquilo que nos é apresentado como uma ‘realidade irrecusável e irrefutável’ não passa de uma forma específica e particular de construir e fixar sentidos”. Ainda segundo a referida autora (2005, p. 21), “É necessário desvelar as estratégias de poder, os recursos discursivos através dos quais são abordadas questões como ‘reforma educacional’, ‘modernização da escola’, ‘ensino de qualidade’ ‘cidadania’, ‘competências’”. Isso só é possível mediante a adoção do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso ancorado no Materialismo Histórico Dialético.

2 PERCURSOS TEÓRICOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

2.1 O Legado Pecheuxtiano.

A princípio, faremos uma incursão teórica pelo universo linguístico, situando a Escola Francesa de Análise de Discurso. Concentrar-nos-emos no legado pecheuxtiano, navegando pelas ideias de Michel Pêcheux e alguns dos seus colaboradores. Estabelecemos interlocução com outros teóricos da AD, como Courtine, Henry, Malidier e Orlandi. Também nos apropriamos de contribuições de outros teóricos pautados no materialismo histórico-dialético, como Lukács, Marx e Mészáros.

Segundo Gadet (2010, p.9), o legado pecheuxtiano “[...] nasce da crença em uma visão de intervenção política, porque aparece como portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica, que permitiria um modo de leitura cuja objetividade seria insuspeitável”. Partindo de seu significado, a AD “concebeu seu sistema como uma espécie de Cavalo de Tróia destinado a ser introduzido nas ciências sociais para provocar aí uma reviravolta”, conforme Henry (2010, p.38). Analogicamente, a teoria assume o papel do Cavalo de Troia - um épico da história grega que representa um presente com consequências destrutivas. No caso da AD, ela rompe com a lógica positivista dentro das ciências humanas. Para Henry (1997, p.14) “Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, e, em particular, na psicologia social.” Essas passagens nos reportam ao positivismo, que engloba tanto o círculo linguístico como as ciências humanas, portanto, a AD surge como uma espécie de ruptura anti-positivista.

Em termos epistemológicos, maio de 1968, na França, foi o movimento que desencadeou profundas mudanças no mundo. Uma infinidade de reivindicações emergiu, envolvendo transformações nas relações de gênero, raças e costumes. Nessa época, houve uma greve realizada por estudantes da Universidade de Sorbonne, eclodindo em uma manifestação estudantil que ganhou grandes proporções, gerando uma revolução social.

Conforme Courtine (2006, p.9):

Maio de 68 produziu uma exasperação da circulação dos discursos, sobre as ondas, sobre os muros e na rua. Mas, também, no silêncio das escrivatinhas universitárias. Era o tempo da multiplicação das releituras, das grandes manobras discursivas; os conceitos se entrecrocavam: a luta de classe reinava na teoria (COURTINE, 2006, p. 9).

No rastro desse movimento, paulatinamente Pêcheux construiu a AD a partir do discurso político e das efervescências que abalaram a França. É nesse trajeto histórico, que a AD foi inaugurada tendo como princípio acontecimentos políticos que convocaram o seu nascimento. Entretanto, como afirma Cavalcante et al (2009, p.18):

[...] mesmo quando nos referimos á Análise do Discurso de linha francesa, ainda não podemos abrigar sob essa denominação uma única corrente teórica, uma vez que, nos anos 60 e 80, na França, a partir de diferentes pressupostos teóricos (semiótica, linguística, lexicologia, vários teóricos realizavam trabalhos de Análise do Discurso).

Como não temos pretensão de abordar essas diferentes perspectivas teóricas, trataremos, neste trabalho, da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux.

Em decorrência dos episódios que repercutiram na França em 1969, a Análise Automática do Discurso- AAD-69 surge a partir da relação entre Linguística, Psicanálise e Marxismo. Nesse contexto histórico, os marxistas Jean Dubois e Michel Pêcheux anunciam uma nova ferramenta teórica. O filósofo Pêcheux observou o discurso político da época e passou a se articular com o linguista e lexicógrafo Jean Dubois. A partir dessa conjuntura, a Análise do Discurso surge causando uma ruptura com as ciências de visão positivista.

A AD fundada por Pêcheux compreendeu três fases que se destacaram em momentos particulares e etapas historicamente marcadas; a AD se fundiu como uma disciplina de entremeio dentro do circuito linguístico. Nesse sentido, julgamos necessário trazer em nosso texto a AD de 1983 até os dias de hoje, e como se dá essa reconstrução a partir da morte do marxista-leninista Michel Pêcheux e de sua última obra: “Discurso: estrutura ou acontecimento”.

Em síntese, a AD nasce a partir de uma tríade conceitual ligada ao marxismo, à linguística e à psicanálise. Faz-se necessário descrever como se deu seu aporte teórico, quais alianças foram feitas e como as transformações são apontadas para essa teoria.

2.1.1 Filiações teóricas em transições

Da união entre Dubois e Pêcheux surgiu uma nova teoria, que se desenvolveu a partir da articulação da chamada “tríplice aliança” teórica, envolvendo o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise (Releitura de Marx, Saussure e Freud), dialogando ainda com as Ciências Sociais, representadas por diferentes práticas discursivas. Fundada no final da

década de 1960 pelo marxista-leninista Pêcheux, de pseudônimo Thomas Herbert, a AD visava, segundo Zandwais (2009, p.22-23), a “constituição de uma disciplina anti-positivista e anti-formalista de linguagem” e, segundo Cavalcante et al, (2009, p.42), tem como função, “estudar o discurso em sua processualidade histórica.”

Diante desse quadro histórico, o discurso é tido como objeto de estudo da AD e deve ser entendido como práxis social, mediatizado pela linguagem. É no uso da linguagem que o sujeito se constitui e produz sentidos, sendo a língua o lugar de materialização do discurso. Como qualquer teoria, a AD passa por sucessivas mudanças e tem como alicerce seus seguidores, que colaboram com a perpetuação dessa teoria para as demais gerações, uma teoria que através dos tempos passa por novas roupagens, rupturas e transformações.

2.1.2 Análise de discurso no Brasil

A Análise do Discurso chega ao Brasil na década de 80, através de Eni Orlandi, ganhando impulso através dessa autora, numa construção contínua de produções acadêmicas que mobilizaram muitos debates acerca dessa linha teórica. Segundo Orlandi (2001, p.63), a AD “vai articular o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social: não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Nesse sentido, há o entrelaçamento entre linguagem/discurso, sujeito e ideologia e história.

A partir desse paradigma, a identidade do sujeito se constrói através da linguagem²², que não é fixa e inerte; está sempre em estado de movimento. Conforme Orlandi (2004, p.56), “[...] o objeto da AD é compreender como um texto funciona como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico”. Os estudos da linguagem, antes limitados ao estudo da língua, passam, através da AD, a considerar a língua atravessada pelo social, histórico e ideológico, o que explica o percurso do sentido e os mecanismos de estruturação do texto.

A análise de discurso habita um campo heterogêneo, em que transitam concepções diversificadas. Além disso, a AD “[...] não só se mostrou crítica de grandes autores como

²² A concepção de linguagem atravessa várias definições. Dentre os diversos autores, traremos as contribuições de Eagleton, que define a linguagem como algo retórico, que homogeneiza violentamente espécies muito diferentes de ato discursivo (EAGLETON, [1991] 1997). O discurso pode ser visto como a instanciação do modo de se produzir linguagem, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem, que é social. (ORLANDI, 1988).

Saussure e de perspectivas teóricas como o Estruturalismo e o Gerativismo, mas, sabiamente, também se pôs crítica diante de suas próprias categorias”, afirma Silva Sobrinho (2005, p.2). Atualmente, surgem novas contribuições que afetam o universo das categorias de AD.

Nas palavras de Leandro Ferreira (2009), a AD no Brasil é uma teoria que não sobrevive e sim vive. A AD franco-brasileira foi concebida no início da década de 80. Mais de 30 anos depois, um grande acervo pode ser encontrado, enriquecendo o campo teórico que privilegia o olhar crítico acerca dos discursos circulantes.

2.2 Dispositivos Analíticos

Elencamos os principais dispositivos analíticos da AD que, dentre outras funções, possibilitam analisar pistas discursivo-ideológicas de diversas materialidades, sejam elas em forma de texto, som, imagem, tais como: “[...] uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.” (PÊCHEUX, 1997, p.160).

Uma das categorias mais imprescindíveis na AD são as condições de produção do discurso. De acordo com Pêcheux, (1997, p.84) as Condições de Produção “fundam a estratégia do discurso”, dando coerência à sequência discursiva produzida. A produção discursiva surge a partir das condições que compreendem dois eixos - um em sentido estrito, que diz respeito às condições imediatas que engendram a formulação do discurso, e outro de sentido amplo, que expressa às relações de produção, levando em consideração aspectos sócio-histórico-ideológicos.

2.2.1 Condições de Produção ampla e imediata do Projovem Urbano

As condições de produção, doravante CP's, são relações sociais que remetem à história. Para Pêcheux (1993, p.77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”. Assim, a AD não se propõe apenas ao estudo dos sentidos de um texto, mas às condições sócio-históricas que engendraram sua formulação. Essas condições, ainda segundo Pêcheux et al (2008, p.6), não são “meramente secundárias, mas constitutivas das próprias significações”. Esses indícios são vistos através da teoria de Análise do Discurso e formalizados por seus fundadores como o conceito de “condições de produções”, que nos permitem ver os aspectos sociais, históricos e ideológicos que surgem no cenário da produção do discurso. As condições de produção amplas são produzidas pelos fatores sócio-históricos

que marcam a materialidade discursiva. As condições de produção restritas referem-se ao momento em que o discurso é produzido, isto é, trata-se do contexto do discurso.

Ao estudar as condições de produção em nosso trabalho, podemos constatar que as condições (amplas) estão inseridas nos processos históricos e ideológicos do modelo econômico neoliberal em âmbito mundial e “atuam no processo de constituição de sentidos trazendo à memória a formação de uma sociedade capitalista” (CAVALCANTE et al, 2009, p.66). As condições restritas ou imediatas são configuradas em âmbito nacional/ local a partir do governo Collor e instauradas com mais vigor no governo FHC, por meio das privatizações e novas formas de relações de trabalho. As reformas da educação, nesse período, atendem aos interesses da doutrina neoliberal. Temos uma proposta de reforma do próprio Estado, que busca reduzir seu papel intervencionista na economia e nos setores sociais, para se tornar um Estado gestor, que carrega em si a racionalidade das empresas capitalistas.

Observa Cavalcante (1999, p. 151), “as condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos falantes em constante relação com a cultura, a sociedade e a economia de um determinado momento histórico.” Logo, as condições de produção estão interligadas à análise histórica, embutidas nas contradições ideológicas inseridas nas materialidades discursivas.

Em suma, esses dispositivos analíticos permeiam o trabalho discursivo; é a partir deles que o desvelamento se produz, possibilitando o entendimento de como se deu tal discurso e como esse mesmo discurso pode camuflar diferentes sentidos ou até refratar, dando prioridade aos interesses hegemônicos.

