



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E  
LINGUÍSTICA**



**MARCOS DIEGO DE LIMA SILVA**

**A EDUCAÇÃO NEGOCIADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS  
PROPAGANDAS DO PROGRAMA ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO-ProIET**

**Maceió  
2024**

**MARCOS DIEGO DE LIMA SILVA**

**A EDUCAÇÃO NEGOCIADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS  
PROPAGANDAS DO PROGRAMA ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO-ProIET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, área de concentração em Linguística, linha de pesquisa em Discurso, sujeito, história, ideologia, para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

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

**Maceió**

**2024**

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586e Silva, Marcos Diego de Lima.

A educação negociada : uma análise discursiva sobre as propagandas do Programa Itaú Educação e Trabalho-ProIET / Marcos Diego de Lima Silva. – 2024.

147 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 136-145.

Anexos: f. 146-147.

1. Programa Itaú Educação e Trabalho. 2. Propaganda. 3. Análise do discurso. 4. Educação. 5. Educação profissional e tecnológica. 6. Reforma do ensino médio. I. Título.

CDU: 81'42



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARCOS DIEGO DE LIMA SILVA**

Título do trabalho: “A EDUCAÇÃO NEGOCIADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE AS PROPAGANDAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL *ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO* - ProIET”

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente  
 MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA CAV/ Data: 07/10/2024 18:59:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente  
 DORIS MARIA LUZZARDI FISS Data: 07/10/2024 21:59:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Dóris Maria Luzzard Fiss (UFRGS)

Documento assinado digitalmente  
 HELSON FLAVIO DA SILVA SOBRINHO Data: 07/10/2024 11:22:13-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/Ufal)

Maceió, 13 de setembro de 2024.

Aos meus pais, por todas as batalhas  
enfrentadas que me permitiram  
chegar até aqui.

A todos os professores  
e demais profissionais que lutam  
pela valorização da educação pública.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a força maior que me direciona a seguir em frente e por me conceder a graça de recomeçar.

Aos meus pais, Marcos e Quitéria, por todo amor e apoio nos momentos mais decisivos da vida.

À querida Profa. Dra. Socorro Aguiar, pela oportunidade de ter sua orientação nesse percurso do mestrado. Gratidão por todos os ensinamentos, pelo acolhimento, pela paciência e generosidade ao longo dessa jornada de estudos.

À banca de qualificação e defesa integrada pelos queridos Professores Dr. Helson Sobrinho e a Dra. Dóris Fiss. Meus agradecimentos pela contribuição, através das valiosas considerações e sugestões que me possibilitaram dar prosseguimento a este trabalho. Gratidão pelos ensinamentos compartilhados com tanto carinho e sabedoria. Aos professores Dra. Belmira Magalhães e Dr. Aguimario Pimentel por gentilmente aceitarem o convite para suplência na banca de qualificação e defesa.

Aos professores e professoras da Faculdade de Letras (FALE) e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL).

À equipe técnica administrativa e demais profissionais que integram o Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL, pela eficiência profissional e humanidade no tratamento com o público.

Ao Grupo de Estudo Discurso e Ontologia (GEDON), atinente à linha de pesquisa Discurso, Sujeito e Ideologia (PPGLL/UFAL), pelo incentivo à pesquisa com engajamento social. Aos colegas que estiveram comigo nessa jornada acadêmica, meus sinceros agradecimentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), pelo apoio financeiro durante o período da pesquisa, que muito contribuiu para a concretização deste trabalho.

[...] o Estado capitalista moderno  
passou a ser mestre na arte de agir à distância  
sobre as massas. É esta toda a arte da  
propaganda, e esta arte (arma) não  
poderia virar-se, como tal, a serviço do  
proletariado e das massas.

Michel Pêcheux

Privatizaram sua vida, seu trabalho,  
sua hora de amar e seu direito de pensar.  
É da empresa privada o seu passo em  
frente, seu pão e seu salário.  
E agora não contente querem privatizar  
o conhecimento, a sabedoria, o  
pensamento, que só à humanidade  
pertence.

Bertolt Brecht,  
“Privatizado”

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso presente em propagandas do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET), que se diz apoiador da implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica que passou a integrar a educação básica de nível médio com a reforma do ensino médio. O referido programa, por sua vez, divulga propagandas institucionais calcadas no discurso que afirma contribuir, através da articulação entre educação e trabalho, para que as juventudes brasileiras tenham igualdade de oportunidades e uma trajetória de vida digna. Como respaldo teórico-metodológico, nos alinhamos à Análise de Discurso (doravante AD), fundada por Michel Pêcheux. Para compor a fundamentação teórica desta pesquisa também nos apoiamos nas contribuições de Marx (2009,2010), Lukács (2013), Mészáros (2002, 2003, 2005, 2008, 2011, 2016), Laval (2004) Cavalcante (2007), Peroni e Caetano (2016), Freitas (2018), entre outros estudiosos que contribuíram significativamente para as discussões. Posto isto, metodologicamente, elegemos como sequências discursivas propagandas institucionais oriundas do ProIET, divulgadas pela Fundação Itaú para Educação e Cultura. Por fim, através desta pesquisa, analisamos as sequências selecionadas, extraídas do referido programa, evidenciando a forma como estão pautadas em interlocuções sociais, gerando sentidos particulares em cada situação investigada, assim como no exercício de um poder que utiliza uma linguagem de estratégias, revelando conflitos e contradições, visando entre outros objetivos o poder de convencimento para gerar lucro, assegurando a manutenção das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Discurso. Educação. Propagandas do ProIET. Educação Profissional e Tecnológica. Reforma do Ensino Médio.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el discurso presente en las publicidades del Programa Itaú Educación y Trabajo (ProIET), que pretende apoyar la implementación de políticas de formación profesional y tecnológica que pasaron a formar parte de la enseñanza media básica con la reforma de la enseñanza media. Este programa, a su vez, publica anuncios institucionales basados en un discurso que pretende contribuir, a través de la articulación entre educación y trabajo, a que la juventud brasileña tenga igualdad de oportunidades y una trayectoria de vida digna. Como soporte teórico y metodológico, nos alineamos con el Análisis del Discurso (en adelante AD), fundado por Michel Pêcheux. Para formar la base teórica de esta investigación, también nos basamos en las contribuciones de Marx (2009, 2010), Lukács (2013), Mészáros (2002, 2003, 2005, 2008, 2011, 2016), Laval (2004) Cavalcante (2007), Peroni y Caetano (2016), Freitas (2018), entre otros estudiosos que contribuyeron significativamente a las discusiones. Dicho esto, metodológicamente, elegimos como secuencias discursivas anuncios institucionales del ProIET, divulgados por la Fundación Itaú para la Educación y la Cultura. Finalmente, a través de esta investigación, analizamos las secuencias seleccionadas, extraídas del programa en cuestión, destacando cómo se basan en el diálogo social, generando significados particulares en cada situación investigada, así como el ejercicio del poder que utiliza un lenguaje de estrategias, revelando conflictos y contradicciones, buscando, entre otros objetivos, convencer a las personas para generar beneficios, garantizando el mantenimiento de las desigualdades sociales.

**Palabras-chaves:** Discurso. Educación. Anuncios ProIET. Educación Profesional y Tecnológica. Reforma de la Enseñanza Secundaria.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                 |                                                                          |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>AD</b>       | Análise do Discurso                                                      |
| <b>ALESP</b>    | Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo                            |
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular                                           |
| <b>CEETEPS</b>  | Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza                      |
| <b>CF</b>       | Constituição Federal                                                     |
| <b>CNE</b>      | Conselho Nacional de Educação                                            |
| <b>COVID-19</b> | Coronavirus Disease- 2019                                                |
| <b>CP</b>       | Condições de Produção do Discurso                                        |
| <b>DCN</b>      | Diretrizes Curriculares Nacionais                                        |
| <b>DCNEPT</b>   | Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica |
| <b>EAD</b>      | Ensino a Distância                                                       |
| <b>EM</b>       | Ensino Médio                                                             |
| <b>EPT</b>      | Educação Profissional e Tecnológica                                      |
| <b>ETEC</b>     | Escolas Técnicas Estaduais                                               |
| <b>ETIM</b>     | Ensino Técnico Integrado ao Médio                                        |
| <b>FAPEAL</b>   | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas                       |
| <b>FD</b>       | Formação Discursiva                                                      |
| <b>FI</b>       | Formação Ideológica                                                      |
| <b>IBGE</b>     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                          |
| <b>IDEB</b>     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                             |
| <b>IU</b>       | Instituto Unibanco                                                       |
| <b>LDBEN</b>    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                           |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação                                                   |
| <b>MNEM</b>     | Movimento Novo Ensino Médio                                              |
| <b>MP</b>       | Medida Provisória                                                        |
| <b>OCDE</b>     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                |
| <b>OIT</b>      | Organização Internacional do Trabalho                                    |
| <b>OMS</b>      | Organização Mundial da Saúde                                             |
| <b>PBF</b>      | Programa Bolsa Família                                                   |
| <b>PISA</b>     | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                        |
| <b>PROIET</b>   | Programa Itaú Educação e Trabalho                                        |
| <b>REG's</b>    | Reformas Educativas Globais                                              |

|               |                                                               |
|---------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>REM</b>    | Reforma do Ensino Médio                                       |
| <b>RFB</b>    | Receita Federal do Brasil                                     |
| <b>SDECTI</b> | Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia |
| <b>SEBRAE</b> | Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas     |
| <b>SENAC</b>  | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                    |
| <b>SENAI</b>  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                   |
| <b>SENAR</b>  | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural                        |
| <b>SENAT</b>  | Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte                |
| <b>SESC</b>   | Serviço Social do Comércio                                    |
| <b>SESI</b>   | Serviço Social da Indústria                                   |
| <b>SEST</b>   | Serviço Social de Transporte                                  |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – Fontes diretas e indiretas de recursos públicos destinados ao setor privado .....                                              | 36  |
| <b>Figura 2</b> – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB de 1961 .....                                                             | 39  |
| <b>Figura 3</b> – Ensino médio – Lei nº 5.692/71, instituição da profissionalização compulsória para o ensino secundário.....                    | 41  |
| <b>Figura 4</b> – A Reestruturação do ensino médio e profissional (segundo a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97) .....                      | 43  |
| <b>Figura 5</b> – Conjuntura das reformas educacionais da atualidade brasileira .....                                                            | 50  |
| <b>Figura 6</b> – Esquematização da lógica de funcionamento da produção da política educacional a partir do avanço da governança de Estado ..... | 52  |
| <b>Figura 7</b> – Print screen com a sequência de imagens do vídeo “Conheça o Itaú Educação e Trabalho” – Recorte 1 .....                        | 68  |
| <b>Figura 8</b> – Print screen com a sequência de imagens do vídeo: “Conheça o Itaú educação e trabalho” – Recorte 2 .....                       | 77  |
| <b>Figura 9</b> – Conselho de governança do Instituto Unibanco e suas relações.....                                                              | 78  |
| <b>Figura 10</b> – Instituições da sociedade civil que apoiam o ProIET – Parte 1 .....                                                           | 80  |
| <b>Figura 11</b> – Instituições da sociedade civil que apoiam o ProIET – Parte 2 .....                                                           | 80  |
| <b>Figura 12</b> – Print screen da imagem do vídeo “Conheça o Itaú educação e trabalho” – Recorte 3 .....                                        | 87  |
| <b>Figura 13</b> – Print screen da imagem do vídeo “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” – Recorte 1 .....                         | 90  |
| <b>Figura 14</b> – Print screen da imagem do vídeo “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” – Recorte 2.....                          | 96  |
| <b>Figura 15</b> – Print screen da imagem do vídeo “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” – Recorte 3.....                          | 100 |
| <b>Figura 16</b> – Print screen da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 1.....    | 111 |
| <b>Figura 17</b> – Print screen da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 2.....    | 115 |
| <b>Figura 18</b> – Print screen da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 3.....    | 119 |
| <b>Figura 19</b> – Print screen da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 4.....    | 123 |
| <b>Figura 20</b> – Print screen da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 5.....    | 126 |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                                                           |            |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                    | <b>13</b>  |
| <b>2</b>     | <b>ANCORAGEM TEÓRICA.....</b>                                                                                                                             | <b>19</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso – retomando categorias discursivas .....</b>                                              | <b>19</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Discurso, Trabalho, Ideologia e Sujeito .....</b>                                                                                                      | <b>25</b>  |
| <b>3</b>     | <b>DOS APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA NO CONTEXTO BRASILEIRO .....</b>                                                      | <b>29</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>A Educação Profissional e as LDBs de 1961, de 1971 e de 1996.....</b>                                                                                  | <b>38</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>A Reforma do Ensino Médio – da privatização da política à privatização do projeto formativo para as juventudes brasileiras .....</b>                   | <b>46</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>O retrato das juventudes brasileiras na conjuntura da pandemia da COVID-19 – as políticas de educação profissional e o desemprego estrutural .....</b> | <b>55</b>  |
| <b>4</b>     | <b>A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO REFORMADOR/EMPRESARIAL NAS PROPAGANDAS DO PROGRAMA ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO .....</b>                                         | <b>59</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>O Programa Itaú Educação e Trabalho – ProIET .....</b>                                                                                                 | <b>59</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>Constituição do <i>Corpus</i> Discursivo.....</b>                                                                                                      | <b>61</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>Condições de produção do discurso .....</b>                                                                                                            | <b>63</b>  |
| <b>4.4</b>   | <b>Análise das Sequências Discursivas .....</b>                                                                                                           | <b>67</b>  |
| <b>4.4.1</b> | <b>“Conheça o Itaú Educação e Trabalho” .....</b>                                                                                                         | <b>67</b>  |
| <b>4.4.2</b> | <b>“O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” .....</b>                                                                                          | <b>89</b>  |
| <b>4.4.3</b> | <b>“Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho?”.....</b>                                                                    | <b>111</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                         | <b>132</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                   | <b>136</b> |
|              | <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                        | <b>146</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, a partir da década de 1990, surge como um dos principais alvos de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento, reforçada pela lógica das Reformas Educativas Globais (REG's) que têm sido adotadas pelos sistemas educacionais do mundo e, constantemente, promovidas por organizações empresariais multilaterais operantes na geopolítica global (Laval, 2004). Nessa perspectiva, é imprescindível identificarmos, assim como questionarmos os discursos difundidos por essa política, como pontuam Florêncio e Cavalcante (2013, p. 40):

[...] o discurso que sustenta essa política é, essencialmente, um discurso político que, utilizando-se da retórica neoliberal, busca passar o consenso das instituições governamentais, afinadas com a lógica do mercado, como a única proposta viável para a educação brasileira, ao tempo que silencia/apaga outras propostas que poderiam oferecer diferentes alternativas para a educação da maioria dos excluídos - da terra, da escola, da moradia, do emprego, enfim da posse do mínimo de bens de consumo necessários a sua sobrevivência.

Face à legitimação do neoliberalismo como sustentáculo político-ideológico, atrelado aos preceitos do modo de produção capitalista, assistimos às reformas educacionais sugerirem sensíveis mudanças nas estruturas educacionais ao longo dos anos, tensionando alterações de cunho pedagógico e administrativo com uma noção de gestão educacional baseada no formato empresarial. Nesse sentido, no Brasil, absorvido pelo capitalismo neoliberal como quase todo o mundo, o destaque agregado ao conceito de gestão gerencial no âmbito escolar, desde os anos 90, necessita de maiores reflexões quanto “[...] ao discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação” (Caetano, 2013, p. 18).

Não obstante, as pesquisas a respeito das juventudes<sup>1</sup> corroboram para o entendimento de que a abordagem referente à educação e ao trabalho alienado “[...] são temáticas sempre presentes na preocupação de jovens e da sociedade” (Simões, 2010, p. 96). Dessa forma, refletir essa realidade vem-se tornando cada vez mais necessário, por se tratar de um campo em constantes tensões e reformulações de ideias na atualidade. Nesse contexto social, notam-se discursos envolvendo a realidade de jovens em situações particulares de vida, ajustados ao modo de produção capitalista, com suas desigualdades e desafios, no tocante ao desenvolvimento de políticas públicas, sobretudo àquelas diretamente ligadas à educação e ao mundo do trabalho. A exemplo disso, temos a implementação da Base Nacional Comum

---

<sup>1</sup> Discutiremos este campo de estudos ao longo da seção 3.

Curricular que traz consigo a Educação Profissional e Tecnológica<sup>2</sup> (doravante, EPT), e seus emergentes desdobramentos. Nessa perspectiva, Moura (2015, p. 28) argumenta que:

[...] é por isso que existe mais um grande desafio, talvez o mais importante. Ele diz respeito à responsabilidade social do campo da educação profissional com os sujeitos formados em todas as suas ofertas educativas e com a sociedade em geral. Refere-se, assim, ao poder da EPT de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT para que esses sujeitos possam atuar, de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras.

A partir desse cenário, é fundamental que possamos visualizar, de forma clara, a direção e o papel que a educação brasileira vem assumindo em tal cenário, refletindo cuidadosamente sobre suas necessidades, possibilidades e limitações. Estes apontamentos, por sua vez, nos conduzem também ao movimento de um olhar crítico sobre os discursos patrocinados por instituições privadas que dizem desenvolver ações de apoio a uma educação pública de qualidade, visando a oferecer melhores condições de trabalho aos professores e formar jovens através de um ensino médio articulado ao técnico de alta qualidade. Assim, no que concerne às Reformas educacionais no Brasil, na esteira de Cavalcante (2007, p. 10) “elas se sucedem periodicamente, às vezes como receitas milagrosas, provocando ecos e esperanças nos mais diretamente interessados na educação – os educadores”.

Posto isso, é de fundamental importância refletirmos que tais reformas mascaram em sua intencionalidade um ente privado que passa a fazer parte do Estado e condiciona a produção de políticas, a partir da sua lógica privada mercantil, ampliando seu projeto formativo para as juventudes brasileiras, assim como viabilizando “[...] a influência de sujeitos e relações com objetivos de classe através de redes nacionais e globais na política educacional brasileira de educação básica” (Peroni; Caetano, 2016, p. 408).

Partimos do pressuposto de que a política educacional não é definida pelas alterações que sucedem no redirecionamento do papel do Estado, contudo é peça integrante dessas transformações (Peroni, 2007). Desse modo, o cenário que se apresenta requer um esforço de atenção e reflexão, posto que assistimos ao declínio e ao aprofundamento da crise estrutural do capital, como descreve Mészáros (2002, p. 699): “[...] as barreiras para a produção capitalista são, hoje, suplantadas pelo próprio capital de forma que asseguram inevitavelmente sua própria

---

<sup>2</sup> Na seção 3 deste trabalho abordaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como ao longo das análises discutiremos acerca da Resolução 01/21 do CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

reprodução - em extensão já grande e em constante crescimento - como auto-reprodução destrutiva [...]”. Isso a humanidade tem sofrido ao longo dos anos, ao passo que os efeitos devastadores dessa crise são validados principalmente por sua lógica, sendo que “[...] estes limites últimos absolutos do sistema do capital ativados nas atuais circunstâncias não estão separados, mas tendem, desde o início, a ser inerentes à lei do valor” (Mészáros, 2002, p.226).

Essas instabilidades, por sua vez, acentuaram os problemas pré-COVID-19, promovendo uma terrível conjunção entre a crise do neoliberalismo e a pandemia. Consequentemente, na atualidade, encontramos uma desfavorável realidade na educação das juventudes brasileiras expressa numa sociedade de marcantes discrepâncias socioeconômicas com intensas transformações, no que diz respeito ao mundo do trabalho. Posto isso, dados mais recentes reafirmam a existência da crise envolvendo o emprego juvenil, tanto no que diz respeito a parâmetros de quantidade como de qualidade.

A transição da escola para o primeiro emprego no mercado formal de trabalho representa um enorme desafio para a juventude, mesmo em tempos de máxima prosperidade econômica. Antes da pandemia da COVID-19, eles tinham cerca de três vezes mais chances de ficar desempregados do que os adultos (Organização Internacional do Trabalho, 2023).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (2022), a pandemia agravou os inúmeros obstáculos vivenciados pelos(as) jovens de 15 a 24 anos no mercado de trabalho, que revelaram um percentual com relação ao desemprego, superior aos adultos desde o início de 2020. Nesse sentido, segundo o relatório ‘*Global Employment Trends for Youth (2022)*’<sup>3</sup>: “o número total de jovens desempregados(as) em todo o mundo poderia chegar a 73 milhões em 2022, uma ligeira melhora em relação ao ano de 2021 (75 milhões), mas ainda seis milhões acima do nível pré-pandemia de 2019.” afirma o relatório. Ainda com base nos dados da OIT (2022), é oportuno informar que houve uma elevação de 23,3%, - aumento de 1,5 ponto percentual - na comparação com 2019 e um nível não visto há pelo menos 15 anos de jovens em situação de não trabalhar, não estudar e nem estar em capacitação no ano de 2020. Assim, esses dados reafirmam que a epidemia do Coronavírus afetou a juventude em maior número, se comparado a outras faixas etárias.

Em contrapartida, sabe-se que milhares de jovens, necessitam trabalhar e não podem ficar em situação de desemprego. Por essa razão, estão sujeitos a atravessar excessivas jornadas de trabalho para obterem remunerações baixas, migrando, muitas vezes, para atividades de

---

<sup>3</sup> Sugerimos a leitura da matéria publicada em agosto de 2022 pelo site da OIT: Recuperação do emprego juvenil continua a ocorrer em um ritmo lento, segundo a OIT (Cf. Referências).

cunho informal. Essas são limitações próprias da “[...] crise estrutural do sistema do capital como um todo - a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época - está destinada a piorar consideravelmente” (Mészáros, 2011a, p.17), e que nos remetem ao fio de uma memória cultural escravocrata enraizada em nossa sociedade, através da qual temos “[...] uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora” (Moura, 2015, p. 27).

A partir dessas considerações, a pesquisa aqui delineada tem como objeto de análise o discurso presente nas propagandas que compõem o Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET), uma das entidades da rede que constitui a comunidade política de governança<sup>4</sup> brasileira desde 2013 e que diz atuar em conjunto com entidades civis e o poder público, apoiando e promovendo ações para a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O referido programa, ao longo de sua trajetória, tem importante participação na elaboração e redação da Lei 13.415/17, que institui a Reforma do Ensino Médio e suas ações consolidaram-se, por conseguinte, na materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outrossim, objetivamos analisar quais efeitos de sentido são produzidos pelas propagandas da campanha. Para tanto, nos amparamos, enquanto referencial teórico-metodológico, na Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux (1969), por ter como cerne de investigação o discurso, isto é, “[...] o índice potencial e uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (Pêcheux, 2008, p. 56). Acrescentamos também aqui o necessário entendimento “[...] da totalidade de cada discurso, decorrente da intrínseca relação entre a determinação das relações de produção (estrutura) e a realização do discurso (acontecimento)” (Florêncio et al., 2009, p. 12). A vinculação de Michel Pêcheux ao campo da teoria materialista do discurso fomentou, sem dúvida, uma imersiva leitura histórico-crítica da própria sociedade, a qual possibilitou/alavancou estudos nessa seara do conhecimento por estimular, segundo Florêncio e Cavalcante (2013, p. 34):

[...] os pesquisadores desse campo de saber a buscarem investigar o discurso em sua processualidade histórica, desvelando o funcionamento ideológico da linguagem e sua determinação pelas condições sócio-histórica de produção, com a finalidade de perscrutar suas especificidades, alianças e demarcações.

Defendemos ainda, a noção de que na linguagem ocultam-se mecanismos de dominação, como também nas relações de poder que a própria Análise de Discurso busca apurar, associada a noção de que “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e

---

<sup>4</sup> Trataremos acerca desse modelo de produção da política educacional ao longo das discussões realizadas na seção 3 deste trabalho.

ideologia” (ORLANDI, 2009, p.17) e, por sua vez, o enunciado não é caracterizado apenas pela sua forma estrutural e por seu aparato linguístico, como também pelas suas condições de produção que aparecem materializadas no discurso.

A partir dessas considerações iniciais, destacamos que as relações entre educação e mercado se assentam em preceitos mercadológicos representativos da formação social neoliberal, que está filiada a (FI), formação ideológica do capital e sua correspondente (FD) formação discursiva do mercado. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conceito de educação no Brasil é restritivo da condição humana, pois se limita à orientação dos indivíduos para responder apenas às exigências do mercado, em detrimento das necessidades reais da vida desses indivíduos.

A composição deste trabalho se estruturou da seguinte forma: a seção 1, trata desta introdução. Na seção 2, intitulada “**Ancoragem teórica**”, estabelecemos outras duas subseções: a primeira, denominada “**Pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso: retomando categorias discursivas**”, faz uma abordagem inicial sobre o percurso da AD no contexto mais amplo de suas relações com o campo da Linguística, seus pressupostos teórico-metodológicos e abordando algumas de suas principais categorias, como: Condições de Produção do Discurso (CPD), as Formação Ideológica (FI), Formações Discursivas (FD), o Interdiscurso e o Silenciamento; na segunda, intitulada “**Discurso, Trabalho, Ideologia e Sujeito**”, discutiremos noções iniciais que envolvem discurso, trabalho, ideologia e sujeito, atinentes às concepções discursivas a que nos filiamos, ou mesmo, o lugar teórico de onde falamos.

Na seção 3, denominada “**Apontamentos históricos acerca da educação pública e privada no contexto brasileiro**”, abordaremos as origens da relação entre educação pública e privada no Brasil, evidenciando momentos históricos decisivos que remontam ao período da colonização portuguesa. Trazemos também, a partir dessa incursão histórica, os rumos que a educação brasileira vem tomando com a Reforma do Ensino Médio, da privatização da política à privatização do projeto formativo para as juventudes brasileiras. Nessa seção, discutimos ainda o retrato das juventudes brasileiras nas conjunturas de desemprego estrutural, na pandemia da COVID-19 e nas políticas de educação profissional.

Na 4 seção, “**A construção do discurso reformador/empresarial nas propagandas do Programa Itaú Educação e Trabalho**”, esclarecemos, preliminarmente, o objeto de análise, a constituição do corpus discursivo, as condições de produção e, finalmente, as análises discursivas das propagandas selecionadas para o corpus da pesquisa. Na seção 5, apresentamos as Considerações Finais.

Ressaltamos, previamente, que as análises discursivas realizadas nesta pesquisa apontam para o entendimento de que a educação brasileira está fortemente atrelada aos interesses da economia do mercado. Observamos, assim, através da escolha das materialidades discursivas do *corpus* desta pesquisa, que os objetivos traçados para as nossas instituições de ensino dizem respeito à adaptação destas, no decorrer do tempo, às determinações reprodutivas em constante mutação do sistema do capitalismo, assegurando que “cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis desse sistema” (Mészáros, 2008, p. 44).

Por fim, com relação ao resultado das análises, pretendemos mostrar como as materialidades selecionadas a partir das propagandas do ProIET estão pautadas em interlocuções entre educação e mercado, desvelando tensões que têm sua gênese no desenvolvimento mercantil, especialmente, pela fase em que se encontra o modo de produção capitalista que, constantemente em crise, procura sempre novas formas de lidar com suas contradições, a fim de garantir sua manutenção e ampliação. Tais relações, atuam gerando sentidos particulares em cada situação investigada, assim como no exercício de um poder que utiliza uma linguagem de estratégias, visando unicamente ao poder de convencimento para gerar lucro, e para assegurar a manutenção das desigualdades sociais.

## 2 ANCORAGEM TEÓRICA

Nesta etapa inicial, antes de ingressarmos no ponto central desta pesquisa - as análises das materialidades selecionadas a partir das propagandas institucionais do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) -, considerando a natureza do nosso objeto de estudo, buscaremos esclarecer determinados construtos conceituais e teóricos da Análise de Discurso Materialista

Dessa forma, achamos conveniente estabelecer para esta seção duas subseções: a primeira, intitulada **“Pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso: retomando categorias discursivas”**, tratará inicialmente acerca do percurso da AD na conjuntura mais ampla de suas relações com o campo da Linguística, seus pressupostos teórico-metodológicos, apresentando algumas de suas principais categorias, como: Condições de Produção do discurso (CP), as Formação Ideológica (FI), Formações Discursivas (FD), o Interdiscurso e o Silenciamento; na segunda, denominada **“Discurso, Trabalho, Ideologia e Sujeito”**, discorreremos acerca das noções iniciais que circundam: discurso, trabalho, ideologia e sujeito, referente às concepções discursivas às quais nos filiamos.

### 2.1 Pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso – retomando categorias discursivas

O marco da Análise do Discurso – AD está vinculado a uma mudança epistemológica na seara da Linguística por volta dos anos de 1960 e 1970, num horizonte de inquietações teórico-filosóficas, de enérgicas reflexões e pertinentes considerações em volta da definição de língua e sua confluência com os complexos sociais e humanos, estruturando um lastro crítico relevante com relação aos construtos estruturalistas predominantes à época – o estruturalismo saussuriano e o psicologismo -.<sup>5</sup>

Em 1960, surgiram ideias opostas ao estruturalismo, novas reflexões que orbitam acerca da língua/linguagem, principalmente a partir do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” de Valentin Voloshinov (1895-1936). Na realidade, esta obra foi escrita em 1929, porém apenas ganhou destaque na década de 60, e, atualmente, apresenta-se como uma obra de grande importância da linguística. De maneira geral, Volóshinov intenciona uma reorientação dos estudos da linguagem a partir de um diálogo com as teorias marxistas, reexaminando não apenas

---

<sup>5</sup> Não temos, neste trabalho, a pretensão de aprofundar esses conceitos já amplamente explorados por outros pesquisadores.

a ideia de língua/linguagem, como também a maneira de se conceber o signo linguístico, através de uma visão dialética, e dialógica.

Quarenta anos depois, no término dos anos 60, ergue-se na França, a Análise do Discurso materialista,<sup>6</sup> tendo como fundador, Michel Pêcheux. Nesse período histórico, o surgimento da AD ganha importância na dimensão dos estudos da linguagem, “pensada em oposição aos dois quadros teóricos existentes no campo da linguística – o estruturalismo saussuriano e o Gerativismo chomskiano – e como ruptura epistemológica com a ideologia que dominava as ciências humanas – o psicologismo (Florêncio *et. al.*, 2009, p. 24).

De acordo com Michel Pêcheux (2009), articula-se uma teoria de cunho materialista dos processos discursivos, de forma que se avizinha a concepção de “evidência do sujeito” à concepção de “evidência do sentido”, sustentando que o inconsciente e a ideologia têm a particularidade comum de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento (Pêcheux, 2009 p. 153). Esse filósofo assevera que, ao redor da “evidência de que vocês e eu somos sujeitos”, existe a “evidência da transparência da linguagem”, de que um vocábulo detém um significado; postula, também, que existe um complexo de efeitos ideológicos em todo discurso (Pêcheux, 2009).

Nessa perspectiva, o objeto de estudo da AD não é a língua enquanto estrutura, tampouco a textualidade em si mesma, mas o discurso. Dessa forma, é vital compreender que, baseando-nos no materialismo histórico, há uma conexão íntima entre o entendimento de modo de produção de uma dada sociedade e as concepções ideológicas que atuam sobre a práxis humana e mantêm essa mesma sociedade (Marx; Engels, 2009) e, por sua vez, essas ideologias perpassam toda manifestação do dizer. Desta maneira, “toda produção intelectual de uma época resulta das contradições sociais determinantes daquela sociabilidade, de sua conjuntura política e social” (Florêncio *et al.*, 2009, p. 21).

No que se refere à materialidade discursiva, a língua, assim como outras materialidades – imagens, sons, sinais – são consideradas, conforme Orlandi (2009, p.21), como “possibilidades de discurso [...] efeito de sentidos entre locutores”. Como destaca a autora (2009, p.15), a AD trata do discurso ao “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história”. Dessa maneira, articular, ou mesmo, pensar em analisar o discurso equivale, portanto, em promover reflexão sobre a maneira como a língua, ao ser manipulada por sujeitos, em certas condições sócio-históricas, reverberam efeitos de sentidos.

---

<sup>6</sup> Antes de Michel Pêcheux, vários teóricos já faziam Análise do Discurso na França a partir de diferentes pressupostos teóricos metodológicos – semiótica, linguística, lexicologia.

A seguir, apresentaremos os pressupostos teóricos-metodológicos da AD que respaldam nossas análises discursivas ao longo da dissertação.

Inicialmente, para articularmos um entendimento acerca dos sentidos produzidos, torna-se indispensável as **Condições de Produção do Discurso**.

A noção de Condições de Produção (CP) refere-se ao contexto ou as circunstâncias históricas – mediatas e imediatas – que permitem que um determinado discurso venha à tona, e não um outro qualquer. A expressão CP traz a implicação de que um discurso não pode ser analisado apenas como um texto, pois ele é um acontecimento dentro de um período histórico e produto de situações específicas que fizeram com que ele (e não outro) afluísse (Pêcheux, 1993, p. 77-78).

Desse modo, as **condições de produção do discurso**, que possibilitam o surgimento de discursos, operam segundo as relações de sentido, isto é, consoante as circunstâncias ideológicas e políticas. Além disso, não existe um discurso dissociado de outros, ou seja, um discurso sempre se direciona para outros que o amparam.

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa. (Pêcheux, 1997, p. 77).

Courtine (1981, p.21) amplia a noção de condições de produção do discurso, introduzida por Pêcheux, tratando-a em duas perspectivas: uma estrita – empírica – e outra ampla – teórica. Na perspectiva estrita, “tende a confundir-se com as circunstâncias da enunciação”, ou seja, as condições imediatas que engendram a produção do discurso. Em sentido amplo “leva em consideração o contexto sócio-histórico que compreende os sujeitos, a produção de acontecimentos discursivos e as contradições ideológicas presentes” (Courtine, 1981, p. 21).

Outrossim, Courtine (2009), nos apresenta contribuições para o entendimento das CP teóricas, lastreadas por uma dimensão sócio-histórica do rompimento discursivo, da contradição de classes, estando também relacionadas ao tensionamento entre os sentidos, entre as posições-sujeito, assim como ao político, compreendido neste jogo de tensões. Desse modo, o autor nos alerta:

[...] caráter heterogêneo e instável da noção de CP de um discurso faz dela, nessa perspectiva, o lugar onde se opera uma psicologização espontânea das determinações propriamente históricas do discurso (o estado das contradições de classe em uma conjuntura determinada, a existência de relações de lugar a partir das quais o discurso é considerado, no centro de um aparelho, o que remete a situações de classe) que ameaça continuamente transformar essas determinações em simples circunstâncias em

que interajam os "sujeitos do discurso", o que equivale também a situar no "sujeito do discurso" a fonte de relações de que ele é apenas o portador ou o efeito. Isso parece necessitar de uma redefinição da noção que a reordene a análise histórica das contradições ideológicas no conceito de formação discursiva [...] (Courtine, 2009, pp. 51-52).

Pontuamos também, nesse percurso pelas categorias discursivas, que as **Formações Ideológicas (FI)** são compostas de práticas ideológicas. Segundo Pêcheux (2009), a linguagem é a materialidade da ideologia. Portanto, os sentidos do discurso são construídos a partir da posição, do local social em que o sujeito, já identificado com uma ideologia, assume, quando enuncia. Dessa maneira, a formação ideológica (FI) pode ser a do capital ou a do trabalho, sendo a primeira a imperante, no modo de produção capitalista.

Destarte, ao fazermos uso do dispositivo teórico da FI, a posição do sujeito se desvela e a opacidade da linguagem e a evidente unicidade de sentido se desvanecem. Nesse sentido, de acordo com Pêcheux (1975, p. 14), [...] “as palavras, expressões, proposições, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas”. Adiante, sobre a **Formação Discursiva (FD)**, Pêcheux (2009, p.147) a define como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito.” Nesse contexto, acerca do que concebe Pêcheux (2009), Cavalcante (2007, p. 43) afirma que “uma formação discursiva estabelece um domínio de saber, um lugar em que as formações ideológicas operam, regulando sentidos e estabelecendo formulações que são aceitáveis (o que pode e deve ser dito) e outras inaceitáveis (o que não pode ser dito)”.

É importante destacar ainda, de acordo com Orlandi que:

[...] todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político com a ideologia (Orlandi, 2012b, p. 115).

Diante disso, ainda que uma FD acompanhe uma linha de defesa ou de persuasão, é fundamental a presença da heterogeneidade discursiva, em virtude de que, em um discurso, sempre haverá diversas formações discursivas, apesar de existir uma dominante em relação a outras. Por isso, conseqüentemente, devemos admitir os deslizos, percalços, do discurso, tendo em vista que esses interagem com outros e ainda há polifonia no discurso.

Com relação ao discurso individual na realidade das práticas sociais, Magalhães (2005, p.29) considera que “o discurso é sempre um discurso socialmente constituído, isto é, parte de um determinado lugar linguístico (FD) e ideológico (FI). Isto se configurará a partir dos

interdiscursos que atravessam o discurso e lhe dão sentido”.

Nessa perspectiva, destacamos ainda outros dois conceitos fundamentais na Análise do Discurso: **interdiscurso** e **intradiscurso**. Conforme define Pêcheux (2009, p. 149), “Propomos chamar de interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas [...]. Em outras palavras, corresponde ao “conjunto de formulações desse saber discursivo que torna possível novos dizeres, através do retorno ao “já dito”, (Cavalcante, 2007, p. 48).

Nesse diapasão, entendemos que o interdiscurso e a práxis histórica estão intrinsecamente ligados. Desse modo, ao analisar os discursos em seus contextos históricos, percebemos que os pré-construídos são mobilizados no interdiscurso. Dito isso, assimilamos o interdiscurso, o pré-construído na práxis histórica, delineado ideologicamente, movendo os discursos construídos pelo sujeito em uma determinada condição de produção. Nessa direção, nos encaminhamos à noção de **intradiscurso**, entendido como:

[...] aquilo que se fala antes em outro lugar em outro lugar e que torna possível todo dizer responsável pelo modo o sujeito significa em determinada situação discursiva, pelos efeitos de sentidos convocados no discurso. São sentidos convocados na história, filiados a outros dizeres, marcados pela ideologia (Florêncio, 2007, p. 48).