2.2.2 Formação Ideológica (FI) e Formação Discursiva (FD)

A princípio, entendemos ser importante tecer algumas reflexões acerca do termo “ideologia”. Para Konder (2002, p.9), “Existem poucos conceitos na história da ciência social moderna que sejam tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia”. Embora consideremos a importância das contribuições dos diversos teóricos acerca do tema, não faremos esse percurso. Aqui, deter-nos-emos na concepção de ideologia de Lukács²³, para quem a ideologia exerce um papel fundamental nas decisões em torno da práxis social. Ou

²³ Lukács não se propõe a redigir uma ontologia geral. O autor se direciona apenas para a fundamentação de uma ontologia do mundo dos homens ou uma ontologia do ser social. Essa definição é delineada tanto em “Para uma ontologia do ser social” como nos “Prolegômenos à ontologia do ser social” (LESSA, 2002).

seja, em toda práxis social, a produção e reprodução da existência dos homens em sociedade é um processo que se dá a partir de posições teleológicas.

Segundo Lukács (1981, p 446) apud Vaismen (2010, p.49), “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa”. Assim, conforme Vaisman (2010, p.51), na perspectiva da teoria lukacsiana, a ideologia é concebida “enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens”.

Dessa forma, a ideologia, segundo a visão lukacsiana, está ligada à objetividade e aos processos históricos da humanidade. Nessa perspectiva, os sujeitos são mediadores dos contextos situacionais. Reforça Vaismen (2010, p. 56): “No processo de humanização do homem, de acordo com a argumentação tecida por Lukács, o desenvolvimento das forças produtivas constitui requisito indispensável e necessário que oferece, exatamente, o campo de possibilidades para as decisões humanas”. Segundo esses apontamentos, o homem participa de suas escolhas, ele não se submete ao determinismo de forma plena, sempre haverá momentos em que alternativas serão mostradas e escolhidas.

Segundo Pêcheux (1988, p.163) a interpelação do sujeito “se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”. Entretanto, como diz o próprio Pêcheux, não há identificação perfeita. O sujeito do discurso pode assumir uma posição de contra-identificação em relação à evidência ideológica que lhe é imposta, distanciando-se, questionando, contestando. (PÊCHEUX, 2014, p. 199).

Já o sujeito que se (des) identifica é o sujeito da resistência que migra para outros campos – “a História, as massas a classe operária e suas organizações” (PÊCHEUX, 2014, p. 248), e visa à transformação, à crítica e à ruptura. A esse respeito, diz Cavalcante, (2012, p. 302), “[...] o discurso é um modo de se pôr formas específicas de ideologia, [...] Não nasce da vontade repentina de um sujeito [...] o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando – ou desidentifica – negando, resignificando.”.

Quanto às Formações ideológicas, doravante FI, representam as práticas sociais no interior das classes em conflito, originando, assim, os discursos identificados nas posições em que os sujeitos se colocam. O sentido se delinea através das posições (formações ideológicas) assumidas.

Para Silva Sobrinho (2007, p.67), “Essas regiões de saberes, conhecimentos, espaços de permissões e também proibições, derivam das formações ideológicas, e estas se caracterizam por serem forças em lutas.” Assim, as FIs transitam entre a permissividade e a proibição. Nesse aspecto, o conflito discursivo e ideológico se torna presente.

A esse respeito Cavalcante (idem, p.151), assim se expressa: “[...] são expressões da conjuntura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe [...]” Isto é, as formações ideológicas reproduzem o contexto histórico preenchido por conflitos e disputas dentro da sociedade capitalista.

Desse modo, a FI traz à tona posições de classe moldadas e sustentadas historicamente. As posições assumidas pelo sujeito perpassam pelas formações ideológicas que vão embasar seu discurso. Desse modo, poderemos ter o sujeito da classe social A que, discursivamente, defende posicionamentos da classe social B. Ou seja, nem sempre o local social do sujeito determina discursos pertencentes a essa classe, ele pode se deslocar para outra realidade discursiva e, por fim, defendê-la.

As Formações Discursivas (FD s) são campos do saber, lugares de produção e de efeito de sentidos; são determinadas pelo exterior em sua relação com o interdiscurso, necessitam que já exista algo formulado, já dito. As (FD s) filtram os dizeres do que pode e do que não pode ser dito, assim as FDs “[...] ditam e interdítam determinados dizeres; elas são constituídas propriamente pelos interdiscursos” (SILVA SOBRINHO, 2007, p.67). Cavalcante (idem, p.152) frisa que “uma formação discursiva estabelece um domínio de saber, um lugar em que as formações ideológicas operam”. Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constituída por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras (FD,s), que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos” (PÊCHEUX, 1997, p.314).

Em suma, a FI e a FD são categorias relevantes para o funcionamento discursivo, delineando os lugares sociais que o sujeito assume. A seguir, adentraremos da memória discursiva, outro importante dispositivo analítico, que permite observar a historicidade e quais trajetos o discurso percorreu até ser ressignificado ou revisitado.

2.2.3 Memória Discursiva

Segundo Orlandi (2010), existem três tipos de memória: a memória discursiva (interdiscurso), a memória institucional (arquivo) e a memória metálica (técnica). Na memória discursiva se produzem os efeitos do já-dito, na memória institucional se constitui a normatização de discursos materializados em documentos, e a memória metálica²⁴ é produzida pela mídia e tecnologia, não é produzida pela historicidade, pois, consiste, conforme Orlandi (2010, p.9), em “Produtividade na repetição, variedade sem ruptura. E o mito, justamente, desta forma de memória é o ‘quanto mais, melhor’”.

É na memória discursiva que muitos enunciados são retomados, dando significados ou sendo ressignificados. Para Pêcheux (2010, p.8), a memória seria “[...] uma oscilação entre o histórico e o linguístico. Através das retomadas e das paráfrases, produz-se na memória um jogo de força simbólica que constitui uma questão social”. A memória resgata a conjuntura sócio-histórica atravessada pelos enunciados pré-existentes, “[...] seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (PÊCHEUX, 1999, p.52). É a memória que fornece ao enunciadador elementos pré-construídos que são apropriados pelo intradiscurso.

Pêcheux (idem, p.56), caracteriza a memória como “um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos, de retomadas, conflitos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Desse modo, a memória resgata determinado momento histórico, que se desdobra em novo contexto, materializando passagens que despertam um novo significado.

A memória traz em seu bojo “[...] os ‘fatos’ que conduzem à memória linguística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem [...]” (ORLANDI, 2004, p.58).

Portanto, a memória é um *continuum* que emerge de outros discursos, produzidos em determinada época e que atravessam o fio discursivo do sujeito em sua atualidade.

²⁴ Em outro percurso, Marie-Anne Paveau atribui outro significado a memória metálica, definindo-a como tecnodiscurso e memória digital.

2.2.4 Pré-construídos, Interdiscurso e Intradiscurso

O pré-construído é efeito de evidência, conforme afirma Henry (1975), pré-construídos são os discursos produzidos em determinadas condições, em dado momento, e figuram como algo dito anteriormente e esquecido, sendo retomado, além de ser passível de ressignificações.

Indursky (1997, p.35) observa que [...] é preciso pôr em evidência as formas pelas quais elementos pré-construídos, produzidos no exterior da FD, são interiorizados, acolhidos, absorvidos, reconfigurados, denegados ou ignorados por uma FD determinada. Isso é possível graças ao movimento do interdiscurso que, atravessando a materialidade discursiva, retoma elementos aí existentes, possibilitando novos discursos.

A memória é o lugar do já-dito anteriormente e esquecido. Nesse processo, o sujeito faz um movimento de resgate e identificação e seleciona o que é importante para possibilitar a produção de novos sentidos para seu discurso. Em contrapartida, o intradiscurso é a produção discursiva em determinadas condições, num momento específico e tem como papel os discursos formulados, que permitem o dizer ou intradiscurso. O fio do discurso que o sujeito produz identifica-se com as formações discursivas que dão sustentação à produção do seu dizer, num movimento constante de ressignificações.

Nas palavras de Silva Sobrinho (2007, p.43-42), o intradiscurso se encontra no eixo horizontal e funciona como um dado empírico, enquanto que o interdiscurso está no eixo vertical e lida com o funcionamento do discurso. O intradiscurso é o dito aqui e agora e faz “[...] referência à materialidade do discurso, aquilo que temos como empírico, no nível do formulado”. Em contrapartida temos o interdiscurso que “[...] compreende os discursos já-ditos, já-sedimentados, mas esquecidos, e que vêm através da memória discursiva comparecer e produzir seus efeitos” (COURTINE, 1981, p. 49) apud (SILVA SOBRINHO, 2007, p.44).

2.2.5 Silenciamento

Outro ponto relevante no campo da AD são os conceitos que remetem ao silenciamento. É no silenciamento que habitam os discursos e seus efeitos de sentido que denotam outros significados apagando o que é dito para dar lugar a novos discursos. Temos, assim, a política de silêncio e o silêncio fundante. A política de silêncio se refere à divisão entre o dito e o não-dito. O silêncio fundante é à base do silenciamento, pois funda o silêncio.

Reforça Orlandi (2007, p. 74) “[...] o silêncio constitutivo, o silêncio local, que é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer”. No silêncio constitutivo todo dito apaga alguma coisa. O silêncio local se apoia na proibição do dizer, ou seja, na censura.

Segundo Orlandi (1995 p.75-76) o sentido do silêncio “[...] se define pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos, necessariamente, outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada”. Esse apagamento acontece conscientemente ou inconscientemente. O silenciamento surge com a finalidade de regular e esconder possíveis discursos. Corroborando com essa visão, Guimarães (1995, p.88) afirma que o “[...] o silêncio é o exterior absoluto da linguagem, que a faz significar. A linguagem significa, completamente, no equívoco”. Esse silêncio traz efeitos de sentido representados em discursos que apontam para posições e pontos de vista que levam a novas posições-sujeito. É no equívoco que o sentido de silêncio produz significados, isto é, a falha, o equívoco conduz a novos sentidos e deixam em evidência as contradições.

É a partir desse esboço teórico que analisaremos as materialidades discursivas contidas nos documentos oficiais e propagandas veiculadas sobre o PROJÓVEM URBANO, criadas pelo Governo Federal na conjuntura política neoliberal.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM ANÁLISE DO DISCURSO

3.1 O aparato estatal e os limites do discurso educacional

A educação contemporânea é amparada em bases legais, como a Constituição Federal (1988) e a LDB/96, dentre outros. Na segunda década do século XXI, uma minoria elitizada ainda detém o privilégio educacional e uma imensidão vive à margem. À camada desprivilegiada resta uma educação precária, que não satisfaz seus anseios e expectativas. Logo, percebe-se um circuito fechado, onde circulam dualismos que não mobilizam para uma mudança significativa, uma vez que essa sociedade é estruturada de forma a se enquadrar nas demandas impostas pelo capital.

O movimento atual contribui para a manutenção do sistema político e econômico que interfere nas principais decisões dentro da sociedade, a fim de preservar seus interesses. Essa manutenção passa por diversos discursos circulantes na contemporaneidade, seja a respeito da diferença, das cotas, da responsabilidade social. Todos se apresentam com mesma intenção: uma sociedade igualitária. Porém, esses discursos se chocam com a lógica capitalista, permeada pela divisão classista, onde o homogêneo não cabe; mas, procura passar a ideia de equidade social. A hierarquia social assume, então, características ilusórias, que silenciam suas ações.

A classe dominante, representada pelo universo burguês, almeja, segundo Lessa (2007, p.75), “[...] que as leis sociais sejam obedecidas e respeitadas por todos, pois compreende que sem estas leis seu ‘mundinho’ não poderia existir. Todavia, ao mesmo tempo, age de forma a procurar uma maneira de transgredir estas mesmas leis sempre que possa obter alguma vantagem pessoal.” Fica claro que o projeto político hegemônico faz uso desses discursos performáticos a fim de apaziguar a sociedade.

Na esfera política, o caminho trilhado segue “[...] o doutrinário, o oportunismo crasso, o cinismo ostensivo ou a completa indiferença. São frequentes as combinações de elementos representativos de tais direções, porém combinados em graus diversos. E é nessa combinação hábil que enraíza a ideologia” (KONDER, 2002, p.249). A conjuntura política e econômica demarca fronteiras, exclui e inclui ilusoriamente, apenas para inculcar um discurso ideológico cumpridor de deveres estatais.

Por fim, iremos ao encontro das sequências discursivas do PJU, procurando esmiuçar seus discursos, evidenciando os efeitos de sentido produzidos pelos documentos oficiais e suas propagandas.

3.1.1 Percurso Analítico (PJU)

Nosso *corpus* é constituído de dez sequências discursivas retiradas do manual de orientações gerais do PROJOVEM URBANO²⁵ (PJU), do Projeto Político Pedagógico - PPP do (PJU) e do Manual Geral de Gestores, além de propagandas veiculadas na mídia televisiva, impressa e virtual. Nesses documentos, temos diversos chamados que remetem à inclusão social. A seguir, elencamos algumas sequências extraídas das materialidades supracitadas:

SD 1: O Projovem demonstra que o programa é pertinente e que sua ação pedagógica é eficaz. Com ela, o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental previstas nas diretrizes curriculares nacionais e amplia seus saberes e práticas nas demais dimensões do currículo. O Projovem também opera positivamente para a promoção da equidade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar (BRASIL, 2009, p.25).

SD 2: [...] o programa integra a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, tomando o trabalho como princípio educativo. É o resultado da integração e articulação entre ambas, concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã que busca incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes (BRASIL, 2008, p.4).

SD 3: Os conteúdos estudados no curso foram objeto de seleção baseada nos interesses e necessidades do público potencial, bem como nos eixos estruturantes das unidades formativas. Deve ficar muito claro para todos que, com essa seleção, não se pretende “comprimir” vários anos de escolaridade regular em 18 meses. A aposta do ProJovem Urbano é no aprender a aprender. [...] nos tempos atuais, o importante é aprender a aprender e não estudar conteúdos disciplinares. (BRASIL, 2009, p.64).

SD 4: [...] o programa foi concebido como instrumento de inclusão social em seu sentido pleno No ProJovem Urbano é considerada como direito fundante da cidadania, apresentando-se como Formação Básica que inclui o domínio das linguagens e dos conhecimentos necessários para compreender a vida social e o mundo do trabalho, de modo a participar deles como cidadão (BRASIL, 2009, p.81-82).

²⁵ Nosso trabalho procura ampliar a discussão sobre o discurso da inclusão no PJU, esse debate foi iniciado na dissertação de Patrício (2011). Em nosso trabalho abordamos outros aspectos que não foram desenvolvidos na pesquisada da supracitada autora. Desse modo, temos como corpus de pesquisa novas propagandas, a capa de revista do PJU, assim como o clipe oficial do PJU veiculado na TV. Para conhecimento da pesquisa de Patrício Cf. PATRÍCIO, Elisângela 2011. Dissertação: **PROJOVEM URBANO**: o simulacro de um discurso de inclusão social. Dissertação de Mestrado, 2011.

SD 5: Capítulo 4: O significado de inclusão. O ProJovem Urbano é um Programa que busca ser inclusivo. É preciso considerar as diferentes dimensões do jovem como ser humano. Por isso, o educador precisa ir além da condição de especialista em uma disciplina ou campo de conhecimento. Ele deve ser educador no sentido mais amplo da palavra, capaz de fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos (BRASIL, 2012).

SD 6: A Construção de um Espaço Escolar Inclusivo /Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. A inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns (BRASIL, 2008, p. 36).

SD 7: Caro (a) Educador(a), como integrante do ProJovem Urbano, você participa de uma grande construção coletiva baseada na troca de experiências entre jovens, educadores e gestores e que almeja a formação de cidadãos/sujeitos preparados para (re)posicionar-se diante das dinâmicas de inclusão e exclusão que marcam a sociedade contemporânea. Isso apresenta o desafio de oferecer respostas diferenciadas para possibilitar distintos modos de acesso à escola e de continuidade na formação escolar (BRASIL, 2009).

SD 8: O que está em jogo é uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o Século XXI. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo (BRASIL, 2009, p. 33).

SD 9: [...] é urgente re-conectar a escola com o mundo do trabalho. Jovens de todas as classes e situações sociais estão submetidos às transformações recentes no mercado de trabalho onde o diploma não é mais garantia de inserção produtiva condizente com os diferentes níveis de escolaridade atingida. Certamente, os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis. Mas sabem também que as rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho, precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais (BRASIL, 2008, p.29).

SD 10: [...] cada disciplina tem um modo específico de ver a realidade e o conhecimento desses diferentes pontos de vista é importante para que o jovem possa de fato construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social no mundo de hoje (BRASIL, 2008, p. 36).

3.1.2 Desvelando as sequências discursivas do Projovem Urbano

A princípio, destacamos as sequências discursivas que remetem às marcas ideológicas, cujo movimento discursivo é repleto de efeitos de sentido, de apagamentos ou interdições e memórias discursivas. A seguir, buscaremos, nessas sequências, as pistas reveladoras das posições ideológicas, a partir das quais os sujeitos enunciam.

SD 1: O ProJovem demonstra que **o programa é pertinente e que sua ação pedagógica é eficaz**. Com ela, o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental previstas nas diretrizes curriculares nacionais e amplia seus saberes e práticas nas demais dimensões do currículo. **O ProJovem também opera positivamente para a promoção da equidade**, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar (BRASIL, 2009, p.25).

Debruçamo-nos sobre o primeiro enunciado da SD1 - O ProJovem demonstra que **o programa é pertinente e que sua ação pedagógica é eficaz**. Aqui, o enunciante utiliza-se de uma manobra discursiva, denominada por Voese (1997, p. 126) de mistificação. Segundo o referido autor (Idem, p 127), “a mistificação é uma ação que leva o dito a assumir o ‘*status*’ de algo posto e indiscutível”. É esse o “querer dizer” do enunciante ao escolher o verbo “demonstrar”. O que é demonstrar? É provar, comprovar “que o programa é pertinente e que sua ação pedagógica é eficaz”. Ou seja, sua pertinência e a eficácia de sua ação pedagógica são inquestionáveis - nenhum outro programa seria tão adequado e eficaz para atender às exigências da atual conjuntura. Com isso, cria-se um efeito poderoso de impedir o surgimento de outras possibilidades.

Cabe aqui, ainda, um questionamento: o que se entende por uma “ação pedagógica eficaz”? É aquela que atinge os objetivos estabelecidos, que promove resultados proveitosos. Para quem? Segundo Cavalcante (2007, p.121):

Não há prática educativa sem objetivos, pois eles explicitam os propósitos educacionais, ou seja, orientam as ‘ações pedagógicas’ para uma direção - para a conservação ou para a transformação. Explicitam, pois as finalidades da educação, face às exigências postas pela sociedade, além de refletirem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos.

A partir daí, vale interrogar: em que sentido se dá a eficácia da ação pedagógica do Projovem? No sentido da conservação ou da transformação? O trecho a seguir ajuda-nos a responder essa questão: “Com ela, o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental **previstas nas diretrizes curriculares nacionais**”.

Nessa passagem, observamos que a finalidade da “ação pedagógica” do Projovem é fazer com que os educandos adquiram “competências próprias do ensino fundamental **previstas nas diretrizes curriculares nacionais**”. No funcionamento discursivo desse segmento, notamos ainda uma manobra discursiva de controle/interdição, pois ao limitar as competências que podem ser adquiridas pelo jovem, **previstas nas diretrizes curriculares nacionais**, o locutor impõe ao destinatário, de forma incontestável, seus argumentos.

Apresenta-se, assim, “como detentor do saber de uma Formação Discursiva que lhe autoriza a dizer o que deve ser feito, interditando, qualquer manifestação contrária que poderia representar perigo à hegemonia da Formação Ideológica dominante - a do capital” (CAVALCANTE, 2007, p.89).

Tais competências, **previstas nas diretrizes curriculares nacionais**, apoiam-se na Formação Ideológica (FI) do mercado, circunscrita no discurso neoliberal, legitimando a filosofia das competências, em que a responsabilidade do sucesso ou do fracasso desse estudante recairá sobre o próprio aluno. Trata-se, afirma Cavalcante (2007, p.135),

de uma das estratégias retóricas adotadas pelo discurso neoliberal para justificar o processo de exclusão (sem culpa); é a culpabilização das vítimas. Ou seja, a culpa pela miséria, pela pobreza, pelo desemprego e até mesmo pela doença não pode ser atribuída ao capitalismo, mas às escolhas inadequadas dos indivíduos.

As responsabilidades se deslocam, por conseguinte, para o indivíduo, isentando o Estado de qualquer culpa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s foram elaboradas pelo governo a fim de satisfazer as expectativas políticas em consonância com o cenário político e econômico. Assim, percebemos também que, quando o enunciante afirma que o programa opera positivamente para a promoção da equidade, é notório o apagamento discursivo acerca dos problemas tão evidentes na sociedade capitalista.

Torna-se impossível promover a equidade, num modo de produção capitalista. “Tenta-se, com esse discurso, produzir o sentido de unificação, de homogeneização, de identidade cultural, de equidade social. Com isso, silenciam-se as desigualdades de uma sociedade que se sustenta sob o princípio da individualidade e da desigualdade” (CAVALCANTE, 2007, p.79).

SD 2: [...] o programa integra **a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional**, tomando o trabalho como princípio educativo. É o resultado da integração e articulação entre ambas, concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa **inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial** para o trabalho e pela sua participação cidadã que busca **incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes** (BRASIL, 2008, p.4).

O programa alinha trabalho e educação como alternativas de combate à exclusão. Surge o discurso de elevação da escolaridade (democratização do acesso escolar) através da qualificação profissional, unindo a isso inclusão social, cultural e cidadania. Percebemos que

essa elevação da escolaridade prioriza dados estatísticos, em detrimento de uma formação de qualidade. O silenciamento se dá a partir do momento em que esse discurso de inclusão social se apoia, única e exclusivamente, no discurso educacional e menospreza os conflitos sociais típicos da sociedade de classes. Nesse sentido, apagam-se todas as contradições e lacunas do Estado diante da sociedade. Desse modo, não há preocupação com a origem do fenômeno. O fenômeno, analisado em sua aparência, sem observar suas conexões com a totalidade, pode produzir diferentes sentidos. É necessário, pois buscar sua essência - luta de classes - que gera o fenômeno.

Elevar a escolaridade promoverá apenas mudanças estatísticas e a essencialidade será mascarada. No trecho **busca inclui-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes;** leia-se inclui-los de acordo com um padrão influenciado por uma determinação ideológica que posiciona sujeitos num dado lugar discursivo específico, em que seu poder de decisão é reduzido e condicionado aos interesses hegemônicos.

Diante disso, cidadãos atuantes vão ao encontro da cidadania discursivizada pela ótica neoliberal; Um **cidadão atuante** é aquele que compactua com a lógica capitalista no que concerne a seu funcionamento. Percebe-se a formação discursiva do mercado no trecho: **o programa integra a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, tomando o trabalho como princípio educativo.** Observa-se a ressignificação da educação, voltada mais diretamente para o mercado de trabalho.