A ideia de pré-construído de acordo com Paul Henry (2013, p. 9), trata “do que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. [...] O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade”. Dessa maneira, forma-se uma espécie de trama complexa de fios discursivos, em que o pré-construído, que faz parte do interdiscurso, é mobilizado no intradiscurso para construir novos sentidos. Como se os fios desses conceitos estivessem entrelaçados. Sendo assim, os discursos formulados (interdiscurso) possibilitam o dizer (intradiscurso)

Destarte, outro fundamental conceito para a AD é o de **Memória discursiva**. Segundo o entendimento de Pêcheux (2009):

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos e etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 2009, p. 52).

Desse modo, compreendemos que o discurso não se manifesta do nada, ou mesmo, subitamente no intelecto no sujeito. Ele é resultado de tantos outros discursos que os sujeitos constroem nas relações históricas, culturais e ideológicas. Isto, por sua vez, nos conduz a entender a noção de memória discursiva, enquanto:

[...] esse lugar anterior, onde estão os já-ditos, prontos a serem convocados, a AD denomina memória discursiva, como um lugar de retorno a outros discursos, não como uma repetição, mas como ressignificação. Ao mesmo tempo em que aciona a memória, essa memória sofre alterações na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode e ou não deve ser dito. Sentidos historicamente sedimentados venha à superfície pela via do esquecimento, pelo não-dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam a produção de novos sentidos, num misto de memória e esquecimento, pelo movimento de idas e vindas entre as diferentes formas discursivas. Há, então, uma constante tensão entre lembrar e esquecer. Sujeitos não se constituem sem memória, da mesma forma que discursos não se produzem sem memórias e sem inconsciente (Florêncio et al., 2009, p. 79).

Adiante, outra noção relevante se relaciona ao *não dito*. Sua classificação ocorre de duas maneiras, tais como: **o implícito e o silenciado**. O primeiro podemos presumir, inferindo-se a partir de proposições determinadas. Temos, então, uma categoria linguística. Em contrapartida, o segundo, concepção não trabalhada por Pêcheux, entretanto bastante pesquisado por Eni Orlandi, é concebido da seguinte forma:

a) O silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significativo produzindo as condições para significar; b) a políticas do silêncio, que se subdivide em: b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (Orlandi, 2007, p. 24).

Conforme vimos, o **silenciamento** é uma categoria discursiva que, ao ser desvelado no discurso, permite as formas de se rastrear quem é que diz, como diz e por que o diz. Dessa maneira, é importante pontuar que no silêncio há um vital relacionamento com a luta de classes, por constituírem sentidos que ao serem absorvidos pelo analista do discurso, são indispensáveis para o entendimento do funcionamento e das práticas ideológicas entre/sobre os sujeitos, pois segundo Silva Sobrinho (2014):

[...] a cada análise temos o compromisso de elucidar o processo discursivo em seu movimento dialético no processo histórico que está, em última instância, inscrito nos antagonismos inconciliáveis das classes sociais do modo de produção capitalista. E é assim que buscamos compreender/intervir nas práticas históricas de nosso tempo. Desse modo, podemos dizer que fazer AD é para nós uma perspectiva de trabalho resistência-revolta e luta contra a opressão do capital (Silva Sobrinho, 2014, p. 42).

A partir dessas conjecturas, entendemos que o discurso não seja apenas um construto textual concebido por si só, mas um complexo trabalho oriundo de ações humanas e de seus desdobramentos, de suas contradições ideológicas, assim, posto em um determinado dizer. Desse modo, a AD “[...] elege o discurso e não a língua como objeto de estudo; teoriza a relação da linguística com a história e a ideologia [...]” (Florêncio et al., 2009, p.24).

Observa-se, nesse viés, que na visão da AD pecheuxtiana, o movimento que realiza o sentido de todo dizer não está presente no caráter literal do signo, enraizado na base estrutural da língua; reside no discurso, nas confluências/oposições entre os processos que perfazem a materialidade sócio-histórica e a materialidade da língua.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em ‘si mesmo’ (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (Pêcheux, 2009, p. 146).

Portanto, admitindo que seja o discurso a convergência entre a materialidade sócio-histórica e a materialidade da língua, fundamentais ao estudo discursivo nas sociedades capitalistas, no próprio desenvolvimento do percurso sócio-histórico, o entendimento marxista, nos possibilita refletir acerca de pontos teóricos basilares, tais como: a luta de classes e suas contradições; o modo de produção capitalista; as relações de exploração; o aparato ideológico e seus desdobramentos que possibilitam o progresso/cisão dos padrões sociais. Sendo assim, à luz da teoria materialista da AD, compreendemos que é pertinente ao analista do discurso investigar os pormenores que conectam as relações entre o discurso e o universo capitalista, as contradições e os entraves da luta de classes, bem como a investigação do panorama ideológico predominante e das estruturas sociais que alicerçam suas bases.

## **2.2 Discurso, Trabalho, Ideologia e Sujeito**

Diante dos pressupostos teórico-metodológicos e das categorias discursivas anteriormente discutidos, faz-se relevante destacar que a conexão estabelecida entre o analista de discurso (sujeito histórico) e a práxis sócio-histórica apresenta suas bases nas condições de reprodução/transformação dos encadeamentos de produção. Atenta-se para a presença das determinações sócio-históricas, ideológicas, que atingem e formam o analista, já que estamos incluídos em lugares, em estruturas de classes (opostas) numa dada estrutura/modo de produção histórico-concreto.

Assim, nesse percurso inicial, ao parafrasear Courtine (2015)<sup>7</sup>, é interessante destacar a impossibilidade de tratamento dessas categorias – discurso, trabalho, ideologia e sujeito – tendo em vista a inexistência de discurso dissociado de sujeito, assim, inexistindo sujeito e discurso sem ideologia. Por consequência, inexistente a possibilidade de ideologia sem discurso e sem

---

<sup>7</sup> Recomendamos a leitura da entrevista “Qual via para a análise do discurso?: uma entrevista com Jean-Jacques Courtine”, por João Kogawa, 2015 (Cf. Referências).

sujeito. Desse modo, a partir dessas categorias discursivas pretendemos esclarecer o lugar teórico de onde falamos. Nesse contexto, resulta nosso interesse na investigação teórica da Análise do Discurso através da perspectiva marxista, no sentido de alcançar compreensão e igualmente fortalecer uma convicção de História e de discurso que reconheça a práxis sócio-histórica dos sujeitos, mediante as necessidades/possibilidades das próprias forças produtivas, assim como das vinculações sociais de produção e suas concretizações no plano da linguagem.

Dessa maneira, compreendemos que a pedra de toque dessa discussão reflete a categoria Condições de Produção. Segundo Zandwais (2009, p. 22), “o conceito de condições de produção tomado do materialismo histórico [...] viria a criar as condições para inscrever, de modo concreto, a história na ordem do discurso e o discurso no campo da práxis”. Sendo assim, ainda é possível refletirmos que tal gesto deva ser tratado como nuclear na Análise de Discurso, tendo em vista que permite impulsionar interpelações sobre a questão da estrutura econômica do capitalismo, atacando, principalmente, o panorama que envolve as relações de exploração do homem pelo próprio homem. Nessa esteira, concordamos com o entendimento de discurso apresentado a seguir:

O discurso é práxis, resultado e possibilidade das relações sociais [...] produto das relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros indivíduos. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas as relações entre os homens para produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico ideológico dessas relações (Cavalcante, 2007, p. 35).

A partir dessas considerações e assumindo tal vinculação teórica, entendemos o discurso enquanto práxis, como uma atividade própria dos sujeitos históricos e de suas relações sociais. Nesse eixo teórico, Magalhães (2003, p. 75), considera ainda que o discurso “é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação”. Isto posto, nos direciona a assumir que todo discurso é ideológico, isso em razão de que, ao ser produzido, o sujeito o faz com base em um lugar social, ou mesmo, orientado por uma ótica ideológica.

Na perspectiva do materialismo histórico e dos construtos ontológicos marxianos, o trabalho apresenta-se como a categoria que funda o próprio ser social e permite, por sua vez, estabelecer diferenças entre o ser humano e os outros animais, diferentemente de outras correntes filosóficas tradicionais que elegem o pensamento ou a língua enquanto vetor responsável por tal diferença. Nessa direção, ao pensarmos no trabalho enquanto categoria e na sua vinculação com a AD, compartilhamos do entendimento de Amaral (2019, p.130) ao dizer que “além de ser conceito e categoria, a noção “trabalho” também pode ser compreendida como discurso, a depender da dimensão teórica em que é concebida”.

Assim, assumimos também o entendimento quanto à importância da articulação entre **trabalho, educação e os complexos sociais**, como nos apresenta Maceno (2017, p. 15):

A nosso ver, falta a essas perspectivas teóricas da educação a correta apreensão acerca da reprodução da sociedade e da especificidade ontológica do complexo social da educação. Ao contrário do que elas atribuem a si, sua intervenção não se direciona à transformação radical da sociabilidade do capital e à instauração de uma forma autenticamente mais humana de relação entre os homens e destes com a natureza. Entendemos que elas partem de premissas equivocadas, pois lhes falta reconhecer, no ser-precisamente-assim da realidade, a verdadeira articulação existente entre o trabalho e os complexos sociais que dele se originam.

Nessa trilha, assumimos também, de acordo com Lukács (2013), o entendimento de que a teoria marxista admite uma conexão entre o modo de produção de uma dada organização social e os construtos ideológicos que alicerçam tais relações. Sendo assim, destaca-se, em síntese, que cada modo de produção designa, entre os sujeitos imbricados no processo, determinadas vínculos cooperativos, reunindo também outros aspectos como igualdade, autoridade, vínculo de poder, exploração, fomentando certa interação social, que, por conseguinte, necessita ser calcada por um complexo de outros construtos que viabilizem o entendimento quanto à estrutura e organização, tal como sua aplicabilidade.

Dessa forma, no que tange à ontologia do ser social, a noção de hierarquia entre os múltiplos complexos do ser seja proveniente das interligações ontológicas da própria realidade, presentes entre os variados níveis de seres e não de uma atribuição meramente subjetiva. Diante disso, defende Lukács o sentido de “hierarquização” atribuído aos seres, tal como dos complexos valorativos correlacionados.

As características e os critérios de tal gradação devem ser extraídos, nesse caso, exclusivamente da caracterização do ser enquanto ser. Isso quer dizer, primeiramente, que se deve perguntar: qual o nível do ser pode possuir um ser sem o outro e qual nível pressupõe - no plano ontológico - o ser do outro nível? Se as perguntas forem formuladas nesses termos, as respostas poderão ser claras e facilmente verificadas: a natureza inorgânica não pressupõe qualquer ser biológico ou social. Ela pode existir de modo totalmente autônomo, enquanto ser biológico pressupõe uma Constituição especial do inorgânico e, sem a interação ininterrupta com ele, não é capaz de reproduzir o seu próprio ser nem por um instante. Do mesmo modo, o ser social pressupõe natureza orgânica e inorgânica e, se não tiver essas duas como fundamento, não lhe é possível desenvolver as suas próprias categorias distintas daquelas. A partir de tudo isso, torna-se possível uma ordenação dos níveis do ser sem pontos de vista valorativos, sem confundir com estes a questão da prioridade ontológica, da Independência e dependência ontológica (Lukács, 2013, p. 191).

Marx e Engels (2009), observaram ao se debruçar sobre a práxis humana, a macroestruturação referente ao processo histórico e equiparam as etapas evolutivas do desenvolvimento humano no ocidente, que, por sua vez, em estruturas sociais segmentadas em classes discrepantes. São relações em que sobressaem o domínio e a exploração entre os

sujeitos, delineado construções lógicas de ideias e concepções são alicerçadas.

Destarte, Marx (2010), localizou uma íntima conexão entre as intermediações do modo de produção, das ligações que são determinadas pelos indivíduos (domínio, poder, exploração, subserviência, entre outros), das estruturas que originam a divisão de classes na sociedade e os construtos ideológicos que promovem conexões de sentido nas práticas sociais cotidianas.

Assim sendo, diante dessas relações ideológicas, a práxis humana (incluindo o discurso), apresenta elos que permitem estabelecer relações entre o complexo teórico e a lida prática/social, acentuada pelos contrastes sociais e, especialmente, na ótica teórica marxiana, amparando-se também no modo de produção. Nesse prisma, apoiamo-nos em Vasconcelos e Cavalcante (2013, p.44) ao tratar sobre **ideologia** enquanto “[...] instrumento de conscientização e de luta social [...] veículo de conscientização e prévia-ideação<sup>8</sup> da prática social dos homens”.

Dessarte, cumpre destacar de acordo com Maceno (2017), que a ontologia marxiana busca compreender a realidade como concretamente se apresenta e isso também nos faz pensar no assujeitamento dos indivíduos, sua alienação, premeditados pelo sistema capitalista de produção. Assim, acatamos a noção de **sujeito** em Cavalcante (2007, p. 47) ao defender “a ideia de um sujeito que reage, faz escolhas e cria novas possibilidades de individuação na rede de relações, num processo infinito de objetivações historicamente constituídas”.

Defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de intervir, de provocar mudanças, uma vez que sendo a realidade social heterogênea e conflitiva, portanto descontínua, o processo de determinação nunca é linear, homogêneo, contínuo. Por isso, o sujeito enquanto consciência constituída na heterogeneidade e no conflito ideológico, sempre encontra espaço na contrariedade social, para individuar-se (Cavalcante, 2007, p. 99).

Por fim, consideramos neste percurso que o discurso imprime as reais necessidades de um dado sujeito, pertencente a um lugar numa sociedade específica, um sujeito que pode realizar interferências na objetividade, diante das possibilidades e necessidades por esta legitimada, intervir na realidade que o cerca, um ser capaz de responder a novas exigências no cerne de suas relações, “[...] num processo infinito de objetivações historicamente constituídas” (Cavalcante, 2007, p. 99).

---

<sup>8</sup> Destacamos que em Lukács (2013), a prévia-ideação é o momento predominante no movimento da objetivação. De fato, é ela que determina o *porquê e o como* da efetivação deste ou daquele ato. Tal é o fundamento ontológico último para que a consciência não se resuma a um mero epifenômeno na processualidade social.

### 3 DOS APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA NO CONTEXTO BRASILEIRO

As origens da relação entre educação pública e privada no Brasil remontam ao período da colonização portuguesa. Nesse sentido, essa temática não é tão contemporânea quanto se mostra. Seu surgimento, por sua vez, torna-se explícito a partir da preocupação do colonizador com a educação e a adequação moral e cultural dos gentios e cristãos que se relacionavam com as ordens religiosas que vieram para o Brasil fixando-se na América portuguesa.

Nesse contexto, Saviani (2007), destaca que os Jesuítas não vieram por acaso, mas em consequência da determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela coroa portuguesa quanto pelas autoridades da colônia. Todavia, a vinda dos Padres Jesuítas (1549) já mascarava o interesse relacionado às doações que a metrópole passava a esses membros das companhias missionárias, como favores reais, isenções de taxas, impostos, além de dotações financeiras, oferta de terras e permissão para utilizar a mão de obra indígena, evidenciando, nesse contexto,

[...] como, obviamente, a Coroa não possuía recursos ou mesmo interesse em garantir esse financiamento em um sistema colonial tão amplo e disperso, a principal fonte de recursos da Cia de Jesus advinha dos privilégios reais de comércio, doações de particulares e administração de terras, rendas e propriedades, que envolviam engenhos de cana e grandes fazendas de criação de gado (Santos, 2008). Além disso, ao contrário das outras ordens religiosas e dos colonos portugueses, os jesuítas eram isentos do pagamento de dízimos, principal tributo da época, o que aumentava a margem de lucro de suas empresas comerciais e contribuía para gerar forte descontentamento na colônia (Pinto, 2016, p. 134).

É importante ressaltar que até a Proclamação da Independência do Brasil (1822), a história da nossa educação estava atrelada aos rumos que a educação de Portugal tomava. Esse período culminou, posteriormente, no marco da reforma iniciada por Dom Pedro I, tendo como um dos seus ministros Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Nessa época, a metrópole tentava recuperar seus poderes e as influências que havia perdido para a Inglaterra e para outras províncias europeias naquele momento. Dessa feita, as reformas foram, inicialmente, conhecidas como “reformas pombalinas”, tanto em Portugal quanto no Brasil e possibilitaram um aumento na abrangência, assim como na importância das instituições públicas daquele tempo. Sobre esse percurso histórico Cavalcante (2007), observa:

[...] se fizermos uma incursão pela história da educação brasileira - da chegada dos jesuítas ao momento atual - constataremos que ela sempre esteve direcionada para atender aos interesses da classe dominante. Malgrado diversos movimentos reivindicatórios pelo direito de acesso à escola e por uma educação de qualidade para as classes populares, as diversas reformas no sistema educacional brasileiro acabam sempre direcionadas para contemplar os interesses das elites, no poder (Cavalcante, 2007, p. 18).

Destacamos ainda, que dentre as tentativas para iniciar a construção de uma instituição pública e laica encontra-se, a reforma dos estudos menores, dos estudos maiores, escolas de primeiras letras e instituições das aulas régias e de subsídios literários (Cavalcante, 2007). Assim, foi a partir da proclamação da Independência que as preocupações com a instrução da população foram sendo reestruturadas, uma vez que a Constituição política do Império do Brasil (1824)<sup>9</sup> outorgada por Dom Pedro I, instituiu em seus incisos 32 e 33 do artigo 179, a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Todavia, no que se refere a esse direito, nem todos eram considerados cidadãos naquela época. Assim, mesmo havendo garantia constitucional quanto à gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, na prática, isso não ocorria, posto que nem todas as pessoas eram consideradas cidadãos.

A lei nº 54, de 1868, relativa à instrução pública da província de São Paulo foi outro documento relevante que merece atenção. Destacaremos, nesse sentido, os artigos 15 e 21 desta instrução normativa. Os referidos artigos, conforme grafia original da época trazem a seguinte descrição:

Art. 15. - O ensino primario ou superior poderá ser livremente exercido por particulares, salvas as restricções seguintes: § 1.º - Obrigação de fornecer os dados estatísticos necessarios. § 2.º - Obrigação de cessar o exercicio do magisterio uma vez convencido o professor de actos immoraes e de máus costumes.

Art. 21. - Nos logares onde não houverem eschololas publicas ou deixarem de existir por força da presente lei, o presidente da provincia, ouvindo o inspector geral e este ao do districto e presidente da camara municipal, poderá subvencionar, para o ensino dos meninos pobres, o professor particular mais conceituado, dispendendo para esse fim até a quantia de duzentos mil réis annuaes, com cada professor, tendo em vista o numero de alumnos pobres e o quantum para isso especialmente decretado no orçamento. § Unico. - As eschololas particulares subvencionadas ficarão sujeitas á mesma inspecção e fiscalisação das eschololas publicas (Alesp, 1868, grafia original).

A partir da leitura desses dispositivos da lei nº 54, de 1868, observamos que desde a época do império é possível constatar as tensões entre os interesses do campo educacional relacionados à educação pública e à educação privada. Esses tensionamentos ocorrem até os dias atuais e nos possibilitam um melhor entendimento acerca das relações entre público e privado na área das políticas educacionais, principalmente ao resgatarmos a construção do texto legislativo da educação brasileira nesse período histórico. Isso, da mesma forma, nos direciona a refletir sobre os argumentos construídos pela lógica mercantil de que há falta de capacidade do setor público em atender a demanda educacional existente. Tal concepção já se delineava, nos dispositivos legais da referida instrução da província, quando determinava que,

---

<sup>9</sup> Para um maior aprofundamento acerca do contexto histórico das primeiras constituições brasileiras até a contemporaneidade, sugerimos a leitura do artigo de Sofia Vieira (2007), intitulado “A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto”.

na ausência de um professor para atender a um determinado aluno, “meninos pobres” como está destacado no artigo 21 da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), a província poderia assumir a responsabilidade contratando um professor particular. Dito de outra maneira, o Estado reconhecia que não poderia dar conta de atender a todos e, por esse motivo, precisaria do auxílio de uma instituição privada.

Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) estava explícita a urgente necessidade de mudança com relação à interação entre o poder público e a sociedade. Segundo Vieira (2007, p 295), “a Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história.”. Outrossim, isso também estava relacionado ao fato de que nesse período houve a transformação das províncias em Estados e dos distritos em municípios, os quais assumiram novas responsabilidades e obrigações legais.

Surge, décadas depois, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)<sup>10</sup>. Esse foi o grande marco que anos mais tarde se iniciaria no governo de Getúlio Vargas, e refletiria tanto na concepção pedagógica brasileira quanto nas necessidades de organização da educação como um todo. Nesse sentido, haveria o fomento por uma educação nacional em que seus reformadores liberais defendiam a perspectiva de uma educação gratuita sem separação de meninos e meninas, respeitando a diversidade regional de cada localidade (Melo, 2016). Muito embora esses reformadores liberais concordassem com a instrução e a construção de um currículo comum nacional, suas principais ideias entraram em contradição com o posicionamento da igreja católica que defendia a separação e diferenciação da educação ofertada a meninos e meninas.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934), também conhecida como sendo a Constituição da República Nova, traz em seu artigo 154 que: “os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo (Brasil, 1934). Nessa Constituição, por sua vez, se ampliou e definiu com maior contundência a responsabilidade entre os entes federados quanto à educação, expressando também a necessidade da expansão da educação privada, principalmente, quanto ao Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante.

Posteriormente, na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 há sete artigos que estão relacionados à educação e à cultura. Tais artigos reforçam o caráter público da

---

<sup>10</sup> Para maior aprofundamento ver a obra “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)”, 2010, Fernando de Azevedo [et al.].

educação, um dever do Estado de suprir o ensino primário obrigatório e gratuito. Essa Constituição descreve em seu texto o seguinte entendimento: Art.125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (Brasil, 1937, art. 125).

A partir da leitura do art. 125, podemos entender que o Estado deveria assumir a responsabilidade como uma complementação do dever dos pais, tal como apontado no referido artigo, e isso ampliaria as possibilidades para a oferta do ensino em estabelecimentos privados às classes menos favorecidas. Entretanto, esta formulação legal evidencia que se o Estado não conseguir dar conta de sua própria demanda, passará essa responsabilidade para o setor privado.

Na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, são apresentados nove artigos sobre a educação. Esta Constituição trata também a respeito da obrigação de investimento na educação, sendo que esse investimento esteve diretamente vinculado ao plano tributário da época, no que diz respeito à coleta de impostos daquele período. Houve também a criação do Sistema “S” no Brasil, que se iniciou com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial o (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Nesse âmbito, vale ressaltar que:

[...] trata-se de um dos modelos mais antigos de transferência de recursos públicos para o setor privado. Muito embora o setor empresarial privado procure alardear que os recursos do Sistema “S” são bancados pelo próprio setor, trata-se de uma falácia, uma vez que são tributos arrecadados pela Receita Federal do Brasil (RFB) como os demais, tendo por base essencialmente a folha de pagamentos, como tributos indiretos que são, têm seu valor repassado ao preço final dos produtos, recaindo o ônus de seu pagamento ao consumidor, e não ao empresário que tão somente o recolhe. Diferentemente, contudo, dos demais tributos que vão compor o fundo público, os recursos do Sistema ‘S’ são destinados às entidades empresariais patronais que os administram de forma bastante descentralizada e pouco transparente em termos de prestação de contas (Pinto, 2016, p.137)

Nesse contexto, a criação desses dois serviços (SENAI e SENAC) surge como resultado de um sistema destinado à Educação Profissional, que concorre juntamente com o financiamento público para a educação. Nessa senda, vale destacar também que tais sistemas foram criados pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Conferência Nacional do Comércio (CNC). Desse modo, percebemos como esses agentes privados adentraram, paulatinamente, na seara da educação pública, disputando financiamentos públicos para ofertar serviços e formações profissionais. Em vista disso, é importante entendermos quanto à composição do Sistema “S” ao longo de sua trajetória. Assim na tabela 1 temos uma síntese destes componentes:

**Tabela 1** – Composição do Sistema “S”

| <b>Identificação/<br/>ano de criação</b>                                  | <b>Finalidade</b>                                                                                         | <b>Recursos</b>                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942)                | Organização de escolas de aprendizagem industrial.                                                        | 1,0% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas do setor industrial.                                                                             |
| SESI – Serviço Social da Indústria (1946)                                 | Organização de atividades que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria.          | 1,5% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas do setor industrial.                                                                             |
| SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (1946)               | Organização de escolas de aprendizagem comercial.                                                         | 1,0% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas comerciais.                                                                                      |
| SESC – Serviço Social do Comércio (1946)                                  | Programas que contribuam para o bem-estar social dos empregados do comércio.                              | 2,0% incidentes sobre o total da remuneração paga pelas empresas comerciais.                                                                                     |
| SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (1990) | Programas de apoio ao desenvolvimento das pequenas e microempresas.                                       | Alíquota básica: 0,3% sobre o total das remunerações pagas pelas empresas contribuintes do SESI/SENAI e SESC/SENAC aos seus empregados.                          |
| SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (1991)                     | Organização de ensino, da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural.           | Alíquota básica: 2,5% incidentes sobre o total de remuneração paga a todos os empregados do setor.                                                               |
| SEST – Serviço Social de Transporte (1993)                                | Programas voltados à promoção social do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo. | 1,5% calculado sobre o montante da remuneração paga aos empregados, ou 1,5% calculado sobre o salário de contribuição dos transportadores rodoviários autônomos. |
| SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (1993)             | Formação profissional do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo                 | 1,0% calculado sobre a mesma base do SEST.                                                                                                                       |

Fonte: Pinto, Amaral e Castro (2011).

Conforme foi exposto na tabela 1, Pinto (2016) traz os descompasso entre sistema, finalidade e recursos, evidenciando que uma parcela dos recursos do sistema é encaminhada a programas de formação profissional. Em contrapartida, outra é disponibilizada a programas de assistência social aos trabalhadores.

A partir da Constituição de 1967 se dá o robustecimento do ensino privado. Nesse sentido, a Carta Constitucional daquele ano abordou a educação em seu Título IV – Da Família, Da Educação e Da Cultura, da seguinte forma:

Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos,

mediante restituição, que a lei regulará (Brasil, 1967, título IV, art. 176, inc. II,II e IV).

Dito isso, observamos a previsão de formas de permuta do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; demanda de desempenho satisfatório para salvaguarda da gratuidade do ensino médio e superior àqueles que declararam recursos insuficientes; restrição da liberdade acadêmica. Ademais, de forma sintética, de acordo com Raposo (2005, p. 1):

A Constituição de 1967 mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Retrocessos observados: fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva; diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Anos mais tarde, a partir da Assembleia Constituinte (1986-1988), o pleito entre os defensores da escola pública e da educação privada começava a tomar outros rumos diferentes do que foi constatado até então. Isso pelo fato de que defendiam propostas que estavam voltadas para ampliação e melhoria da educação pública do país. Não obstante, delineava-se um campo de disputas entre os que defendiam propostas voltadas para a educação pública e aqueles que apoiavam a privatização escolar.

Tivemos também, nesse período, a construção da Constituição Federal (CF) de 1988, que não teve um texto base para ser discutido sendo este documento construído com os trabalhadores da Assembleia Constituinte, recebendo propostas e emendas da população em geral. Destaca-se também que a CF de 1988 fora aprovada num contexto de luta pela redemocratização do Brasil e simboliza um avanço no que tange às legislações anteriores, ao instituir como norma a destinação de recursos públicos para as escolas públicas, concedendo, excepcionalmente, a possibilidade de que eles fossem destinados a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (art. 213), como veremos mais adiante.

A CF/88 em seu artigo 206, inciso terceiro, postula que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. De acordo com Melo (2016), o art. 216 da CF/88 pode ser interpretado em três perspectivas diferentes: a primeira, refere-se a uma forma de facilitar a regulação da educação privada, isto é, os processos de credenciamento, recredenciamento, avaliação institucional e de aprendizagem; a segunda maneira, trata do argumento de que o referido inciso estaria estimulando uma maior articulação das escolas públicas com o mercado, uma formação para o mercado, bem como um acentuado caráter de serviço público das escolas privadas. Em outras palavras, esse raciocínio estaria nessa relação do público oferecer um ensino voltado para o mercado e do privado está sendo considerado

como público; por último, a terceira interpretação, diz respeito ao princípio da coexistência da educação pública e privada que serviria principalmente para ampliar os diversos instrumentos legais de repasses dos recursos públicos para a iniciativa privada.

Adiante, destacamos o artigo 209 da CF/88 que apresentou a seguinte descrição: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”. Este dispositivo, por seu turno, assegura que a iniciativa privada poderá também promover o ensino. Mais à frente, no artigo 213, temos:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:  
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;  
II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (Brasil, 1988, art. 213, inc. I-II).

O texto apresentado no artigo 213 da CF traz de forma não explícita um fato que vai ser posteriormente esclarecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei Nº 9.394/1996), ou seja, o reconhecimento da existência de escolas privadas lucrativas. Logo em seu inciso primeiro, ao mencionar que as escolas comprovem finalidade não-lucrativa, permitiu-nos refletir, bem como entender que existem escolas privadas que são lucrativas. Esse posicionamento da lei, por sua vez, ocasionou uma corrida nesse momento para a reestruturação de inúmeros estabelecimentos que viriam a atender à população, mesmo sendo privados.

Em relação aos recursos públicos referidos no caput do art. 213 da CF/88, teremos a menção de algumas formas de destinação desses recursos públicos para o setor privado no que determina o § 1º do art. 213 da CF:

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

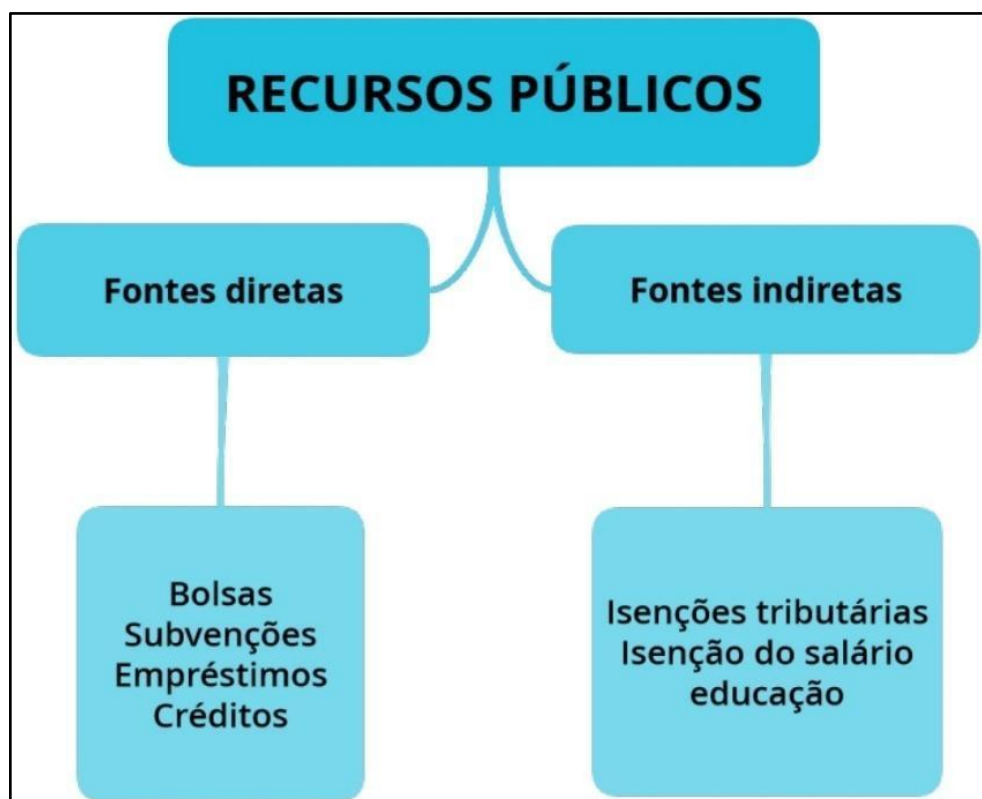
A partir da leitura do § 1º do art. 213 da CF, entendemos que fica claro como esses recursos públicos podem ser destinados ao setor privado, posto isto, havendo ausência de vagas e cursos regulares da rede pública numa determinada localidade poderá este recurso público ser subsidiado por bolsas de estudos.

Com relação às bolsas de estudo, elas serão admitidas somente nos ensinos fundamental e médio e apenas em caso de falta de vagas na rede pública, devendo o poder público investir prioritariamente na expansão de sua rede própria (art. 213, § 1º) e conforme regulamentação em lei. Em tese, caberia à Lei nº 9.394/96 (LDB em vigor)

regulamentar esse parágrafo, o que não foi feito. O art. 77, que trata da matéria, na verdade reproduz, em seu § 1º, a redação do § 1º do art. 213 da CF, ampliando, contudo, a abrangência das bolsas para toda a educação básica, em desrespeito, portanto, à Lei Maior, que abre possibilidade de bolsas apenas para os ensinos fundamental e médio. Além disso, a LDB mantém a expressão “na forma de lei”, indicando que as bolsas de estudo dependem ainda de regulamentação específica em lei. Portanto, a atual redação da CF não admite a transferência de recursos para instituições privadas de ensino de caráter lucrativo e, no caso das bolsas de estudo, haveria necessidade de regulamentação. Como se verá, vários desses dispositivos têm sido desrespeitados ultimamente (Pinto, 2016, p.136).

Os recursos públicos podem ser destinados de duas maneiras para o serviço do setor privado, compreendendo fontes que são diretas e indiretas. Quanto às fontes diretas, temos: as bolsas, as subvenções, os empréstimos e os créditos. Em relação às fontes indiretas temos as isenções tributárias ou as isenções do salário educação, logo, temos essas diferentes destinações dos recursos públicos para o serviço privado (Melo, 2016), como veremos na representação do esquema seguir:

**Figura 1** – Fontes diretas e indiretas de recursos públicos destinados ao setor privado



Fonte: Melo (2016, p. 140).

Observamos a partir da leitura da Figura 1, as fontes diretas e indiretas dos recursos públicos, todavia, nos chama a atenção diante desse esquema de destinação de recursos estatais ao setor privado, saber quais os possíveis benefícios indiretos direcionados à iniciativa privada.

Dessa forma, surgem as renúncias fiscais, tendo em vista que:

[...] as renúncias fiscais, tecnicamente denominadas de gastos tributários, acontecem quando o Estado abre mão do recolhimento de parte dos tributos a que tem direito com o objetivo, entre outros, de compensar gastos realizados pelos contribuintes com serviços não atendidos pelo governo, ou para compensar ações complementares às funções típicas de Estado desenvolvidas por entidades civis, promover a equalização das rendas ou regiões, ou ainda incentivar determinado setor da economia (RFB, 2012, apud Pinto, 2016, p. 144).

Assim, “[...] ao mesmo tempo em que a Constituição de 1988 trouxe garantias sobre o direito de todos à educação, fortalecendo a educação básica nacional, também concedeu a possibilidade de novas formas de repasses públicos à educação privada” (Melo, 2016, p. 153). No entanto, na esteira desses avanços sociais, se, por um lado, assegura-se uma educação para todos, por outro, cancelam-se novas possibilidades voltadas à promoção de repasses dos recursos públicos aos setores privados e, de modo consequente, fortalecendo o cenário das parcerias público-privadas, bem como viabilizando o desenvolvimento das estruturas que compõem as políticas de privatização da educação pública nacional.

Nesse diapasão, surge, em meados dos anos de 1990, o neoliberalismo no Brasil que, entre inúmeras, estratégias vincula a democracia como obstáculo para o livre andamento do mercado. Nessa dimensão, de acordo com o professor Marcelo Lira Silva (Silva, 2011), há uma oposição peculiar entre liberalismo<sup>11</sup> e democracia. Sendo assim, este autor considera que:

[...] antípodas por natureza, liberalismo e democracia só podem conviver em um mesmo tipo de Estado através da sobreposição de um fenômeno a outro. Quando o liberalismo entra em crise na Grande Depressão de 1929, ele não deixa de existir, mas é sobreposto por um regime de ampliação do processo de democratização, através do qual a democracia deixa de ser uma mera forma de governo para se tornar uma cultura política de fato, que penetra e se expande na e pela cotidianidade dos cidadãos. Diferentemente, quando o regime democrático entra em crise em 1973, o liberalismo se torna hegemônico e se sobrepõe à cultura democrática, limitando-a a um mero procedimento técnico racional-legal, através do qual é garantido ao cidadão o direito periódico de alternância dos governos (Silva, 2011, p. 122).

Dessarte, para a teoria neoliberal o mercado deveria superar e suprir as falhas do Estado, tendo como principal estratégia a reforma estatal, diminuindo sua atuação para superar as crises. Este cenário, por sua complexidade e abrangência, requer um olhar específico sobre:

[...] o desenvolvimento geográfico e desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos

---

<sup>11</sup> Na quarta seção deste trabalho, abordaremos determinados princípios do liberalismo clássico que antecedem o campo do neoliberalismo, propondo sua articulação na relação entre educação e trabalho que permeia a produção dos discursos do ProIET.

institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu (Harvey, 2014, p. 13).

Isso, por seu turno, também nos permite visualizar com maior nitidez sobre “a produção de uma cidadania de novo tipo, adequada à lógica do neoliberalismo do século XXI” que “demanda a geração de novos professores seguida da geração de novos discentes” (Faria, 2022, p. 322). Desse modo, há um progressivo fortalecimento da perspectiva de sujeitos políticos interessados em defender a privatização da educação, interferindo diretamente nas práticas e concepções educacionais que, por conseguinte, afetam sensivelmente o processo de formação docente/discente, devido a sua natureza tipicamente empresarial. À vista disso, segundo Freitas (2018):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ela atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

Por conseguinte, somos impelidos a pensar que “essa hipótese sugere o peso decisivo, senão exclusivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista” (Saviani, 2007, p. 157). Dessa forma, os privatistas explicitaram uma grande resistência em relação à criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), pelo fato de que esse sistema iria abranger tanto a educação pública quanto a educação privada no Brasil, compondo um único sistema orgânico.