SD 3: Os conteúdos estudados no curso foram objeto de seleção baseada nos **interesses e necessidades do público potencial**, bem como nos eixos estruturantes das unidades formativas. Deve ficar muito claro para todos que, com essa seleção, **não se pretende “comprimir” vários anos de escolaridade regular em 18 meses.** A aposta do ProJovem Urbano é no **aprender a aprender** (BRASIL, 2009, p.64).

Logo no início dessa sequência discursiva, nota-se a seguinte passagem: **Os conteúdos estudados no curso foram objeto de seleção baseada nos interesses e necessidades do público potencial** [...]. Como respaldo teórico, trazemos Cavalcante (2007, p.79), para quem “[...] as formas como as relações de trabalho se organizam, hoje, são orientadas por um discurso que é válido, exatamente, pela sua capacidade de obscurecer seu conteúdo, desvirtuar a memória discursiva dos sujeitos, para adaptá-los a uma nova realidade”. O programa não suprirá os interesses e necessidades desse público em potencial. Um público que vive à margem de direitos representados pelo discurso da democratização de acessos, em que os

dados estatísticos exercem um grande poder dentro do discurso político, em especial nas campanhas políticas, quando começam a ecoar discursos que convençam e tragam garantias.

Esse público em potencial é aquela categoria de **cidadãos atuantes**, citada nas primeiras sequências discursivas, cujo poder de decisão é direcionado para o que o governo atribui como necessário ao aparato estatal e nunca ao cidadão. Esse **público em potencial** é o futuro da nação, um futuro cidadão a serviço de um Estado de cunho individualista cujo lema é aprisionar e controlar cada vez mais o seu público em potencial. Além disso, a memória discursiva ressurgiu com o termo “público em potencial”, usada nas relações empresariais.

De fato, esses conteúdos beneficiarão os interesses e necessidades do grande Sujeito, representado pelo capitalismo. Esse, sim, terá seus interesses resguardados, visto que o sistema necessita ser conservado, sendo imprescindível manter na ignorância os pequenos sujeitos ou a grande massa, pois uma educação justa e igualitária acaba trabalhando contra a lógica do capital, isto é, “esse tipo de educação, no entanto, não serve aos interesses do capitalismo, uma vez que iria explicitar suas estruturas de exploração” (CAVALCANTE, 2007, p.79).

O programa deixa claro que **não há interesse em comprimir vários anos de escolaridade regular em 18 meses**. A aposta do PROJOVEM URBANO é no **aprender a aprender**. Mas, o programa assume o tom imediatista e emergencial em que os 18 meses não proporcionam uma formação adequada. Contradiz-se, então, ao dizer que o objetivo não é comprimir os conteúdos e sim apostar no aprender a aprender. Ou seja, trata-se de uma educação que é coagida pelo sistema neoliberal e enquadra esse ensino nos parâmetros que preservem o sistema econômico. A aposta no aprender a aprender é um movimento construtivista, amparado pelas ideias de Jean Piaget e surge, segundo Duarte,(2004, p. 30-31),

Através do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema aprender a aprender é apresentando como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática.

O discurso do **aprender a aprender** reflete as novas exigências do mercado de trabalho, principalmente a partir da revolução tecnológica. O sujeito é convidado a sempre estar se atualizando, aprendendo e, conseqüentemente, alimentando o individualismo e a competição. Esse discurso surge com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. O

discurso construtivista ressignifica o processo de ensino-aprendizagem, dessa forma convoca pré-construídos advindos do escolanovismo em que o foco era na concepção de aprendizagem um ato de descoberta, de auto-aprendizagem.

A Escola Nova tem como teórico John Dewey, seguidor do pragmatismo norte-americano positivista, que tem como premissa a defesa de uma educação voltada para a criação e fortalecimento da sociedade democrática. Novos efeitos de sentido são produzidos a partir da memória discursiva advinda da tendência pedagógica da Escola Nova, assim a concepção do **aprender a aprender** se traduz na necessidade neoliberal de fomentar uma pedagogia que molde o sujeito aos novos meios de produção dentro do capitalismo. Nesse processo, o escolanovismo ressurgue “[...] sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória” (PÊCHEUX, 2010, p.52).

SD 4: [...] o programa foi concebido como instrumento de inclusão social em seu sentido pleno. No ProJovem Urbano é considerado como **direito fundante da cidadania**, apresentando-se como **Formação Básica** que inclui o **domínio das linguagens e dos conhecimentos necessários para compreender a vida social e o mundo do trabalho**, de modo a participar deles **como cidadão** (BRASIL, 2009, p.81-82).

O programa se apropria da memória discursiva em torno dos direitos do cidadão. E se reposiciona como algo crucial para o resgate e conservação da cidadania. Leva como símbolo o termo inclusão social e dá a entender que nesse programa o jovem pode solucionar muitos dos seus problemas educacionais e sociais. Na passagem **de modo a participar deles como cidadão**, observamos que o Estado tem interesse justamente no cidadão passivo diante de suas escolhas. Portanto, cidadania, na visão neoliberal, serve para pacificar sujeitos convocando-os a participar e colaborar com todos os aspectos da sociabilidade.

No trecho **apresentando-se como Formação Básica que inclui o domínio das linguagens e dos conhecimentos necessários para compreender a vida social e o mundo do trabalho**, é interessante refletir sobre o sentido de **Formação Básica**. Em que consistiria essa formação? No mínimo necessário para que esse aluno possa inserir-se no mercado de trabalho formal, ou no mínimo possível, que se traduz em rudimentos de leitura, escrita e cálculo para inserir-se no mercado informal?

Os livros do PJU têm conteúdos que, em sua maioria, apoiam-se na tendência tecnicista, num eterno jogo de memorizações, preenchimentos, enquanto o senso crítico é

diluído, fragmentado. Esses conhecimentos são aqueles alinhados às propostas neoliberais. Necessários, não ao aluno; mas, ao sistema econômico vigente.

Caso o professor não trabalhe com outras perspectivas que fortaleçam a criticidade desse aluno, sua formação sofrerá déficits. Na passagem **conhecimentos necessários para compreender a vida social e o mundo do trabalho**, observamos restrições que vão priorizar unicamente uma formação básica, despojada do essencial.

SD 5: Capítulo 4 o subtítulo: **O significado de inclusão**. O PROJÓVEM URBANO é um Programa que busca ser inclusivo. É preciso considerar as diferentes dimensões do jovem como ser humano. Por isso, **o educador precisa ir além da condição de especialista em uma disciplina ou campo de conhecimento**. Ele deve ser educador no sentido mais amplo da palavra, capaz de fazer a **mediação entre o projeto de educação da sociedade** e os projetos individuais dos alunos (BRASIL, 2012).

Nessa sequência discursiva, é feita uma referência à globalização, à exclusão gerada pelas desigualdades sociais. Desse modo, o programa assume o *status* de promotor da inclusão social e tenta apresentar em sua matriz curricular temas que envolvem a juventude e suas contradições no mundo contemporâneo. Contudo, observa-se a descrição dos problemas que afligem a juventude, entretanto, a problemática das relações de classe não é descrita, mas silenciada.

No trecho **Ele deve ser educador no sentido mais amplo da palavra, capaz de fazer a mediação entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos**, é atribuído ao educador o dever de superar todas as expectativas. O educador precisa se desdobrar enquanto profissional, a fim de promover os conhecimentos necessários ao educando, uma vez que esse educador tem seu trabalho corrompido não tendo o suporte adequado para exercer sua função. Os livros didáticos do programa trabalham com a lógica tecnicista em que se valida a memorização em detrimento de um trabalho que desenvolva o lado crítico desse aluno.

Mais uma vez, o Estado se abstém de qualquer falha que venha a surgir diante do trabalho desse educador. A responsabilidade cai em cima do educador, mesmo em condições que não o favorecem em sua prática em sala de aula. Diante disso, o educador é levado a formar sujeitos, de acordo com o projeto de educação da sociedade, isto é, o projeto neoliberal. O trabalho docente é precarizado e afeta de forma sintomática a formação desse aluno.

A passagem “**projeto de educação da sociedade**”, por sua vez, está ligada diretamente ao pré-construído **projeto neoliberal de sociedade**. O professor atua como mediador desse processo e se torna mais uma peça-chave usada pelo neoliberalismo. Os alunos e os professores são personagens que protagonizam o cenário perfeito para o esfacelamento da educação. A direção desse enredo se dá pelo Estado que orquestra tudo a sua maneira, propagando a reprodução de parâmetros que privilegiem o aparato estatal.

SD 6: A Construção de um Espaço Escolar Inclusivo /**Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. A inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais **democrática e participativa**, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro **campo de ações pedagógicas e sociais**, no qual **as pessoas compartilham projetos comuns** (BRASIL, 2008, p. 36).

A palavra **inclusão** é ressignificada para outra perspectiva: interagir e contribuir. O termo é tido como uma função colaborativa, visto que o governo acaba retirando mais uma vez sua parcela de responsabilidade, pois não está prometendo inserção e sim contribuição. O mesmo programa afirma ser um instrumento de inclusão social no seu sentido pleno. No entanto, acaba se contradizendo ao afirmar que incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Já o termo **Gestão** dialoga com empresa. É um pré-construído que antes se restringia à esfera administrativa, à esfera do mercado. Com a reforma educacional, passou a ser adotado no ambiente escolar. A educação acaba sendo entrelaçada ao momento histórico atual.

Desde os primórdios da sociedade capitalista, sempre houve influência do mercado na educação, mesmo que de forma sutil. Hoje em dia, essa influência é mais direta como se pode perceber no pré-construído **Gestão**, retirada do universo empresarial. É um termo que se origina no mundo empresarial e que, a partir da globalização, começou a fazer parte do discurso educacional, principalmente a partir da década de 90, quando ocorre a inserção do neoliberalismo e a reforma educacional no Brasil.

No trecho no qual **as pessoas compartilham projetos comuns**, os projetos comuns são aqueles que se coadunem aos projetos do governo, ao projeto de uma sociedade que simplesmente vai colaborar com a estrutura social prevista pelo formato capitalista.

SD 7: Caro (a) Educador(a), como integrante do ProJovem Urbano, você participa de uma **grande construção coletiva** baseada na troca de experiências entre jovens, educadores e gestores e que almeja a **formação de cidadãos/sujeitos preparados para (re)posicionar-se diante das dinâmicas de inclusão e exclusão** que marcam a sociedade contemporânea. Isso apresenta o desafio de **oferecer respostas diferenciadas** para possibilitar distintos modos de acesso à escola e de continuidade na formação escolar. Nesse cenário, **necessitamos não só**

de novos currículos, materiais escolares, equipamentos e recursos humanos, mas também de um novo casamento entre educação e qualificação profissional (BRASIL, 2009).

Já na passagem: almeja **a formação de cidadãos/sujeitos preparados para (re) posicionar-se diante das dinâmicas de inclusão e exclusão** que marcam a sociedade contemporânea, a memória discursiva em torno da cidadania se torna presente. Nessa passagem, em que os educadores são convidados a formar cidadãos/sujeitos, modelos pré-determinados pelo modelo econômico vigente em que para obter direitos de cidadão, o sujeito necessita cumprir certos deveres. E, assim, esse sujeito se reposiciona diante da problemática inclusão/exclusão de acordo com o que o modelo neoliberal espera, isto é, sujeitos a-críticos, passivos e pacíficos diante das contradições do capital.

Nessa outra passagem: **cidadãos/sujeitos preparados**, essa preparação faz alusão ao ensino que lhe é ofertado, porém esse preparo se limita a um ensino cheio de lacunas. São, pois, sujeitos despreparados de forma proposital.

No trecho: mas também de **um novo casamento entre educação e qualificação profissional**, é retomado o pré-construído: **casamento**, que advém de família, junção, união, contrato. Isto é, a educação não pode ser desvinculada da qualificação profissional, uma vez que, para que esse modelo de sociedade capitalista se conserve, a educação estabelece papel fundamental para a manutenção do que lhe é inerente. O capitalismo se alimenta das contradições, e a educação é peça-chave nesse processo; educação orquestrada para fins econômicos.

SD 8: O que está em jogo é **uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o Século XXI**. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, **constrói-se uma nova cultura de formação** que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de **empreendedorismo individual, cooperativo e associativo** (BRASIL, 2009, p.33).

Direcionando-nos para a sequência **essa nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o Século XXI**, compreendemos que tais competências estão situadas em funções que remetam à produtividade, à ótica neoliberal da competição.

No trecho Adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo, percebemos a influência do mundo empresarial no que tange aos termos **empreendedorismo, cooperativo e associativo**. Conforme Cavalcante (2007, p. 89),

Ao limitar os conhecimentos, valores, práticas, ritos, tradições e mitos que devem ser transmitidos a tudo o que permite uma convivência solidária e produtiva, o locutor impõe ao destinatário, de forma incontestável, seus argumentos. Apresenta-se como detentor do saber de uma Formação Discursiva que lhe autoriza a dizer o que deve ser feito, interditando, censurando qualquer manifestação contraditória que poderia representar perigo à hegemonia da Formação Ideológica dominante – a ideologia de mercado.

Um novo desenho empresarial na educação se faz presente, na medida em que a formação ideológica do mercado permeia o discurso educacional, de modo a moldá-la aos interesses econômicos. Os termos empreendedorismo individual, cooperativo e associativo são de cunho neoliberal, cuja essência “[...] mascara dissimula umas das principais características da ideologia de mercado – a competitividade” (idem, 2007, p.126). O cooperativismo aqui foi substituído pela coletividade, o discurso empresarial se mistura ao discurso educacional, são duas formações discursivas (discurso educacional) e (discurso empresarial) que se imbricam diretamente.

Já o trecho valores de solidariedade e cooperação condizentes com o Século XXI, refere-se a valores de solidariedade e cooperação como valores em que a coletividade (cooperação e solidariedade) deve se enquadrar com o Século XXI, um século que exige adaptação em virtude da competição que é gerada em nossa sociedade.

Compreende-se, na passagem Constrói-se uma nova cultura de formação, que essa nova cultura de formação é aquela que atende aos interesses econômicos, uma formação dual que interfere nitidamente nas classes sociais, isto é, formação para a elite e uma formação para a camada mais pobre.

SD 9: [...] é urgente **re-conectar a escola com o mundo do trabalho**. Jovens de todas as classes e situações sociais estão submetidos às transformações recentes no mercado de trabalho **onde o diploma não é mais garantia de inserção produtiva** condizente com os diferentes níveis de escolaridade atingida. Certamente, **os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis**. Mas sabem também que as rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho, **precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais** (BRASIL, 2008, p. 29).

No trecho: “é urgente **re-conectar** a escola com o mundo do trabalho”, está explícita a necessidade de acompanhar a ressignificação do mercado de trabalho. Fica claro, na união educação-trabalho, que o termo reconectar se filia à readaptação as rápidas mudanças do mundo do trabalho e da tecnologia. A escola, o sujeito deve se readaptar aos aspectos volúveis da economia.

O pré-construído **“diploma como garantia”** é enfatizado nessa a passagem, mas de forma negativa, pois se destaca que o diploma não é mais garantia de inserção produtiva. Há, com isso, a inversão do que vem a ser conhecimento; o conhecimento surge apenas para satisfazer os meios de produção do mercado de trabalho. Dessa forma, “As políticas educacionais se apresentam marcadas pela posição ideológica do Capital que impregna os discursos de silenciamentos/mascaramentos quanto ao seu compromisso com os interesses da classe dominante [...]” (CAVALCANTE & FLORÊNCIO, 2013, p.55).

Próximo trecho: **Certamente, os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis.** Mas, sabem também que as rápidas transformações econômicas e tecnológicas se refletem no mercado de trabalho, **precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais.** Nessa passagem, nota-se que o programa está seguindo a lógica cartorial, isto é, os certificados são o selo carimbado para se obter conhecimentos e ingressar no mercado de trabalho competitivo.

Assim, o Estado chancela o conhecimento desse aluno através de um certificado. Porém, esse conhecimento é visto com certa urgência (pressão atribuída pelo mercado de trabalho) e, simultaneamente, é um conhecimento cuja formação não satisfaz as expectativas desse mercado de trabalho. Logo, esse aluno não terá vantagens empregatícias, pois seu certificado não serve como valor de troca²⁶ em relação a melhorar suas condições profissionais.

SD 10: [...] cada disciplina tem um modo específico de ver a realidade e o conhecimento desses diferentes pontos de vista é importante para que o jovem possa de fato **construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social** no mundo de hoje (BRASIL, 2008, p.36).

O PJU se inicia no Governo Lula e aborda a inclusão no Plano Plurianual - PPA 2004-2007. “O PPA 2004-2007 tem por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: “inclusão social [...] e fortalecimento da cidadania e da democracia” (BRASIL, 2004, p.10)”.

²⁶ Valor de troca dentro da dinâmica do mercado capitalista (valor de troca e de uso)

Nesse sentido, propostas governamentais desenvolvidas através de projetos, planos, programas, dentre outros, acabam tendo como objetivo realinhar problemáticas e anseios da sociedade. No entanto, esse realinhamento ocorre, principalmente, a favor do sistema econômico e político do país, adequando o setor público educacional à lógica do capital.

Por fim, no trecho **Construir sua subjetividade e conquistar sua inclusão social**, observa-se que o programa acaba decretando que através da construção subjetiva será possível conquistar a inclusão social. É visível que a construção da subjetividade em vias neoliberais jamais visa à emancipação desses sujeitos. O que há é um jogo de palavras. Nesse sentido, conquistar a inclusão social será sempre dentro dos limites do capital. Essa conquista, essa inclusão, jamais será plena nesses moldes neoliberais.

3.2 Análises da publicidade do Projovem Urbano

Além das sequências discursivas retiradas dos documentos analisados, elegemos também materialidades discursivas de três propagandas do Projovem Urbano, a saber: uma propaganda que circulou em meados de 2009 e 2010 em campanhas televisivas e *outdoors*; outra do Projovem em revista, cujo foco é a divulgação dos resultados do programa, sendo endereçada aos alunos e professores; e, por fim, uma propaganda que circulou em meados de 2010 e 2011 com o objetivo de referendar os supostos benefícios do programa e questão.

3.2.1 Projovem Urbano em revista

Conforme mencionado, elegemos como um dos objetos de análise uma materialidade discursiva extraída do Projovem Urbano em Revista, que circula entre docentes e discentes do programa, especificamente. Seu objetivo é referendar os supostos benefícios para aqueles que se inserem no programa ofertado pelo Governo Federal.

Figura 1: PROJOVEM URBANO em Revista²⁷



Disponível em: www.projoovemurbano.gov.br/pjurevista

SD1: Balanço do programa mostra inclusão de jovens à margem da sociedade.

O caráter pontual e emergencial dessas ações voltadas para a população jovem se volta para a política neoliberal, que tenta preencher as lacunas do Estado através de ações emergenciais de cunho imediatista, dando a falsa impressão de que vão resolver as problemáticas. No entanto, as ações são apenas paliativas.

No trecho **inclusão de jovens à margem da sociedade**, temos um implícito no sentido de que se há população vivendo à margem é porque há desigualdades sociais, injustiças sociais. Desse modo, nem todos os excluídos são contemplados com o programa, só uma pequena parcela da camada jovem da população. A memória discursiva é presente ao mostrar que o objetivo não é acabar com as desigualdades, pois as mesmas permanecerão. É um jeito de manipular a sociedade e dar a falsa impressão de inclusão.

SD2: Milhares de jovens voltam à escola para concluir os estudos e chegar ao mercado de trabalho.

²⁷ A materialidade discursiva será apenas a capa da revista.

Em **Concluir os estudos e chegar ao mercado de trabalho**, retomamos uma memória discursiva “salvacionista” de educação. Assim, o programa proclama como crucial a formação para o mercado de trabalho, não importa o tipo de ensino disponibilizado. Se imediatista e reduzido em meses, a intenção será apenas instrumentalizar. Contudo, o aluno é levado a crer que essa é a única solução, uma vez que o governo será responsável por essa formação.

SD3: Projovem Urbano assegura inclusão de milhares de jovens por meio do conhecimento e da prática da cidadania.

Nessa passagem, notamos que o sujeito é levado a crer que terá acesso imediato a um emprego por meio do acesso à formação profissional, cada vez mais exigida pelo mercado de trabalho, num tempo mínimo. Nos trechos **assegurar** ou **dar garantia a inclusão**, o discurso do Estado lança mão de verbos que destacam e chamam a atenção para validar ou dar crédito à proposta do Projovem.

Essas estratégias discursivas são mecanismos de persuasão/convencimento que geram mais motivos para o jovem querer entrar no programa, porém esse discurso manipula e oculta à realidade. Como afirma Cavalcante et alli (2009, p.26), “Esse jogo discursivo se ancora nas relações sócio-econômicas contemporâneas de busca de controle dos mercados e tem com efeito a manutenção da visão maniqueísta fundamental para a reprodução capitalista”.

Em síntese, o discurso usado nas propagandas do Projovem soa como mais uma justificativa para investir cada vez menos na educação e acaba por negligenciar cada vez mais o ensino regular público, oferecendo-se em troca um ensino aligeirado, assistencialista e excludente, que “inclui” o indivíduo apenas no mercado informal.

3.2.2. Projovem Urbano: Oportunidades e Conhecimentos

Ao observar a propaganda em questão, percebemos o uso das sequências discursivas **Para quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder**; no centro da gravura, que representa um relógio, temos **PROJOVEM URBANO**; Por fim, representando os ponteiros do relógio, **OPORTUNIDADE** e **CONHECIMENTO**.

Figura 2: Projovem Urbano: Oportunidades e Conhecimentos



Disponível em: www.projovemurbano.gov.br

Ambas as palavras estão posicionadas na forma de um relógio, que remete ao tempo e tem total ligação com o título que inicia o dizer **Para quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder**. Ademais, vemos que todos os alunos estão posicionados justamente num círculo, em uma mesa redonda que sugere inclusão e igualdade de condições, levando a muitos o entendimento de que há planificação e homogeneidade no sistema capitalista, isto é, igualdade de oportunidades. A pirâmide das hierarquias não caberia, pois, em uma propaganda que defende um ensino inclusivo e de qualidade.

Observamos ainda que, a cada imagem nítida corresponde uma sombra, o que possibilita o entendimento de que, ao ingressar no PROJovem, o aluno “sai da sombra” da obscuridade e adquire visibilidade, haja vista que passa a ser incluído na sociedade. Isso se dá quando os jovens têm a “oportunidade” de apropriarem-se do “conhecimento” que o programa oferece.