### **3.1 A Educação Profissional e as LDBs de 1961, de 1971 e de 1996**

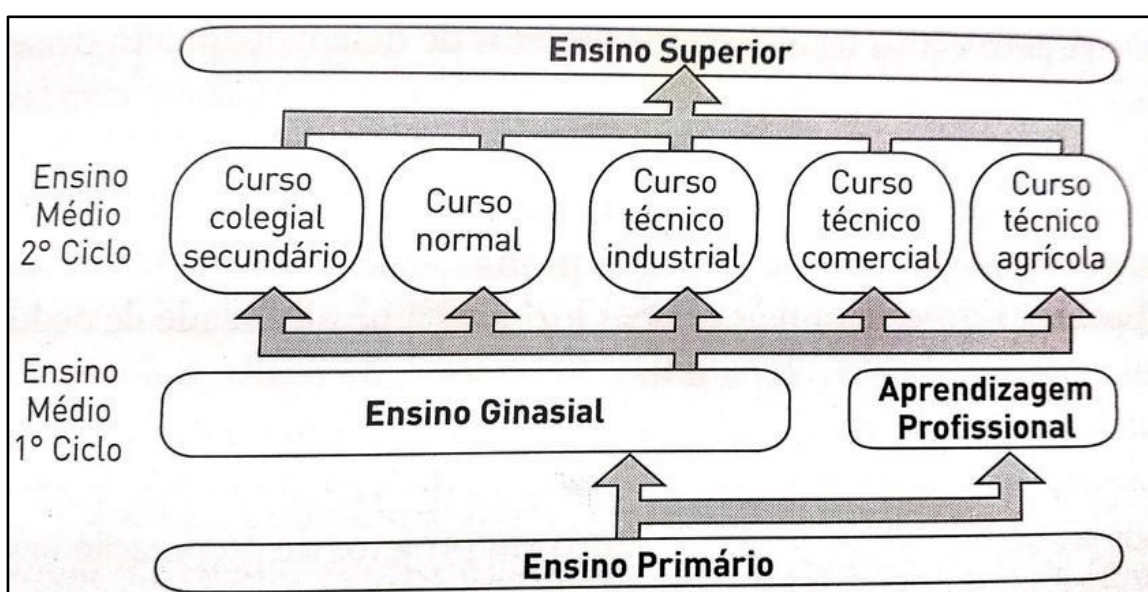
Inicialmente, é importante destacar que não iremos nos deter em fazer desta subseção uma apreciação detalhada de todo o percurso histórico acerca das LDBs de 1961, de 1971 e de 1996, visto que nosso objetivo é delimitar de forma breve a relação dessas legislações com a Educação Profissional (EP), observando seus desdobramentos na articulação entre educação e trabalho ao longo do tempo.

Dessa forma, começamos chamando a atenção para o fato de que os dispositivos legais, assim como as estruturas erguidas, no curso das décadas de 1940 a 1970, foram, segundo Manfredi (2016, p. 74), “cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam

nos seus estudos”, entretanto, no outro, apresentava-se a Educação Profissional, em que, de acordo com Alves (1997, p. 71), “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de progredir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.”.

É importante destacar que, embora após a publicação da primeira **LDB de 1961 (Nº 4.024/61)**, no governo João Goulart, tínhamos ainda essa dualidade estrutural presente nas manifestações desse dispositivo de lei. Esses reflexos podem ser visualizados na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, como veremos a seguir na figura 2.

**Figura 2** – Articulação entre os níveis de ensino, segundo a LDB de 1961



Fonte: Cunha (2000, p. 166).

Percebemos a partir da leitura da figura 2, que a LDB de 1961, tratou a EP em seu título VII, capítulo III, denominado “Do ensino Técnico”. De acordo com o art. 47, o ensino técnico segmentava-se em três cursos: industrial, comercial e agrícola. Através do descrito no parágrafo único, do artigo supracitado, demais cursos técnicos de nível médio não definidos nesta lei seriam regulamentados nos distintos sistemas de ensino do país.

Tais cursos, por seu turno, eram organizados em dois ciclos, sendo o primeiro, ginásial, com duração de quatro anos; já no segundo ciclo, colegial, tínhamos no mínimo três anos para o seu término. Havia ainda, em ambos os ciclos, a inserção de disciplinas obrigatórias e opcionais, além disso, o MEC legaliza os diplomas fornecidos.

Entretanto, mesmo com a criação da referida legislação, não conseguimos superar a

dualidade da educação brasileira, um dos grandes entraves da história educacional brasileira, como já comentamos anteriormente. Dito isso, vale destacar também o artigo 51, Capítulo III, que dispõe acerca do “Ensino Técnico”: “As empresas (sic) públicas e privadas são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino”. Dessa forma, observamos em linhas gerais, num primeiro momento, a limitação da EP somente ao ensino de natureza técnica; em segundo, a restrição do referido ensino a três cursos, que obviamente visavam satisfazer às demandas dos setores empresariais; e terceiro, seu caráter excludente, impossibilitando que estudantes da classe trabalhadora tivessem oportunidade de poder escolher entre estudar e trabalhar, fragmentando a expansão do conhecimento entre os sujeitos e, conseqüentemente, favorecendo a dualidade estrutural da educação.

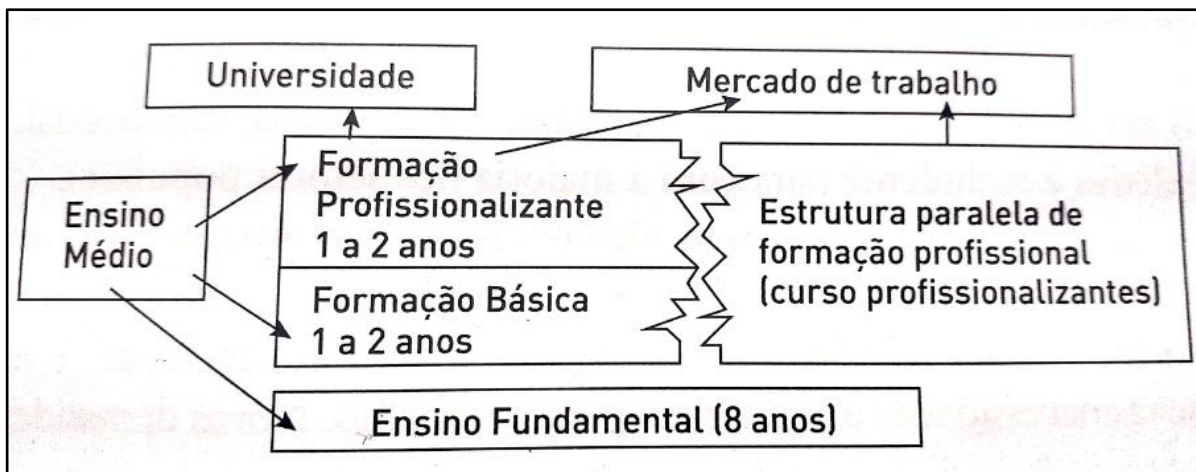
Por sua vez, somente três anos depois da primeira LDB ocorre o Golpe Militar em 1964, encerrando, assim, o governo de João Goulart para dar início à sequência de governos militares com o governo de Emílio Garrastazu Médici, finalizando dessa maneira, por mais de duas décadas, o processo democrático no Brasil. É nesse tumultuado contexto político e social que foi produzida uma nova LDB – a Lei 5.692/1971. Essa nova reforma trouxe mudanças para o ensino primário e médio no Brasil.

A lei em comento, instituiu a “profissionalização compulsória para o Ensino Secundário”, determinando, em caráter formal, a equivalência entre o curso secundário e o curso técnico. Dessa forma, segundo Manfredi (2016, p. 76, grifos nossos) “pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, “transformando o modelo humanístico em um científico/tecnológico”. Nesse sentido, diante do contexto apresentado como proposta da referida lei, tais preceitos conduzem o educando a receber uma formação/qualificação suficiente apenas para atender às exigências do mercado de trabalho. Ainda segundo a autora, é importante frisar que:

[...] essa ideia de profissionalização unitária e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho (Manfredi, 2016, p. 76).

Outro fato importante a se considerar, é que, desde a publicação da Lei nº 5.692/1971 até a atual LDB de 1996, no que tange ao sistema de ensino profissionalizante nacional obteve-se a seguinte organização estrutural, como evidencia a figura três.

**Figura 3** – Ensino médio – Lei nº 5.692/71, instituição da profissionalização compulsória para o ensino secundário



Fonte: Manfredi (2016, p.77).

O esquema mostrado na figura 3, apresenta como foi estruturada a EP, com a criação da Lei 5.692/71. Portanto, temos na supracitada representação esquemática, a representação do sistema formal de EP composto por uma rede de escolas públicas assistidas pela União (rede federal) e pelos estados e municípios (redes estaduais e municipais), conectadas administrativamente aos níveis citados, e por outra rede assistida por entes privados, contendo o Sistema S.

De acordo com o artigo 1º da referida lei, “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Nesse sentido, é importante destacar a expressão “qualificação para o trabalho”. Sabe-se que a escrita dessa legislação, não foi discutida entre os professores, categoria principal dos trabalhadores da educação. Nesta perspectiva, segundo Saviani:

A orientação supra foi implantada num contexto político em que as decisões em matéria de educação passavam a ficar circunscritas ao grupo militar-tecnocrático que havia assumido o poder, excluídos os educadores de modo especial enquanto organizados em suas associações representativas. Adotou-se, em consequência, a diretriz segundo a qual as decisões em matéria de educação não competem aos educadores. A estes caberia apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas da esfera da tecnoburocracia ocupada por técnicos oriundos predominantemente da área econômica (Saviani, 2016, p. 33).

Destacamos também, nesse âmbito, o artigo 5ª da legislação em comento, que trata sobre a adição de disciplinas que comporiam, para cada grau, o currículo pleno de estabelecimento, dentre outros, de uma “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau,

e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”, assim como “a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional”. Ainda, nesse sentido, pontuamos o artigo 76, em seu capítulo VIII, denominado “Das disposições Transitórias, ao definir que: **“A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional** poderão ser antecipadas: a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava; b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos”. Nesse contexto, é importante dizer que no tocante ao Ensino Profissionalizante (EP), a Lei n. 5.692/71 retoma:

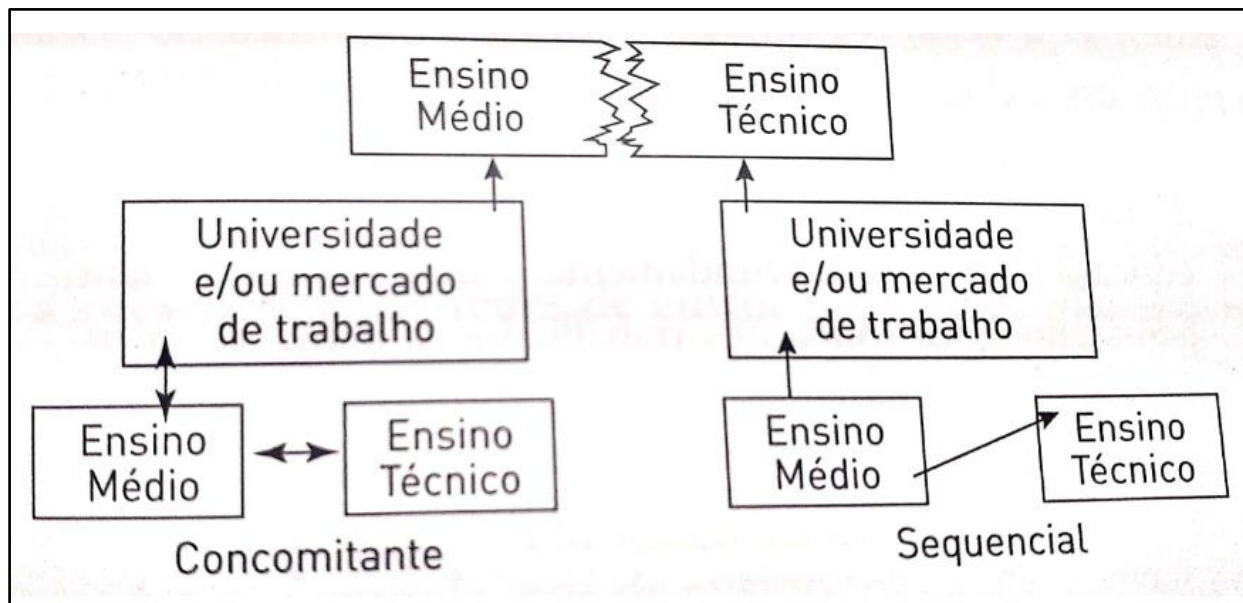
[...] a antiga dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. No entanto, deixou como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e preciso o ensino médio e parta a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam, desde 1959 (Moraes, 1999, p. 55).

Dessa forma, conforme os apontamentos dos autores considerados, no âmbito da Educação Profissional, essa tendência à dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna indiferente ao modelo fordista de produção capitalista. Tal postura, por sua vez, como defende Frigotto (1999), evidencia o aspecto produtivo da escola brasileira, não obstante sua dimensão dual, seletiva e excludente com relação aos setores mais populares da sociedade. Isso, por sua vez, nos remete ao caráter monopolizador do setor empresarial nas esferas de ensino e de capacitação profissional, atuando massivamente em políticas de formação profissional direcionadas às demandas do mercado de trabalho e descompromissadas com a classe trabalhadora.

Em 1992, foi apresentado um novo projeto de lei no Senado que passou a ser discutido e aprovado em 1996 enquanto LDB, Lei nº 9.394/96, sancionada no governo Fernando Henrique Cardoso, enunciando como meta fundamental a melhoria da oferta educacional e sua adaptação às exigências econômicas e sociais da sociedade globalizada, emissária das propostas de competitividade e produtividade (Manfredi, 2016, p. 93).

Nesse contexto, o novo instrumento legal determinou uma estruturação para o sistema de Ensino Médio e profissional brasileiro, conforme a figura 4 a seguir nos mostra:

**Figura 4** – A Reestruturação do ensino médio e profissional (segundo a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97)



Fonte: Manfredi (2016, p. 97).

De acordo com a proposta apresentada na figura 4, depreendemos que o estudante poderia cursar o ensino técnico concomitante ao colegial ou após seu término, de forma sequencial. Nesse sentido, podiam os cursos técnicos ser ordenados por disciplinas ou mesmo por disciplinas reunidas em módulos. Por seu turno, cada módulo estudado concedia direito a um certificado de qualificação profissional. Assim, “os estudantes que finalizassem o ensino médio e os módulos que constituíssem uma habilitação, como também o estágio supervisionado, obteriam o diploma de técnico” (Manfredi, 2016, p. 97).

É importante destacar que a atual LDB apresenta em seu art. 7 o que foi promulgado na CF de 1988:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
 I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;  
 II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;  
 III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 1996, art.7).

Destacamos, inicialmente, o inciso I do art. 7 da referida LDB, que a partir de agora institui normas para a adequação e funcionamento da educação nacional às instituições privadas de ensino. Em segundo lugar, observa-se a determinação do inciso II, a respeito da autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Esta segunda condição, inclusive, conversa com o 9º princípio do art. 3, que trata acerca da garantia do padrão de

qualidade do ensino privado e como ele será regulado. A terceira condição, presente no inciso III, trata sobre a condição da capacidade de autofinanciamento que as instituições privadas de ensino devem apresentar - uma reserva financeira-. No entanto, temos ainda a ressalva presente no já mencionado art. 213 da CF que versa sobre a questão dos recursos públicos que poderiam ser destinados às instituições filantrópicas ou confessionais que não possuam fins lucrativos.

Outro aspecto importante dispõe o art.19 da LDB de 1996:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei (Brasil, 1996, art.19).

Assim, a partir da leitura do já referido art. 19, notamos um outro significativo aspecto, que versa sobre o reconhecimento das categorias das instituições de ensino. Desse modo, no § 2º do art. 19 da LDB, menciona-se que as instituições privadas e comunitárias podem ser certificadas enquanto filantrópicas, na forma da lei. Ademais, é importante observar a expressão “na forma da lei”.

As bolsas de estudo dependem ainda de regulamentação específica em lei. Portanto, a atual redação da CF não admite a transferência de recursos para instituições privadas de ensino de caráter lucrativo e, no caso das bolsas de estudo, haveria necessidade de regulamentação. Como se verá, vários desses dispositivos têm sido desrespeitados ultimamente. (Pinto, 2016, p. 136).

A LDB 9.394/96, em seu artigo 39 considera que a Educação Profissional (EP) deve “se integrar ao mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Com efeito, o uso dessas terminologias e expressões permitem o entendimento de que, na referida modalidade de ensino, serão proporcionadas alterações importantes, com o sentido de torná-las mais chamativas, sob o aspecto de sua estruturação e finalidade, especialmente, para a classe trabalhadora.

Entretanto, ainda no mesmo artigo, temos o uso das expressões “para desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Tais expressões, remetem a determinados problemas históricos que se mantêm por décadas na EP, dentre eles: a precarização da formação docente; as concepções/conceitos que a sustentam; as políticas públicas e o emprego de investimentos financeiros na área.

Outrossim, o dispositivo legal ainda prevê nesse bojo de alterações a Medida Provisória 746, de 2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017, que teve como objetivo instituir a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Além disso, ela promoveu mudanças significativas na LDB. Tais alterações estão presentes na

estruturação do currículo do Ensino Médio. Com isso, chamamos a atenção para o seu artigo 3º, parágrafo 7º: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” Nessa perspectiva, temos um importante destaque às competências socioemocionais, o que está se intensificando nas escolas em função de estas competências auxiliarem na formação de um trabalhador eficiente e dócil, transformando a regulação externa em autoregulação da qual vai depender o sucesso do trabalhador.

Também destacamos na MP nº 746, ainda com relação ao currículo, o art. 36 da LDB nº 9.394/1996, que passaria a ter a seguinte composição:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2016a).

Dito isto, as alterações sofridas pela MP até a sua conversão em lei, estão intimamente ligadas às ações da iniciativa privada sobre o setor público da educação, como se demonstra no acréscimo da carga horária destinada à formação básica comum, 1.200 para 1.800 horas, desse modo, como assevera Ferreti e Silva (2017):

Assim, cinco horas diárias foi a forma encontrada de aumentar a jornada sem ampliar investimentos: “Não há nada que diga por que não termos cinco horas por dia. Isso é totalmente razoável, viável de ser financiado e administrado. Isso permitiria aqui o comum, que é universal para todos, se desse 1.800 horas e o específico se desse 1.200 horas” (Ricardo Henriquez, Instituto Unibanco, apud Ferreti e Silva 2017, p. 396).

Face a esses apontamentos, entendemos que a privatização do ensino público vem se construindo de maneira paulatina ao longo das décadas, a partir da defasagem salarial do corpo docente, dos servidores, do estímulo indireto para a passagem de profissionais qualificados da rede pública para a rede privada de ensino, a ausência de concursos públicos, o corte de verbas federais e a cobrança de taxas diversas (Neves, 2002).

Uma segunda advertência a ser feita é a respeito das finalidades e dos recursos públicos que historicamente crescem e revelam despesas elevadas, bem como “sobre as estratégias que têm sido adotadas para driblar o art. 213 da CF, que só admite a destinação de recursos públicos

para instituições privadas não lucrativas” (Pinto, 2016, p. 149). Esse jogo de estratégias se torna mais claro, na citação que segue.

O sistema capitalista opera assim, a burguesia opera assim. A unidade das forças dominantes sempre opera assim. Quando ela consegue esse processo hegemônico, a sua grande garantidora é a credibilidade popular. E aí que se batem todos os esforços para mudar o discurso e encontrar as fissuras que possam destruir ou abrir brechas nesse aparente monolitismo neoliberal. Essa é uma tarefa democrática que temos pela frente. (Oliveira, 2001, p. 56).

Finalmente, através desse breve percurso histórico, constatamos os desvios de percurso na adequação dos dispositivos legais frente às conjunturas iniciais da CF de 1988, que apontavam para o desenvolvimento de uma escola pública com capacidade e qualidade para a sociedade brasileira, pelo menos no que se refere às etapas básicas da educação. Esse quadro, ao passar do tempo e das diversas mudanças legislativas atreladas aos interesses do setor privado, caminharam rumo ao descompasso das inúmeras realidades sociais encontradas em todo o país.

### **3.2 A Reforma do Ensino Médio – da privatização da política à privatização do projeto formativo para as juventudes brasileiras**

Nesta seção, trataremos acerca do contexto da Reforma do Ensino Médio (REM) no Brasil, de como ela se insere num cenário de avanço de um histórico processo de privatização em escala mundial que reconfigurou todo o contexto geopolítico global, repercutindo agudamente, a partir da década de 1990, na educação básica brasileira, combinando várias tipificações do processo de privatização, que se inserem segundo descreve Harvey (2005) na prática de um ajuste estrutural em que:

[...] o FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como corte nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. Foi inventado assim o “ajuste estrutural” (Harvey, 2005, p. 28).

Nesta abordagem inicial sobre a REM, delineamos, a princípio, a noção contextual mais ampla sobre a qual surgiram as reformas globais e sua relação com a privatização da educação básica e da política educacional brasileira. Nesta senda, segundo Caetano (2020), as reformas educacionais globais manifestam uma perspectiva gerencial, alterando as condições de trabalho docente e suas incumbências, como também a visão pela qual sociedade e o Estado qualificam sua atuação. Ainda sobre esta ótica, Caetano (2020) aprofunda que:

[...] um dos principais objetivos das reformas de gestão educacional é aumentar os padrões de qualidade educacional, mas sem implicar em investir mais recursos nos sistemas educacionais. Essas reformas se concentram em como as escolas devem ser administradas, financiadas e sujeitas a medidas de responsabilização, bem como os incentivos devem ser introduzidos no sistema educacional para recompensar ou punir agentes educacionais como uma função de sua performance. O objetivo central dos que promovem esse tipo de reformas é melhorar os níveis de aprendizado dos alunos, mas em suas propostas e análises não são exploradas suficientemente a maneira pela qual as crianças aprendem e por quê. Ou seja, buscam transformar a educação, mas sem a participação diretamente daqueles que fazem parte da principal atividade educativa e os processos de ensino e aprendizagem (Caetano, 2020, p. 37-38).

Isto posto, ainda nas esteiras do cenário global, no que se refere às reformas, desde a década de 1980, destacam-se cinco características mundiais em comum, no desenvolvimento das políticas de educação, assim como nos princípios que norteiam as reformas, apresentando-se como pontos que precisam ser corrigidos face aos entraves dos sistemas públicos de ensino, agregando-as no Movimento de Reformas Educativas Globais. São elas:

[...]a padronização da educação que envolve a construção de currículos pré-determinados e avaliação com foco nos resultados educacionais, ou seja, a aprendizagem dos alunos e o desempenho escolar em que se estabelece padrões de desempenho claros para escolas, professores e estudantes e que, necessariamente, segundo ele, melhorará a qualidade dos resultados esperados. (Sahlberg, 2012 apud Caetano, 2020, p. 38).

A partir desta ótica mundial, lançamos um olhar mais abrangente sobre as reformas educacionais globais. Este movimento nos ajuda a entender de que forma ocorreu o processo correspondente à reorganização curricular e seus padrões; à criação de programas institucionais fruto das parcerias público-privadas, que alteram sensivelmente a atuação docente em sala de aula, interferindo nos planos de ensino, bem como orientando uma formação discente para atender as demandas de ensino em escala global. Essa tendência pela padronização no campo educacional mundial, pode ser entendida como:

[...] uma ferramenta considerada eficaz de controle da aula, sugere que o processo de ensino e a aprendizagem se torne restrito e que os professores enfatizem os conteúdos essenciais para preparar melhor os alunos para os testes e avaliações. Quanto mais alto o resultado da avaliação, menor o grau de liberdade dos professores e menor o risco na aprendizagem em sala de aula (Caetano, 2020, p. 39)

O tratamento hegemônico presente na construção dos sistemas educacionais, através das Reformas Educativas Globais (REG's) nos conduz a refletir sobre as reformas impostas à educação que serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos (Laval, 2004). Isso coaduna diretamente com o ideário do neoliberalismo como ideologia e prática, como modo de compreender o mundo e nele agir (Cavalcante, 2007). Dessa forma, no discurso neoliberal, o componente educacional vai progressivamente deixando de atender às necessidades coletivas da esfera social e política, para

acolher as demandas e os interesses dos setores empresariais, ou seja, desenvolvendo, assim, estratégias para adequar a escola pública aos ditames da ideologia dominante. Nesse sentido, destacamos três objetivos estratégicos adotados pela retórica neoliberal no tocante a educação.

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-48).

Desse modo, o neoliberalismo visualiza a educação como uma oportunidade estratégica para ampliar sua concepção apoiada em ações de mercado, através de uma lógica em que o setor público não é capaz de atender às demandas sociais adequadamente e, dessa forma, ingressa nos setores estatais da educação sob a égide da privatização da escola pública, como saída necessária para atender ao “Estado de bem-estar social” (Schumpeter, 1908)<sup>12</sup>.

Na realidade brasileira, com relação às reformas educacionais em andamento, elege-se como unidade central da estrutura/composição escolar, o currículo, como também o monitoramento de procedimentos avaliativos em escala expansiva (Ideb, Pisa, Prova Brasil). Tais instrumentos avaliativos foram projetados para estimar critérios de desempenho educacional escolar, cujas disciplinas de português e matemática são utilizadas enquanto fontes de termômetro para medir os resultados dos discentes e docentes e sistemas educacionais em prejuízo de outros campos de estudos. Nessa direção, Laval (2004) nos adverte:

As reformas impostas à educação serão cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade” (*competitiveness-driven reforms*) é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”<sup>13</sup>. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade” (*productivity-centred*) (Laval, 2004, p. 12).

<sup>12</sup> Para um maior aprofundamento acerca da temática, sugerimos a leitura do artigo de Joseph Schumpeter (1908), intitulado “On the Concept of Social Value”. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1882798>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

<sup>13</sup> Expressão utilizada por Martin Carnoy em “Mondialisation et réforme de l’éducation” (Canoy, p. 37 apud Laval, 2004, p. 42).

Neste cenário, as REG's atuam na produção de políticas internacionais de educação que se estendem à realidade brasileira, por meio de aspectos particulares, como a dimensão continental brasileira, com suas diversidades culturais e, principalmente, com um histórico singular de reformulações legislativas que promoveram a desconstrução da educação e da democracia, valendo-se de uma lógica empresarial que se concretiza na implementação de uma política educacional com fins neoliberais.

A atual Reforma do Ensino Médio (REM) está ligada ao cenário de mudanças na educação básica do Brasil realizadas desde 2016, quando o ex-Presidente da República, Michel Temer, juntamente com representantes do empresariado nacional, assumiu a presidência do país, posteriormente ao “golpe jurídico-midiático-parlamentar”<sup>14</sup> (2016) que acelera a implantação da **reforma empresarial** [...] (Freitas, 2018, p. 47, grifo nosso). Desde então, através da publicação da Medida Provisória nº 746/16, passando pela tramitação no Congresso Nacional, repercutindo na Lei 13.415/2017 que, em síntese, propôs:

[...] (1) o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por dois momentos distintos, sendo um com uma formação comum a todos os estudantes a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de até 1.800h/a e outro com 1.200h/a, destinado a um dos cinco itinerários formativos: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias e Formação Técnica Profissional; (2) a expansão progressiva do tempo de escolarização do Ensino Médio de quatro para cinco horas por dia e de 800h/a para 1000h/a anuais em até cinco anos de transição, contados a partir de 2 de março de 2017, com a meta de chegar a 1.400h/a, sem previsão explícita de prazo; (3) a revogação tácita da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que em meio a fortes resistências acabaram sendo contempladas na Lei 13.415/17 como obrigatoriedade de “estudos e práticas” referentes a essas áreas do conhecimento; (4) a possibilidade de que profissionais com notório saber, sem a formação específica, trabalhassem no itinerário formativo da formação técnica e profissional (Brasil, 2017 apud Oliveira; Silva, 2023, p. 03).

Pontuamos também que a REM brasileira foi produzida num momento de ampliação da chamada Governança de Estado, que é o modelo ou um *modus operandi* de produção da política educacional que atua diretamente na política, ou seja, atuam como produtores de política, agentes ligados ao setor privado de um tipo muito específico, chamado de Filantropo-capitalista (Faria, 2022). Quanto à especificidade desse setor, temos um tipo de nicho privado que se organiza a partir das entidades do terceiro setor, apoiadas pelo mercado, passando a atuar na política, a partir da construção de novos mercados ainda inexistentes. Essa forma de organização vem se chamando de Filantropocapitalismo. Nessa perspectiva, de acordo com Ball

---

<sup>14</sup> O professor Luiz Carlos de Freitas, em sua obra *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*, publicado em 2018, traz uma interessante discussão acerca do que delimita enquanto “golpe jurídico-midiático-parlamentar” de 2016 e sua intrínseca relação com o processo de desenvolvimento da Reforma Empresarial da Educação Brasileira.

(2018, p.1), a política passa a ser “feita de novas maneiras, em novos espaços, por novos atores e muitos desses novos espaços e atores são privados”.

A REM se insere nesse contexto. Não somente a reforma, mas também a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação, 2019). Nesse sentido, vale ressaltar que a BNCC Ensino Médio foi grandemente influenciada por um Relatório elaborado pelo Movimento Todos pela Base Nacional Comum<sup>15</sup>, em que são apresentadas orientações sobre como deve ser a Base.

Assim, esse conjunto de elementos das reformas educacionais mais recentes, especialmente as reformas curriculares, estão imbricadas neste cenário de modificação do *modus operandi* de produção, implementação, monitoramento e avaliação de políticas. Desse modo, apresentaremos a seguir, na Figura 5, uma visão geral a respeito da conjuntura das reformas educacionais da atualidade brasileira, pois entendemos que esse aporte teórico seja fundamental para discutirmos e entendermos os rumos da escola pública contemporânea, posto que “este ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis de competitividade do mercado mundial” (Frigotto, 2001, p. 25).

**Figura 5** – Conjuntura das reformas educacionais da atualidade brasileira



Fonte: Faria (2022).

As redes de governança são espécies de entidades guarda-chuva compostas por um conjunto de entes ligados ao filantropocapitalismo, e passam a atuar diretamente na política

<sup>15</sup> Para um maior aprofundamento acerca do Relatório elaborado pelo Movimento pela Base (MPB), recomendamos a visita ao site oficial do MPB (Cf. Referências)

educacional, tendo uma clareza de seu projeto educacional e mercantil (Faria, 2022). Por conseguinte, as redes de governança são também caracterizadas como um investimento de risco (Ball, 2018), bem antes destas redes passarem a operar dentro do Estado, como parte dele. Estamos falando, portanto, de um ente privado que passa a fazer parte do Estado, do funcionamento estatal e passa a produzir políticas, a partir do seu projeto de classe, desenvolvendo seu **projeto formativo para as Juventudes Brasileiras**. Nesse diapasão, Faria (2022, p. 261) considera que:

[...] o aspecto colonizador da reforma torna-se, portanto, intrínseco para as diferentes juventudes brasileiras, tendo, contudo, efeitos maiores sobre os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, uma vez que a modificação no projeto educacional destas comunidades permite um maior avanço do projeto colonizador, de modo a enfraquecer suas lutas e a preservação de sua cultura e de seus territórios.

É importante destacar, primeiramente que, quando esses agentes reformadores passaram a atuar no Estado como um processo de Refuncionalização do Estado (Shiroma; Evangelista, 2014), havia uma predominância até os anos 1990, sobre a ideia de um Estado que vai fazer política pensando na lógica da garantia de direito, o ente estatal numa lógica de produção da política mais adequada a ideia de uma gestão democrática, que é exatamente uma luta histórica para o povo brasileiro. A contar dessa atuação do setor privado organizado a partir de redes de governança, o Estado é refuncionalizado, pensando segundo as perspectivas das agências de produção da política educacional em que “a escola é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado” (Laval, 2004, p. 43), tomando o Estado como um empreendimento (Puello Socorrás, 2008). Na continuidade, o Estado é visto como empreendimento dessas redes e sua função agora equipara-se à própria lógica de governança, que não será de trazer à tona direitos adquiridos, mas abrir novos mercados ainda inexistentes, como veremos na síntese esquemática da Figura 6.

**Figura 6** – Esquemática da lógica de funcionamento da produção da política educacional a partir do avanço da governança de Estado



Fonte: Faria (2022, p. 327).

Outro ponto importante, trata da necessidade de observarmos redes de governança que estão atuando no Estado brasileiro o refuncionalizando. Em vista disso, estamos discutindo a respeito das redes de governança que atuam tensionando e construindo reformas educacionais que abrem novos mercados. A exemplo disso, em muitos Estados, temos o avanço da aplicação de plataformas educacionais, tanto para acompanhar a implementação da reforma do ensino médio da BNCC, como também as plataformas implantadas por essa lógica que apresentam um conteúdo dado anteriormente pelo professor, que é planejado/homogeneizado para todas as escolas e funciona como ferramentas para avaliar os estudantes. A implementação da Reforma do Ensino Médio tenciona os gestores escolares a aplicarem produtos técnicos científicos e informacionais na consolidação da reforma. Esses produtos, por conseguinte, são veiculados na educação básica, a partir da abertura desses novos mercados, por meio de uma lógica de consumo de serviços (Brown, 2016). A exemplo disso, temos a realidade do mercado editorial de livros didáticos e materiais didáticos, outro mercado de assistências técnicas para Estados e Municípios que já era realizado antes mesmo dessas reformas, mas que se amplia, a partir de uma produção de materiais feitos por essas mesmas redes de governança que operaram na produção e tensionamento da REM.

Quanto à atuação dessas políticas refuncionalizadoras, Faria (2022, p. 325-326) considera que elas são “tomadas enquanto produtos que, assim como todo novo produto, necessita mostrar seu potencial em termos de qualidade para ganhar seu estabelecimento no mundo”. Dito isso, esses produtos são configurados como soluções educacionais de problemas que foram gerados a partir de reformas populares como a BNCC e a REM. Assim, diante da refuncionalização do Estado, observamos um modelo de governo que transita para um modelo de governança (Poulantzas, 1980), ou seja, as agências produtoras da política educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as grandes agências nacionais de produção da política, passam a atuar, com a coexistência dessa lógica da governança dentro do Estado, realizando um modo de funcionamento estatal com elementos da gestão de tipo empresarial em que “a retórica gerencial dos responsáveis pelo mundo político e pela alta administração escolar se torna cada vez mais invasiva” (Laval, 2004, p. 43).

Ball (2018), destaca em suas pesquisas aquilo que denomina de déficit democrático de produção da política. Isso, por sua vez, se conecta ao processo sócio-histórico das formulações entre os povos brasileiros que não conseguem ter a sua voz ouvida, ou mesmo, seu projeto educacional posto em pauta. Haja vista a atuação das redes de governança, operando dentro do Estado e materializando seu projeto particular de educação e mercado.

Outro destaque, nesse trajeto, é que o conceito de governança é discutido em várias áreas, tanto na política educacional como em outros estudos ligados à globalização neoliberal. Um deles é trazido por Milton Santos (2005), quando considera que o processo de governança atua dentro dessa refuncionalização do Estado, numa mudança de lógica de cidadania, bem como na falta e na negação da cidadania e dos direitos, assim como num processo progressivo de privatização destes, sejam eles: educação, saúde, previdência, entre outros direitos sociais

A refuncionalização da governança é aplicada, portanto, a partir de meios técnicos, científicos e informacionais que produzem uma racionalidade única, universalizadora e colonizante nos locais. Ou seja, quando falamos de uma reforma, mais precisamente, a REM, que está sendo implementada por vias técnicas que induzem a uma racionalidade única, trata-se também de uma fragilização da soberania pedagógica local dos Municípios, das escolas, dos estados. Além disso, essa lógica, não está apenas sendo operada para a reforma do ensino médio, mas também para BNC-Formação.

Para Faria (2022), as redes de governança possuem um conjunto de três valores grandes que orientam as práticas dos seus agentes no campo da política:

1) Primeiro princípio valorativo: compreende-se que o Estado e suas instâncias de natureza pública podem ser geridos sob os mesmos princípios e sob as mesmas técnicas que a gestão de tipo empresarial; 2) segundo princípio valorativo: parte-se da crença de ser a padronização curricular alinhada a mensuração de testes em larga escala um sinônimo de excelência educacional; 3) terceiro princípio valorativo: apoia-se na crença de que a gestão pública, ao ser realizada com a participação direta de agentes ligados ao setor privado, é tomada como sinônimo de qualidade e eficiência administrativa (Faria, 2022, p. 315-316).

Nesta senda, com relação aos princípios citados anteriormente, pontuamos, inicialmente, que, no passado, ainda tínhamos resquícios da lógica de valores mais democráticos de construção coletiva, uma construção orgânica da política, uma vez que se constituía uma luta fundamental do povo brasileiro, principalmente reverberada no processo de redemocratização do Brasil e do implemento da LDB de 1996.

Nesse sentido, na tese de doutorado de Faria (2022), dentre outros aspectos, tratou-se das redes de governança, adotadas no bojo conceitual pela rede do Movimento pela Base<sup>16</sup>. Por sua vez, as redes de governança possuem um conjunto de três *valores* que orientam as práticas dos seus agentes no campo da política.

Sendo assim, o primeiro valor desse conjunto, corresponde ao Estado e às instâncias de natureza pública que podem ser geridas com as mesmas técnicas e os mesmos princípios éticos da gestão de tipo empresarial. Em outras palavras, com a governança, por outro lado, ocorre uma “mudança ética”<sup>17</sup> desses atores que estão ali atuando no Estado, isto é, o setor privado passa a operar a política e a compreender de que forma ela pode ser gerida, na imagem e na semelhança de uma empresa, estratégias para alavancar a lucratividade e corresponder à busca pela abertura de novos mercados (Castells, 1999). Isso, por sua vez, também se transfere para a gestão escolar e esses elementos são pensados na lógica da implementação das reformas educacionais, como uma natureza específica da lógica empresarial. Tal entendimento, conseqüentemente, parte de um princípio muitas vezes de produção de produtos, sob a lógica de fazer mais com menos, como elemento de eficiência. Na educação, temos um acúmulo teórico-científico que aponta que a qualidade educacional precisa de investimentos em estrutura, em formação de professores, em melhoria salarial, portanto, num conjunto de fatores indispensáveis para a melhoria da qualidade.

<sup>16</sup> Para um maior aprofundamento sobre o Movimento pela base, acessar o site (Cf. Referências).

<sup>17</sup> Quanto à questão de nos referimos a uma “mudança ética” relacionando-a às implicações das redes de governança na educação pública, nesse sentido, concordamos com Caetano (2018, p. 163, grifo da autora), ao considerar que “essas instituições que têm princípios e práticas empresariais não têm *expertise* na área educacional. No entanto, influenciam na política educacional brasileira”. Desta forma, essa dita “mudança ética” dos setores empresariais no campo educacional, não pode “romper a lógica do capital no âmbito da educação [...]” (Mészáros, 2009, p. 52-53). Pelo contrário, tais setores agem ratificando seus próprios interesses ao condicionar a educação enquanto mercadoria.

Em seguida, o segundo valor é aquele que opera as redes de governança alinhado à padronização curricular e a testes aplicados em larga escala, tendo como referência o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Seus resultados, por sua vez, são geridos em escala Internacional e compreendidos como sinônimo de excelência educacional, concebendo a ideia de currículo em alto grau prescritivo, como é o caso da BNCC aplicado a uma lógica de controle do trabalho docente.

Por fim, o terceiro valor, que segundo (Faria, 2022), corresponde à crença de que a gestão pública é considerada sinônimo de qualidade e eficiência administrativas, se ela for feita diretamente por agentes ligados ao setor privado. Em outras palavras, compreende-se que a gestão feita por agentes públicos é considerada ineficiente, atribuindo-se ao setor privado o valor de ente mais apto a realizar uma gestão eficaz. Esse terceiro valor, portanto, executa, em boa parte, as orientações vindas do Banco Mundial, que produziu “os ‘Parâmetros em Ação’ a fim de que os professores se alinhassem ao modelo nacional, atendendo, assim, às prerrogativas definidas pelo Banco Mundial, inclusive para o financiamento e a manutenção das políticas de Estado” (Brito, 2001, p. 27).

### **3.3 O retrato das juventudes brasileiras na conjuntura da pandemia da COVID-19 – as políticas de educação profissional e o desemprego estrutural**

O complexo educativo contemporâneo tem estreitado, cada vez mais, laços no sentido da sujeição acrítica aos padrões da economia capitalista que, por sua vez, desenvolve formas de mercantilizar o conhecimento e transformá-lo em sua principal ferramenta de controle social. Nesse intervalo, temos visto e vivenciado uma crescente reestruturação do setor produtivo atrelada a constantes mudanças na estrutura do mercado de trabalho.

Tais alterações, por seu turno, conduzem a reflexões acerca do alto índice de desemprego para uma grande parcela de assalariados e, em particular, para as juventudes brasileiras, reféns dos condicionamentos presentes na política econômica neoliberal e dos ditames do capital internacional, como pensa Mészáros (2002, 2003, 2011), gestados da própria crise estrutural do capital. Face a isso, surgem programas advindos de parcerias, entre a iniciativa privada e o poder público, que dizem apoiar a educação e a inserção de jovens no mundo do trabalho. Entre esses programas, sobressaem-se aqueles que atuam na formação educacional básica das escolas públicas de nível médio brasileiras, como o Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET), criado em 2020 pelo Instituto Unibanco.

Segundo Laval (2004), o novo modelo escolar e de educação que se impõe lastreia-se,

primeiramente, na subordinação direta da escola aos interesses econômicos. Este, por seu turno, atrelado a um economicismo disfarçadamente simplista, cujo princípio norteador é o entendimento de que as instituições em geral e a escola, especialmente, ganham status de reconhecimento em decorrência da qualidade do serviço que prestam aos setores empresariais, posto que “o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2019, p. 36).

Antunes (2020, p. 30), em suas análises a respeito das mudanças no campo do trabalho, assevera que “estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital”. Isto nos leva a refletir que tais transformações, advindas do “trabalho digital” forçam o trabalhador a se adequar a uma realidade injusta, marcada pela expropriação do tempo de trabalho, precarização das relações humanas, modelagem comportamental às demandas do empresariado, advindo também o fenômeno do trabalho intermitente, das relações de gênero e classe, as atuais formas de adoecimento do trabalhador, os inúmeros desafios da juventude da classe trabalhadora em busca de oportunidades de trabalho (Luz *et al.*, 2021). Nesse sentido, esse entendimento nos permite refletir acerca dos eventos que ocorrem no contexto da pandemia e, por sua vez, tais transformações no mundo do trabalho assumem caráter contínuo e se fizeram presentes antes da referida crise mundial de saúde.

Nessa dimensão, de acordo com esses autores:

[...] os jovens são os mais afetados pelo desemprego, em especial os da classe menos favorecida, além de sofrerem os agravantes processos de discriminação de raça, gênero e etnia. Com uma taxa de 13,6% em 2019, o desemprego juvenil já era maior do que em qualquer outro grupo populacional. Pelo menos 2,67 milhões de jovens apareciam entre os chamados “nem-nem”, ou seja, jovens que não conseguem nem emprego nem acesso ao ensino formal. No 2º trimestre de 2020, a taxa de desemprego da população de 18 a 24 anos foi de 29,7%, enquanto a taxa de desemprego da população total ficou em 13,3% (IBGE, 2020, Luz *et al.*, 2021, p. 190-191).

Como vimos, trata-se de um período que gerou muitas hesitações com relação ao que pode ocorrer durante e após a crise pandêmica. Isso demonstra, de fato, que a pandemia da Covid-19 ampliou o cenário de desemprego ou de incorporação dos trabalhadores em situações precarizadas de trabalho, considerando também a investida neoliberal e as ações danosas do capitalismo sobre a classe trabalhadora, que mascara a responsabilidade estatal com o devido amparo legal de direitos trabalhistas, previdenciários, humanos, por exemplo.

A pesquisa realizada por Corrochano e Tarábola (2023), acerca da situação das juventudes brasileiras no contexto da pandemia, evidenciou que:

Os efeitos da pandemia de Covid-19 foram sentidos por todos os interlocutores, como esperado. Vários apontaram os trabalhos cancelados, a necessidade de buscar alternativas de renda e trabalho em outras áreas, de inserir-se em ocupações precárias muito distantes daquilo que planejavam para suas trajetórias. Um dos primeiros aspectos foi a diminuição da renda proveniente do trabalho: 63% dos jovens em empreendimentos tiveram alguma diminuição da renda, em comparação com 53% dos jovens em coletivos, embora em ambos os casos também tenham sido observados aqueles que declararam não ter tido sua renda alterada (23,6% em empreendimentos e 27,1% em coletivos) ou ter tido aumento de renda (12,5 e 6,3%, respectivamente). Parte considerável (75%) passou a trabalhar em home office (incluindo na segunda fonte de renda para 60% dos entrevistados), e 62% dos participantes tiveram a quantidade de afazeres domésticos aumentada ou muito aumentada (Corrochano; Tarábola, 2023, p. 9).

Dessa forma, tal contexto só reforça que a crise humanitária da Covid-19 tornou ainda mais evidente as barreiras impostas pelo neoliberalismo. Desse modo, Mészáros (2002) reflete que, mediante a crise, o capital passa a crescer de modo impulsivo sobre a natureza, sobre o homem e sobre o mundo do trabalho, gerando um quadro insustentável.

Outrossim, de acordo com Maceno (2019, p. 80):

Conquistada uma “hegemonia democrática de massas” e instaurado um controle social sobre o Estado, subte-se, nesta ótica, que é possível garantir o acesso universalizado aos serviços e políticas públicas. Nesse sentido, a universalização da educação seria um instrumento para a conquista hegemônica do Estado. Dito de outra forma, a universalização é passível de realização, na medida que se pode conquistar a hegemonia sobre o Estado. Ambas conquistas têm como eixo a luta pela expansão e consolidação das instâncias democráticas, ou seja, sua possibilidade de concretização está encerrada na esfera política.

A partir dessas considerações, pensamos também em relação às políticas públicas destinadas à juventude da classe trabalhadora, visto que, preponderantemente, estas têm sido estimuladas e desenvolvidas no que tange a educação profissionalizante. Sendo assim, conforme (Scherer; Gerherson, 2016, p.166):

[...] Ao analisar o escopo de tais programas e projetos, observa-se que a maioria possui ações voltadas especialmente para a educação e o trabalho, no sentido da qualificação dos jovens para o mercado, percebida em diversos projetos em diferentes áreas, mas, especialmente, nas políticas de trabalho, educação e segurança pública, sendo nessas três políticas públicas que se concentram as principais ações para as juventudes no Brasil.

Nesse sentido, a entrada do jovem no chamado “mercado de trabalho” é sinalizada por inúmeros desafios, além da precarização das relações de trabalho, do desemprego estrutural, da exploração das forças de trabalho como mercadoria, que se alinham ao conjunto de outras crises institucionais, nas quais a educação se evidencia. Nessa conjuntura, Mészáros (2002, pp. 94-95) considera que:

[...] simultaneamente, algumas das instituições mais fundamentais da sociedade são atingidas por uma crise nunca antes sequer imaginada. O poder da religião, no

Ocidente, evaporou-se quase que completamente há muito tempo, mas este fato tem sido mascarado pela persistência de seus rituais e, sobretudo, pelo funcionamento efetivo de religiões-substitutas... [...] **a crise estrutural da educação** tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares (grifo nosso).

Portanto, partindo do entendimento de que a crise estrutural do capital em sua lógica de contradições, reflete imediatamente no aprofundamento das mazelas sociais, sendo a precarização das relações entre educação e trabalho uma delas. Como já vimos anteriormente, o foco das legislações educacionais brasileiras ao longo da história, serviram para legitimar e garantir a contínua ascensão da classe dominante, do empresariado privatizador, sobre a classe trabalhadora, o que de acordo com Duarte (2006, p. 47) implica “limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”.

## 4 A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO REFORMADOR/EMPRESARIAL NAS PROPAGANDAS DO PROGRAMA ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO

O neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. Desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o “espírito do capitalismo”. A mutação presente é apenas a atualização, numa fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência ativa há muito tempo.

Laval (2004, p. 39).

### 4.1 O Programa Itaú Educação e Trabalho – ProIET

Abordaremos nesta subseção as particularidades do nosso corpus de análise, as propagandas do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET). Para tanto, entendemos que seja fundamental descrever, de forma breve, os pontos mais relevantes que envolvem a criação desse programa, como: “concepção”, “atuação”, “história” e “objetivos”.

Inicialmente, consideramos nesse trajeto o que propõe Pêcheux (2018, p. 116), quando evidencia que os objetos paradoxais funcionam em “relações de força móveis, em mudanças confusas, que levam a concordâncias e oposições extremamente instáveis”. Em outras palavras, em AD, a designação objeto paradoxal diz respeito à presença simultânea, num mesmo objeto, de um sentido e seu oposto – o que pode ser articulado às disputas ideológicas à mercê das quais está o sentido. Por conseguinte, no campo da Educação Técnica e Profissional (EPT), se interrelacionam memórias as quais se constituem na história sociopolítica que herda dessas memórias o funcionamento da contrariedade estrutural de nossa formação social. Dessa forma, acrescentamos a EPT à lista de objetos paradoxais propostos por Pêcheux em função da educação profissional ser, ao mesmo tempo, possibilidade e interdição, escolha e imposição, alternativa e falta de alternativa.

Outrossim, a propaganda pode ser vista como um meio que cria e dissemina mensagens políticas, religiosas, entre outras. Nessa dimensão, em **Foi Propaganda mesmo que você disse?** texto de 1979, concordamos com Pêcheux (2011, p. 91) quando expressa que há necessidade de:

[...] reaprender na prática [...] que a luta de classes não é simétrica, e que a contra-identificação estratégica do adversário é um engano [...]. O Estado capitalista moderno passou a ser mestre da arte da propaganda, e esta arte (arma) não poderia virar-se, como tal, a serviço do proletariado e das massas.

Nessa perspectiva, o Instituto Unibanco (IU), ao propor articulação entre educação e trabalho e discursivizá-la como promissora para os jovens, não está contraidentificada aos princípios neoliberais que dão sustentação para as relações sociais; ela não está “a serviço do proletariado e das massas”. O que nos revela também que a propaganda ainda pode estar situada como um importante veículo para a expressão da opinião ou ação por parte dos sujeitos ou grupos, conduzindo, influenciando outros indivíduos a adotarem opiniões e/ou ações com fins predeterminados. Além disso, cabe considerar que a atuação propagandística possui dizeres que estão silenciados, como o exemplo do marketing de sucesso presente nas propagandas das fundações bancárias que se vinculam ao contexto da educação, mascarando aspectos centrais da educação e de suas políticas públicas.

Destacamos também, a partir do estudo - Os fundamentos do liberalismo clássico – a relação entre Estado, direito e democracia, de Marcelo Lira Silva (2011), que nos discursos das propagandas do ProIET seja provável identificar, no que tange às **formulações-origem** no âmbito da memória (Courtine, 2009), o princípio correspondente: “a relação entre indivíduo e sociedade, implícita a crença segundo a qual a sociedade passa a ser resultado não de fatos que independem das vontades individuais, mas das vontades dos indivíduos.” Nos discursos do programa destinado aos estudantes de EM da classe trabalhadora, manifesta-se, por exemplo, na materialidade: “[...] comece agora a conquistar o seu futuro. Esse é o convite do Itaú educação e trabalho” (SD12).

Tal princípio se assemelha àquilo que Courtine (2009) designa como formulações-origem que ressurgem na “atualidade de uma conjuntura discursiva” (Courtine, 2009, p. 106). Isso, por seu turno, de acordo com Fiss e Duarte (2022, p.11) evidencia que:

[...] os efeitos de atualidade estão vinculados ao trabalho da memória que, quando faz irromper um acontecimento passado em uma conjuntura presente, o reatualiza, promovendo como que um diálogo entre as sequências discursivas - daí se afirmar que elas se dizem, se respondem, se refutam, se citam [...].

Enquanto concepção, o Itaú Educação e Trabalho, divulga em suas plataformas (principalmente nas redes sociais e websites da empresa) e estatuto social<sup>18</sup> da empresa, a “missão” de “contribuir, por meio da **articulação entre educação e trabalho**, para que as juventudes brasileiras tenham **igualdade de oportunidades** e uma **trajetória de vida digna**” (IET, 2023, grifo nosso).

Com relação a sua “história”, “objetivo” e “atuação”, o Programa Itaú Educação e

<sup>18</sup> Recomendamos acessar o Estatuto Social do Itaú Educação e Trabalho para um maior aprofundamento do tema (Cf. Referências).

Trabalho (ProIET) faz parte da Fundação Itaú para Educação e Cultura e, desde o ano de 2002, dá continuidade às ações desenvolvidas pelo Itaú BBA Educação. Essa iniciativa, por sua vez, diz ter como “objetivo de atuação” apoiar políticas públicas que oferecem aos jovens possibilidades de futuro, cidadania e inserção qualificada no mundo do trabalho. Esse programa divulga suas ações, principalmente, em sua página da internet, espaço onde apresenta materiais diversos, tais como: estudos, pesquisas, artigos, livros e vídeos institucionais, calcados no discurso que afirma contribuir, através da articulação entre educação e trabalho, para que as juventudes brasileiras tenham igualdade de oportunidades e uma trajetória de vida digna.

Segundo o ProIET (2023), no ano de 2013, o programa diz ter apoiado a constituição do Projeto de Lei nº 6.840/13<sup>19</sup> da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. No ano seguinte, esteve presente nas Conferências sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e na articulação com Câmara dos Deputados, CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Ministério da Educação pela Reforma do Ensino Médio. Em 2019, com um novo ajuste institucional, mais alinhado aos seus interesses, a Fundação Itaú para Educação e Cultura reuniu as atuações do Itaú Social e do Itaú Cultural e de Educação e Trabalho, assistidas até então pelo Itaú BBA. Por fim, no ano de 2020, este programa se estabeleceu com o desenvolvimento de uma superintendência, três gerências e uma equipe de 13 colaboradores<sup>20</sup>.

Ademais, sabe-se que, na atualidade, o Itaú Unibanco é considerado hoje o maior banco privado do Brasil e o maior conglomerado financeiro do hemisfério sul. Isso, porém, não nos surpreende tanto quanto o fato de esta instituição privada divulgar publicamente uma política de “responsabilidade social” da marca através do discurso que diz “atuar em parceria com entidades civis e o poder público para apoiar e incentivar a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica” (IET, 2023).

## 4.2 Constituição do *Corpus* Discursivo

No que tange à constituição do *corpus*, nos aproximamos do entendimento de Courtine (2009, p. 54), quando este autor estabelece “um corpus discursivo como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso”. Desse modo, o corpus discursivo deste trabalho foi estruturado a partir das condições de produção expressas pelo ProIET, considerando o momento e as circunstâncias

<sup>19</sup> Sugerimos a leitura do Projeto de Lei nº 6.840/13 para um maior aprofundamento (Cf. Referências).

<sup>20</sup> Iremos aprofundar esse dado ao longo da seção 4.4.2 “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo”.

objetivas da atualidade na qual nos inserimos, assim como, elegendo o discurso enquanto engrenagem fundamental para a constituição da análise discursiva.

Com relação à noção de recorte, Orlandi (1984, p. 14) destaca que “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. Isto é, o que se recorta extrapola um complexo de concepções linguísticas, requerendo um empenho. Isso demanda acentuada responsabilidade política e científica do analista de entendimento de certas relações textuais, refletidas em uma interlocução. São, por sua vez, ligações entre textos produzidos num complexo significante recuperável através de amostragem imagética, de cunho escrito ou sonoro, como também de textos não realizados nesse complexo, mas recrutados no acontecimento histórico de sua significação, de sua interpretação.

Por outro lado, na situação da análise de materialidades significantes não linguísticas, como as imagens, por exemplo, se faz relevante que o recorte não acarrete divisão dos elementos de caráter visual pois, na AD, a cadeia significante refere-se mais do que os signos que a compõem. Esse dispositivo, por conseguinte, concede ao analista mobilizar, nos encadeamentos teórico-práticos, as distinções materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significante sejam desconsideradas (Lagazzi, 2007). Com base nisso, os analistas que se dedicam a lidar com a materialidade imagética/visual vão sugerir diversas noções e operações de recorte, como a detecção de operadores discursivos (Souza, 2001) que operam com a textualidade característica das imagens.

Quanto à análise interpretativa das imagens das propagandas, recuperamos as noções de captura simbólica a partir de Lagazzi (2010, 2017, 2019, 2020, 2021). Nesse viés, compreendemos que trabalhar com tal processo importa mobilizar as materialidades significantes do objeto em discussão. Exploramos, dessa forma, as conjecturas de Lagazzi (2007, p. 1) ao inquirir sobre como “estabelecer a(s) marca(s) significante(s) relevante(s) para o funcionamento discursivo em pauta”. Dessa maneira, a autora ressalta a noção de recorte, proposta por Orlandi (1984), essencial ao gesto analítico, este que pretende “compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (Lagazzi, 2007, p. 1).

Finalmente, o *corpus* discursivo deste trabalho é composto por três vídeos, extraídos do site oficial do Programa Itaú Educação e Trabalho- ProIET, selecionados como recortes<sup>21</sup> discursivos, são eles: **“Conheça o Itaú Educação e Trabalho” de 2020; “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” e “Como podemos criar cursos que formem os jovens**

---

<sup>21</sup> Trabalhamos com duas noções de recorte nesta pesquisa, uma com base em Orlandi (1984), outra em Lagazzi (2007).

**para o mundo do trabalho?”**, exibidas em 2021. Desses vídeos, coletamos 12 (doze) sequências discursivas, admitindo, para tanto, as condições de produção do discurso definidas pela confluência entre imagens e o contexto que compreendem suas relações sociais, históricas e ideológicas.

### **4.3 Condições de produção do discurso**

Em *Análise Automática do Discurso* de 1969, Pêcheux sugere uma análise que não se finalize no texto, pensando exclusivamente a materialidade linguística como uma estrutura fechada, mas a elaboração de um dispositivo que visa explicar o funcionamento do discurso, ao relacioná-lo a um conjunto de outros discursos prováveis sobre um mesmo objeto, a partir de um estabelecido estado das condições de produção. Em suas palavras, o funcionamento dos processos discursivos “não é integralmente linguístico, não podemos defini-los em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos “as condições de produção” do discurso” (Pêcheux, 1997, p. 35).

Dessa maneira, temos por condições de produção, tanto o contexto sócio-histórico quanto às circunstâncias mais imediatas que estabelecem um discurso, as posições em jogo amparadas pelos sujeitos em seus dizeres e os sentidos já ditos como possibilidade dos gestos de interpretação. Desse modo, as condições de produção do discurso abrangem as relações de força e de sentidos como nos adverte Pêcheux (1997) que gerem todo o dizer.

Dito isso, se em Pêcheux (2009) temos que as palavras não são despidas de memória, Courtine, (2009, p.109), por sua vez, ressalta que a memória “diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos”. Desse modo, nos inquietam algumas questões acerca do ProIET, no que tange à associação das propagandas do programa selecionadas no corpus e sua relação entre educação e trabalho, educação e mercado. Por que o Itaú Unibanco assume o papel que seria do Estado, por obrigação? Que interesses estão por trás desse programa? Esses e outros questionamentos serão posteriormente discutidos, ao longo das subseções referentes às análises discursivas das propagandas.

Adiante, na segunda seção deste trabalho, entre os fundamentos teóricos-analíticos da AD expostos, elegemos como nuclear a noção de condições de produção do discurso (CPD), a partir do entendimento de que “as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com a relação de sentidos, ou seja, de acordo com a conjuntura política e ideológica” (Vasconcelos; Cavalcante, 2013, p.79).

As condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos falantes em constante relação com a cultura, com a sociedade e com a economia de um determinado momento histórico. Nessa inter-relação os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas

Com Zandwais (2009) observamos a importância de tratar as CP, considerando seu valor axiológico nos processos que compreendem/articulam a língua em toda sua historicidade, de forma concreta, nas relações que aportam história e práxis discursiva. Nesse contexto, surgem possíveis interpelações entre a estrutura econômica capitalista e as relações de classe e de exploração do homem pelo homem, que são determinantes no panorama que envolve o material conceitual do analista do discurso.

A partir de Vasconcelos e Cavalcante (2013, p.78), também nos apoiamos no entendimento de que a AD:

[...] parte do pressuposto de que a língua não pode ser estudada desvinculadamente de suas condições de produção, uma vez que os processos que constituem são históricos sociais. A língua tem toda uma historicidade a ser considerada, pois é inegável a sua transformação ao longo do tempo, bem como o fato de que ela só se realiza nas relações sociais.

Nessa mesma dimensão teórica, partimos também da noção de que na análise de discurso, segundo Orlandi (2009, p. 15), não dissociamos o discurso das suas condições de produção, que podem ser compreendidas em seu sentido estrito, contexto imediato, como também em sentido *lato*, que diz respeito ao contexto sócio-histórico, ideológico. Assim, o corpus desta pesquisa resulta de agrupamentos discursivos, ordenados em sequências discursivas orientadas pela noção de condições de produção.

No que diz respeito às condições de produção em sentido *lato*, destacamos a formação discursiva neoliberal na escola pública brasileira, agindo massivamente no campo econômico e de orientação política, sob os regramentos estabelecidos pelo capitalismo relacionados à correspondência de forças que usurpam a educação e o currículo enquanto setores de disputas, fazendo com que as propostas educativas, efetivadas em conjunto com as escolas, desenvolvam uma perspectiva de educação orientada para uma formação e incorporação das gerações atuais à lógica de mercado, creditando à conclusão da última etapa de escolarização básica de ensino às demandas de empregabilidade.

Quanto às condições de produção em *sentido estrito*, compreendem as imagens, o espaço em que as propagandas do ProIET são realizadas e também das condições histórico-sociais daquele momento. Assim no que diz respeito às condições de produção estrita, foram selecionados alguns acontecimentos que marcaram profundamente a geopolítica mundial em 2020, momento em que o ProIET e suas propagandas foram desenvolvidas.

Desse modo, em sentido estrito o sujeito do discurso que anuncia é o Instituto Unibanco (IU), a partir da criação da Fundação Itaú para Educação e Cultura, que reúne as atuações do Itaú Social, Itaú Cultural e as ações de educação e trabalho apoiadas até então pelo Itaú BBA. O ProIET foi posto em circulação no site oficial do programa e nas redes sociais em meados de 2020, ano em que houve um aprofundamento marcado pela pandemia da Covid-19 que iniciou uma sequência de mazelas na saúde, na economia, na educação e política mundial. Nesse sentido, sustentam Souza e Guimarães, (2021, p. 2) que:

A propagação de contaminação do vírus Sars-Cov-2 se estabeleceu como um elemento no jogo geopolítico mundial quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de pandemia em 12 de março de 2020, e em curto tempo os presidentes de duas grandes potências mundiais (Estados Unidos e França) trataram a saúde global como conflito de guerra. As expressões “a war against the invisible enemy” e “nous sommes en guerre”, de Donald Trump (2020) e Emmanuel Macron (2020), respectivamente, deram o tom do debate

Nesse cenário pandêmico global, referente ao acirramento entre os países economicamente desenvolvidos refletiu diretamente no contexto de toda a comunidade global, principalmente nos países subdesenvolvidos. A dimensão do conflito tomou uma magnitude sem igual na história e nessa direção “a crise sanitária mundial tem sido um instrumento de controle, manipulação e forma de obscurecer não apenas a situação de pandemia vivenciada, mas de revelar a fragilidade dos sistemas de saúde, dos investimentos, dos processos de privatização e desmantelamento dos serviços públicos (Souza; Guimarães, 2021, p.14).

No Brasil, em meio à crise sanitária, enquanto quase todos os países afetados pela epidemia estavam ampliando as políticas sociais para enfrentar os reflexos da doença na economia, o governo de Jair Bolsonaro pretendia reduzir em março de 2020 os recursos destinados ao Programa Bolsa Família (PBF), o mais eficiente programa de combate à pobreza. Outrossim, o referido ex-presidente da República em abril de 2020 expediu a Medida Provisória (MP) nº 934/2020 (Brasil, 2020). Tal medida, no contexto pandêmico, tratou sobre a “dispensa em caráter excepcional, nas escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar”. Entretanto, manteve-se a obrigatoriedade quanto ao cumprimento das 800 horas previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9.394/1996 (Brasil,1996). Nesse diapasão, Jakimiu (2020, p. 39), observa que:

O ensino remoto emergencial, na maioria das redes de ensino foi implementado sem que houvesse qualquer iniciativa em torno da produção de conhecimentos e/ou da formação de professores, contexto que evidencia dificuldades, não só com relação à proposta formativa, como com relação à utilização dos recursos tecnológicos, restringindo o ensino remoto emergencial ao mero repasse de conteúdos por meio do

“envio de atividades” a serem realizadas pelos estudantes, muitas vezes sem qualquer tipo de intervenção pedagógica e/ou explicação e prevendo a “participação/ajuda” das famílias.

A precária realidade enfrentada pela educação pública brasileira alcançou, ao longo do cenário da pandemia, um descompasso entre as reais necessidades de milhares de estudantes oriundos da rede pública e as políticas adotadas pelo governo federal à época, revelando que “Este contexto de precarização docente inclusive pode vir a se constituir como objeto de disputa, tanto para a implementação de uma modalidade de ensino análoga ao Ensino a Distância (EAD), porém, de forma precarizada e dentro da lógica empresarial de “fazer mais com menos” [...] (Jakimiu, 2020, p. 40).

Nessa perspectiva, ao visualizarmos a conjuntura sócio-histórica brasileira, diante da pandemia de COVID-19 para além das ocorrências de transmissão e morte, nos confrontamos com a situação do decréscimo das atividades econômicas agravados pela temporada de distanciamento social no Brasil. Nesse sentido, mesmo com o precário isolamento social nesse período, percebeu-se a intensificação dos problemas socioeconômicos próprio do paradigma neoliberal contemporâneo, particularmente, o desemprego, a informalização e a precarização das relações de trabalho, diminuição de investimento em serviços públicos, elevação da pobreza, alta concentração de renda, limitação de renda da classe trabalhadora, solapamento de direitos através de reformas fiscais. Acompanhou-se uma política econômica acentuada pela diminuição de investimento público em políticas sociais e retirada de direitos conjugada ao surgimento da pandemia que abalou fortemente a classe trabalhadora brasileira.

Segundo dados do IBGE (2020) entre as nações da OCDE, o Brasil tinha o terceiro maior percentual de jovens adultos que não estudavam nem estavam ocupados em 2020. Nesse sentido, evidenciou-se o seguinte quadro a partir de uma análise entre jovens de 18 a 24 anos de idade:

[...] em 2020, não estar ocupado nem estudar se tornou a situação mais comum entre os jovens adultos no Brasil. O percentual dos jovens que não estudavam nem estavam ocupados passou de 29,3% em 2019, para 34,1% em 2020, ultrapassando o percentual de jovens adultos em qualquer outra situação de atividade. Em 2021, o percentual de jovens de 18 a 24 anos que não estudavam nem estavam ocupados permaneceu elevado, em 31,1% (IBGE, 2020).

Esses dados, por seu turno, só nos confirmam que em 2019, bem como nos meses da pandemia até maio de 2020, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19, as taxas de desemprego estiveram em alta entre os jovens da classe trabalhadora, refletindo diretamente sob o quadro de desemprego estrutural na atualidade.

Dessa forma, acerca de tais condições de produção, o ProIET desenvolve propagandas

institucionais vinculadas a uma rede composta por membros da iniciativa pública e privada, com anuência do MEC, propondo-se a ofertar o itinerário formativo de Educação Profissional e Técnica (EPT) através de parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais, institutos, entes públicos e privados, propondo a “ampliação do número de matrículas na Educação Profissional e Tecnológica, melhoria da qualidade da oferta dessa modalidade e inclusão digna dos jovens no mundo do trabalho” (IET, 2023). Assim, tendo em vista as considerações em tela, as propagandas em vídeo que integram o programa institucional do Itaú Unibanco (IU) serão daqui para frente objeto dos nossos gestos de análise.

#### 4.4 Análise das Sequências Discursivas

##### 4.4.1 “Conheça o Itaú Educação e Trabalho”

A primeira materialidade analisada diz respeito à propaganda institucional “Conheça o Itaú Educação e Trabalho”, exibida em dezembro de 2020, por meio da plataforma de vídeos online “Youtube”. Encontra-se na página do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET), assim como todas as demais propagandas utilizadas nas análises posteriores. Outrossim, nessa primeira propaganda, temos a participação da superintendência e da diretoria administrativa do ProIET, assim como da presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), de alunos e professores representando as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs)<sup>22</sup>, bem como de outros apoiadores oriundos da iniciativa privada que irão compor as falas ao longo das cenas.

É importante esclarecer que a referida propaganda apresenta o tempo de duração equivalente a 3min50s. Assim, devido à extensão do conteúdo e, principalmente, visando a uma maior objetividade e precisão das análises, neste primeiro momento, optamos pela escolha das cenas iniciais que consideramos mais relevantes, organizando as mesmas em sequências discursivas (doravante SD) de 1 (um) a 4 (quatro). Ao longo deste trabalho iremos apresentar as SD's juntamente com as respectivas cenas em que ocorrem, pensadas a partir da noção discursiva de recorte, estabelecida por Orlandi (1984)<sup>23</sup>, em que acentuou a distinção entre a segmentação de uma frase e o recorte de um texto, sendo este compreendido enquanto unidade definida pela sua incompletude. Nessa perspectiva, o entendimento de Orlandi sobre a noção

<sup>22</sup> As ETECs são escolas públicas estaduais que oferecem ensino técnico, médio e técnico integrado ao Médio (ETIM). Atuam desde a década de 60 no Brasil, com a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECTI) do estado de São Paulo (CPS, 2023).

<sup>23</sup> Para maior aprofundamento ver a obra *Segmentar ou recortar?* (1984), Eni Orlandi.

discursiva de recorte, intenciona lidar com o “funcionamento discursivo, buscando compreender o estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes” (Lagazzi, 2007. p. 1).

**Figura 7** – *Print screen* com a sequência de imagens do vídeo “Conheça o Itaú Educação e Trabalho” – Recorte 1



Fonte: ProIET (2020).

Cabe considerar, preliminarmente, que ao longo da propaganda “Conheça o Itaú Educação e Trabalho” notamos a existência de uma narração transmitida por uma voz em *off* nas cenas, presentes nos recortes 1 e 2, que utilizam o texto escrito como forma de estabelecer uma linha de condução narrativa, combinada com as imagens selecionadas e suas respectivas SD’s, conforme mostram as figuras 7 e 8.

Nesse sentido, ao longo da propaganda supracitada, observamos a presença de estratégias de marketing integrando e ampliando o engajamento de seus objetivos comunicativos, visando atingir de forma massiva seu público-alvo: jovens de classe média baixa, oriundos de escolas públicas, cursando a última etapa de escolarização básica de ensino. Dessa forma, tais estratégias discursivas são marcadas nas cenas pela utilização em conjunto de narrativas escritas que causam impacto ao telespectador podendo influenciá-los, pois segundo Kotler (1996, p.33), “marketing significa trabalhar com mercados, os quais por sua vez, significam a tentativa de realizar as trocas em potencial com o objetivo de satisfazer às necessidades e aos desejos humanos”.

Pêcheux (2011, p. 74) evidencia que no campo da propaganda é necessário “levar em conta o que as pessoas têm na cabeça. Saber como se endereçar a elas, saber tocá-las, quebrar os refrões, encontrar o novo. Saber comunicar. Se ajustar às pessoas, para melhor ajustá-las [...]”. Assumindo esse entendimento, o público-alvo do ProIET, os estudantes do ensino médio da escola pública, são vistos pelo programa como aqueles que precisam garantir uma formação técnica que satisfaça as demandas do mercado de trabalho. O programa, com isso, busca divulgar massivamente em suas propagandas a sua “importância estratégica” na oferta do itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), proposta pela Reforma do Ensino Médio (REM), obtendo o apoio e a aprovação da sociedade, como veremos ao longo das análises.

Por sua vez, pela natureza mercadológica que favorece o caráter anti-histórico dessas estratégias discursivas utilizadas nos enunciados do ProIET, constitui-se um ambiente oportuno para se refletir sobre a noção do silêncio, pois de acordo com Orlandi (2007), “sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, é impossível compreender o silêncio” (Orlandi, 2007, p. 57).

Por sua vez, o silenciamento suscita uma política do silêncio, determinada “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2007, p. 73).

Ainda segundo a autora:

se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos (Orlandi, 2007, p. 73-74).

Dito de outra forma, as estratégias utilizadas nas propagandas selecionadas neste trabalho, apontam, inicialmente, para o entendimento de que os seus enunciados atuam no sentido de silenciar/mascarar as reais intenções do Instituto Unibanco (IU) para com a educação pública brasileira, introjetando implicitamente nos estudantes do ensino médio da escola pública, uma identificação capaz de convencê-lo a aderir ao ProIET. Ou seja, de forma subentendida o IU intenciona ampliar seu mercado consumidor e negociar serviços, filiando-se a uma formação discursiva de mercado que se alinha à reforma empresarial da educação como veremos no decorrer das análises.

Para dar início à análise, reforçamos que o nosso entendimento é o de que as ações do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) junto a reforma empresarial da educação são decisivas para a implementação das bases que privatizam a gestão da educação pública. Na

propaganda, o programa utiliza-se de dados do IBGE para reafirmar seus objetivos, destacando que:

**Narrativa 1:** “Dos 211 milhões de brasileiros, mais de 50 milhões tem de 15 a 29 anos (IBGE)” / **SD1:** “A faculdade de Gastronomia é uma das mais caras no país, hoje”.

Nas cenas expostas na figura 7, especificamente, na cena inicial, utiliza-se um dado estatístico extraído do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa estratégia, o sujeito se exime da responsabilidade do dizer, ao tempo em que busca um aporte científico para sua informação: “fonte: IBGE”, porém essa informação é transmitida sem a devida especificação do ano em que a pesquisa foi realizada, tornando-a, assim, imprecisa e duvidosa. Isso também nos leva, em um primeiro momento, aos seguintes questionamentos: por que foi omitido o ano da realização da pesquisa utilizada na propaganda? Que brasileiros são esses? Por que utilizar um dado como esse na propaganda?

Primeiramente, a ausência do ano em que o referido dado foi obtido nos conduz a incertezas e isso, por sua vez, nos leva a entender que mesmo sendo a informação vinculada a uma fonte oficial, ainda assim, apresenta lacunas, pois não sabemos precisar em que momento histórico foi realizada a pesquisa. Nessa direção, Amaral (2005, p.18) considera que:

[...] tratar das condições de produção de discurso (CPD) requer compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciências ou formações ideológicas. Essa produção é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. É como o discurso que ela [...] atua nas mesmas relações sociais que a originam.

Isso nos direciona a considerar a linguagem, enquanto materialização do discurso, como instrumento que extrapola condicionamentos formais e se realiza nas produções sociais. Também nos conduz a indagar se a supressão do ano de realização da referida pesquisa não seria um simples lapso do enunciador, mas sim uma estratégia discursiva que estabelece o apagamento da narrativa original na qual a fonte da informação é apresentada, sobretudo, no que diz respeito ao apagamento da memória do vivido que engloba o contexto histórico-social dos acontecimentos. Essa estratégia tangencia outros possíveis sentidos para desvelarmos outros aspectos fundamentais na construção da propaganda em sua totalidade. Nessa dimensão, Silva Sobrinho (2007, p.183), esclarece que:

[...] podemos considerar que a mídia tem um papel forte na produção, circulação e também na transformação dos sentidos através de suas práticas discursivas que não só utilizam a linguagem verbal, mas também a não verbal, além das imagens que ali são

apresentadas. A mídia é sempre astuta, lança estilo de vida, desejos, ideias, sempre voltados para o seu funcionamento baseado no consumo

Assim, a partir desse contexto midiático em que a primeira propaganda é produzida, entendemos que sejam diversas as possibilidades de interpretação daquilo que é informado na narrativa 1, principalmente, do não dito, visto que “a linguagem empurra o que ela não é para o ‘nada’. Mas o silêncio significa esse ‘nada’ se multiplicando em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresentam” (Orlandi, 2007, p. 47).