A sequência **“Para quem tem a vida a ganhar”** dá a entender que o PROJovem é a possibilidade para quem quer “ganhar a vida”. Recorre-se aí a um pré-construído segundo o qual ganhar a vida é ganhar dinheiro, “dar um rumo a sua vida”, conseguir um emprego. O tempo de formação do Aluno/Projovem é de 18 meses. No ensino regular, essa formação seria feita em nove (9) anos na EJA em seis (6) anos representados em segmentos que vão do 1º ao

6º segmento. No PROJOVEM, esse tempo é reduzido em 18 meses - menos da metade, portanto. Nesse caso, há uma economia de investimento e um alijeiramento na formação.

Mas, esse alijeiramento é silenciado/camuflado com o discurso de “**nenhum tempo a perder**”. Percebe-se aí, novamente, a apropriação do pré-construído “tempo é dinheiro”. Ou seja, para quê “perder tempo”, cursando o Ensino Fundamental regular em quatro anos (segunda fase), se o Projovem oferece a oportunidade de fazer em 18 meses?

O que está silenciado também é que o Projovem não se destina a todos os jovens; apenas aos menos favorecidos, que não tiveram o direito de frequentar a escola na idade regular. A sequência discursiva “**Para quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder**” também dá a entender que o sujeito terá acesso imediato a um emprego, que tudo será resolvido num tempo mínimo e ainda com formação exigida pelo mercado de trabalho.

O discurso usado nas propagandas do PROJOVEM soa como mais uma justificativa para investir cada vez menos na educação enquanto a almejada “educação de qualidade” é transformada, conforme Cavalcante (2007), num discurso voltado apenas para uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa. Assim, acaba por negligenciar cada vez mais o ensino regular público, oferecendo-se em troca um ensino aligeirado, assistencialista e excludente, que “inclui” o indivíduo apenas no mercado informal. Nesse sentido, resgatamos o clipe oficial do PJU que veicula sua oferta juntamente com as propostas de ensino:

Figura 3 – Clipe Oficial: PROJOVEM URBANO



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mowkwrkCXA4>

Esse vídeo foi veiculado em 2009/2010 juntamente com uma propaganda com quem dialogava usando os mesmos sentidos. Sobre a letra da música utilizada no clipe oficial do

PJU, selecionamos trechos que atravessam ao mesmo tempo a proposta registrada na propaganda do PJU denominada “PROJOVEM URBANO: Oportunidades e Conhecimentos”, que traz o seguinte discurso: **“Para quem tem a vida a ganhar e nenhum tempo a perder”**.

Clipe Oficial do Projovem Urbano

Tempo Perdido! (Legião Urbana)

Todos os dias quando acordo,
 Não tenho mais o tempo que passou
 Mas tenho muito tempo
 Temos todo o tempo do mundo.

Todos os dias antes de dormir,
 Lembro e esqueço como foi o dia
 “Sempre em frente,
 Não temos tempo a perder.”

Nosso suor sagrado
 É bem mais belo que esse sangue amargo
 E tão sério
 E selvagem,
 Selvagem;
 Selvagem.

Veja o sol dessa manhã tão cinza
 A tempestade que chega é da cor dos teus
 Olhos: castanhos.
 Então me abraça forte e,
 Me diz mais uma vez
 Que já estamos distantes de tudo
 Temos nosso próprio tempo,
 Temos nosso próprio tempo,
 Temos nosso próprio tempo.

Não tenho medo do escuro,
 Mas deixe as luzes acesas agora,
 O que foi escondido é o que se escondeu,
 E o que foi prometido,
 Ninguém prometeu.

Nem foi tempo perdido;
 Somos tão jovens,
 Tão jovens,
 Tão jovens.

Nessa materialidade, observamos que a música-tema do PJU dialoga constantemente com as adversidades enfrentadas pela juventude. Uma juventude que tardiamente tenta concluir o Ensino Fundamental em tempo recorde - nove anos vistos em apenas dezoito meses numa formação que adota uma perspectiva intrincada ao efêmero e ao descontínuo.

A letra da música sinaliza para a mesma intenção. É o que percebemos nas passagens: Todos os dias quando acordo / Não tenho mais o tempo que passou / Mas, tenho muito tempo [...] / Sempre em frente / Não temos tempo a perder [...] / Temos nosso próprio tempo, Temos nosso próprio tempo, Temos nosso próprio tempo. [...] / O que foi escondido é o que se escondeu / E o que foi prometido, Ninguém prometeu / Nem foi tempo perdido/ Somos tão jovens, Tão jovens, Tão jovens. Então, esse **“tempo”**, presente na música, é o mesmo da propaganda que foi veiculada em *outdoors* entre os anos de 2009 a 2010. Trata-se da representação de um jovem que perdera muito tempo, sofrendo vários percalços, mas que de repente percebe que ainda há tempo, isto é, ainda há uma saída, graças ao programa PJU.

“Não temos tempo a perder” dialoga diretamente com o individualismo e a competitividade do mercado de trabalho, onde o tempo é sagrado, vale ouro, leia-se: tempo é dinheiro. E não se pode perdê-lo de vista, na medida em que o dinheiro fala mais alto diante das necessidades de obtê-lo. Com isso, o tema **“tempo”** trabalha contra o sujeito alvo do PROJOVEM. O tempo o submete à lei de mercado com suas regras e ditames. Em seguida, temos: **“Temos nosso próprio tempo”**, que aponta para o perfil desse jovem. Como o próprio programa afirma, trata-se de um jovem em situação de grande vulnerabilidade social.

3.2.3. Projovem Urbano: o discurso do “Querer é poder”

Na contemporaneidade, vivenciamos uma sociedade que tende a ser moldada a serviço do neoliberalismo, num percurso nefasto de contrariedades, em que “[...] se exalta o sujeito livre e poderoso, que é capaz de realizar o que quiser” (MAGALHÃES, 2013, p.31). No enredo dessas contradições, temos como protagonista um sujeito que respira liberdade, emancipação e equidade social. Entretanto, como desfecho desse enredo, o “sujeito poderoso” é apenas uma ficção. Conforme Žižek (2011, p.209), “[...] no capitalismo, somos, como pessoas, todos iguais, temos a mesma dignidade e liberdade”.

Trata-se de um discurso cuja evidência aponta para uma homogeneidade, mas que procura silenciar o que está posto e transfere um senso de “poder” ao sujeito, fortalecendo o discurso governamental. Nessa perspectiva, os sujeitos são dotados de ações poderosas, pois é necessário apenas que eles queiram, uma vez que o governo já encaminhou o acesso.

Figura 4: PROJOVEM URBANO: ser um jovem com formação profissional: o que eu quero ser eu posso



Disponível em: www.projovemurbano.gov.br

SD1: Ser um jovem com formação profissional: eu quero!

SD2: Projovem Urbano: o que eu quero ser eu posso.

De início, essa materialidade provoca duas perguntas. Primeira: a que público jovem ela se direciona? Seria a todos os jovens brasileiros? Na figura 1- **PROJOVEM URBANO EM REVISTA** – está explicitado que “um balanço do programa mostra a inclusão de jovens à margem da sociedade”. Logo, é a esse público que o programa se destina. Segunda pergunta: Esse contingente de jovens, “à margem da sociedade”, pode aspirar a uma formação profissional em nível superior? A “formação” ofertada pelo PROJOVEM URBANO possibilita a apropriação de conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão, ou apenas fornece os rudimentos mínimos para que esses jovens sobrevivam de uma ocupação?

A resposta a essa última pergunta nos é fornecida por egressos do referido programa em uma pesquisa desenvolvida por Patrício da Silva²⁸, mencionada em sua dissertação de mestrado, intitulada **PROJOVEM URBANO**: o simulacro de um discurso de inclusão social.

Elencamos alguns depoimentos de discentes, retirados das sequências discursivas desta pesquisa. Esses depoimentos respondem à pergunta: você se sente preparado para assumir uma profissão?

SD - SUJEITO 02 - Não porque as aulas forão muitos péssima. Qualificação não temos como se profissiona no mercado com as aulas muito mal. Sobre as aulas práticas vamos de mal a pior não temos como fica satisfeitos e não sentimos preparado para entra no mercado. Nois não se sentimos bem com essas aulas e voceis devem se preparar mais para ensina melior.

SD - SUJEITO 03 - Como nós vamos nos sentir preparados para atuar no mercado de trabalho, se não tivemos nenhuma condições de aprender algo, estamos sem noção. É lógico que não estamos satisfeitos, vamos ficar satisfeitos com o que? Aprendemos o que? Só estudando no projovem que vão ver que não tem condições de guardar nada que se aproveite do projovem. Lamento muito em escrever isto mas é verdade.

SD - SUJEITO 04 - Não mim sinto preparada para o mercado de trabalho na sala de aula e na aula prática. Só que eu não estou satisfeita com o ensino deixou alguma coisa a deseja a preparação foi péssima não aprender muita coisa foram pouco tempo para muito assunto não vimos quase nada o horário foi péssimo para quem trabalha e tem família.

SD - SUJEITO 06 - Não, as aulas não foi o esperado pois faltou maior empenho por parte de alguns professores em particular o de matemática pois não conseguiu passar com facilidade os assuntos ensinados, bem como nos sentimos discriminados uma vez que todo que acontecia no colégio era culpa dos alunos do projovem.

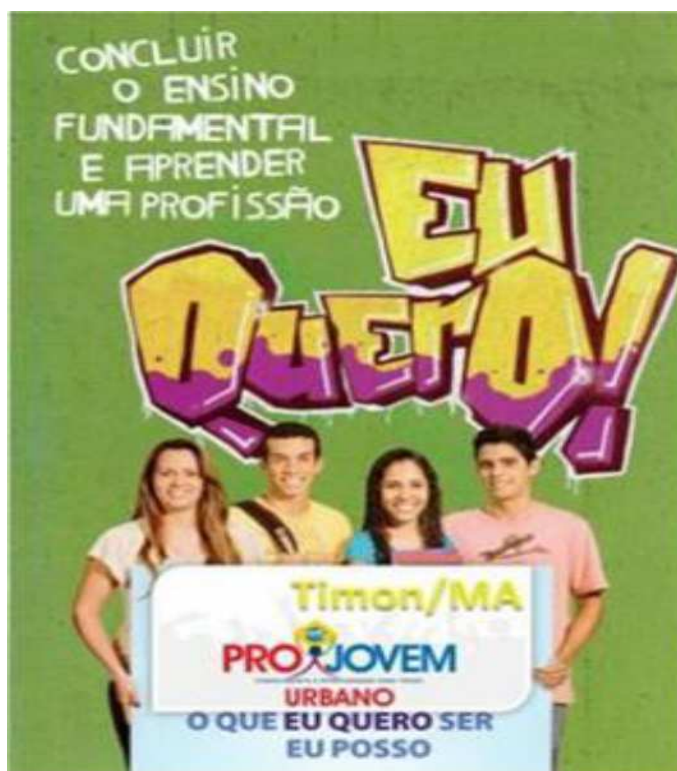
SD - SUJEITO 07 - Não porque eu não mi sinto preparada para atuar no mercado de trabalho na sala de aula foi um pouco difisil porque a gente so tinha uma aula por semana ai fica difisil aprender os assunto, como devemos aprender. No curso não foi muito bom porque a gente so tinha um dia na semana para praticar a aula no cputador sem falar que a jente não teve aula pratica.

²⁸ Cf. PATRÍCIO, 2011. Consultar: PATRICIO, Elizângela. **PROJOVEM URBANO**: o simulacro de um discurso de inclusão social. Dissertação de Mestrado, 2011.