Dessa maneira, a ausência do dado temporal utilizado nas primeiras cenas da figura 4, atua silenciando aspectos fundamentais sobre a contextualização dos fatos. Isso nos direciona a entender que estamos imersos num campo teórico que estabelece laços indissociáveis entre língua, produção de sentidos e a história, não somente dos sujeitos, mas também dos dizeres. Nessa direção, Orlandi (2012b, p. 14) considera que:

[...] pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo teórico que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando-os na relação com a língua, consigo mesmo e com a história.

Esse processo de formação do saber e dos silenciamentos se estabelece por meio da externalização do sujeito às condições de produção de sentido que, por sua parte, envolve a circulação desses dizeres da propaganda que foi elaborada para a promoção das ações do Instituto Unibanco, como já mencionamos, através da criação do ProIET<sup>24</sup> enquanto alternativa para a consolidação da reforma empresarial da educação brasileira.

Nessa esteira de entendimento, Pêcheux (1997, p. 74) considera que o processo de produção discursivo seja “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. Nessa perspectiva, a primeira materialidade discursiva (Narrativa1/SD1) traz circunstâncias históricas e sociais que se materializam nas condições de produção. Entre elas podemos destacar em seu contexto amplo (lato), a crise humanitária mundial, agravada pela pandemia de COVID-19, que foi declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no início do ano de 2020.

No Brasil, tivemos, com a chegada da crise pandêmica, o agravamento dos já antigos problemas sociais em torno da saúde, educação, segurança e empregabilidade, dentre outros. O

---

<sup>24</sup> O Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) surgiu oficialmente em 2020 e juntamente com o Itaú Social, Itaú Cultural e Todos pela Saúde, integram a Fundação Itaú para Educação e Cultura. Em apertada síntese, o programa divulga em seu site oficial que atua em parceria com entidades civis e o poder público para apoiar e incentivar a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica (ProIET, 2023). Para compreensão mais abrangente do programa, recomendamos a visita ao site do Itaú Educação e Trabalho (Cf. Referências).

descaso com a educação pública foi um deles, revelando o abismo entre a educação pública e a privada, assim como refletindo diretamente na desassistência do governo Bolsonaro ao ensino público. Nesse cenário caótico, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2022), “a pandemia da COVID-19 prejudicou mais a juventude do que qualquer outra faixa etária”.

Assim, as condições de produção em seu sentido amplo alcançam o contexto referente a uma sociedade capitalista, marcada pela divisão de classes sociais, conforme reforça Amaral (1999, p.92). Essa lógica tem na "sua natureza contraditória, a combinação de velhos pensamentos e práticas em uma nova forma; as relações de produção dessa 'nova sociedade' continuam sustentadas no processo de exploração do homem pelo homem".

No que diz respeito ao local em que se passaram as filmagens, trata-se da Escola Técnica Estadual-ETEC paulista que, em 2018, foi considerada pioneira na oferta de cursos de acordo com a Lei Federal n. 13.415/ 2017, ofertando Ensino Médio Técnico Profissional em Cozinha, Nutrição, Dietética e Hospedagem. Essa instituição pública de ensino firma convênios com instituições privadas nacionais e internacionais. De acordo com dados da referida instituição, sua estrutura física conta com:

[...] alguns dos equipamentos para o Centro de Hospitalidade foram doados por quatro empresas italianas: Angelo Po Grandi Cucine S.P.A; Bake off Italiana S.R.L; Moretti Forni S.P.A; e Valmar Global D.O.O. Entre os equipamentos estão fornos combinados, fornos elétricos, máquinas para sorvete, refrigerador, fogões, freezer e modeladora de pizza, distribuídos nos cinco laboratórios, sendo 3 de Cozinha, 1 Cozinha de Demonstração e 1 de Panificação, Doçaria e Chocolataria. Entre os ambientes do bloco da unidade estão 19 salas de aula, outros 6 laboratórios (Bar e Cafeteria, Bar e Restaurante, Enologia, Recebimento e Limpeza e 2 de Informática), biblioteca e quadra poliesportiva (ETEC.S.E., 2023)<sup>25</sup>.

Como vimos, trata-se de relações entre a escola pública e diversas instituições privadas que compõem uma rede de relações, influenciando na privatização do público. A exemplo disto, temos na propaganda I, as relações do IU, desenvolvendo ações através do seu ProIET, com pessoas e instituições dos setores público e privado, como já explanado anteriormente neste trabalho. No que diz respeito às relações em rede, segundo Peroni e Caetano (2016, p. 423):

[...] as redes são feitas de capital social e pode ser desenvolvido, investido e acumulado. Os participantes são multifacetados: atores individuais podem ser envolvidos nas redes em uma variedade de modos (significados e tipos de influência nas redes). As têm fluxos de ideias e pessoas entre o público e o privado. Foi o que constatamos na rede do Instituto Unibanco.

No que diz respeito aos sujeitos que atuam na composição das imagens na figura 4, temos a participação de dois jovens, oriundos de uma escola pública de ensino médio técnico

---

<sup>25</sup> Os dados foram retirados da página oficial da Escola Técnica Estadual Santa Efigênia (Cf. referências).

profissionalizante. São brasileiros da classe média baixa, filhos da classe trabalhadora, que figuram ao longo dessa primeira propaganda em análise. Consoante a isto, importa destacar que a propaganda em análise é direcionada aos milhares de jovens brasileiros, filhos da classe média baixa trabalhadora, que figuram como os futuros trabalhadores assalariados do país. Assim, importa questionar quais os silenciamentos, o que não é dito na formação discursiva que exerce significado ao dizer que “Dos 211 milhões de brasileiros, mais de 50 milhões tem de 15 a 29 anos” em agravo a “A faculdade de Gastronomia é uma das mais caras no país, hoje” (Narrativa1/SD1).

Segundo Orlandi (2007, p. 67) “as palavras são cheias, ou melhor, são carregadas de silêncio”. Dessa maneira, o ProIET, ao se dirigir aos jovens estudantes da escola pública diz “mais de 50 milhões” de “brasileiros”, mas não diz “mais de 50 milhões” de “filhos de trabalhadores”, “futuros operários”. Dessa forma, o programa silencia também os motivos de apoiar a reforma, mascarando que “as reformas implantadas pelos governos neoliberais se articulam [...] pela necessidade de articular e subordinar às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho” (Gentili, 1999, p. 240). Além disso, é silenciado na materialidade linguística em análise (Narrativa1/SD1) que as razões do ProIET em apoiar os jovens de escolas públicas, são as mesmas que estão presentes na Reforma do ensino Médio (REM): a instrumentalização na educação pública para o subemprego e para o trabalho informal.

Partindo da visão de escola como empreendimento, o investimento do empresariado é forte para convencer esse público. Nesse tino, nas imagens da figura 4, podemos observar ao fundo a estrutura organizada e projetada de uma cozinha industrial, que faz parte do ambiente de estudo oferecido pela instituição escolar. Nisso, ao passo em que as falas dos alunos ocorrem, as ambientações ganham mais detalhes, como: o fardamento utilizado pelo aluno; as ferramentas e objetos utilizados nas aulas; o interior das salas de aula, explorando bem os espaços; as áreas e ambientações que compõem a estrutura da instituição de ensino. Enfim, tudo isso gera contradições entre a realidade e o que se apresenta ao longo da propaganda como discutiremos adiante.

Nesse percurso, o que está posto na Narrativa1/SD1 é que o Brasil tem uma população de jovens que cresceu consideravelmente, “mais de 50 milhões tem de 15 a 29 anos”, muito embora não haja nenhuma referência temporal na propaganda, no que diz respeito ao dado que é fornecido, tampouco se diz sobre a situação socioeconômica desse grupo, como podemos ver na figura 4. Dessa forma, temos apenas como referência cronológica o ano em que a propaganda foi publicada na rede social Youtube, ou seja, dezembro de 2020. Isso, por sua vez, silencia acontecimentos importantes ocorridos no período em que a propaganda foi divulgada, pois o

Brasil estava no auge da pandemia de COVID-19. Arelado a este contexto, devemos considerar também a falha de gerenciamento dessa crise humanitária por parte do Governo Federal em 2020, traduzindo-se no aprofundamento das “desigualdades educacionais em que foram afundados os direitos sociais no Brasil, revelando o alto número de estudantes e professores sem acesso à internet e sem os recursos tecnológicos necessários para participar do ensino remoto emergencial” (Jakimiu, 2020, p. 101).

De acordo com a OIT em 2022:

A pandemia da COVID-19 exacerbou os numerosos desafios enfrentados pelos(as) jovens de 15 a 24 anos no mercado de trabalho, que tiveram um percentual muito maior de perda de emprego do que os adultos desde o início de 2020. Isso mostra que a pandemia da COVID-19 prejudicou mais a juventude do que qualquer outra faixa etária (OIT, 2022).

Destacamos, assim, que a propaganda também silencia a respeito do desemprego. Nesse sentido, o ProIET destaca o jovem brasileiro do ensino público, projetando-o para a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, como vimos, os desafios dos jovens foram muitos. Isso implica dizer que a transição destes jovens para o primeiro emprego também se torna desafiadora, mesmo antes da pandemia, “eles tinham cerca de três vezes mais chances de ficar desempregados do que os adultos” (OIT, 2022). Assim, tanto a narrativa 1, quanto a SD1 demonstram que o sujeito da propaganda fala a partir de sua posição social, isto é, ele fala do lugar do governo, na posição do empresariado, portanto, do neoliberalismo. Nessa direção, Vasconcelos e Cavalcante (2013) ponderam que o discurso sempre mostrará de qual posição social o sujeito está se colocando ou é colocado.

Dessa forma, o ProIET ocupa uma dada posição ideológica, a partir do lugar que estes assumem na sociedade. Nesse prisma, Cavalcante (2002, p. 53), tratando sobre a conceituação das formações ideológicas considera que elas “são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe. Trata-se de realidades contraditórias”. Portanto, entendemos que a produção de sentidos se associa a uma determinada posição ideológica. Assim, conforme os enunciados da narrativa1/SD1 do ProIET, podemos identificar sua posição empresarial/reformadora marcada pela formação ideológica reformadora do “Novo” Ensino Médio, pois atua exatamente sobre a demanda de implementação do itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através de “parcerias” firmadas com entidades privadas e o poder público, como veremos ao longo das análises.

Quando na SD1 é dito que “A faculdade de Gastronomia é uma das mais caras no país, hoje”, remete-nos indiretamente à memória do dito: “se é público, não é de qualidade”, em

outras palavras, o sujeito enunciator, representado pelo Instituto Unibanco (IU), transmite a ideia de que a qualidade do ensino educacional público será melhor alcançada, quando a atividade educacional estiver sob os ditames empresariais, de forma a concorrer com a faculdade privada em um livre mercado, ou seja:

[...] essa perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir qualidade da educação pública, não é uma visão isolada de um Instituto. Ela está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia para essa concepção, é reformá-lo ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado deverá superar as falhas do Estado; portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado; para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (Peroni; Caetano, 2016, p. 425, grifo nosso).

Na narrativa1/SD1, também está implícito que as ações do ProIET na escola pública são capazes de oferecer aos jovens do ensino público condições equiparadas ao ensino privado, pois quando se diz que “A faculdade de Gastronomia é uma das mais caras no país, hoje”, infere-se também que o programa oferece todo o suporte para que esses jovens possam, através dos investimentos do programa e de outras parcerias com entes privados, oferecer em termos formativos, iguais condições para que eles possam ingressar no mercado de trabalho. No entanto, nessa materialidade discursiva, o programa apaga, tendo em vista o efeito do silêncio que o compõe, o fato de que ações do ProIET sedimentam a reforma empresarial da educação pública, promovendo, segundo Freitas (2018):

[...] uma educação desigual e que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização - ou seja -garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do status quo sem sair dos seus limites e sem gerar demandas “indevidas” que pressionem o Estado econômica ou politicamente (Freitas, 2018, p. 60).

Nessa relação público-privada, o autor considera ainda que:

[...] a qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser comprada [...] Preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo esse pensamento, melhora pela concorrência (Freitas, 2018, p. 32).

Ao nos conduzirmos ao próximo recorte da propaganda, observamos que tal entendimento é fortalecido na Narrativa2/SD2, ou seja, a compreensão de que o ProIET trata a educação condicionando-a à lógica do mercado. Desse modo, defrontamo-nos com os seguintes dizeres:

**Narrativa 2:** “Estamos vivendo o auge da curva da juventude” / **SD 2:** “Essa questão de não poder arcar com o ensino particular, né?”

Nesse recorte, o ProIET diz que “Estamos vivendo o auge da curva da juventude”. Na verdade, ao dizer isso, o programa trata sobre o que o Instituto Unibanco julga ser a realidade da juventude brasileira, entretanto faz isso da posição ideológica que manifesta, pois aponta para “essa questão” do estudante do ensino público “não poder arcar com o ensino particular”. Em outras palavras: 'as redes públicas vão sendo colocadas em um ‘vetor de desenvolvimento’, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seu estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional” (Freitas, 23018, p 34).

Todavia, quem seria essa “juventude”, a não ser os filhos da classe trabalhadora? A saída mostrada pelo ProIET é a mesma que nutre o ímpeto dos reformadores da educação brasileira em privatizar a gestão da educação pública nos moldes da Reforma do Ensino Médio, portanto, nos condicionamentos e ideais instrumentalizadores empresariais adaptados à lógica capitalista.

Por sua vez, temos novamente as mesmas contradições no discurso empresarial/reformador presente na SD1. No entanto, dessa vez, a narrativa 2 não aparece em forma de citação ou um dado referenciado. Trata-se, agora, do enunciador ratificando uma ação contínua, não finalizada em relação à narrativa 1, pois se utiliza da locução verbal – estamos vivendo – significando, nesse contexto, que o aumento demográfico de jovens no Brasil vem acontecendo. Logo, compreendemos que o silêncio que atravessa a locução “estamos vivendo” também nos direciona a entender que se trata do ano de 2020, período em que a propaganda é posta em circulação, e o mais importante: o ProIET apaga, em sua propaganda, que esse período foi marcado pela devastadora pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo.

Face a isto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, o Brasil tinha o terceiro maior percentual de jovens adultos que não estudavam nem estavam ocupados em 2020. Esse percentual passou de 29,3% em 2019, para 34,1% em 2020, extrapolando o percentual de jovens adultos em qualquer outra atividade.

Outro dado relevante vem da OMS (2020), reconhecendo que, no Brasil, a Covid-19 matou mais jovens do que em outros países afetados pela pandemia, apontando que a situação era mais grave em classes mais pobres. Silencia-se, portanto, na propaganda do ProIET, a respeito desses relevantes números que envolvem a juventude da classe trabalhadora no que diz respeito à educação, ao trabalho e à saúde. Isto porque, segundo Orlandi (2007, p.69) “o silêncio não está apenas ‘entre’ as palavras. Ele as atravessa”.

A seguir, a partir das cenas evidenciadas na figura 8 (recorte 2) segue-se uma apresentação formal do programa, um breve resumo de sua atuação na educação pública de nível médio.

**Figura 8** – *Print screen* com a sequência de imagens do vídeo: “Conheça o Itaú educação e trabalho”  
– Recorte 2



Fonte: ProIET (2020).

**Narrativa 3:** “O Itaú Educação e Trabalho é parte da Fundação Itaú para Educação e Cultura” /

**SD3:** “O Itaú Educação e Trabalho é uma continuidade das ações do Itaú BBA Educação. É cuidar para que a educação profissional possa ser ofertada dentro do programa e das propostas dos Estados [...] uma inserção mais digna para os jovens no mundo do trabalho.”

Nesse discurso materializado na SD3, temos uma ênfase inicial na história do próprio ProIET: como ele se constituiu ao longo do tempo, seus principais agentes e suas redes de relação. Observamos que nessa terceira narrativa, o narrador (ProIET) traz a informação de que o programa “é parte da Fundação Itaú para Educação e Cultura”. Nesse sentido, a expressão “é parte”, torna implícito o todo que o compõe, ou seja, o narrador não informa aqueles que de fato estruturam o programa, silenciando os demais sujeitos que o legitimam, dando ênfase à marca/instituição financeira “Itaú Educação e Trabalho”. Da mesma forma, na SD3 há um silêncio em funcionamento nas palavras. Isso se confirma porque, de acordo com Orlandi (2007, p. 68) “o silêncio é a própria condição de produção de sentido. Assim, ele aparece como espaço ‘diferencial’ da significação: ‘lugar’ que permite à linguagem significar”.

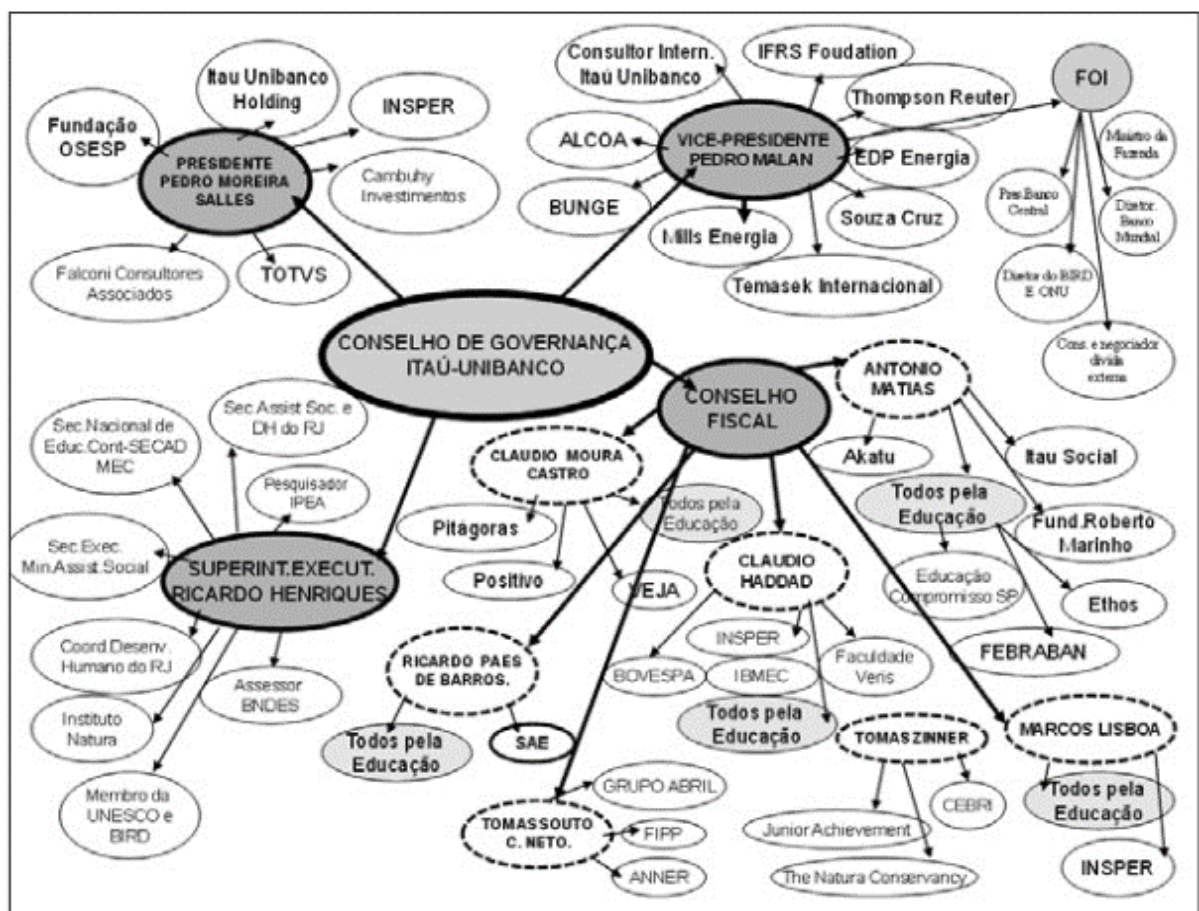
Entretanto, observamos que há um atravessamento de sentidos, “acontecimento essencial da significação, ele é matéria significante por excelência” (Orlandi, 2007, p. 69). Há, nesse movimento de sentidos, uma significação que sedimenta a promoção da propaganda ao dizer que “O Itaú Educação e Trabalho é uma continuidade das ações do Itaú BBA Educação”, reafirmando sua natureza empresarial/reformadora a partir de suas próprias ações enquanto

instituição privada atuante na instrumentalização do conhecimento da educação básica de nível médio, como veremos adiante ao longo das análises. Dessa forma, quem são os agentes que compõem o referido programa?

Nesse sentido, é importante esclarecer que as instituições apontadas na Narrativa3/SD3, mascaram, silenciam, os verdadeiros agentes responsáveis pela atuação dos sujeitos que atuam no programa. Desse modo, existe uma relação entre os sujeitos e as redes do Instituto Unibanco. Nessa circunstância, de acordo com Peroni e Caetano (2016, p.423), as redes “são formadas e operadas por sujeitos individuais e coletivos, em um projeto de classe, além de serem parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo”.

Dito isso, a seguir mostraremos conforme as figuras 6 a 8, bem como no quadro 1, como se organizam e quem são esses agentes e redes que compõem o ProIET.

**Figura 9** – Conselho de governança do Instituto Unibanco e suas relações



Fonte: Peroni; Caetano (2016, p. 418).

Na figura 9, Peroni e Caetano (2016, p. 418) evidenciam os sujeitos que fazem parte do Conselho de Governança, assim como onde operam ou operaram suas ações. Em vista disso, as autoras destacam seus principais agentes: o Itaú Unibanco; o governo; as instituições privadas educacionais, do terceiro setor; as organizações internacionais e outras instituições financeiras envolvidas. Dessa maneira, é silenciado na Narrativa3/SD3 que os integrantes do Conselho de Governança atuam também ocupando cargos de relevância no Instituto Unibanco e “são pessoas que têm princípios e práticas empresariais e não têm expertise na área educacional. Elas influenciam, no entanto, na política educacional brasileira” (Id., Ibid., p. 418).

Adiante, mostraremos nas figuras 10 e 11 as demais instituições parceiras da sociedade civil apoiadoras do ProIET.

**Figura 10** – Instituições da sociedade civil que apoiam o ProIET – Parte 1



Fonte: IET, 2023.

**Figura 11 – Instituições da sociedade civil que apoiam o ProIET – Parte 2**



Fonte: IET, 2023.

Como vimos, nas figuras 10 e 11, as parcerias do ProIET do Itaú Unibanco (IU) com outras instituições da sociedade civil, são diversificadas e numerosas, como podemos identificar, na citação a seguir.

O maior número de entes coletivos em sua composição ocorreu em 2019, momento em que, segundo dados divulgados na página oficial da rede, a mesma era composta pelas seguintes entidades: **Banco Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, Serviço Social do Comércio (SESC), Ministério da Educação (MEC), Confederação Nacional dos Municípios (CNM), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Banco Mundial (BM), Comunidade Educativa (CEDAC), Fundação SM, Centro de Excelência e Inovação em Políticas**

**Educacionais (CEIPE/FGV), Instituto Singularidades, Academia Paulista de Educação, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Movimento Todos pela Educação, Fundação Cesgranrio, Abrelivros, Laboratório de Educação (Labedu), Cidade Escola Aprendiz (ONG), Instituto INSPER, Fundação Roberto Marinho, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) (Faria, 2022, p. 28, grifo nosso).**

Por conseguinte, a propaganda em análise atingirá o maior número possível do seu público-alvo, dado o apoio dessas influentes instituições. Isso, por seu turno, permite-nos refletir que o ProIET se assemelha a uma estrutura de organização tipicamente empresarial, quando observamos que:

[...] o procedimento mais geral consiste em introduzir, *em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas (Freitas, 2018, p. 33-34, grifo do autor)

Dessa maneira, percebemos que esses agentes que compõem o programa estabelecem relações que vão além de uma simples “parceria”, silenciando, pois, seus verdadeiros objetivos e “nessa *parceria* generalizada, a própria empresa se torna qualificadora e envolvida no aprendizado e acaba se confundindo com a instituição escolar em *estruturas de aprendizagem flexíveis*” (Laval, 2004, p. 05, grifo do autor). Nessa lógica, considerarmos que existe um processo que alinha e desenvolve o implemento das ações e atividades do ProIET nas escolas públicas com a estratégia empresarial de gerar resultados<sup>26</sup> esperados em “uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial” (Freitas, 2018, p. 34).

Na continuação da SD3 temos o trecho “[...] É cuidar para que a educação profissional possa ser ofertada dentro do programa e das propostas dos Estados... uma inserção mais digna para os jovens no mundo do trabalho”. Por sua vez, temos na materialidade linguística da SD3, o efeito de uma memória discursiva, entendida de acordo com Pêcheux, como:

[...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “*implícitos*” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 2009, p. 46, grifos do autor).

Posto isso, esse discurso materializado na SD3 mobiliza a memória discursiva que retoma os já-ditos e se renova nos dizeres do ProIET sobre sua atuação junto a entidades privadas e o poder público sobre oferta da Educação Profissional Técnica (EPT), conforme uma

---

<sup>26</sup> Peroni e Caetano (2016), em suas pesquisas analisam as ações do privado no público através da gestão por resultados, trazendo uma lógica individualista e competitiva empresarial para a educação pública. Essa mesma lógica empresarial que visa os resultados é vista nos relatórios anuais do ProIET, como exemplificado nos anexos A, B e C deste trabalho.

lógica gerencialista/empresarial da privatização da escola pública nos ditames do “Novo” Ensino Médio.

O ProIET na SD3, ao instituir como sua prioridade o lema “uma inserção mais digna para os jovens no mundo do trabalho”, reconhece, implicitamente, as contradições e falhas na implementação das políticas públicas na área da juventude, assim como na educação com a proposta instrumentalizadora do Novo ensino Médio. Entretanto, destacamos que nesse contexto marcado pelo movimento entre o já-dito e o dito, característico do funcionamento discursivo, são silenciadas as contradições entre capital e trabalho em sua gênese histórico-social, além dos reais impactos da pandemia para a “inserção” desses jovens da classe trabalhadora no chamado “mundo do trabalho”. Isto nos traz o seguinte questionamento: afinal que “mundo do trabalho” é esse?

Para tentar responder a essa questão, recorreremos a Marx em seus Manuscritos Econômicos-Filosóficos, sobre a questão do trabalho alienado. Dessa forma, o autor parte dos seguintes pressupostos:

Principiamos com os pressupostos da economia política. Aceitamos a sua terminologia e as suas leis. Pressupusemos a propriedade privada, a separação do trabalho, capital e terra, como também dos salários, lucro de capital e renda, e ainda a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca etc. A partir da própria economia política, com as suas próprias palavras, mostramos que o trabalhador desce até ao nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção (Marx, 1964, p. 157).

Nesse contexto que envolve economia política, o pensamento de Marx nos conduz a entender que o trabalho é reduzido a uma mercadoria banal. Nessas circunstâncias, passamos a buscar compreender como se configura esse dito “mundo do trabalho”, partindo do entendimento que remonta ao funcionamento das relações entre o trabalho, o trabalhador e o produto do seu trabalho, dessa forma:

[...] semelhante fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação (Marx, 1964, p. 159).

Dessa maneira, o trabalho alienado se apresenta enquanto condição que promove a existência do capitalismo e “reforça uma dicotomia entre público e privado para salvaguardar os interesses dominantes, a saber: a propriedade privada; a reprodução da divisão social do trabalho; a exploração da classe trabalhadora e a lógica do lucro” (Silva Sobrinho, 2022, p. 188).

Diante disso, entendemos que esse “mundo do trabalho” apontado na SD3, obedeça a mesma lógica do trabalho alienado, silenciando, portanto, as práticas privatizadoras da gestão da educação pública que fomentam a escolarização para empregabilidade, atendendo às exigências do mercado de trabalho e fortalecendo as bases da reforma empresarial da educação pública brasileira.

Em vista disso, ao passo em que o programa é apresentado na Narrativa3/SD3, na propaganda são mostrados os estudantes e os ambientes da escola, os laboratórios, as ferramentas de trabalho e de estudo, no caso, uma cozinha industrial com todo aparato técnico sendo manipulado pelo aluno que traja um *Dolmã*, uniforme de cozinheiro, conforme mostra a figura 4. Nesse sentido, o estudante é posto exatamente nessas condições vistas nas imagens para fazer jus ao mecanismo de convencimento da propaganda, reforçando a ideia de uma “inserção mais digna” desses jovens no “mundo de trabalho”.

Dessa forma, retornamos à política do silêncio em Orlandi (2007), em que o silêncio constitutivo “nos indica que para dizer (uma palavra apaga-se necessariamente outras palavras)” (Orlandi, 2007, p. 24). Partindo desse entendimento, consideramos que para não dizer “mundo da luta contra privatização plena da educação pública”, o ProIET diz “mundo do trabalho”. Observamos, assim, que o silêncio aí operado pode mascarar a luta dos movimentos sociais pela revogação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na atualidade, assim como, pela revogação da lei da Reforma do Ensino Médio. Nessa direção, o “mundo do trabalho” como intermediação para uma mudança de proposta, que seria construída com educadores e outros setores da classe trabalhadora que integram a educação pública, também é alvo desse silenciamento.

Outrossim, o trecho “uma inserção mais digna para os jovens no mundo do trabalho”, mascara a crescente reestruturação do setor produtivo, atrelada a constantes mudanças na estrutura do mercado de trabalho, ao passo que desvela o efeito de uma memória discursiva, “uma evocação do esquecimento como passado dentro do discurso” (Orlandi, 1999, p. 21), memória que nos conduz às inúmeras mazelas sociais contemporâneas em torno do desemprego estrutural das juventudes, bem como as profundas lacunas no processo da formação escolar básica.

Dessa maneira, tendo em vista essa relação entre capital, discurso e trabalho, conforme Amaral (1999, p. 109), “Os elementos de saber da Formação Discursiva do mercado estão ancorados em fundamentos da Formação Ideológica capitalista que consideram que, para a felicidade e a liberdade do homem, só existe um caminho: seguir as determinações do mercado”.

Nesse tino, a relação que se imprime entre o ProIET e seu público-alvo, jovens de

escolas públicas cursando o ensino médio, não é outra coisa senão “atender às demandas do mercado de trabalho que exija flexibilidade, qualidade e produtividade” (Manfredi, 2016, p.93), que se sustenta na Formação Ideológica do Capital, exteriorizada pela Formação Discursiva do mercado presente na propaganda do ProIET. Assim como, o intuito reformador alicerçado nos condicionamentos típicos do modo de produção capitalista que regulam a relação capital/trabalho, modela a educação pública a uma lógica mercantil, influenciando a visão social e política desses jovens estudantes, filhos da classe trabalhadora.

O discursivo materializado na SD3 “é cuidar para que a educação profissional possa ser ofertada dentro do programa e das propostas dos Estados”, nos conduz a lacunas que, através de uma leitura mais atenta, nos revela o silenciamento de que existem outros atores/sujeitos envolvidos nessas “propostas dos Estados”. Assim, o verbo “cuidar” que aparece no modo infinitivo, nos direciona a buscar um sujeito gramatical, no entanto, essa referência não é dada expressamente no enunciado. Dessa forma, esse “cuidar” com vistas à oferta da educação profissional é estruturado nas chamadas parcerias com o poder público, e de acordo com o ProIET (2023).

Atuamos em parceria com as Secretarias da Educação, do Desenvolvimento Econômico, do Trabalho, de Ciência e Tecnologia, autarquias, entre outras. Nosso objetivo é apoiar as redes de ensino em prol da ampliação e do fortalecimento de políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica e contribuir para que as juventudes brasileiras tenham igualdade de oportunidades (ProIET, 2023).

É importante também destacar que essas “parcerias” são celebradas nos chamados acordos de cooperação ou termos de cooperação, fundamentado na Lei Nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que traz em seu artigo 1º:

Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015).

A partir dessas considerações demonstraremos de que forma o ProIET estabelece tais parcerias com vistas à implementação do programa nas redes estaduais de ensino, conforme nos mostra o quadro 1:

**Quadro 1** – Parcerias do PROIET com o poder público

| ANO  | TIPO DE PARCERIA     | ÓRGÃO PARCEIRO                                                                                    | ESCOPO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2021 | ACORDO DE COOPERAÇÃO | <b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ</b>                                                  | APOIO TÉCNICO À SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ, PELA FUNDAÇÃO ITAÚ PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA, POR PARTE DO ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA A IMPLEMENTAÇÃO, NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO, DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL, NOS TERMOS NO ART. 36, V DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, COM A REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (NOVO ENSINO MÉDIO) E OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO PROFISSIONAL E TÉCNICO (EPT). |
| 2021 | ACORDO DE COOPERAÇÃO | <b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA</b>                      | ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 223 QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DA PARAÍBA, POR INTERMÉDIO DA SUA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, PARA O DESENVOLVIMENTO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA                                                                                                                                                                                                                        |
| 2021 | ACORDO DE COOPERAÇÃO | <b>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER DO RIO GRANDE DO NORTE</b> | ACORDO DE COOPERAÇÃO NO 01/2021, QUE ENTRE SI CELEBRAM SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2021 | ACORDO DE COOPERAÇÃO | <b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SERGIPE</b>                                                | ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE SERGIPE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2021 | ACORDO DE COOPERAÇÃO | <b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS</b>                                           | ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE MINAS GERAIS, POR INTERMÉDIO DA SUA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, E A FUNDAÇÃO ITAÚ PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA, PARA O DESENVOLVIMENTO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.                                                                                                                                                                                              |

Fonte: ProIET (2021).

No quadro 1 apresentado, observamos as “parcerias” do ProIET com instituições públicas em que são realizados os chamados “acordos de cooperação” entre as Secretarias Estaduais de Educação, e a Fundação Itaú para a Educação e Cultura, com escopo de implementar no âmbito da escola pública de ensino médio as diretrizes propostas pela Lei nº 3.415/2017, que alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa Lei determinou a divisão do Ensino Médio em dois segmentos: o primeiro, referente à formação geral e comum para todos os estudantes, conduzido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outro relativo aos chamados itinerários formativos.

Voltando ao “cuidar” referente ao discurso presente na SD3, observamos mais uma contradição no discurso reformador empresarial, no que se refere à oferta da Educação Profissional Técnica (EPT) e suas adequações frente à realidade social brasileira, pois segundo

(Piolli; Sala, 2020, p. 76): “o discurso da escolha escolar corre um sério risco de se tornar uma simples imposição das trajetórias disponíveis, dependente muito mais da ‘relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino’ (Brasil; MEC; CNE, 2018, art. 12. § 5º) do que do interesse dos estudantes.” Ou seja, o discurso presente na SD3, é o mesmo discurso presente na Reforma do Ensino Médio, com suas contradições que tensionam a qualificação e a habilitação profissional de jovens da classe trabalhadora com vistas unicamente a “cuidar” das demandas do mercado, da empregabilidade e da dinâmica empreendedora.

Na continuação da propaganda, temos a seguinte cena:

**Figura 12** – *Print screen* da imagem do vídeo “Conheça o Itaú educação e trabalho” – Recorte 3



Fonte: ProIET, 2020

**SD4:** “Nosso trabalho é apoiar as secretarias estaduais de educação na formulação de uma política pro Ensino Médio”.

Nesse recorte, inicialmente, nos chama a atenção o fato de uma instituição financeira, através da criação de um instituto, desenvolver um programa institucional que diz “Nosso trabalho” é “apoiar” setores da educação pública quanto à “formulação de uma política pro Ensino Médio”.

Mas a quem se relaciona esse “Nosso trabalho”, senão a toda rede de “parcerias” público-privadas? A iniciativa manifestada pelo ProIET é de firmar relações de apoio com as secretarias de educação. Desse modo, o que diz ser um “apoio” para as “secretarias estaduais de educação” configura-se, como já abordamos nas análises anteriores, como uma estratégia

dos setores empresariais visando ampliar seus próprios interesses de mercado, ao obter lucro com a oferta, o gerenciamento e a implementação da EPT, de acordo com a proposta da Reforma do Ensino Médio.

De acordo com Orlandi (2007, p. 68), “o silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa”. Posto isso, atuam efeitos de silêncio na expressão **“Nosso trabalho”**. Dessa forma, ressaltamos, inicialmente, que o uso do pronome possessivo na 1ª pessoa do plural, “nosso”, sugere a existência de outros sujeitos envolvidos nessas iniciativas (como já tratamos com mais detalhe nas análises anteriores) que atuam de forma sutil, silenciando os pressupostos gerencialistas e seus padrões de qualidade que alteram as propostas dos currículos educacionais, para garantir o pleno desenvolvimento da lógica mercantil.

Nesse sentido, destacamos que, ao longo da cena representada na figura 9, visualizamos uma jovem lendo um livro. Tal formulação visual produz um “contraponto de seus elementos” (Lagazzi, 2021) pois, na relação entre a forma de atuação do ProIET e a referida cena da leitura há contradição, visto que o verbo “apoiar” silencia que a instituição privada desenvolve uma ação que atua sobre o público num processo de refuncionalização estatal, isto é, o Estado é tomado como empreendimento (Puello- Socorrás, 2008). Ou seja, a verdadeira intenção por trás do “apoiar”, não é outra senão promover mudanças no papel do Estado e fortalecer a relação público-privada na educação. Consequentemente, também é silenciado que ocorrem transformações na gestão pública, modelando a atuação do Estado aos parâmetros empresariais. Portanto, nessa relação, a atuação do ProIET sobre a educação é vista como um empreendimento, tornando sua principal ação “cuidar” de lucros, e não de livros.

Nessa direção, segundo Christian Laval (2004, p. 12):

No entanto, a escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público. Daí as campanhas e as políticas, implantadas na mesma época tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional, para diversificar o financiamento do sistema educacional (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais “eficazmente” a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” (e, consequentemente, caro) da educação.

Dessa maneira, nos questionamos: a quem se destina essa “formulação de uma política pro Ensino Médio”? Dito isso, partimos do entendimento de que o ProIET apaga, na propaganda analisada, em face do efeito de silêncio que o compõe, o fato de que a atuação em rede favorece a privatização do público, através de diversos setores empresariais, civis e entes públicos, e isso

demonstra como “o mercado, através da concorrência vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta” (Freitas, 2018, 33). Portanto, nessa materialidade discursiva da SD4, a “formulação de uma política pro Ensino Médio” destina-se aos interesses do setor privado, articulado entre si, através de organizações em rede de atuação objetiva, interferindo nas políticas públicas educacionais, cujo principal axioma nesse contexto, segundo Laval (2004, p. 3), “é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia”.

#### 4.4.2 “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo”

A propaganda em análise corresponde ao material em vídeo com duração de 2min52s divulgado na mídia no mês de março de 2021, fase marcada pelo isolamento social no Brasil em razão da pandemia de COVID-19. O material de vídeo foi publicado na página eletrônica oficial do Itaú Educação e Trabalho, através do banco de compartilhamento de vídeos no YouTube em 08 de março de 2021. Nesse segundo momento, estruturamos as sequências discursivas de 5 a 7.

O Programa Itaú Educação e Trabalho divulgado na peça publicitária “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” foi lançado em 2019, num arranjo institucional, conjuntamente com a Fundação Itaú para Educação e Cultura, englobando as atuações do Itaú Social e do Itaú Cultural e de Educação e Trabalho, baseada até então nas ações do Itaú BBA<sup>27</sup>. Segundo o ProIET (2024), em 2020, o Itaú Educação e Trabalho se estabeleceu com a criação de uma superintendência, três gerências e uma equipe de 13 colaboradores<sup>28</sup>, dizendo atuar em parceria com entidades civis e o poder público para apoiar e incentivar a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica, período em que o ex-ministro Abraham Weintraub esteve à frente do Ministério da Educação.

Adiante, as análises das imagens foram desenvolvidas com base nas conjecturas de Lagazzi que, nos estudos sobre análises a respeito de discurso fílmico, compreende que o

<sup>27</sup> Trata-se do maior Corporate & Investment Bank da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo. Para maiores informações acessar o site do Itaú (Cf. Referências).

<sup>28</sup> Segundo dados presentes no Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET, 2024), em 2020 houve a criação do Itaú Educação e Trabalho, que, juntamente com o Itaú Social, Itaú Cultural e todos pela Saúde, integram a Fundação Itaú Cultural para Educação e Cultura. Essa iniciativa, por sua vez, diz apoiar as Secretarias de Educação de 13 Estados: Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Sergipe, São Paulo e Paraíba. Os dados das informações citadas podem ser acessadas no site do ProIET (Cf. Referências)

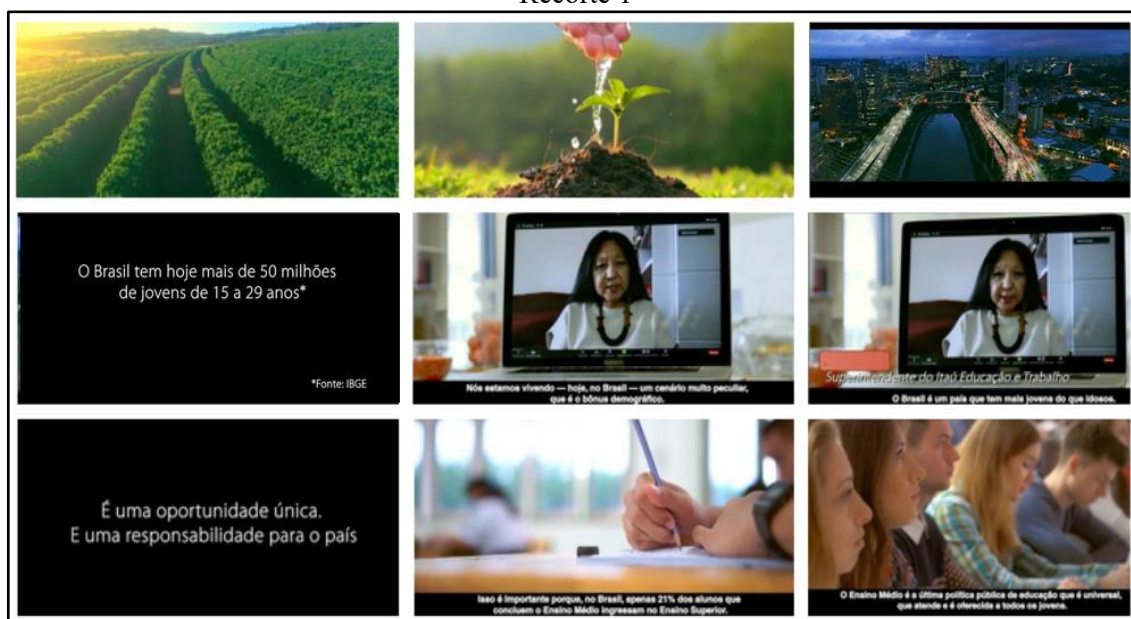
sentido se constitui na contradição constitutiva do jogo entre as diferentes materialidades significantes (Lagazzi, 2017). Dessa forma, refletindo a respeito das ideias que tratam da composição e não complementaridade entre verbal e não verbal pensaremos nessas relações discursivas. Nessa perspectiva, ainda com Lagazzi (2017), em uma análise de cunho filmico, considera:

[...] dizer que a composição material se configura pela contradição é propor que a imbricação das diferentes materialidades que compõem um material de análise se faz pelo movimento na incompletude e na falha de cada materialidade, que cada materialidade significativa se demanda na(s) outra(s) com que compõe modos de formulação, uma demanda pela constante possibilidade de estar em movimento, estar em relação a esta(s) outra(s) materialidade(s) (Lagazzi, 2017, p. 29).

Trouxemos também para aproximar as discussões sobre o funcionamento da reforma empresarial da educação a noção de silêncio, como forma de melhor entender o modo como a privatização da gestão da educação vem operando no ensino médio da escola pública, a partir das propagandas institucionais do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) do Instituto Unibanco (IU), que silenciam as contradições da lógica capitalista presentes na Reforma do ensino Médio (REM), ou mesmo, como afirma Orlandi (2007, p.55) acerca da política do silêncio, “fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’”.

É importante destacar, preliminarmente, que se empreendeu a análise dos recortes em três momentos da propaganda, nos quais sucedem-se a sequência dos prints dos fotogramas que compõem 24 recortes do texto verbal do material analisado, organizados em três sequências discursivas.

**Figura 13** – *Print screen* da imagem do vídeo “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” – Recorte 1



Fonte: ProIET (2021).

Para dar início à análise, é importante esclarecer que os recortes 1 e 2 exibem prints das cenas que constituem o primeiro 1min37s da propaganda em vídeo selecionada para esta proposta de análise. Dessa forma, para o primeiro recorte, com duração aproximada de 45s, visualizamos um conjunto de cenas que promovem um diálogo e, ao mesmo tempo, uma contradição diante da circunstância sócio-histórica brasileira ante à Pandemia de COVID-19, e seus desdobramentos face ao contexto e realidade educacional brasileira que já abordamos anteriormente neste trabalho.

**SD5:** O Brasil tem hoje mais de 50 milhões de jovens de 15 a 29 anos. Nós estamos vivendo - hoje, no Brasil - um cenário muito particular, que é o bônus demográfico. O Brasil é um país que tem mais jovens do que idosos. É uma oportunidade única. É uma responsabilidade para o país. Isso é importante porque, no Brasil, apenas 21% dos alunos que concluem o Ensino Médio ingressam no Ensino Superior. O Ensino Médio é a última política pública de educação que é universal, que atende e é oferecida a todos os jovens.

As imagens iniciais da propaganda mostram uma vasta plantação ao longo da cena. Em seguida, na segunda imagem, visualizamos uma pequena muda de planta sendo regada por mãos humanas. Posteriormente, na terceira imagem, saímos da área do campo e somos direcionados para uma outra cena que exhibe um grande centro urbano, pois é possível identificarmos, ao longo da cena, inúmeros prédios, pistas, viadutos e um intenso fluxo de veículos transitando nessas vias de circulação. Em seguida, ainda no primeiro recorte, as próximas 06 (seis) imagens são direcionadas a dados estatísticos, informações acerca da composição demográfica e relacionadas à educação brasileira, mostrando sujeitos que representam o ProIET, dialogando de forma remota, a partir de telas de computadores. Projeta-se tanto uma narrativa visual nas imagens 04 e 07, quanto uma narrativa verbal<sup>29</sup> das imagens 05, 06, 08 e 09.

Adiante, nas duas últimas imagens que compõem o primeiro recorte, observamos estudantes em sala de aula, ora apenas a cena focalizando suas mãos escrevendo, ora a exposição das suas fisionomias atentas, preocupadas, concentradas, como se estivessem assistindo a uma exposição, uma aula. Nessa direção, Lagazzi (2021, p. 5901) afirma que “nos diferentes trajetos do olhar, a potência da imagem demanda, na alteridade dos sentidos, o que sempre pode ser visto por entre as brechas, em meio aos rituais falhos. Um vir a ser do olhar...”. Assim, as imagens da SD5 podem provocar no interlocutor, a possibilidade de um outro ponto de vista

---

<sup>29</sup> Ver *Narrativa verbal e narrativa visual*: possíveis aproximações, de Pellegrini (2003).

que possa afastá-lo ou aproximar de “uma prática ideológica capaz de subversão, justamente quando faz retorno sobre o sujeito” (Lagazzi, 2021, p. 5900).

Dito isso, defendemos inicialmente, que o contexto discursivo que abrange a conjunção das imagens do recorte 01 (um) com a SD5, recupera a memória discursiva da reforma empresarial da educação pública brasileira, com a projeção de sentidos sócio-historicamente produzidos sobre o “Novo” Ensino Médio (NEM), haja vista que “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (Frigotto, 1999, p. 26). Assim, nesse entendimento sobre memória discursiva, Courtine (2009, p. 106) trata como “existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, regradas por aparelhos ideológicos”, ou seja, presume o enunciado articulado à história.

Na Sequência Discursiva 5 (SD5), no trecho inicial: “O Brasil tem hoje mais de 50 milhões de jovens de 15 a 29 anos. Nós estamos vivendo - hoje, no Brasil - um cenário muito particular, que é o bônus demográfico. O Brasil é um país que tem mais jovens do que idosos”, nos convida a fazer algumas reflexões. Inicialmente, já identificamos que esses são os mesmos dados reproduzidos ainda na primeira propaganda analisada neste trabalho, “Conheça o Itaú Educação e Trabalho”, exibida em dezembro de 2020, sendo mais uma vez retomados na propaganda “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo”, de março de 2021. Nesse sentido, esse discurso materializado na SD5, mobiliza a memória discursiva que retoma os já-ditos e se renova nos dizeres do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) sobre dados coletados do IBGE.

Nessa circunstância, chamamos a atenção para a expressão “bônus demográfico” que trata sobre o crescimento elevado da população jovem no país e passa a ser estruturado com um sentido inovador, no intuito de promover o ProIET. No entanto, isto refere-se a um movimento entre o já-dito e o dito, característico dos meios discursivos, que silenciam o cenário de desigualdades sociais. Por conseguinte, com esse suposto aumento demográfico da população jovem brasileira, não seria possível naquela conjuntura socioeconômica, quiçá na atual, oportunizar o acesso e permanência desses jovens na jornada da educação básica brasileira. O ProIET constrói tal narrativa com o intento de silenciar as inúmeras mazelas sociais agravadas pela pandemia de COVID-19, que repercutiram negativamente no avanço do desemprego estrutural, na demanda contínua por cortes nos investimentos em políticas públicas, principalmente, na educação. Nessa dimensão, segundo Mészáros, (2002, p.994-995) “a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações

espetaculares”.

Num segundo momento, colocando em paralelo a narrativa visual da primeira propaganda “Conheça o Itaú Educação e Trabalho”, ao dizer que “Dos 211 milhões de brasileiros, mais de 50 milhões tem de 15 a 29 anos (IBGE) ... Estamos vivendo o auge da curva da juventude”, com a atual narrativa em análise, quando se diz “O Brasil tem hoje mais de 50 milhões de jovens de 15 a 29 anos. Nós estamos vivendo - hoje, no Brasil - um cenário muito particular, que é o bônus demográfico”. Observamos que as inconsistências desses discursos se repetem como já demonstramos no início das análises da propaganda “Conheça o Itaú Educação e Trabalho”. Assim, a partir das análises anteriormente empreendidas na referida propaganda de 2020, temos o mesmo sujeito, o Itaú Unibanco (IU), que se isenta da responsabilidade do dizer, ao passo em que busca o aporte institucional de fontes como o IBGE, para demonstrar credibilidade ao público através de um discurso de autoridade. Dessa forma, a partir das análises, ressaltam-se as memórias e discursos que ecoam no ProIET, com uma visão focada nos efeitos de sentido de implementação/instrumentalização da Reforma do Ensino Médio (REM), utilizando-se também dos dispositivos legais que instituem a referida reforma. No entanto, trata-se novamente dos mesmos dados parafraseados e sem a devida referência temporal. Os já-ditos e ditos, mais uma vez, silenciam e atuam de forma a intensificar novos efeitos as contradições marcadas na ordem da língua, nas conexões do discurso. Sendo essas oposições, “contradições ideológicas” nucleares da “unidade da língua” e “constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, os processos discursivos, na medida que se inscrevem nas relações ideológicas de classe” (Pêcheux, 2009, p. 93).

Outrossim, refletindo a partir dessas narrativas iniciais extraídas da SD5, bem como das imagens a elas vinculadas ao longo das cenas em que ocorreram, é possível entender que são as imagens que possibilitam que as palavras “colem” às coisas (cf. Orlandi, 2009). Isso, por sua vez, nos conduz a observar o gesto de interpretação como espaço em que seja possível se associar a repetição, como efeito do já-dito, do movimento de historicidade, do que se constrói acerca de uma memória institucional, como também no que tange à ideia de repetição que viabiliza a diversidade de sentidos.

Isso, por sua vez, nos permite entender que esses espaços, tecidos através da imbricação das materialidades significantes, têm sua importância. Por conseguinte, como já discutido ao longo das análises anteriores, na propaganda do ProIET, as estratégias discursivas são inúmeras e podem ser construídas nesse movimento de sentidos em que “o ‘real da língua’ é, portanto, o impossível que lhe é próprio” (Gadet; Pêcheux, 2010, p. 52). Sendo nessa combinação entre palavras, imagens, gestos, ações, ausências, dizeres e silêncios dos sujeitos nas cenas analisadas, que podemos lançar

mão de questionamentos, atentos à manifestação e produção do “sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história” (Lagazzi, 2011, p. 276).

A posição-sujeito manifestada pelo ProIET nos fornece elementos relevantes que conduzem à relação construída entre a importância da educação e a adoção de políticas públicas na visão do ente privado, mediante as margens do dizer. Esse discurso passa a ser uma das formas de exteriorização ideológica, visto que a ideologia tem sua manifestação concreta no discurso. Em outras palavras, pode-se asseverar que “as formações discursivas materializam o ideológico presente nas formações sociais, nas relações do homem com o mundo” (Pêcheux; Fuchs, 1975, p. 166).

Ainda na SD5, a passagem “[...] É uma oportunidade única. É uma responsabilidade para o país é importante porque, no Brasil, apenas 21% dos alunos que concluem o Ensino Médio ingressam no Ensino Superior. O Ensino Médio é a última política pública de educação que é universal, que atende e é oferecida a todos os jovens”, aqueles a quem a propaganda se refere em seu dizer, “os mais de 50 milhões de jovens de 15 a 29 anos”, nos direciona a circunstâncias de enunciação específicas referentes ao baixo percentual de alunos que concluem o Ensino Médio e não adentram no Ensino Superior. Isso mostra o descompromisso dos governantes com a educação brasileira, os poucos investimentos em políticas públicas eficazes, como também o agravamento dessas circunstâncias pelo advento da pandemia de COVID-19.

A “oportunidade única”, na posição discursiva assumida pelo ProIET, não está associada propriamente a um acontecimento extraordinário na vida dos alunos. Nesse sentido, abrem-se outras possibilidades de ler a atuação do programa que está na estrutura textual. Face a isto, o discurso, na SD5, move-se para atingir sentidos novos relacionados ao descompromisso do Itaú Unibanco (IU) com a formação humana, com a qualidade dessa formação anunciada, ao mesmo tempo em que alimenta uma lógica competitiva entre os participantes que tende a satisfazer as demandas do mercado de trabalho. Essa estratégia, presente no discurso do ProIET, tende a gerar sentidos que se alinham à ideia de obter mais lucro para os setores produtivos envolvidos na rede de apoiadores do programa. Face a isto, o contexto da propaganda é o retrato do descompasso econômico provocado pela pandemia que fomentou, principalmente, o abastecimento de uma mão de obra de baixo custo, com a mínima qualificação para o seu exercício.

A partir dessa perspectiva, no discurso da SD5, podemos inferir pelo menos três aspectos relevantes: o Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) como solução de vida desses milhares de jovens, como resolução da problemática em torno do baixo índice de alunos que concluem o Ensino Médio (EM) ingressam no Ensino Superior e, ainda, como saída para

fazer cumprir o EM como política pública de educação de caráter universal. Tais aspectos, não são unicamente preocupações do IU, contudo, são questões que atravessam a educação brasileira, pois há décadas já são tratadas como questões de ordem, em estudos e ponderações de muitos educadores e pesquisadores da educação brasileira.

Na continuidade da análise da SD5, na passagem “O Ensino Médio é a última política pública de educação que é universal, que atende e é oferecida a todos os jovens”. Reforçando a nossa discussão anterior, sobre o descompromisso do ProIET com a formação humana, em sua proposta de “apoiar” as secretarias estaduais de educação na elaboração/formulação de propostas curriculares e a oferta de cursos em escolas públicas de ensino médio, destacamos os efeitos de sentidos construídos sobre o trecho da SD5 supracitado. De acordo com o que já vimos anteriormente, todos os discursos são resultantes de outros discursos, podendo ser uma resposta direta ou indireta (Pêcheux, 1997).

Segundo Pêcheux (1997, p. 77), “o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado”. Posto isto, quando o ProIET traz em seu discurso que “O Ensino Médio é a última política pública de educação que é universal, que atende e é oferecida a todos os jovens”, expressa essas informações presentes em processos discursivos anteriores, utilizando-se de uma estratégia discursiva que retoma o argumento da educação profissional referenciada como política específica, que representa a ampliação do direito à educação pública universal, trazida pelo Decreto nº 5.154/2004 e introduzido na LDB pela Lei 11.741/2008 que pôs no núcleo do debate educacional a visão da educação politécnica, através da ideia de formação humana integral. Assim, o discurso do ProIET, utiliza-se dessa argumentação em sua propaganda, o que implica, pensando nas formações imaginárias, em uma novidade para dar credibilidade ao programa e apelar para conquistar cada vez mais o apoio da sociedade.

Como demonstramos, ao longo das discussões, o foco desse tipo de “parceria” público-privada reduz os processos de escolarização ao caráter econômico, logo, quando o ProIET diz que o Ensino Médio é uma política pública universal que “atende e é oferecida a todos os jovens”, promove contradições, pois na realidade o pensamento empresarial voltado à educação pública elimina do processo de educação a elaboração de outras formas intrínsecas à formação humana. Nessa perspectiva, sugere-se a teoria do capital humano<sup>30</sup>, pois ela depreende que:

---

<sup>30</sup> A propósito, Aronson (2007), ao tratar acerca da Teoria do Capital Humano (THC), destaca que ela serve de “estratégia teórica” para as análises que compreendem a relação entre educação e trabalho. (Ver *El retorno de la teoría del capital humano: fundamentos en humanidades*, de Aronson, em 2007).

[...] o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (Frigotto, 2001, p. 40).

Portanto, a questão que nos parece evidente nessa SD5 é que o ProIET, quando apresenta esses dados, os expõe sob uma perspectiva de cunho empresarial, mercadológica, um discurso como vimos até aqui, marcado pelo silenciamento discursivo da lógica da competitividade produtiva, que “reduz a formação humana e os processos de escolarização ao caráter econômico, com isso, aniquila do processo de educação o desenvolvimento de outras dimensões inerentes à formação humana” (Sandri, 2016, p.161).

**Figura 14** – *Print screen* da imagem do vídeo “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” – Recorte 2



Fonte: ProIET (2021).

Ao acompanharmos mais um recorte dessa propaganda, defrontamo-nos com os seguintes dizeres:

**SD6:** A Lei 13.415, de 2017, trouxe mudanças para educação. O ensino profissional, a educação profissional, no Brasil até há pouco tempo era bastante restrito. Com o novo Ensino Médio, com a inclusão desse itinerário formativo no Ensino Médio, se abre a oportunidade de democratizar o acesso à educação profissional. Então é uma formação muito mais profunda que desenvolve nesses jovens a questão do aprendizado permanente, que é o grande desafio do Brasil e do mundo. Como nós podemos, então, partindo do campo da educação, criar cursos e formar este jovem com

todas as competências e toda a riqueza - a maior riqueza possível - para que ele possa entrar nesse mundo do trabalho e crescer? (Sic).

Na imagem inicial da figura 14 (quatorze), temos na primeira cena, a narrativa visual referente à Lei do Novo Ensino Médio: “A Lei 13.415 de 2017, trouxe mudanças para educação”. Após essa primeira imagem, é apresentado ao público nas cenas de 02 (dois) a 06 (seis), o quinto itinerário formativo presente no atual currículo do Ensino Médio: a formação técnica e profissional. Nesse contexto, a sequência de cenas sofre mudanças. Nesses instantes, os sujeitos que representam setores da indústria, aparecem interagindo de forma remota por computadores. Em seguida, estudantes se apresentam em fábricas e metalúrgicas, trajando fardamentos específicos do setor, desempenhando tarefas de monitoramento e produção, operando máquinas, observando e manipulando tecnologias industriais em laboratórios, como em uma linha de produção.

Adiante, nas cenas que se seguem, fotogramas 07 a 09, temos a silhueta de uma pessoa usando trajes de formatura. Depois, um sujeito segurando uma caixa de hortaliças, tendo como fundo uma região de plantação, uma área rural, representando o setor agrícola. Por fim, encerrando essa segunda sequência de recortes, temos no último fotograma da sequência, sujeitos trajando ternos como se estivessem em uma reunião, apertando as mãos, como em uma reunião de negócios.

Após essa descrição das imagens da figura 14 é importante frisar que os recortes 01 e 02, respectivamente figuras 14 e 15, formam, nesse conjunto, efeitos de sentidos de causa e consequência. Nesse sentido, na esteira de Lagazzi (2019, p. 297), a noção de composição atua “relacionando uma materialidade às outras pela contradição, o que significa fazer trabalhar a incompletude que as constitui, e que permite o movimento de substituições e encadeamentos, no contraponto do conjunto”. Por sua vez, com relação a tais efeitos de causa e consequência, temos, no primeiro recorte, a situação do bônus demográfico marcada nas expressões faciais de tensão e preocupação dos estudantes, como se estivessem numa concorrência por oportunidades de emprego. No recorte 2, observamos os estudantes com semblantes satisfeitos, trabalhando em fábricas e no setor rural como se estivessem realizados no mercado de trabalho, após a adesão aos cursos técnicos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertados pelo Programa Itaú Educação e Trabalho - ProIET.

Na materialidade linguística da SD6, esse progresso é atrelado ao substantivo “oportunidade”, promovendo o ingresso de jovens oriundos de escolas públicas de nível médio, no mercado em cursos profissionalizantes e os encaminhando para o mercado de trabalho. Desse modo, na rede de sentidos que se compõe via memória discursiva, “oportunidade” detém uma

historicidade vinculada a uma chance única que esse jovem tem para alcançar um futuro profissional próspero no mercado de trabalho.

Na materialidade linguística da SD6, destacamos o trecho inicial: “A Lei 13.415 de 2017, trouxe mudanças para educação. O ensino profissional, a educação profissional, no Brasil até há pouco tempo era bastante restrito. Com o novo Ensino Médio, com a inclusão desse itinerário formativo no Ensino Médio, abre-se a oportunidade de democratizar o acesso à educação profissional”.

Nesse recorte, observamos que o sujeito na posição de agente privado, o Itaú Unibanco (IU), através do Programa Itaú Educação e Trabalho- ProIET, identifica-se com o discurso do governo, assemelhando-se a uma formação discursiva neoliberal, gerando efeitos de sentido a respeito da Educação profissional e Tecnológica (EPT). Isso, por sua vez, a partir de uma visão utilitarista, fragmentada, com foco numa impositiva pedagogia de competências<sup>31</sup> (Ramos, 2001), com sentido de adaptação ao mercado de trabalho.

Dessa forma, a razão desse contexto reformador presente na materialidade em análise, é que o presente discurso está alicerçado no texto da Lei 13.415/2017, que institui a REM, e nas concepções contrarreformadoras neoliberais da EPT<sup>32</sup> presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), Resolução nº 01/2021.

Sob essa ótica, observamos que o papel da EPT, ao longo da propaganda, manifesta, contraditoriamente, a própria materialidade linguística e histórica intermediada pelo silêncio. Sendo assim, os efeitos desse silenciamento são decisivos para que os setores empresariais possam acelerar a lucratividade e os investimentos dos principais setores produtivos nacionais e internacionais, atrelados à lógica maniqueísta do capital. Desse modo, no silêncio, apaga-se que a “oportunidade de democratizar o acesso à educação profissional”, na realidade, corresponde à ideia de que a educação favorece a redução das aflições sociais ao “formar técnico-profissionalmente e ideológico-politicamente o homem necessário à reprodução do capital na fase histórica em que se encontre, mantendo intactas as diferenças sociais que são a base da desigualdade da educação” (Maceno, 2019, p. 64).

Na continuação da análise da SD6, sobre o alcance da EPT na formação dos jovens e na criação de oferta de cursos, temos: “[...] então é uma formação muito mais profunda que

---

<sup>31</sup> De acordo com Ramos (2001), o termo remete ao exame crítico, de caráter teórico e político, do conceito de competência e da constituição do que denomina de “pedagogia das competências”, cuja origem, na França, remonta ao ensino técnico.

<sup>32</sup> Trata-se da discussão sobre a reforma da EPT, caracterizada como um dos setores que compõem o quadro de contrarreformas neoliberais no Brasil. (Ver mais em *A reforma da Educação Profissional e Tecnológica: 2016 a 2021*, de Barbosa Lucas Pelissari.

desenvolve nesses jovens a questão do aprendizado permanente, que é o grande desafio do Brasil e do mundo”, o ProIET silencia outros sentidos atrelados à lógica da reforma neoliberal da educação pública brasileira, pois apaga do discurso as inconsistências e falhas trazidas pela implementação da Lei 13.415/2017 que institui o Novo Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, a desigualdade na oferta de disciplinas de matemática e português traz um decréscimo na formação, “ou seja, a formação geral e comum para todos os estudantes será de, no máximo, 1.800 horas, o que significa uma redução de carga horária da formação básica, que antes da reforma deveria ter, no mínimo, 2.400 horas” (Piolli; Sala, 2020, p. 73).

Dessa forma, podemos questionar em que ponto está a atuação do silêncio nesse procedimento discursivo? Compreendemos, que o posicionamento ideológico do ProIET sobre a formação dos jovens da escola pública corresponde à visão neoliberal que instrumentaliza para o subemprego e para o trabalho informal, gerenciada pelo interesse empresarial, que adota estratégias visando unicamente ao lucro, em detrimento da precarização da escola pública brasileira, pois esta é posta em silêncio juntamente com a privatização da gestão educacional.

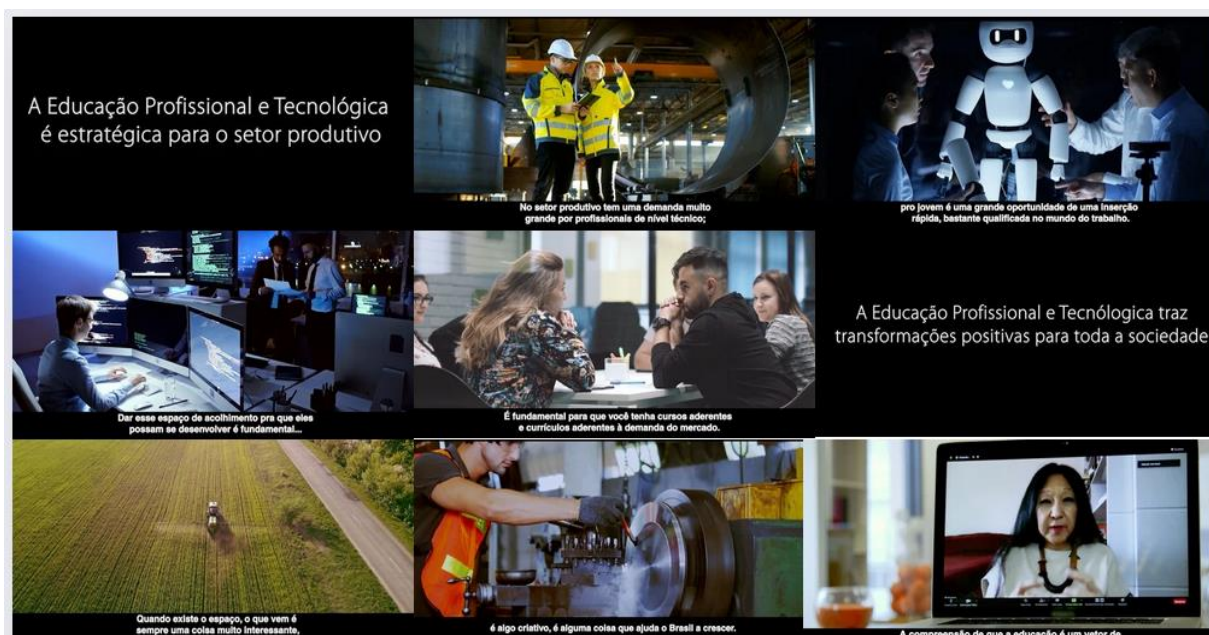
No trecho final da SD6: “Como nós podemos, então, partindo do campo da educação, criar cursos e formar este jovem com todas as competências e toda a riqueza - a maior riqueza possível - para que ele possa entrar nesse mundo do trabalho e crescer?”, o ProIET aponta para “criar cursos e formar”, “competências”, “riqueza”, “mundo do trabalho” e “crescer”. A partir daí, observamos a manifestação do caráter paradoxal das materialidades linguística e histórica intermediadas pelo silêncio. Desse modo, entendemos que os efeitos do silenciamento são decisivos para o aperfeiçoamento da reforma empresarial da educação, atravessando tanto os fundamentos da BNCC, suas “competências”, como o princípio norteador para “criar cursos e formar” perfis profissionais alinhados às demandas do mercado de trabalho. Nessa direção, o silêncio promove o apagamento de que “criar cursos e formar este jovem com todas as competências e toda a riqueza”, na verdade, corresponde a uma postura oriunda do anticientificismo, que se ampara através Na concepção de competências e a compele às diretrizes curriculares próprias da reforma (Ferretti; Silva, 2017).

Desde essa ótica, compreendemos que, se há um lugar possível para o estabelecimento do silêncio no desenvolvimento discursivo da SD6. Esse lugar, por sua vez, assenta-se nas determinações ideológicas dominantes que promovem a reforma empresarial para que o jovem do ensino médio da escola pública se limite a uma aprendizagem de “competências”. Isto é, o ProIET fortalece o mesmo discurso reformador da “fragmentação e do aprofundamento da dualidade educacional, instituídas por meio de uma base nacional comum curricular e itinerários

formativos específicos” (Silva, 2018; Araújo, 2018; Moura; Benachio, 2021 apud Pelissari, 2023, p. 6).

Segundo Orlandi (2007, p. 55), “há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é sua dimensão política”. Desse modo, na situação em análise, o ProIET, ao perguntar “como nós podemos, então, partindo do campo da educação, criar cursos e formar este jovem com todas as competências e toda a riqueza - a maior riqueza possível - para que ele possa entrar nesse mundo do trabalho e crescer?” promove o apagamento de outros sentidos possíveis, como: a desvalorização do trabalho e da formação profissional do professor (Araújo, 2019); a valorização de uma pedagogia de competências, que resulta na imposição de uma proposta fragmentada da reforma (Pelissari, 2023); promove a “contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização” (Ferretti; Silva, 2017, p. 396). Além disso, viabiliza o entendimento de “educação profissional”/ “ensino profissional” como capacitação para o dito “mundo do trabalho”, leia-se qualificação para o “mercado de trabalho” ou “trabalho alienado”, pois “[...] na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado” (Antunes, 2005, p. 69).

**Figura 15** – *Print screen* da imagem do vídeo “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo” – Recorte 3



Fonte: ProIET (2021).

Em outra circunstância da propaganda, o ProIET nos apresenta o itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT):

**SD7:** A Educação Profissional e Tecnológica é estratégica para o setor produtivo. No setor produtivo tem uma demanda muito grande por profissionais de nível técnico; pro jovem é uma grande oportunidade de uma inserção rápida, bastante qualificada no mundo do trabalho. Dar esse espaço de acolhimento pra que eles possam se desenvolver é fundamental... é fundamental para que você tenha cursos aderentes e currículos aderentes à demanda do mercado. A Educação Profissional e Tecnológica traz transformações positivas para toda a sociedade. Quando existe o espaço, o que vem é sempre uma coisa muito interessante, é algo criativo, é alguma coisa que ajuda o Brasil a crescer. Que mais alunos possam acessar esse tipo de curso para a melhoria do bem-estar, da qualidade e do *desenvolvimento sustentável* de toda a sociedade brasileira. A compreensão de que a educação é um vetor de desenvolvimento e de melhora da sociedade como um todo.

O recorte 03, da mesma forma que nos anteriores, composto também nesse conjunto de narrativa visual e verbal traz em seu conjunto de cenas outros aspectos relevantes a serem observados. Dessa forma, nas imagens 01 e 06 desse recorte, temos mais uma vez o retorno a dados retirados de pesquisas e das informações divulgadas pelo site do ProIET, evidenciados através de uma tela totalmente escura e com letras garrafais brancas, para destacar a informação referente ao programa. As próximas cenas que se seguem apresentam imagens de cursos específicos, tais como: assistente de logística, robótica industrial, programação, mecânica industrial e operador de máquinas agrícolas.

Posteriormente a essa descrição da materialidade do vídeo, seguiremos analisando três pontos. Nessa direção, posicionamos nosso gesto de interpretação para o processo discursivo que se situa na propaganda em tela que constitui o recorte 03. De acordo com (PÊCHEUX, 1990 [1983], p.54), procuramos alinhar o “batimento” ou “alternância” entre descrição e interpretação, de maneira a tecer inferências de como se compuseram, discursivamente na propaganda, os sentidos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) direcionada às redes públicas de ensino médio brasileiro; refletir sobre a EPT como instrumento utilitarista atrelada às necessidades do setor produtivo e sondar os processos de silenciamento consequentes da relação com a proposta de cursos para a EPT, acerca do contexto sócio-histórico que o país atravessou naquele momento em que a propaganda foi exibida.

Na propaganda em questão, observamos um deslizamento no que tange aos efeitos de sentidos construídos, envolvendo as instituições públicas de ensino, ou seja, “‘aquilo que já faz sentido para nós’, é a base para a produção do novo sentido, resultante de um processo de deslizamento de sentidos” (Amaral, 2016, p. 88). Para Pêcheux (AAD 69) este efeito semântico é nomeado como “deslizamentos de sentidos de efeitos metafóricos”. E ainda ressaltamos sobre este jogo de sentidos envolvendo os deslizamentos metafóricos.

Como esse efeito é característico das línguas naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, podemos considerar que não há sentido sem essa possibilidade de

deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua (natural) (Orlandi, 2007, p. 80).

Como observamos no seguinte trecho inicial da SD-7: “A Educação Profissional e Tecnológica é estratégica para o setor produtivo. No setor produtivo tem uma demanda muito grande por profissionais de nível técnico; pro jovem é uma grande oportunidade de uma inserção rápida, bastante qualificada no mundo do trabalho. Dar esse espaço de acolhimento pra que eles possam se desenvolver é fundamental [...]”. A partir de uma pesquisa realizada através do portal do Ministério da Educação (MEC), constatamos que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma política pública desenvolvida numa “colaboração” com “os sistemas de ensino e agentes sociais parceiros”, promovendo também um “diálogo” com os “setores produtivos e sociais”. O banco Itaú, portanto, figura nessas relações entre o público e o privado na educação, como um desses “setores produtivos e sociais”, que atua através de uma rede de governança, assim como já demonstramos com mais profundidade na seção três deste trabalho. Nesta dimensão, tais relações de “parcerias” trazem à superfície uma lógica tipicamente neoliberal, estimulando o “gerenciamento educativo” e as reformas “centradas na produtividade” (Laval, 2004, p. 12). Isso também nos convida a refletir que:

[...] a maioria dos participantes está vinculada à Instituição Financeira Itaú/Unibanco e não tem nenhum vínculo com a educação. Já aqueles que têm, pertencem a instituições privadas com fins lucrativos e a uma lógica de mercado bem definida. Observamos, também, uma relação muito estreita entre governo e Instituto, com membros do governo participando do Instituto. E, através desses sujeitos, o Instituto passa a influenciar na política de Ensino Médio nacionalmente, e não apenas nas parcerias pontuais (Peroni; Caetano, 2016, p. 424).

Desse modo, verifica-se que as instituições às quais a propaganda se reporta correspondem a uma ampla rede de instituições privadas nacionais e internacionais que “gerenciam” a EPT a partir dessa lógica empresarial que norteia as políticas públicas do Ensino Médio, com foco na atuação “estratégica para o setor produtivo”. Nessa direção, o principal ator dessas políticas educacionais, as instituições públicas de ensino nacionais, sofreram incontáveis ataques, sendo deixadas ao acaso ao longo do governo Bolsonaro e com a chegada abrupta da pandemia, essas mesmas políticas passaram a ser caracterizadas como “estratégicas”. Assim, o termo designador “estratégica”, constante no dizer da propaganda, materializa no discurso um efeito de sentido construído sobre as instituições públicas de ensino, como instituições com as quais o governo detém relações e interesses em comum. Por conseguinte, caberia também inferir que o Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) surge como uma forma “estratégica” e substancial de vinculação entre o “Novo” Ensino Médio e a EPT.

Adiante, entender no funcionamento discursivo quais os objetivos e interesses seriam esses, passa a ser o ponto relevante desta análise. Com tal propósito, delimitamos as observações para um segundo trecho da SD7: “[...] é fundamental para que você tenha cursos aderentes e currículos aderentes à demanda do mercado.” Destarte, sabemos de acordo com Orlandi, que uma leitura discursiva é aquela que “envolve o sujeito, a linguagem e a história em seus processos de produção e expõe o olhar leitor à opacidade da linguagem” (Orlandi, 2012a, p.151). Ainda segundo a autora:

[...] a leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações), conformando essas relações. A leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto podemos dizer que tanto quanto para a autoria há versões de leituras possíveis. A leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis (Orlandi, 2012a p. 65).