SD - SUJEITO 09 - Não, pois as aulas práticas não foram suficiente para o profissional assumir de imediato o mercado de trabalho. Como podemos verificar, os sujeitos referidos afirmam que não se sentem preparados para atuar no mercado de trabalho, pois “a prática não nos foi proporcionada de forma adequada pois não tinha material necessário para tanto”, “as aulas práticas vamos de mal a pior”, “a gente só tinha um dia na semana para praticar a aula no computador sem falar que a gente não teve aula prática”, “as aulas práticas não foram suficientes para o profissional assumir de imediato o mercado de trabalho” “as aulas práticas deixaram muito, muito mesmo a desejar”.

Através dos dizeres dos alunos do PJU podemos notar uma grande insatisfação em torno das propostas do programa, que não suprem as expectativas do aluno. Geralmente, o aluno começa a aula com muita expectativa e durante o processo, o descontentamento é grande como podemos observar nas entrevistas, são discursos marcados que registram as faltas do programa.

Figura 5: PROJÓVEM URBANO: Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão: o que eu quero ser eu posso



SD1: Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão: eu quero!

SD2: Projovem Urbano: o que eu quero ser eu posso.

A partir das sequências discursivas, percebemos a apropriação do pré-construído “querer é poder”. Ao dizer “**Projovem urbano o que eu quero ser eu posso**”, atribui-se toda responsabilidade de obtenção de uma qualificação profissional ao próprio jovem.

Para tanto, basta que o jovem queira. Reafirma-se, assim, o discurso individualista neoliberal, para quem a responsabilidade do sucesso ou fracasso é apenas do indivíduo, eximindo o modelo da sociedade capitalista de qualquer responsabilidade pela exclusão a que esses jovens estão submetidos. Atribuir a responsabilidade do sucesso ou fracasso de sua formação profissional ao próprio aluno é outra comprovação do discurso neoliberal contido no cartaz, pois depende exclusivamente dos jovens - “o que eu quero ser eu posso”, pontua seus dizeres. Tal discurso coaduna-se com a perspectiva de que só conseguirão sucesso os fortes e os obstinados; para os fracos, só resta o fracasso.

No enunciado **Concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão** é possível perceber um implícito: para esses jovens, o máximo a que podem aspirar é **uma formação profissional**, visto que, se é isso que eles querem, é isso que o PJU oferece. Por outro lado, silenciam que não basta apenas matricular-se, pois, mesmo o PROJOVEM oferecendo o que eles necessitam para obter essa profissionalização, não é garantido que todos os que frequentam a modalidade de ensino conquistarão uma vaga no mercado de trabalho, uma vez que a qualificação ofertada prepara apenas para o mercado informal; não para uma profissão.

O governo utiliza um discurso mascarado de democracia, onde todos os jovens têm o direito a uma formação profissional, criando no sujeito certa acomodação. Em outras palavras, o que o governo oferta já é o suficiente. Dessa maneira, esses sujeitos não aspiram a outros patamares. Por conseguinte, o ensino superior fica distante da sua realidade, justamente porque o Estado se encarrega de dar limites, levando-os a não almejar essa outra modalidade de ensino; para eles, basta a qualificação ofertada pelo PROJOVEM URBANO.

Nesse sentido, silenciam-se todos os problemas enfrentados pela classe trabalhadora na busca incessante por uma vaga no mercado de trabalho. Um mercado cada vez mais competitivo, que exige novas competências e formações cada vez mais qualificadas. E, mesmo assim, não é garantia para a conquista do tão sonhado emprego estável. Logo,

entendemos que não basta apenas “**querer**”. O governo, além de tentar passar um discurso de convencimento, tenta transmitir o discurso individualista, para que o próprio sujeito seja responsável por suas escolhas, essas condicionadas pelo Estado, e futuramente venha a se sentir culpado pelo não aproveitamento ou mesmo pelo fracasso diante dos estudos.

Diante disso, o programa ecoa com o lema de que **querer é poder**, bastando apenas que o jovem ingresse no programa para satisfazer todos os seus anseios, depositando a responsabilidade do desempenho dos sujeitos neles próprios, pois só basta ele querer.

3.2.4. Projovem Urbano e o Plano Nacional de Educação- PNE: um novo decênio 2014-2024

O 1º Plano Nacional de Educação – PNE foi iniciado na era FHC, o plano foi sancionado através da Lei nº 10.172, e durou de 2001 a 2010. Atualmente, temos outro Plano Nacional de Educação-PNE, a de Lei nº 13.005, promulgado em 25 de junho de 2014, que vai vigorar de 2014 a 2024 (Plano Decenal). O atual plano é dotado de 20 metas e 257 estratégias para a educação, apontando para as seguintes diretrizes:

Art. 2º - São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014).

O Projovem Urbano é identificado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O PNE traz a EJA integrada à Educação Profissional e oferece como proposta a oferta de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias e Metas:

(7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

(10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

(10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas.

A princípio, o PNE propõe a continuidade de algumas propostas que já estavam em andamento, como a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso e a superação das desigualdades educacionais, com destaque para a promoção da cidadania. Nesse sentido, direciona a Educação para o mercado de trabalho, em especial para uma formação dotada de valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Valores esses que compactuam com o ideário neoliberal, materializando-se em todos os setores públicos, como educação, saúde, segurança, entre outros. Entretanto, é na Educação que esses valores são transmitidos, reproduzidos e impregnados nas mentes dos futuros cidadãos.

Impulsionado pelas novas tecnologias e pelo modelo político neoliberal, o capitalismo globalizado começava a exigir, a partir das últimas vinte décadas do século XX, profissionais mais qualificados. Desse modo, grupos empresariais e partidos conservadores começavam também a direcionar a reforma educacional, cuja finalidade tinha como base tornar as instituições escolares mais competitivas, semelhante ao mercado de trabalho. Assim, submetidas às mesmas regras que regem a esfera da produção e do comércio, a escola passou

a exercer um papel de suma importância para o desenvolvimento econômico das nações e para a construção dos mercados transnacionais.

Segundo Cavalcante (2007, p.61), a reforma da educação, “lugar onde se processa, se produz e se transmite conhecimento”, surge da necessidade de ajustar o ensino à nova lógica capitalista, à ideologia da desregulamentação do Estado em relação às atividades econômicas e sociais, à ideologia da flexibilização - caracterizada pelas mudanças no mundo do trabalho - e à ideologia da privatização. O modelo adotado nas instituições se volta preponderantemente para a formação de sujeitos flexíveis, capazes de se adaptarem às circunstâncias, de tomar decisões fundamentais e com capacidade de continuar aprendendo, a fim de acompanharem a evolução e diversificação tecnológica. Com relação a essas estratégias, temos as seguintes sequências discursivas:

SD1: 7.35 - promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

Observamos na passagem acima que a educação básica é atrelada à iniciativa privada com a finalidade de “**garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação**”. A privatização se apropria, então, dessa função e o paradoxo é sinalizado na seguinte sequência: “**promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada**”. Isto é, a qualidade tão almejada será realizada apenas pela privatização, pois o setor público não possui meios para dar esse suporte educacional.

SD2: 10.3 - fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos.

Nessa sequência, observa-se a preocupação na criação de projetos que atendam à demanda da EJA. O PJU seria um desses projetos que atendem uma população na faixa etária de 18 a 29 anos, numa aliança entre educação e o ensino voltado para o mercado de trabalho. A formação profissional é uma das respostas do Estado à população, o Estado regula as ações desse sujeito que faz uso desses serviços públicos, além de ser uma forma de manter esse sujeito com determinada escolaridade/formação, a fim de que ele não possa avançar para outros patamares educacionais.

SD3: 10.6 - estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

Novamente, a mesma aliança entre educação e trabalho é registrada nessa passagem. Trata-se de um movimento que condiciona a educação ao mundo do trabalho. O currículo nos documentos oficiais prima por um sujeito capaz de se adaptar às mudanças, e cujo desempenho o levará a fomentar cada vez mais o individualismo e a competição. Partindo das ideias de Zoppi-Fontana (1997, p. 127) “[...] a ilusão de uma função enunciativa de mediação ou representação da palavra política da cidadania se impôs uma função de destinação do discurso jurídico-administrativo do Estado à cidadania.” Ao mencionar o termo “cidadania” o Estado acaba promovendo a aproximação desse cidadão e tentando fazer com que ele se identifique com suas propostas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo educacional brasileiro tem concebido programas que dão preferência aos jovens em situação de vulnerabilidade e escolaridade incompleta, dentre outros fatores de exclusão. Para Cavallari (2014, p.26), os elementos que remetem à inclusão social “[...] (con)formam e engendram o dizer-fazer [...] sugere a naturalização de verdades discursivamente construídas e que se materializam no/pelo macrodiscurso político-educacional”. Assim, os movimentos de inclusão são materializados em um cenário voltado para o dualismo educacional, conservado atualmente numa sociedade imediatista, “apreendida no efêmero, no molecular, no descontínuo, no fragmentário” (NETTO, 2010, p.14).

Esse retrato é facilmente percebido na contemporaneidade, em que o saber é concebido como propriedade intelectual, passando a ser visto como um privilégio e não como um compromisso social. Nesse sentido, a inclusão social nos moldes governamentais acaba reposicionando sujeitos em categorias que limitam seu crescimento, levando, de forma imaginária, a uma inclusão ilusória, não a ofertando em sua totalidade.

É necessário pontuar que a trajetória educacional no Brasil vem sofrendo transformações estruturais, curriculares e reformas de ensino que favorecem o sistema político e econômico do país. Em relação a essa realidade, Frigotto (1993, p.10) afirma que “[...] a educação apreendida no plano das determinações e relações sociais, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica”. Dessa disputa, nasce uma espécie de “apartheid educacional”. Na concepção de Leher (2008, p. 46), a terminologia “apartheid educacional” gera um genocídio intelectual, onde cresce cada vez mais a distância entre ricos e pobres, entre classe dominante e dominada. Esse genocídio intelectual, além de distanciar as classes sociais umas das outras, provoca o aumento das desigualdades sociais.

Diante desse cenário, a educação é caracterizada pelo modelo de democracia atual e tem como princípio constitucional ser prioridade. Porém, esse direito é negado, na medida em que as circunstâncias apontam para um direito camuflado, ilusório, demarcado por estratégias políticas cuja intenção é manter a massa limitada a uma educação reducionista.

Em voga desde a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, o programa educacional PROJOVEM URBANO, nosso objeto de pesquisa, em seus quase dez anos de existência vem ofertando uma formação aligeirada, fragmentada e assistencialista.

Nossa problemática em torno do tema traz à tona como os discursos governamentais são promovidos, uma vez que são ações imbuídas de contradição, visando principalmente à conservação do *status quo*. O desafio surge ao perceber que esses discursos alcançam grande parcela da sociedade e reproduzem, infelizmente, cada vez mais a tríade segregação, desigualdade e hierarquia. Assim, a conjuntura atual desenha novos focos de exclusão e delimita quem terá privilégios e quem ficará de fora dessas propostas.

Desse modo, os sentidos da formação humana em âmbito educacional se perdem, sua essência é apagada e impregnada pela lógica neoliberal. Ao investigar nossas materialidades discursivas, remetemos a Bakhtin (2006, p.30), segundo o qual todo signo é ideológico e, portanto “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”. Seguindo essa perspectiva, podemos acrescentar que a linguagem reflete e refrata a realidade, ou seja, pode apontar para outra direção ideológica (idem, 2006). Nessa ordem, inserem-se os discursos governamentais fazendo uso de medidas paliativas que têm como intuito manter ordem social vigente.