Dessa forma, pretendemos realizar um experimento de deriva dos sentidos, movimento parafrástico da SD7, que pode nos proporcionar certos recursos para a análise dos efeitos de sentidos construídos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na propaganda em tela.

**SD7:** “[...] é fundamental para que você tenha cursos aderentes e currículos aderentes à demanda do mercado”.

1. “[...] é fundamental para que você tenha cursos aderentes e currículos aderentes à **demand**a do mercado”;
2. “[...] é fundamental para que você tenha cursos aderentes e currículos aderentes à **exigência** do mercado”;
3. “[...] é fundamental para que você tenha cursos aderentes e currículos aderentes às **necessidades** do mercado”.

A partir desse exercício de deriva de sentidos, observamos que a deriva da palavra “demanda” para “exigência” e “necessidade” relaciona-se aos já ditos a respeito das políticas de EPT que se estabeleceram na memória discursiva e seguem a construir e descolar efeitos de sentidos que associam a importância de se desenvolver cursos vinculados à Educação Profissional e Tecnológica como uma forma “estratégica” para atender as “demandas” do mercado de trabalho. Tal discurso que relaciona a EPT as suas “demandas” e “estratégias” para a educação voltadas às exigências do setor produtivo, isto é, treinar/qualificar mão de obra de jovens para servir ao mercado e, futuramente, mover e alimentar essa mesma engrenagem econômica, não se originou nessas propagandas institucionais do banco Itaú as quais analisamos. Nessas circunstâncias podemos considerar ainda que a abertura da gestão gerencial

enquanto política move a lógica mercadológica ao Estado, assim como à sociedade e à educação, além de incorporar estratégias aos moldes do neoliberalismo da terceira via e da reorganização produtiva (Peroni, 2007) e, por conseguinte, “modificando a gestão pública” (Peroni; Caetano, 2016, p. 409).

Temos, assim, um discurso que se institui acerca da interpelação ideológica capitalista de precarização e exploração do trabalho, engendrando a ideia da lucratividade e do consumo na sociedade. Passamos, então, a examinar de que forma tais efeitos de sentido para a EPT se consolidaram ao decorrer da história, por meio de retomadas, repetições e movimentos parafrásticos. Isso, por seu lado, não implica negar as condições materiais e objetivas determinadas pela própria crise do capital, mas entender que a memória discursiva é formada por entrelaçamentos, redes, de filiações históricas que viabilizam a formulação de sentidos para os sujeitos e sua realidade, estruturando o que pode ser expresso.

Posto isso, mesmo com o agravamento da crise, pela pandemia e seus impactos na educação, assim como o aumento do desemprego entre os jovens, como demonstrado nas seções anteriores, não introduzem um efeito de sentido para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como capacitação para o “mundo do trabalho”. Contudo, o efeito de evidência que associa a EPT às “demandas” do modo de produção capitalista, vincula o discurso do Programa Institucional Itaú Educação e Trabalho (ProIET) a uma formação discursiva (FD), tipicamente, neoliberal que limita a política pública da EPT a essa finalidade. Em Pêcheux a formação discursiva é conceituada enquanto “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc)” (Pêcheux, 2009, p. 160).

Dessa forma, compreendemos que as palavras não apresentam sentido em si mesmas, porém significam em relação a outras. Já os sentidos, no que lhe toca, são compostos ao ingressarem numa formação discursiva determinada e não em outra (Pêcheux, 2008). Assim, pensamos a formação discursiva constituída por um agrupamento de dizeres associados a uma formação ideológica que se estabelecem na materialidade linguística, através de procedimentos discursivos que compreendem a metáfora, a substituição, a paráfrase, entre outros. Isso, por conseguinte, também nos conduz a pensar os movimentos de retomada e reformulação do já dito, do modo como se organiza aquilo que se relaciona, segundo Courtine (2009, p. 83-84), “ao que pode e deve ser dito a partir de um lugar determinado e em uma conjuntura no interior de uma FD, dependente do interdiscurso da FD em questão”.

Nessa direção, na análise dos discursos elaborados sobre a nova estruturação da EPT como um dos itinerários formativos, além do próprio contexto da Reforma do Ensino Médio e os efeitos de evidência que o discurso empresarial presente na propaganda do ProIET produziu e circulou nas circunstâncias socioeconômicas provocados pela pandemia de Covid-19 no Brasil, no período de março de 2021. Nosso estudo indica como tais processos discursivos foram mobilizados pelos setores empresariais que compõem a rede do ProIET, como uma estratégia para produzir sentidos acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mediante uma visão meritocrática, utilitarista, focada na lucratividade para melhor atender aos setores empresariais envolvidos, “formando” jovens “alunos”, das camadas populares, para o desempenho de atividades técnicas que têm caráter de aplicação imediata, pois “ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana [reforçando-se] a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia” (Silva, 2018, p. 11). Assim, nessa SD7, a estratégia da propaganda, ao produzir seus efeitos de sentido, utilizou-se de termos como “inserção rápida”, “qualificação”, “vetor de desenvolvimento”, “mundo do trabalho”, “transformações”, “cursos aderentes”, “currículos aderentes” e “oportunidade” para os jovens, repetindo os discursos produzidos pela BNCC, pela Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pela Medida Provisória -MP nº 746/2016. Essa realidade não atenua sua adesão à realidade das privatizações na educação básica, priorizando uma formação técnico-profissional para servir meramente às demandas do mercado capitalista, como também silenciando aspectos de natureza estrutural da educação pública brasileira.

Observamos também, a produção de um efeito de evidência que relaciona a EPT a uma capacitação para o “mundo do trabalho”, através de um prisma neoliberal que se manifesta na materialidade discursiva da presente propaganda como um jogo “estratégico” do setor produtivo para reverter os desdobramentos negativos da instabilidade econômica agravados pela pandemia e, assim, apoiando o Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) para recuperar a lucratividade desses setores empresariais.

Assim, localizamos a partir do discurso presente em sua propaganda **“O papel estratégico da EPT para o setor produtivo”**, no que diz respeito à qualificação para o mundo do trabalho dos jovens de camadas mais populares que estão cursando o Ensino Médio na escola pública, o resgate de pré-construídos<sup>33</sup> acerca da oferta de cursos para a EPT, como forma de

---

<sup>33</sup> A esse respeito, Pêcheux (2009), considera que se trata de uma estrutura discursiva anterior e exterior, produzida de forma autônoma, em contestação ao que ocorre no enunciado.

“inserção rápida” com “cursos aderentes e currículos aderentes” às necessidades do mercado e a adequação aos condicionamentos socioeconômicos atuais. Com todo o aligeiramento e redução de carga horária e de conteúdos formativos advindos na Reforma do EM, nesta perspectiva, Araújo (2019, p. 61), considera a EPT como “itinerário dos pobres”, pois o que está em risco é a intensificação da dualidade da educação brasileira. Em decorrência disso “a aprendizagem da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático, das ciências naturais e sociais, das artes e da cultura corporal fica restrita a escolha dos demais itinerários, que, em termos da função social que cumprem, constituem o polo dominante da dualidade” (Pelissari, 2023, p. 8).

De acordo com Vladimir Safatle (2011, p.12) baseado nos pressupostos de Georges Canguilhem, “é ideológico todo sistema de saber e de orientação da *praxis* que procura naturalizar seus dispositivos de justificação, como se estivéssemos diante de “fatos que falam por si mesmos”. Com base nesse entendimento, compreendemos que as discrepâncias na educação pública de nível médio tendem a ser naturalizadas pela ideologia neoliberal, estimulando, gradativamente, o movimento de sequestro e redução de sentidos em relação à política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a fins e custos de mercado, bem como ao controle de métodos e técnicas de produtividade/gerenciamento empresariais, tal como a SD7 nos aponta: “a educação é um vetor de desenvolvimento [...]”. Assim, a retórica empresarial do ProIET silencia que a EPT, não deveria se limitar, nessa perspectiva, a oferecer aos estudantes as condições necessárias apenas para o uso do conhecimento técnico e prático, suficiente para que ele possa obter os melhores ‘resultados’ em sua jornada profissional diante do “mundo do trabalho”, leia-se: mundo do trabalho alienado.

Este mesmo efeito de sentido que traz a EPT como utilitarista, também é mobilizado na SD7 quando o programa diz que “no setor produtivo tem uma demanda muito grande por profissionais de nível técnico”. Observamos, assim, que ao dizer “profissionais de nível técnico” em vez de “formação educacional de nível médio do jovem”, por exemplo, o discurso do ProIET produz na propaganda efeitos de sentidos para a EPT, enquanto uma capacitação técnica para melhor satisfazer as necessidades do mercado empresarial. Dessa forma, a expressão “profissionais de nível técnico” que caracteriza os cursos ofertados pelo ProIET estabelece, dentre outros, um sentido de finalidade para a formação da EPT, que corresponde ao aperfeiçoamento de determinadas especialidades técnico-profissionais, condicionadas às necessidades do modo de produção capitalista que necessita de mão de obra produtiva e de baixo custo.

Assim, o efeito de deslizamento de sentido que se opera sobre a expressão “profissionais de nível técnico” no contexto da reforma do Ensino Médio no Brasil, pode ser utilizado estrategicamente pelo ProIET para ganhar apoio ou minimizar a resistência às reformas. Desse modo, ao apresentar as ações reformadoras de forma benéfica e imperativa em seu discurso, pode-se gerar um efeito de evidência que inviabiliza tanto o questionamento à proposta da reforma, como o afastamento do conhecimento historicamente produzido pelas sociedades humanas, em suas lutas e contradições.

Ao discutir a esfera política do silêncio, Orlandi (2007), promove uma subdivisão em: silêncio constitutivo e silêncio local. O silêncio constitutivo indica que para dizer é preciso não-dizer, ou mesmo, ao dizer algo, apagamos outros sentidos possíveis, porém indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Quanto ao silêncio local, seria o momento em que o sujeito é impedido pela censura de dizer o que pode ser dito, gerando um exaurimento de sentidos. Da mesma forma, a censura, gerando efeitos de falar e silenciar, tem materialidade linguística e histórica.

Dessa maneira, observamos que sobre o entendimento da AD, toda elaboração do sentido se vincula ao silêncio. Inicialmente, porque nos comunicamos a partir do silêncio, e enquanto história o não dito nos permite construir sentido. Depois, quando formulamos sentidos a partir de um lugar, um posicionamento do sujeito que resulta uma supressão inerente ao dizer, substancialmente não dizemos ou concedemos voz a outros sentidos.

Sendo assim, verifica-se que dizer e silenciar estão continuamente em conexão. De modo que silenciar, componente que constitui o processo de significação, em sua extensão política, admite a atuação do silêncio estar mais à frente do fazer calar, podendo silenciar o outro, ou mesmo, enunciados outros ao intencionar fazer dizer determinada coisa, para não dizer outra. Destacamos ainda nesta SD7, um trecho do recorte da mesma propaganda em tela, que elegemos para analisar de que forma o silêncio constitutivo se organiza no discurso do ProIET ao dizer “pro jovem é uma grande oportunidade de uma inserção rápida, bastante qualificada no mundo do trabalho”.

Desse modo, na SD7, a vinculação entre a ideia de se proporcionar oportunidades de qualificação profissional, originada pelo ProIET nos direciona ao dizer sobre a preparação de mão de obra como forma de “*inserção rápida*” que acelera as oportunidades com vistas ao mercado de trabalho, para deixar de dizer acerca do alto índice de desemprego entre os jovens

no período da pandemia, período em que a propaganda em análise foi posta em circulação, pois segundo a OIT (2022)<sup>34</sup>:

[...] o relatório *Global Employment Trends for Youth 2022*<sup>35</sup> constata que a pandemia exacerbou os numerosos desafios enfrentados pelos jovens de 15 e 24 anos no mercado de trabalho, que tiveram um percentual muito maior de perda de emprego do que os adultos desde o início de 2020 (OIT, 2022).

Observamos uma construção de determinados nexos de causalidade entre os vocábulos “oportunidade”, “inserção”, “qualificada” e “trabalho” que apagam do discurso o cenário da crise humanitária da pandemia de COVID-19 que abalou severamente as camadas menos favorecidas da sociedade, principalmente, o desemprego entre os jovens que são exatamente o público-alvo dessas propagandas do ProIET. De acordo com o IBGE (2022), “apesar da queda frente a 2020, primeiro ano da pandemia, o número de jovens que não estudavam nem estavam ocupados foi de 12,7 milhões em 2021, o que corresponde a 25,8% das pessoas de 15 a 29 anos de idade”. Há de se destacar também que se apagam outros dados relevantes, pois de acordo com a agência de notícias do IBGE (2022)<sup>36</sup>, a crise no mercado de trabalho, iniciada na ocasião da pandemia de COVID-19 agravou ainda mais a situação de subutilização da força de trabalho no Brasil, acelerando também a precarização das atividades laborativas que esses jovens poderiam vir a desempenhar.

Na propaganda analisada “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo”, verificamos que, ao filiar seu discurso a uma FD neoliberal o Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) gera sentidos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em conformidade com a mesma visão que reduz essa política pública de educação profissional a “qualificar” jovens para suprir as demandas do mercado de trabalho, tendo em vista todo o cenário pandêmico que afetou intensamente a situação educacional e socioeconômica que o Brasil atravessou ao longo dessa crise humanitária. Além disso, ao relacionar qualificação para o mundo do trabalho e oferta de cursos profissionalizantes a oportunidades profissionais e inserção rápida no mercado, o discurso do ProIET aborda de forma incontestável o cenário de desemprego ocasionado por políticas públicas de educação profissional incompetentes ou falhas. Nesse sentido, refletimos que o efeito construído pelo discurso do ProIET que imputa o insucesso ao próprio indivíduo, promove o apagamento da ineficiência do governo para gerenciar suas políticas públicas de combate à crise acentuada pela pandemia. Apaga também

<sup>34</sup> Os dados das informações citadas podem ser acessados no site das Nações Unidas – Brasil.

<sup>35</sup> O relatório pode ser acessado no site do International Labour Organization.

<sup>36</sup> As informações citadas podem ser acessadas no site da Agência de Notícias, 16 fev. 2023, 10h00.

o reflexo de um crescente desemprego estrutural que reflete imediatamente na distribuição de renda desigual, na redução de direitos sociais, na diminuição de investimentos públicos, e nas constantes transformações do processo produtivo e da economia.

Por fim, observamos que nas propagandas do ProIET há um apagamento dos condicionamentos estruturais que criam e exacerbam as mazelas sociais enfrentadas pela maioria da população brasileira e, simultaneamente, geram efeitos de sentidos a respeito das limitações educacionais individuais e coletivas a que esses jovens são submetidos pelo sistema capitalista, independente dos seus anseios. Isso, subsequentemente, a partir desses indivíduos determinados, repercutem na própria estrutura social e no Estado. Desse modo, como afirma Marx “o Estado encontra sua razão última de ser, a sua essência, na sociedade civil e expressa sua razão de ser. E que, nesse sentido, nenhuma inversão é possível” (Marx, 2010, p. 21).

Na SD7, quando o discurso do ProIET se sustenta com base no argumento do “desenvolvimento sustentável de toda a sociedade brasileira” e sob “a compreensão de que a educação é um vetor de desenvolvimento e de melhora da sociedade como um todo”, traz consigo implicações em sua produção discursiva. Assim, nos questionamos se é mesmo esse o interesse do Instituto Unibanco (IU) e do Estado burguês em resolver as contradições impostas pelo sistema capitalista, tendo em vista a permanência dessa contradição entre o público e o privado, assim como de seus interesses coletivos e individuais acerca da educação pública brasileira. Dessa forma, porque a educação seria um “um vetor de desenvolvimento e de melhora”?

Nessa formação discursiva, é importante refletir que o título da propaganda, “O papel estratégico da EPT para o setor produtivo”, não é apenas “estratégico” para os jovens do Ensino Médio da escola pública saberem que o ProIET é a melhor escolha a se fazer, mas também para que o complexo da classe trabalhadora se convença de que esta é a saída para se resolver a crise da educação pública nacional. Podemos, então, destacar que existe o silêncio constitutivo do dizer que silencia um complexo de problemas sociais, e que este “vetor de desenvolvimento e de melhora” corresponderia aos próprios interesses empresariais, os quais o Estado não seria capaz de resolver sozinho, afirmando indiretamente a impossibilidade de sanar essas mazelas. Frigotto (2011, p. 13), nesse viés entende que:

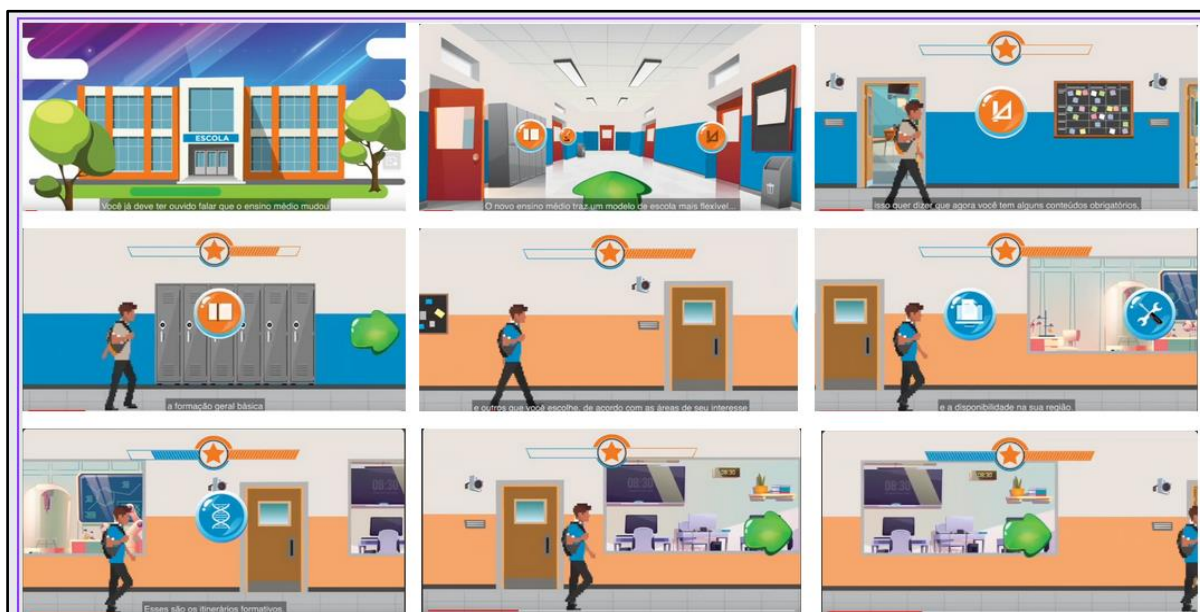
[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, [...].

Por fim, Orlandi (2007, p.14), ao tratar do silêncio, considera que “[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas”. Assim, podemos afirmar que o silêncio presente na argumentação da propaganda na SD7, tende a fortalecer os discursos constituídos. Nesse caso, esse discurso atua silenciando “uma forma de gestão compartilhada ou cogestão entre público e privado, em que a estrutura é pública, mas o conteúdo da gestão escolar é de referência privada e o trabalho pedagógico monitorado pelo setor privado” (Sandri, 2016, p. 178).

#### 4.4.3 “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho?”

No que tange à busca pela melhor compreensão das análises a seguir, esclarecemos inicialmente que a propaganda em análise compreende o material em vídeo com o tempo de duração de 1min52min02s, exibida na mídia no mês de março de 2021, fase de grande calamidade pública mundial em razão da pandemia de COVID-19. A propaganda foi publicada na página eletrônica oficial do Itaú Educação e Trabalho, através do banco de compartilhamento de vídeos no YouTube em 08 de março de 2021. Nessa etapa final, ordenamos as sequências discursivas de 8 a 12.

**Figura 16** – *Print screen* da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 1



Fonte: ProIET (2021).

Para começar a análise, é importante esclarecer que nesse primeiro momento da propaganda o ProIET apresenta ao público o “Novo” Ensino Médio.

**SD8:** Você já deve ter ouvido falar que o ensino médio mudou. O novo ensino médio traz um modelo de escola mais flexível, isso quer dizer que agora você tem alguns conteúdos obrigatórios, à formação geral básica, e outros que você escolhe de acordo com as áreas de seu interesse e a disponibilidade na sua região. Esses são os itinerários formativos.

Nas materialidades linguísticas da SD8 à SD12, destacamos inicialmente que há presença de narrativa verbal durante toda a propaganda em vídeo, sendo acompanhada por uma

sequência de imagens, conforme as figuras 16 (dezesseis) à 20 (vinte) presentes nos recortes de 01 a 05, sob forma de animação. Adiante, nas imagens subsequentes do primeiro recorte, são expostas com mais detalhes várias animações revelando o interior de uma escola.

Percebemos, então, que à medida que o vídeo se desenvolve, temos uma espécie de tutorial em que é mostrado, de forma aligeirada, o passo a passo de como “funcionam” os itinerários formativos e de como se organiza o “Novo” Ensino Médio. Ao longo das cenas, um garoto caminha pelo corredor do colégio representando os alunos e age como se estivesse guiando o telespectador para conhecer o funcionamento dessa “nova” escola. À medida que ele avança pelos corredores são vistos laboratórios de várias áreas do conhecimento, simbolizando a formação geral básica e, ao passo em que se desloca pela escola, esses laboratórios vão ganhando aparelhagens específicas, simbolizando, assim, a ideia dos itinerários formativos.

No conjunto composto pela SD8 e pela figura 16, observamos a retomada de uma memória discursiva a respeito da Lei 13.415 de 2017, que institui a chamada Reforma do Ensino Médio (REM), que se marca tanto nas imagens, como no discurso que compõe o primeiro recorte da SD8, mostrando através das animações o funcionamento da escola e suas “mudanças”. A menção indireta da REM no início da sequência discursiva, acompanha as cenas, manifestando efeitos de sentidos de um “modelo de escola” antigo, “inflexível”, para um “modelo de escola mais flexível”. Essa “flexibilidade” é representada nas imagens do primeiro recorte através da narrativa visual em que a propaganda expõe o interior de uma escola com diversos recursos estruturais para atender a uma “formação” condizente ao que é estabelecido por um conjunto legislativo, que atende pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), pelas alterações na LDB em vigor (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Brasil, 2018), pela Portaria 1.432/2018, que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

A expressão “escola mais flexível”, presente na materialidade verbal da SD8, gera efeitos de sentidos por um deslocamento, no que se refere ao argumento inicial da propaganda de que “o ensino médio mudou”, e agora temos “o novo ensino médio”. Com isso, esse “modelo de escola” é apresentado aos alunos, que são referidos no discurso pelo pronome de tratamento “você”. Verificamos, assim, um possível sentido na opção lexical do pronome “você”, de acordo com as condições de produção da propaganda, que passa a ganhar uma conexão mais profunda, ou seja, pretendendo incutir no aluno o entendimento de que as mudanças trazidas pelo “Novo” Ensino Médio são necessárias, “flexíveis” à realidade da educação brasileira e ideais para aluno, sob o ponto de vista do ente privado. Observamos, assim, o Ensino Médio

“antigo” que se tornou “novo”, acentuando no fio do discurso um movimento de designações: de “antigo” a “novo”. Nesse entendimento, designação se aproxima do que “[...] se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (Guimarães, 2005, p. 09).

Dessa forma, o “Antigo” e o “Novo” Ensino Médio estabelecem diferentes redes de significação, delimitam distintos modelos de escola, uma “inflexível”, outra “flexível”, essas são contradições inscritas na ordem da língua, no fio discursivo. Segundo Pêcheux (2014, p.84), elas “são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente entre si e ‘os processos discursivos’, à medida que se inscrevem em relações ideológicas de classes”.

Consideramos também que o discurso presente na SD8, produz efeitos de sentido que estabelecem uma relação com um “modelo de escola mais flexível” advindo do conjunto de mudanças legislativas que se iniciaram com a implementação da REM, como já explanado anteriormente. A esse respeito Oliveira e Silva (2023) em suas pesquisas sobre a implementação do ‘Novo Ensino Médio’, destacam que quanto à ‘flexibilização curricular’, traz uma alteração curricular que diminui a carga horária de alguns componentes curriculares, afetando a atividade docente. As pesquisadoras ainda consideram que:

[...] com relação à forma como os itinerários formativos estariam sendo trabalhados na prática nas escolas, três dos 10 participantes responderam que foram realizadas várias atividades práticas, através das chamadas metodologias ativas. Os demais, não descartando tais atividades, pontuaram a **dificuldade de materialização dos itinerários formativos devido à falta de compreensão da nova proposta e por causa do contexto de pandemia em que o “Novo Ensino Médio” foi implementado**. Os principais desafios e dificuldades apontados no processo de implementação desta reforma foram o fato dos professores terem que se planejar para ministrarem conteúdo dos quais nunca tiveram formação, tendo que trabalhar vários componentes curriculares, e até mesmo em duas ou três escolas para poderem cumprir suas cargas horárias. Para além do **aumento da desvalorização e precarização da atividade docente**, essas experiências no processo de implementação do “Novo Ensino Médio” sinalizam para uma forte tendência de **enfraquecimento da relação entre os professores e seus alunos**, bem como de seu vínculo com as escolas em que trabalham, elementos esses considerados essenciais para a melhoria da qualidade educacional (Oliveira; Silva, 2023, p.11, grifo nosso)

Sendo assim, na materialidade significativa da propaganda em tela, temos o estabelecimento de uma temporalidade, sob a qual se projeta para a educação brasileira, uma base curricular do “Novo” Ensino Médio que tem gerado diferentes configurações de violência curricular<sup>37</sup>, pois “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções

<sup>37</sup> O conceito de violência curricular para Giovedi (2016) refere-se às diversas formas pelas quais os elementos e processos que formam o currículo escolar, contrariam a atuação dos sujeitos na educação escolar, no

declaradas e nas práticas" (Giovedi, 2016, p.121). Isso vai além do âmbito acadêmico, já que está “nas diferentes formas educativas” (2016, p.82) e para além disso, “essa flexibilização curricular parece intensificar ainda mais o fosso das desigualdades educacionais”. Sob essa manifestação temporal e esse entendimento de prática curricular, pensamos uma formação imaginária de Ensino Médio “ultrapassado”, que teria sido superado por um “novo” modelo de escola que, por seu turno, é sinalizado no fio do discurso por designações como o “ensino médio mudou”, o “novo ensino médio”, ou “modelo de escola mais flexível”. Ainda nessa direção e, não menos importante, temos na SD8 a expressão “áreas do seu interesse”. Essa noção de “área” do conhecimento, de acordo com Pelissari (2023):

[...] deve, nesse ponto, ser questionada, já que, nos casos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, diluiu os conhecimentos propriamente científicos de campos como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A flexibilidade de tais conhecimentos no “conjunto orgânico” (Brasil, 2018 das competências consolida um currículo precarizado e o faz recorrendo ao anticientificismo vigente no atual contexto (Pelissari, 2023, p. 07).

Diante dessas considerações acerca da materialidade em análise, começamos a identificar o descompromisso do IU com a educação pública de nível médio brasileira, assim como, constatamos que o discurso propagandístico do ProIET tende a dar publicidade às ações governamentais enquanto estratégia de ampliação dos processos de privatização da educação pública. Esse contexto, por seu turno, silencia as contradições na qualidade da formação de professores e alunos presentes nas ações da reforma empresarial da educação brasileira, pois no silêncio se apaga que a “precarização e a descaracterização do trabalho docente, nega às juventudes da rede pública estadual de ensino o acesso a determinados conhecimentos, reforçando a dualidade estrutural que acompanha o Ensino Médio em sua historicidade” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 16).

Isso posto, vale ressaltar que a Reforma do Ensino Médio (REM), com a discussão sobre possíveis alterações na LDB vigente, estava sendo massivamente anunciada pelo governo federal por meio do MEC, imprensa e redes de televisão como o Novo Ensino Médio, tendo sido aprovada e sancionada em fevereiro de 2017<sup>38</sup>. Tratava-se, destarte, de um acontecimento midiático da REM como componente constitutivo das condições de produção do discurso e pondo ainda mais em evidência a discussão sobre:

---

desenvolvimento de suas potencialidades e humanidades. (Ver *Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública*, de Giovedi, 2016).

<sup>38</sup> Destaca-se que a mudança na legislação que instituiu a Lei Federal 13.415 de 2017 foi a partir da conversão da medida provisória 746 de 2016 (MP 746/2016) em Lei Federal ordinária, sendo a medida provisória sancionada em fevereiro de 2017. Esta lei passa, portanto, a ser divulgada pelo governo federal por meio do MEC, imprensa e redes de televisão como Novo Ensino Médio.

[...] o empresariamento da educação e da política educacional surge a partir da sintonia entre a dimensão econômica com a dimensão ideológica-cultural, da ampliação e do aprofundamento das disputas em torno da educação pública, em uma íntima conexão entre mercado, Estado e sociedade civil (Caetano, 2020, p. 50).

Por fim, o discurso do ProIET nessa SD8, sobre o “Novo” Ensino Médio, tende a intensificar e redimensionar as estratégias administrativas do Itaú Unibanco, principalmente, no que tange ao seu antagonismo no mercado. Portanto, “nesse novo modelo de acumulação, a falsa ideia de ‘empresa humanizada’ cresce como uma estratégia do empresariado para ampliar as condições de competitividade entre organizações. Tal estratégia foi intensificada pelo Unibanco” (Sandri, 2016, p. 124).

**Figura 17** – *Print screen* da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 2



Fonte: ProIET (2021).

Dando prosseguimento à propaganda, o programa apresenta com mais detalhes o itinerário formativo da EPT:

**SD9:** O 5º itinerário formativo é a Educação Profissional e Tecnológica, ou a EPT. Com a EPT, você pode cursar o ensino médio regular junto com uma formação técnica profissional. No final você recebe os dois diplomas: de conclusão do ensino médio e de habilitação técnica.

Na materialidade linguística da SD9, podemos visualizar 03 imagens compondo o recorte 02 (dois), tais imagens em sua “potência de captura simbólica” (Lagazzi, 2020)

constituem a cena enunciativa composta pela narrativa verbal e, simultaneamente, os fotogramas em tela, nos provocando à interlocução na defrontação de sentidos. O conjunto de animações, por sua vez, apresenta a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como continuação do que foi visto na sequência discursiva anterior, SD8. Contudo, dessa vez, temos um pouco mais de detalhamento sobre o 5º itinerário formativo, pois se diz na propaganda que este itinerário corresponde a EPT. Além disso, é dito que essa política pública permite que o aluno curse tanto o ensino médio, quanto uma formação profissional e, com isso, tenha ao final da “formação” dois diplomas: um correspondente à conclusão do EM e outro, de uma habilitação técnica.

Na figura 17, recorte 2, à medida que a narração ocorre, temos em simultâneo a apresentação de imagens que deslocam um sentido de utilidade (Lagazzi, 2021) sobre a EPT. Nessa perspectiva, a sequência de imagens evoca a memória da meritocracia e a teoria do capital humano como bases constituintes do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET). Tais pressupostos tratam de definições teórico-práticas desenvolvidas em épocas diferentes. No entanto, o que possibilita ao Instituto Unibanco (IU) reuni-las em seu programa “é a referência comum que elas possuem, isto é, a perspectiva privada e mercadológica que impera no modo de produção capitalista” (Sandri, 2016, p. 180).

Pontuamos, também, que os efeitos de sentidos se instituem com base na filiação dos sujeitos, nas condições de produção do discurso, nas formações imaginárias e nas interpelações ideológicas, considerando as marcas da língua na história, em virtude das lacunas do discurso e do sujeito transcorrerem igualmente da exterioridade, como segmento da discursividade. Posto isso, trataremos adiante sobre o discurso do ProIET na SD9 acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), enquanto 5ª itinerário formativo e sua “excelência” na formação dos jovens. Dessa forma, os discursos estabelecem efeitos de sentidos pelo que ecoa desde o interdiscurso, assim como pelas teias da memória e suas condições de produção, conduzindo-nos ao entendimento de que eles não são homogêneos, tampouco, de natureza oclusa. Além disso, toda descrição “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2008, p. 53).

Assim, o primeiro fotograma da SD9 apresenta-se como uma espécie de tutorial, pois à medida em que as informações são dadas outras são “desbloqueadas”, isto é, novas instruções são geradas para explicar o conteúdo anunciado. Outrossim, observamos também o adjetivo “excelente” que vem associado às três estrelas neste fotograma inicial, que nos direciona ao entendimento de algo acima da média, com ótima qualidade, ou mesmo superior no que diz

respeito à atuação do ProIET, reforçando esse efeito de sentido, conduzindo-nos às marcas de superioridade e de perfeição. Entretanto, essa aparente “excelência”, pode não ser tão benéfica para a educação quanto sugere, posto que esse padrão recomendado na propaganda, trata-se mais uma vez de uma estratégia adotada pelos reformadores empresariais da educação e, segundo Koop e Venturini (2024) trata-se de:

[...] uma adaptação ou repackaging de práticas já existentes em nações capitalistas ocidentais como o Reino Unido e os Estados Unidos, onde os reformadores empresariais da educação, denominados corporate reformers, termo cunhado pela pesquisadora americana Diane Ravitch em 2011, refletem uma coalizão muito semelhante com a que encabeça a reforma nas terras tupiniquins, envolvendo políticos de direita, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, assim como pesquisadores alinhados à ideia de que a organização da iniciativa privada constitui uma proposta mais apropriada para corrigir o sistema educacional. Pensando na reprodução dos ideais educacionais internacionais, evidenciam-se os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015, p. 31), que classificam o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo, fazendo emergir questionamentos sobre a possibilidade de suprir o déficit social e educacional a partir de ideais lucrativos estabelecidos para outras nações (Koop; Venturini, 2024, p. 173).

É importante destacar, que através da cinesia inter/intradiscurso de que se compõem os processos discursivos, podemos ter desde um gesto em seu sentido estrito (a Lei Federal 13.415/17 que trata da Reforma do ensino Médio), até a maneira do sentido amplo (a educação profissional no contexto histórico das políticas públicas educacionais e suas legislações), sendo este deslocamento mobilizado na memória discursiva que excede os limites da memória individual. Temos então, o estabelecimento de uma memória social marcada nas trilhas das práticas discursivas. Trata-se, portanto, da compreensão de que “a memória discursiva constitui então no intradiscurso a abertura para o atravessamento do discurso-outro” (Silva, 2015, p. 73).

Destarte, as próximas formulações visuais em cena dão destaque à relação de interlocução entre o Ensino Médio regular e a habilitação técnica. Dessa forma, conforme Lagazzi (2021, p.5901), diante das diferentes formulações visuais “[...] a potência da imagem demanda, na alteridade dos sentidos, o que sempre pode ser visto por entre as brechas, em meio aos rituais falhos”. Assim, lançamos o olhar sobre a imagem, na intenção de capturar algo a mais do que é transmitido na propaganda em tela.

Assim, na sequência, temos a imagem de um provável aluno do ensino médio que aparece trajando vestes convencionais de um estudante e portando uma mochila. Observamos que nesse segundo fotograma, esse mesmo aluno segue gesticulando com um dos braços, como se estivesse enaltecendo a figura do outro aluno em paralelo. Na mesma imagem, percebemos que o primeiro aluno representa a proposta do Ensino Médio regular, enquanto o outro estudante, representa a proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse, por sua

vez, aparece trajando um jaleco, e está de braços cruzados, aparentando certa autoridade em relação ao primeiro. Nesse segundo fotograma, portanto, observamos um processo de captura simbólica da imagem que causa uma cisão. “A forma priorizada para a articulação entre a EPT e o Ensino Médio passa, assim, a ser a concomitante, em consonância com o que preveem os demais mecanismos da contrarreforma” (Silva, 2018; Araújo, 2019; Piolli; Sala 2020 apud Pelissari, 2023, p.7).

Em outras palavras, o ProIET se propõe a ser o instrumento através do qual serão implantadas as bases da Reforma do Ensino Médio, promovendo a oferta de cursos técnicos com currículo apartado do Ensino Médio regular e, assim, “contrário à base unitária e politécnica que vinha orientando o ensino Médio Integrado” (Pelissari, 2023, p.8).

Em paralelo, na SD9, se diz que “O 5º itinerário formativo é a Educação Profissional e Tecnológica, ou a EPT. Com a EPT, você pode cursar o ensino médio regular junto com uma formação técnica profissional”, outros sentidos são mobilizados. Esse movimento nos conduz à memória discursiva, de um já-dito (memória) a respeito do emprego através do ente privado, ProIET, de um modelo gerencial, apto a promover resultados eficientes na performance acadêmica dos alunos nas avaliações em grande escala<sup>39</sup>. Concomitantemente, há outro já-dito que significa e tem a EPT e o jovem que cursa o ensino médio na escola pública como o principal alvo da proposta neoliberal que se fortaleceu “a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação da reforma empresarial” (Freitas, 2018, p. 47), construindo assim, outros sentidos. Dando continuidade à sequência de imagens, o terceiro fotograma traz uma animação de dois diplomas saindo de uma caixa, como num “passe de mágica”. O primeiro, de conclusão do Ensino Médio (EM); o segundo, referente à habilitação técnica. Nesse movimento do discurso, a produção de sentidos que reúne o terceiro fotograma e o trecho final da SD9 em: “No final você recebe os dois diplomas: de conclusão do ensino médio e de habilitação técnica”, silencia, na propaganda, as contradições da crise estrutural do capital que atinge a todos de formas diversas.