Portanto, os resultados conclusivos de nossa pesquisa apontam que o PROJOVEM URBANO, surgido como alternativa de conclusão do Ensino Fundamental, aposta na inclusão social, digital e produtiva. Dentre essas propostas o ponto crucial do programa é inserir o jovem no mercado de trabalho, isso é constatado nos dizeres referentes à qualificação profissional, nas propagandas do PJU analisadas. No entanto, observamos que esse jovem não alcança seus objetivos e a maioria acaba permanecendo na informalidade. Além disso, a bolsa de 100 reais mensais atrai grande parte desses jovens, alguns pela necessidade, outros pelo incentivo. Entretanto, mesmo com essa bolsa um grande número de alunos evade comprovando que o PJU não sustenta a proposta impressa nos documentos oficiais do programa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 385p.

BRASIL, Presidência da República. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem**. Instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de novembro de 2008; seção 1, p. 4.

_____. **Decreto nº 53.324 de 18 de dezembro de 1963**. Diário Oficial da União. Seção 1 – Página: 10757 publicações: 19/ de dezembro, 1963.

_____. **Lei nº 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2004-2007: relatório de avaliação exercício 2004. Brasília: MP, 2004.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília. Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano. Março, Brasília, 2008.

_____. **Secretária Geral. Manual do Educador: orientações gerais**. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (Org.). Brasília, 2005.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 5 ed. Petrópolis: 1998.

CAVALCANTE, M^a do Socorro. A. O & SILVA SOBRINHO, Helson F da. **Das questões fundantes do discurso à instância da política: uma síntese de múltiplas determinações**. In: Revista Leitura número 52. Análise do Discurso: objeto e método v. 2, n. 50 (2012), Edufal: Maceió ano de publicação 2013.

CAVALCANTE, M^a do Socorro. A. O; DIÓGENES, Elione M^a Nogueira. FLORENCIO, Ana M^a Gama. **Políticas públicas e Estado capitalista: diferentes olhares e discursos circulantes [et al]** – Maceió: Edufal, 2013.

CAVALCANTE, M^a do Socorro Aguiar de Oliveira. [et al]. **Análise do discurso: fundamentos & práticas [et al]**. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **Implícitos e Silenciamentos como pistas ideológicas.** Revista: Leitura n. 23 p. 149-163, Maceió. Edufal, 1999.

_____. O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos. In: **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução.** [et al]. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Qualidade e Cidadania nas Reformas da Educação Brasileira:** o simulacro de um discurso modalizador. Maceió, Edufal, 2007.

CHAUÍ, Marilena S. O que é ser educador hoje? Da arte a ciência: a morte do educador. In: Carlos Brandão (org.). **O educador vida e morte.** Rio de Janeiro: Ed. Graal Ltda, 1985. p. 52-70.

_____. **Os sentidos de democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global/** organizado pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania – NEDIC – Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDI, 1999.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: Edufscar, 2009.

_____. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. Tradução: Carlos Piovezani. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. (Org.). **Discurso, semiologia e história.** São Carlos, SP: Claraluz, 2011. p.145-162.

_____. **Metamorfoses do discurso político:** derivas da fala pública. Tradução: Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006, p.111-115.

DANTAS, Aloisio de Medeiros. **Os sentidos do político em discursos de campanha.** In: Leitura: revista do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Nº temático. Análise do Discurso. UFAL-PPGLL-CHLA. Nº. 23 (jan/Jun. 1999). Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1997.

DIÓGENES, Elione M^a Nogueira. **Narrativas Emergentes no Ensino Médio:** direitos humanos & educação. HOLOS, Ano 29, Vol 4, 2013.

DUARTE, Newton. **A Filosofia da Práxis em Gramsci e Vygotsky.** VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, campus de Marília, 2007.

_____. **As Pedagogias do “aprender a aprender”.** E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 24^a Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** 4 ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

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

_____. **O discurso pedagógico/autoritário na constituição do sujeito**. In: Leitura: revista do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística: n° temático: Análise do Discurso/UFAL-PPGLL-CHLA. N. 23 (jan/Jun. 1999).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a construção democrática no Brasil**: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Educação e a crise do Capitalismo Real**, 5. ed- São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”**: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Ruy; RUMMERT, Sonia. **Mundos do Trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa. Formação, 2009.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: Conferência de Abertura da 3ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010.

GENTILLI, Pablo. Adeus à escola pública - A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILLI, Pablo (Org). **Pedagogia da Exclusão** - crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T da, Gentilli, Pablo (orgs). Escola S.A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996.

_____. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. In: **A falsificação do consenso** - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos – São Carlos: Editora Claraluz, 2006. 2. ed..

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem – Campinas, SP: Pontes, 1995 – (Linguagem Crítica).

HADDAD, Sérgio. **O Direito à Educação no Brasil**. São Paulo, 2003.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p.13-38.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUENZER, Acácia Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAMEIRAS, Stela Torres Barros. **Aflorando sentidos: discurso político e doses de poesia**. Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística: n° temático: ideologia práticas discursivas- FALE n° 19 (jan/jun) – Maceió: Edufal, 1997.

LEANDRO FERREIRA, M. C. **O quadro atual da análise de discurso no Brasil**. In: Freda Indursky. (Org.). Michel Pêcheux e Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar. 1a ed. São Carlos, 2005.

_____. **Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade**. Versão inicial deste texto foi apresentada em João Pessoa, no Congresso da ABR ALIN, na mesa-redonda “Análise do Discurso e múltiplas trajetórias”, em 07/03/09. Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 135–143, jul./dez. 2008.

LEHER, Roberto. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. RJ/ Set./Dez. 2008 v. 13 n. 39 Revista Brasileira de Educação-ANPED.

_____. **Reforma do Estado: o privado contra o público**. Revista: Educação, Saúde e Trabalho, 1(2): 27-51, 2003.

_____. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LENIN, V. I. Estado e Revolução. In: **V.I. Lenine**. Obras escolhidas em três tomos. Tomo 2. Tradução: Instituto de Marxismo- leninismo. São Paulo: Alfa-Omega, 1917/1988, p, 221-304.

LEONTIEV, Aléxis. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. [et al] – São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Lukács - ética e política**: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Mundo dos Homens trabalho e ser social. 1ª edição: outubro, 2002 Boitempo Editorial.

LIBÂNIO, José Carlos. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola**: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Espanha. Año 2007, n. 13. Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional.

LUKÁCS, Gyorgy. **Existencialismo ou Marxismo**, editora Senzala em 1967.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Belmira. **O acontecimento discursivo que enaltece o individualismo como arma do cidadão**. In: INDURSKY/FERREIRA/MITTMANN [orgs]. O acontecimento do discurso no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. **Os desejos de sinhá Vitória**. Curitiba, livros, 2001.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso - (Re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Tradução: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. Vol I. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl e Engels. **A Ideologia Alemã**. Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOREIRA, Luciano Accioly L. **Análise do Discurso no Brasil**: reflexões acerca de sua construção teórico-metodológica. Revista da ANPOLL (Online), v. 01, p. 147-166, 2011.

MUSSALIM, F. & BENTES, Ana C (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NATIVIDADE, Simone; SILVA. Antonieta Mirian de O; CAVALCANTE, Mª do Socorro A. **O. Políticas de Inclusão**: um entremeio discursivo demarcador da exclusão. In: VI Seminário de Análise do Discurso- SEAD, Porto Alegre/UFRSG, 2013.

NATIVIDADE, Simone; OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. (Orgs). **Pesquisas Contemporâneas em Educação**. EDUFAL, 2015.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa, 30-31/ 10/2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT, ANNA, Ronaldo. Gramsci. O Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia, in: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar com o consenso. São Paulo. Xamã, São Paulo, 2005, p.19-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: **Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos**. Organizador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá: Eduem, 2008.

ORLANDI, Eni. **A análise de discurso e seus entremeios**: notas para a sua história no Brasil. Caderno de Estudos Linguísticos (42). Campinas: Jan./Jun. 2002.

_____. **A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade**. Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, v. 2, n. 16, p.5-17, 11 nov. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/index.rua?acessar=16-2>>. Acesso em: 15 novembro. 2014.

_____. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes.1999.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes, 1996 e 2004.

_____. **Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as Minorias?** Linguagem, sociedade, políticas. Organizado por Eni P. Orlandi. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014. 230 p. (Coleção Linguagem & Sociedade).

_____. **Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo? Ainda a propaganda de Estado: país rico é país sem pobreza**. In: **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise/ Verli Petri e Cristiane Dias. (Orgs). Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

PATRÍCIO, Elisângela. **Projovem Urbano: o simulacro de um discurso de inclusão social**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió- AL.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. São Paulo: Pontes,1990.

_____. **Papel da memória.** In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória.** Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux/ organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução: Bethania S. Mariani [et al]. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: E. P. Orlandi et al. 3ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 (título original: Les Vérités de la Palice, 1975).

PETRI, Verli [et al] **Análise do discurso em perspectiva:** teoria, método e análise. Verli Petri e Cristiane Dias (orgs). Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

ROMALELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1978.

SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil:** Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C. e M. I. M. Nascimento (orgs.), **A escola pública no Brasil: história e historiografia,** Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação. In: GARCIA, W.E. (Coord.) **Inovação educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A Política Nacional de Juventude: Avanços e Dificuldades. In: Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade Org(s). **Juventude e políticas sociais no Brasil.** Brasília: Ipea, 2009.

SILVA SOBRINHO, Helson Flavio da. **Discurso, Velhice e Classes Sociais:** a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica – Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Ciências Sociais e Ciências da Linguagem:** um “capricho” produzido pela divisão social do trabalho. VII Colóquio Internacional Marx e Engels. GT 3. Marxismo e ciências humanas, 2012.

_____. **Efeitos münchhausen políticos:** oposições - disjunções e acobertamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras. In: Linguagem, sociedade, políticas. organizado por Eni P. Orlandi. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014. 230 p. (Coleção Linguagem & Sociedade).

_____. **Trilhar caminhos seguir discursos: aonde isso poderá nos levar?.** In: II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005, Porto Alegre. Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2005.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977, 231p. Atualidades Pedagógicas, v.130.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 2. Ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990.

_____. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014:** documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

VAISMAN, E. **A ideologia e sua determinação ontológica.** Verinotio (Belo Horizonte), v. 12, p. 01, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A Transformação Socialista do Homem.** URSS: Varnitso, 1930. In: Marxist Internet Archive. Trad. Nilson Dória. MIA: 2004

VOESE, Ingo. **Análise do Discurso e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção aprender e ensinar com textos) v. 13.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da análise do discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada de percurso.** Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

ŽIŽEK, Slavoj. “Como Marx Inventou o Sintoma?” In: **Um mapa da ideologia;** RJ-RJ, Contraponto, 1999.

_____. **Bem-vindo ao deserto do Real!:** Cinco ensaios sobre 11 de Setembro e datas relacionadas. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003 (Estado de sítio).

_____. **Em defesa das causas perdidas.** Tradução: Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. (1989). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. **Identidades informais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença.** In: **Discurso, língua e memória.** Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Revista Organon 2ª impressão, volume 17, número 35, 2003.

_____. **Cidadãos Modernos. Discurso e Representação Política.** 1. ed. Campinas - SP: UNICAMP, 1997. 214 p.

ANEXOS

ANEXO A - Grupo de Professores do Projovem Urbano-2009/2010

Formação Inicial- PJU

Formadora: Elisângela Mercado