Além disso, a busca dos jovens do ensino público por melhores condições de vida, somada à ilusão do ideário meritocrático, os conduz ao propósito de uma ascensão social e/ou a inserção no mercado de trabalho, com a possibilidade de receberem dois diplomas: “de conclusão do ensino médio e de habilitação técnica”. No entanto, compreendemos que o efeito

---

<sup>39</sup> Sobre isso, Sandri (2016), em sua tese verificou que o Instituto Unibanco (IU), estimula uma competição entre os diretores das escolas públicas “parceiras” no que diz respeito ao desempenho dos alunos nas avaliações em grande escala como o Programa Internacional de avaliação de Estudantes (Pisa). Nesse sentido, o IU produz editais que promovem essa disputa e disponibiliza premiações para os entes gestores que venham a sobressair no uso das metodologias dos programas ofertados por este ente privado.

de evidência no discurso do ProIET, inerente à ideologia dominante, é que esses jovens conseguiram uma “oportunidade” no mercado de trabalho, doravante as ações instituídas pela reforma empresarial da educação brasileira em parceria com o Instituto Unibanco (IU) que, em seu discurso, silencia uma lógica meritocrática que chancela o conhecimento do estudante através de diplomas, refletindo também a própria crise estrutural do capitalismo na educação. Mészáros (2011b, p. 3), conceitua essa crise como “estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de medidas estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável”. Desse modo, entendemos que a educação pública está imersa num crescente movimento de reformas estruturais tuteladas como meios para superar a crise do capital.

Por fim, se por um lado, o “Novo” Ensino Médio diz ter ampliado a oferta de cursos profissionalizantes através da EPT como itinerário formativo, por outro lado, não se diz sobre a influência da privatização da escola pública e suas consequências nocivas que reorientam igualmente “as formas de compreender a gestão da educação e da escola introduzindo novos elementos, como as parcerias público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a terceirização e, também, o que chamamos de privatização, trazendo implicações à educação e à escola” (Caetano, 2018, p. 161).

**Figura 18** – Print screen da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 3



Fonte: ProIET (2021).

Neste próximo recorte, o ProIET direciona outras especificidades da EPT, dando continuidade à apresentação anterior.

**SD10:** A EPT conecta os estudos a projetos reais e permite que você experimente o mundo do trabalho, antes de fazer escolhas definitivas. Além do curso técnico, você também desenvolve outras habilidades, como comunicação, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo, para que você possa decidir o seu caminho.

Na sequência de imagens da figura 18, temos a apresentação de várias cenas em que são mostradas diversas representações de profissões como: advogado, piloto, engenheiro e médico. Ao lado de cada profissão, é mostrada uma sequência de características comuns a todas elas, porém é associada uma pontuação diferente a cada uma. Estas características são: habilidade, inteligência, coragem, força, carisma. Em seguida, são exibidos cartões grafados com as palavras “protagonismo”, “criatividade”, “comunicação” e “trabalho em equipe”. Em simultâneo, a materialidade significativa da SD10 traz um discurso que se mostra alinhado à ideia da instauração de uma liberdade, dando autonomia aos estudantes para decidir por uma área do conhecimento para se profissionalizar no futuro, observando suas especificidades e características particulares. Destacamos, inicialmente que, ao eleger os verbos “permite” e “decidir”, possibilita-se a interpretação de outro discurso implícito: “antes da Reforma do Ensino Médio (REM), da EPT como itinerário formativo, não era permitido que o aluno ganhasse experiências com sua formação técnico-profissional e decidisse qual o caminho a trilhar”, ou mesmo, “antes da REM, esse direito não era atendido”, promovendo efeitos de sentido de que antes da REM tínhamos uma proposta desatualizada ou defasada.

Observando o discurso presente na SD10, de que com a EPT o estudante se aproxima da realidade do “mundo do trabalho” desenvolvendo experiências antes de ingressar na carreira pretendida e fazer “escolhas definitivas”, nesse sentido, a EPT lhe permitiria adquirir mais experiências para, no futuro poder fazer a “escolha definitiva” de uma profissão. Dito isso, resgatando o que ecoa do discurso da autonomia, evidencia-se que a implementação da REM se confronta tanto com questões de ordem prática, pertinente aos limites e viabilidades de escolha dos itinerários pelos estudantes, como também por questões mais extensas como a da reprodução do dualismo estrutural, a fragmentação e a precarização referentes à oferta do Ensino Médio no Brasil<sup>40</sup>.

Isso posto, atenta-se que as “escolhas definitivas” manifestadas na SD10 produzem outros efeitos de sentidos que geram reflexões sobre a noção de que a escolha desse ou daquele itinerário, não seja apenas uma preferência entre os percursos formativos diversos, todavia, de caminhos duais e segregadores, ou mesmo, para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar

---

<sup>40</sup> Para um maior aprofundamento, recomendamos a leitura do artigo “Reforma do ensino Médio e a formação técnica e profissional”, de Piolli e Sala (2020).

para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Piolli; Sala, 2020, p. 75). Nesse sentido, na SD10, a ideia de diversificação e flexibilização do currículo advindas da reforma mostram-se vinculadas à ampliação das possibilidades de escolha entre os estudantes. Por outro lado, essa situação também nos revela uma incompatibilidade entre a suposta liberdade de “escolha” apresentada e o contexto da dualidade e das limitações impostas, desvinculadas da realidade socioeconômica dos estudantes. Sendo assim, atenta-se também para o fato de que:

[...] a oferta dos itinerários **não está vinculada à demanda apresentada pelos jovens** que frequentam a escola, mas às “possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, §8º), onde “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (Art.12, § 6º)” (Piolli; Sala, 2020, p. 76, grifo nosso).

Outrossim, a fragmentação curricular distribuída em cinco itinerários formativos “implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados” (MNEM<sup>41</sup>, 2016). Desse modo, o discurso reformador, equivalente ao discurso do ProIET, traz o efeito de evidência no discurso da propaganda, pois trata evidentemente dos cinco itinerários formativos já explicitados no texto da REM, o que implica dizer, segundo Piolli e Sala (2020), que:

[...] cada município é obrigado a oferecer apenas dois, o que é um **limitador objetivo no discurso da escolha que fundamenta a proposta**. Além disso, “os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante” (Art. 12, § 10º), o que significa que poderá haver processos seletivos para o acesso a esse ou aquele itinerário, o que **limita duplamente a escolha dos estudantes**. No fim das contas, **o discurso da escolha escolar corre um sério risco de se tornar uma simples imposição das trajetórias disponíveis**, dependente muito mais da “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 12, § 5º) do que do interesse dos estudantes (Piolli; Sala, 2020, p. 76, grifo nosso).

Com isso, fica evidenciado que no mesmo discurso do ProIET há um silêncio equivalente às marcas reformadores empresariais na educação, como já referimos anteriormente nas discussões. Nesse sentido, o silêncio, de acordo com Orlandi (2007, p. 101-102), “[...] se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar. [...] é possível compreender o sentido do silêncio por métodos de observação discursivos.”

Na SD10 ao dizer que “Além do curso técnico, você também desenvolve outras

<sup>41</sup> Para uma melhor compreensão do Movimento Novo Ensino Médio (MNEM) e seus desdobramentos no campo da educação, sugerimos a leitura do texto “Não ao esfacelamento do ensino médio”.

habilidades, como comunicação, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo, para que você possa decidir o seu caminho”, percebe-se que uma posição-sujeito do discurso fundada no mesmo discurso, sentido e finalidade, do protagonismo juvenil<sup>42</sup> tutelado pelo Novo Ensino Médio, passa a ganhar novos significados pelos sujeitos. Desse modo, o discurso “não é algo abstrato que pode ser explicado por si mesmo, pois ele é processo dinâmico e contraditório engendrado na processualidade histórica” (Silva Sobrinho, 2017, p. 23).

Inicialmente, o termo “protagonismo” no discurso do ProIET, nos chama a atenção, pois segundo Sandri (2016, p. 156), vinculada “[...] às noções de empreendedorismo e empregabilidade, está a noção de ‘protagonismo’, muito utilizada quando se trata da formação dos jovens”. Isso, por sua vez, nos remete ao processo de deslizamento metafórico Pêcheux (2014), associando a substituição de expressões diferentes, que, ao ocorrerem, extinguem os processos históricos da contrarreforma do ensino médio. Sua substituição pelo “Novo” Ensino Médio e todo seu complexo político/ideológico que absorve a ideologia meritocrática do protagonismo, acarreta, segundo Souza (2006, p. 4) “a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do “fazer coisas” como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora”.

Assim, no deslizamento de sentidos que se manifesta na materialidade linguística da SD10, “protagonismo” é substituído por “decidir o seu caminho”, produzindo, assim, uma rede de sentidos que extinguem as causas das desigualdades socioeconômicas na sociedade brasileira e sua substituição pelo “protagonismo”, como discurso que atribui ao jovem, de acordo com Sandri (2016):

[...] a **total responsabilidade pela constituição do seu “capital humano”** e, de possíveis consequências em decorrência da sua capacidade ou não de aglomerar o capital humano demandado pelo mercado de trabalho, o que resulta, por sua vez, na **condição de ser ou não empregável, de ser ou não um “jovem de futuro”** (Sandri, 2016, p. 156-157, grifo nosso).

Na continuidade da análise da SD10, no trecho “Além do curso técnico, você também desenvolve outras habilidades, como comunicação, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo, para que você possa decidir o seu caminho”, o discurso reformador/empresarial do ProIET, marca um gesto de interpretação possível para a noção de “protagonismo”, conforme as condições de produção sócio-históricas e ideológicas que possibilitam a

---

<sup>42</sup> Para aprofundar mais o conceito acerca do ‘protagonismo juvenil’ e seus desdobramentos no contexto das reformas educacionais, consultar a tese de doutorado de Souza (2006), intitulada: “O discurso do protagonismo juvenil”.

compreensão do funcionamento discursivo, configurado também um gesto de leitura, isto é, de análise, que nos possibilita também “compreender fundamentalmente os sujeitos e a situação” (Orlandi, 2009, p. 28).

Finalmente, trazendo o gesto de interpretação para a noção de “protagonismo” que a propaganda do ProIET reproduz acerca do funcionamento do próprio itinerário de formação técnica e profissional, Sandri (2016), sustenta que, tal noção se sustenta em duas possibilidades: a primeira, aumentar o desempenho acadêmico dos jovens nas avaliações, objetivando o sucesso escolar e social ou, a possibilidade de ter um desempenho baixo nas avaliações e, dessa maneira, “atestar seu próprio fracasso escolar, logo, a sua incapacidade de ser bem sucedido no contexto social e econômico” (Sandri, 2016, p. 157).

Essa mesma noção de “protagonismo” também é contemplada na legislação da reforma, e nos direciona aos apontamentos postos por Araújo (2019), que localizou a existência de um “vale tudo” na EPT da contrarreforma, posto que a ideia de flexibilização curricular se aglutina no que o pesquisador chamou de “itinerário dos pobres”, tendo em vista que tal cenário só aprofunda o caráter dual da educação brasileira e traz à tona que “[...] o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos” (Mészáros, 2016, p. 263).

**Figura 19** – *Print screen* da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 4



Fonte: ProIET (2021).

Na continuação da propaganda, temos a ideia de “progressão” dos estudos alinhada à escolha da EPT:

**SD11:** Quem escolhe a EPT não para de estudar no ensino médio, pelo contrário, tem mais condições para continuar, do ensino técnico ao superior e outras formações profissionais.

Em conformidade com a SD11, observa-se que a figura 19 em seu recorte 4 (quatro), nos apresenta a imagem de um jovem, de quem a princípio é vista apenas sua silhueta, sem definição alguma, mas à medida que ele caminha e sobe numa espécie de escada, passa a avançar no sentido de uma “formação superior”, deixando de ser apenas um perfil sem definição, ganhando visibilidade. Por fim, ao progredir mais um degrau, atinge uma “formação profissional”. Desse modo, observamos que esse movimento imagético que, simultaneamente, se conecta com o real, pode atuar na produção do efeito de sentido de “progresso” na imagem, em que muito não é dito, mas silenciado para acentuar e produzir “o jogo de projeções imaginárias do receptor” (Cruz, 2018, p. 26).

Na materialidade linguística da SD11, quando se diz “Quem escolhe a EPT não para de estudar no ensino médio; pelo contrário, tem mais condições para continuar, do ensino técnico ao superior e outras formações profissionais”, atenta-se que a inserção da EPT como itinerário formativo, aparece discursivizada como uma escolarização agregadora na formação para o exercício de profissões, orientada para o “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, V). Tais orientações também se fazem presentes no texto da Resolução CNE/CP nº 01/2021<sup>43</sup> que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Assim, a SD11 reflete o conhecimento condicionado às trajetórias possíveis, os itinerários formativos, em que o estudante optará pelo itinerário técnico e profissional, se decidir ingressar de forma rápida no mercado de trabalho, o que nos traz de forma evidente, o aspecto de uma dualidade escolar.

Nessa perspectiva, ao ser discursivizado na SD11 a possibilidade do jovem fazer a escolha pela EPT, diante dos demais itinerários formativos, silencia-se que “a escolha desse ou daquele itinerário **não é apenas uma opção entre caminhos formativos distintos, mas de destinos duais e excludentes**: ou para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho” (Piolli; Sala, 2020, p. 75, grifo nosso).

Com isso, o discurso da SD11 sobre a possibilidade de o jovem fazer a escolha pela EPT, diante dos demais itinerários formativos e sua futura oportunidade de progressão nos

---

<sup>43</sup> Para um maior aprofundamento acerca da Resolução CNE/CP nº 01/2021, sugerimos sua consulta através do portal do MEC.

estudos, também silencia as consequências das parcerias público-privadas previstas a partir da Lei 13.415/2017 a serem realizadas para a oferta do Itinerário Formativo de ETP. Isso mascara a “contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização” (Ferretti; Silva; 2017, p. 396). Nessa direção, Santos (2017), quanto a essa ideia de “progressão” acadêmica do ensino técnico ao superior, nos alerta que:

[...] podemos inferir que a proposta de integração entre nível médio de ensino e a modalidade profissionalizante e seu consequente desaguadouro em um curso superior não universitário - como a graduação tecnológica - posta em andamento pelo Estado brasileiro em sua intenção de expandir a educação profissional em todos os níveis, distância os trabalhadores de uma formação que atenda aos interesses da construção de uma sociedade realmente justa, em que os homens sejam tratados como seres humanos e não como meras mercadorias que podem ser adaptadas ao paladar mercantil (Santos, 2017, p. 272).

A partir dessa compreensão, não concordamos com a materialidade discursiva da SD11, quando diz que o estudante ao “escolher” a EPT “não para de estudar no ensino médio, pelo contrário, tem mais condições para continuar, do ensino técnico ao superior e outras formações profissionais”, pois ela silencia a realidade precária da educação básica de nível médio brasileira e contraria os dados da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) realizada em 2021, ano em que a referida propaganda foi divulgada, refletindo também nos efeitos da pandemia da Covid-19 com relação às taxas de atendimentos escolar. Dito isso, trouxemos a Pnad Contínua (2021)<sup>44</sup> reforçando que:

[...] entre jovens de 15 a 17 anos, permaneceu a tendência de queda no percentual de alunos que estão fora da escola e que não concluíram o Ensino Médio, chegando a 4,4% no 2º trimestre deste ano. No entanto, houve aumento no número de jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando etapas educacionais anteriores (Ensino Fundamental regular, EJA do fundamental, ou Alfabetização de jovens e adultos): de 1,6 milhão em 2020 para, aproximadamente, 1,9 milhão em 2021 (PNAD, 2021).

Este contexto, por seu turno, também reforça esse mesmo discurso empresarial/reformador acerca da instrumentalização e implementação do Novo Ensino Médio que, a partir dessas ações envolvendo entes privados como o Instituto Unibanco (IU) e seu Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET), agem sob a lógica da governança estatal (Ball, 2018), com “foco no Ensino Médio como possibilidade de solucionar os principais problemas dos jovens oriundos de população menos favorecida” (Sandri, 2016, p. 159).

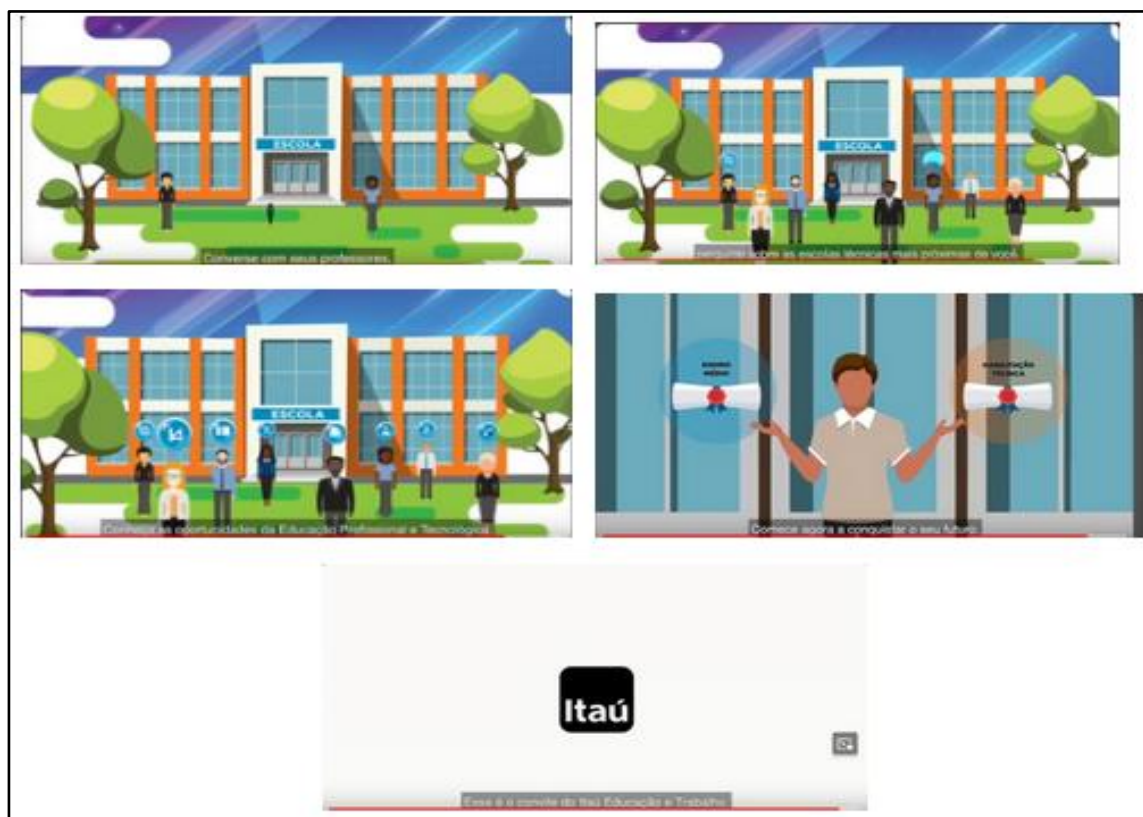
Assim, através do silêncio constitutivo, o qual Orlandi (2008, p. 57) reitera que faz “parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga, ao se dizer”, o ProIET nessa

---

<sup>44</sup> O dado foi obtido através do site Todos Pela Educação.

sequência discursiva em análise (SD11), silencia em seu dizer que desenvolve suas ações a partir de uma concepção calcada na gestão empresarial, uma gestão escolar com foco em resultados e premiações para os “melhores” desempenhos, sendo essa uma característica da lógica da governança neoliberal de Estado (Dardot; Laval, 2016) que vem permeando a nossa política educacional.

**Figura 20** – *Print screen* da imagem do vídeo “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? – Recorte 5



Fonte: ProIET (2021).

Por meio desse processo de significação e efeitos de silêncio, nos encaminhamos para a última sequência discursiva que elegemos para análise.

**SD12:** Converse com seus professores, pergunte sobre as escolas técnicas mais próximas de você. Conheça as oportunidades da educação profissional e tecnológica. Comece agora a conquistar o seu futuro. Esse é o convite do Itaú educação e trabalho.

No recorte 5, apresentam-se *prints* das cenas que compõem os instantes finais da propaganda “Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho?”, que tomamos para análise. Desse modo, temos nesse conjunto de cenas que dialogam com a

proposta do ProIET, gestos que se imprimem nas imagens e possibilitam a “compreensão sobre o modo pelo qual a memória discursiva e a formulação se entrecruzam visualmente” (Lagazzi, 2021, p. 5892).

Sendo assim, nos três primeiros fotogramas da figura 20, visualizamos a fachada de uma escola-piloto<sup>45</sup>, em que o conjunto imagético reforça os sentidos acerca da presença do professor como aquele que deve orientar o aluno quanto ao itinerário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desse modo, nessa sequência de imagens, à medida que os quadros das cenas avançam, aparecem representações animadas, que evidenciam a representação de professores posicionados à frente da escola e, sobre suas cabeças, as respectivas áreas de conhecimento às quais se vinculam representadas por símbolos. Isso, por sua vez, nos remete à memória da contrarreforma da EPT e seus desdobramentos na formação docente, pois as alterações trazidas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no que diz respeito à formação docente (Resolução CNE/CP nº 02/2019<sup>46</sup>), segundo Pelissari (2023, p.12) “também impactam a prática docente em EPT e são mobilizadas como instrumento da reforma.”. Esse contexto, por seu turno, nos traz “os princípios de fragmentação, anticientificismo e desvalorização do trabalho docente para toda a EPT [...]” (Pelissari, 2023, p. 12).

De acordo com Pêcheux (1990), parafraseado por Lagazzi (2021, p. 5893), “[...] toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da [imagem<sup>47</sup>]: [toda imagem] é intrinsecamente suscetível de tornar-se outra, diferente de si mesma, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”. Dessa forma, assumimos o mesmo entendimento, em razão de que, no conjunto das imagens expostas na figura 17, exatamente em seu último fotograma, aparece a animação de um estudante que se posiciona de braços abertos e gesticulando na direção de dois diplomas: o de conclusão do ensino médio, outro, referente à habilitação técnica. Por conseguinte, esta cena da entrega dos certificados nos remete ao contexto da dualidade estrutural da educação brasileira, própria das estratégias reformistas, como uma composição equívoca. Isto porque temos uma contradição entre a imagem que remete à proposta de “oportunidade” de “futuro” do ProIET, com o contexto mais amplo das contrarreformas neoliberais no Brasil, que visam alinhar a educação profissional às demandas do mercado de trabalho e às políticas econômicas vigentes.

<sup>45</sup> Recomendamos a leitura da matéria “Novo Ensino Médio: veja como está a implementação em todas as redes estaduais do país”, por Paula Salas (2021).

<sup>46</sup> Para entendimento mais abrangente da discussão aqui estabelecida, sugerimos a leitura da letra de lei da Resolução CNE/CP nº 02/2019 no portal do MEC.

<sup>47</sup> Segundo Lagazzi (2021), em seu trabalho anterior (Lagazzi, 2015, p. 184), a pesquisadora substitui as palavras “língua” e “enunciado”, utilizados por Pêcheux (1990), por “materialidade significante” e “formulação”. Nesta atual parafrase, a autora traz “imagem” para ambas as substituições.

Na superfície linguística da propaganda em tela, a partir da sequência dos fotogramas da figura 20 em seu recorte 05, se faz um “convite” para que os estudantes conheçam a EPT, reproduzindo na SD12, formas verbais no imperativo - “converse”, “pergunte”, “conheça” e “comece”. Por conseguinte, esses verbos ocorrem, no fio do discurso, no início das orações declarativas afirmativas e operam pelo resgate de sentidos sobre a forma sujeito de direito (Pêcheux, 2009), responsáveis e responsabilizados por suas ações frente ao nosso contexto sócio-histórico, ecoando sentidos sobre oportunidade, empregabilidade e protagonismo. Dessa forma, de acordo com Pêcheux (2009, p. 159), no que tange à formação social, são as “relações sociais jurídico-ideológicas” que demandam ao sujeito o esclarecimento de sua situação face aos inúmeros condicionamentos sociais que se impingem socialmente, como mencionamos, as diversas determinações impostas pela reforma empresarial do ensino médio brasileiro, mascaradas pelas propagandas do ProIET e sua ampla rede de atuação.

Assim, na conjunção do recorte 05 (cinco) com a décima segunda sequência discursiva (SD12) mobilizada para análise, observamos que a posição sujeito da referida propaganda, traz a figura do professor como aquele que irá “conversar” com o estudante e convencê-lo acerca das “oportunidades da educação profissional e tecnológica”, bem como persuadi-lo a garantir sua vaga em escolas técnicas em sua região. Nesse sentido, o estudante irá em busca dessas “oportunidades” de empregabilidade, marcando no discurso o efeito de evidência de que ele está sendo responsável/responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso quanto às suas “escolhas” frente aos inúmeros desafios do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Santos (2017, p. 270), considera que “esse é o semblante em que a chamada educação profissionalizante - média e superior - torna-se sedutora, dado que é defendida como uma escola que garantirá um emprego ao se concluir o curso. Isto é, uma educação que cria um atalho para o mercado de trabalho capitalista”.

Repercute ainda na SD12, o papel do professor nesse processo, considerando a atuação docente como ferramenta útil na consolidação do programa. Nesse sentido, ao ser discursivizado na SD12 como responsável por orientar o jovem a “conquistar o seu futuro”, indagamo-nos acerca do processo de implementação da reforma e seus desdobramentos na atividade docente, levando em consideração “o fato de os professores terem que se planejar para ministrarem conteúdo dos quais nunca tiveram formação, tendo que trabalhar vários componentes curriculares, e até mesmo em duas ou três escolas para poderem cumprir suas cargas horárias” (Oliveira; Silva, 2023, p. 11). Ademais, com relação à reforma, além uma crescente precarização do trabalho docente, temos a atuação de entes privados como o Instituto Unibanco (IU) que promovem uma “[...] formação de professores com foco na elevação da nota mensurada nas avaliações padronizadas aplicadas em larga escala e adoção de métodos de

métodos de ensino concernentes à concepção formativa com base em competências” (Faria, 2022, p. 86).

As imagens expostas no recorte 5 conjugadas com a SD12, entretanto, sinalizam um já-dito próprio às relações de desenvolvimento de competências e de protagonismo dos(as) estudantes, que podem, entre outros sentidos, lhes ser favorável em termos de empregabilidade, levando em consideração as crises estruturais do capitalismo e o desemprego contemporâneo. Nesse sentido, Ricardo Antunes (2000) esclarece que:

[...] ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros (Antunes, 2000, p. 62).

A respeito do emprego dos verbos na SD12, destacamos o trecho “**Converse** com seus professores, **pergunte** sobre as escolas técnicas mais próximas de você. **Conheça** as oportunidades da educação profissional e tecnológica. **Comece** agora a conquistar o seu futuro...”. Nessa materialidade discursiva, observamos que os verbos em destaque estão no modo imperativo, sendo mobilizados para compor “o convite do Itaú educação e trabalho” aos jovens do Ensino Médio (EM) de escolas públicas, como forma de divulgação do ProIET. No entanto, quanto à significação desse modo verbal na materialidade em análise, temos expresso o sentido de ordem, sendo utilizado na propaganda para o cumprimento de ações que induzem o estudante a aderir ao ProIET que pressupõe, não somente, a oferta “oportunidades” da EPT, mas a primazia do setor privado na gestão da escola pública.

Na continuação da análise da SD12, destacamos ainda no trecho “Comece **agora** a conquistar o seu futuro”. O advérbio temporal “agora” que está combinado ao verbo “comece”, imperativo afirmativo, e juntos formam o sintagma verbal “comece agora”, ratificam a nossa discussão sobre o aspecto da temporalidade presente na construção dos efeitos de sentido presentes na propaganda em comento e seus desdobramentos discursivos na implementação da reforma, como sugere Orlandi (2012b, p. 109-110): “é preciso considerar as posições do sujeito, a regionalização dos sentidos, a projeção histórica, política, ideológica sobre a linearidade no confronto do político e do simbólico”.

Dessa forma, falar de EPT e de jovens é também falar do tempo de formação, pois no que diz respeito ao currículo e sua organização temporal, a reforma traz as seguintes alterações, entre elas:

(1) o currículo do Ensino Médio passa a ser composto por dois momentos distintos, sendo um com uma formação comum a todos os estudantes a partir da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) de até 1.800h/a e outro com 1.200h/a, destinado a um dos cinco itinerários formativos: Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias e Formação Técnica Profissional; (2) a expansão progressiva do tempo de escolarização do Ensino Médio de quatro para cinco horas por dia e de 800h/a para 1000h/a anuais em até cinco anos de transição, contados a partir de 2 de março de 2017, com a meta de chegar a 1.400h/a, sem previsão explícita de prazo; (3) a revogação tácita da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que em meio a fortes resistências acabaram sendo contempladas na Lei 13.415/17 como obrigatoriedade de “estudos e práticas” referentes a essas áreas do conhecimento; (4) a possibilidade de que profissionais com notório saber, sem a formação específica, trabalhassem no itinerário formativo da formação técnica e profissional (Brasil, 2017 apud Oliveira; Silva, 2023, p. 3).

Nessa direção, o discurso do “Novo” Ensino Médio (NEM), apresentado por meio da Lei 13.415/17, tal como as demais reformas implementadas no Ensino Médio, segundo Silva (2018) representa “um velho discurso”, já que os elementos anteriormente difundidos em outras reformas, ressurgem, nas mudanças na matriz curricular, assim como na atuação docente. Com isso, na propaganda, é silenciado que essas “oportunidades” ofertadas pela reforma evidenciam, no discurso, um ajustamento à precarização do ensino e da docência. Estão implícitas, também, as circunstâncias problemáticas relacionadas ao conteúdo e à formulação, tal como o “efetivo” implemento do NEM no Brasil durante a pandemia da Covid-19, que gerou todo um contexto de insegurança e falhas no processo de concretização da reforma.

Desse modo, Lyrio et al. (2024, p. 9) em suas pesquisas trata das dificuldades em entender e se adaptar à situação da implementação do NEM durante a pandemia, chegando a constatar que “a narrativa mais reiterada foi a de que a prioridade do trabalho representava um esforço diário e constante para manter a relação do/a estudante com a escola”. Nesse rumo, Ducrot (1972, p. 75) entende que os implícitos “são modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito”. À vista disso, tal mecanismo beneficia o(s) sujeito(s) que divulgam a propaganda. O Itaú Unibanco e sua rede parceira não demandam manifestar a sua autoria, dado que “embora remeta ao dito, o implícito é de total responsabilidade do interlocutor e, além disso, como vantagem para o anunciante, o dito pode ser contradito” (Vasconcelos; Cavalcante, 2013, p. 148).

No trecho final extraído da SD12, “Esse é convite do Itaú educação e trabalho”, observamos que não se trata apenas de um “convite”, de fato, posto que condiciona outros possíveis efeitos de sentidos na propaganda, como o apelo estratégico para convencer o estudante de que as ações do ProIET visam apoiá-lo, proporcionando uma suposta “oportunidade” para que esse jovem possa “conquistar seu futuro” e se preparar para o mercado de trabalho, se fizer a “escolha” pelo itinerário formativo de EPT. Em outras palavras: o discurso de que a qualificação profissional através da EPT é uma “oportunidade” para o jovem, silencia

o fato de que o Instituto Unibanco (IU) com seu ProIET, recupera, junto à proposta do Novo Ensino Médio, a mesma intenção concretizada e gerida pela reforma empresarial da educação pública. Nessa mesma linha de raciocínio, Santos (2017), considera que:

[...] o desejo empresarial de atar educação ao mercado, os empresários e seus artífices acenam, como contrapartida para o trabalhador, o aumento de sua empregabilidade, o desenvolvimento das criatividades individuais, a potencialização empreendedora e o dinamismo dos saberes subjetivos. Ademais, enfatizam os agentes que advogam um currículo para o trabalhador precarizado ao gosto do mercado, entre um refinado rol de expressões prontas e acabadas na ponta da língua, que o “novo” empregado formado sob o manto das competências terá mais *flexpertise* para enfrentar o atual quadro de crise/oportunidade (Santos, 2017, p. 236).

Portanto, o discurso da SD12 mascara uma manobra desenvolvida pelo ProIET para reforçar a lógica meritocrática na relação entre o jovem e sua formação. Nesse entendimento, Freitas (2012) sustenta que:

[...] as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012, p. 383).

Assim, sob a ótica expressa na SD12, os estudantes teriam iguais condições de “conquistar seu futuro”, pois o IU, diz ter a missão de “contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas” (Peroni; Caetano, 2016, p. 412). Nessa dimensão, tal conquista pelo futuro iria depender exclusivamente do estudante, ratificando, portanto, todo o funcionamento discursivo referente ao contexto histórico em que o ProIET foi desenvolvido, inserindo numa lógica pautada em competências e habilidades que reproduzem o dualismo estrutural, a fragmentação, a segmentação e a precarização da oferta do Ensino Médio no país (Piolli; Sala, 2020).

Por fim, a SD12 em análise, nos possibilita observar que sob a ótica da AD não interessa apenas o movimento que envolve a significação de palavras ou de expressões, a exemplo dos verbos utilizados no modo imperativo, mas o funcionamento do discurso e sua conjuntura histórica em que foi expresso. Em outros termos, Orlandi (2009, p.42) assevera que “o sentido não existe em si, mas é dado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. No caso da SD em tela, temos o contexto reformador/empresarial do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) que legitima o implemento do “Novo” Ensino Médio na escola pública brasileira, assegurando, dessa maneira, a precarização das formações docente/discente e a manutenção das relações maniqueístas próprias da ideologia capitalista.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho verificamos que as propagandas do Programa Institucional Itaú Educação e Trabalho -ProIET (2020 -2021) acolhem discursos que versam sobre a atuação da iniciativa privada em projetos formativos das escolas públicas brasileiras, na última etapa da educação básica. Objetivamos desvelar os sentidos construídos, a partir do lugar em que língua e ideologia se relacionam. Por esse ângulo, não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (Orlandi, 2009). Além disso, não existe um discurso que não se conecte com outros, isto é, um determina o dizer que está sempre em relação com outros dizeres. Desse modo, observamos elementos importantes para a discussão do tema.

Abordamos o contexto histórico acerca da educação pública e privada no contexto brasileiro, recuperando, em suas origens, os principais acontecimentos e mudanças ocorridas nas constituições brasileiras. Nesse sentido, recuperamos, em cada período histórico, as suas particularidades, procurando investigar através desses dispositivos legais o desenvolvimento das propostas de privatização do ensino público. Posteriormente, realizamos um breve trajeto pela Educação Profissional nas LDBs de 1961, de 1971 e de 1996, incluindo alterações mais recentes como a Medida Provisória 746, de 2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio-REM), que promoveu mudanças significativas na LDB atual. Discutimos, por sua vez, de que forma tais alterações estão presentes na estruturação do currículo do Ensino Médio.

Em seguida, trouxemos a discussão da reforma para o contexto da política de privatização do projeto formativo para as juventudes brasileiras. Dessa maneira, tratamos sobre o contexto da REM no Brasil, de como ela se insere num cenário de avanço de um histórico processo de privatização em escala mundial que alterou todo o cenário geopolítico global, ressoando agudamente, a partir da década de 1990, na educação básica brasileira, combinando várias tipificações do processo de privatização. Pontuamos também, que a REM foi produzida num momento de ampliação da chamada Governança de Estado, que é o modelo ou um *modus operandi* de produção da política educacional que atua diretamente na política, ou seja, setores empresariais internacionais/nacionais agem como produtores de políticas públicas, principalmente, educacionais. Nessa perspectiva, verificamos que a REM se insere nesse contexto. Não somente a reforma, mas também a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Subsequentemente, discutimos sobre o cenário das juventudes brasileiras na conjuntura da pandemia da COVID-19, ressaltando as políticas de educação profissional e o desemprego estrutural.

Assumimos como referencial teórico-metodológico as conjecturas da Análise do Discurso (AD) Materialista fundada por Michel Pêcheux. Nessa ótica, entendemos que o objeto de estudo da AD não seja a língua enquanto estrutura, tampouco a textualidade em si mesma, mas o discurso. Dessa forma, compreendemos que, baseando-nos no materialismo histórico, há uma vinculação essencial entre o entendimento de modo de produção de uma dada sociedade e as concepções ideológicas que operam sobre a práxis humana e mantêm essa mesma sociedade e, por seu turno, essas ideologias atravessam toda exteriorização do dizer. Esse referencial, conseqüentemente, nos possibilitou entender o funcionamento do discurso através das investigações das condições de produção do discurso (CP), direcionado à privatização da gestão educação, enquanto proposta da REM.

Assim, demonstramos que a atuação em rede do Itaú Unibanco e seu ProIET se apropria do discurso que é dirigido às juventudes brasileiras, provocando determinados efeitos de evidência. Assim, ancora-se em seu discurso empresarial uma lógica que tensiona “a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da gestão educacional e a formação de professores são reformas focadas na produtividade” (Laval, 2004, p. 42).

Evidenciamos também que, as propagandas analisadas se encontram direcionadas à lógica das relações entre educação e mercado, mesmo demonstrando o contrário e tendem a se adequar a esse contexto para unificar e naturalizar um padrão de educação que atenda unicamente às demandas e exigências do mercado de trabalho. Desse modo, nas sequências discursivas (SD) analisadas, procuramos tematizar as contradições presentes nos fundamentos da REM instituídos em lei, em sua relação com os efeitos de sentido nos discursos das propagandas do ProIET. Dessa forma, a investigação das CP direcionada às propagandas institucionais do Itaú Educação e trabalho, nos possibilitou constatar que estas produzem efeitos de sentido de empregabilidade, considerando que manifesta uma formação apropriada às exigências/competências do mercado. Demonstra, também, os vínculos a uma rede composta por membros da iniciativa pública e privada, com anuência do MEC, propondo ofertar o itinerário formativo de Educação Profissional e Técnica (EPT) através de parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais, institutos, entes públicos e privados, propondo a “ampliação do número de matrículas na Educação Profissional e Tecnológica, melhoria da qualidade da oferta dessa modalidade e inclusão digna dos jovens no mundo do trabalho” (ProIET, 2023).

A partir dessas vinculações envolvendo empregabilidade individual, tal como é suposto no ProIET, ao mesmo tempo se pretende fazer referência a um ideal pedagógico neoliberal e se produz o apagamento das desigualdades sociais, o silenciamento das vozes. Adota-se, dessa

maneira, uma concepção de formação atrelada à escola pública por meio de “uma regulação estatal para um mercado no qual se exerce uma “liberdade de escolha” que “aparece como uma das mais importantes transformações que acompanham a constituição da sociedade de mercado” (Laval, 2004, p. 155). Esta visão, por seu turno, corrobora para a manutenção da dualidade da educação brasileira inerente às estratégias reformistas, como verificamos ao longo do percurso das análises discursivas das propagandas. Constatamos, assim, alguns pontos relevantes identificados na análise:

1º) Verificamos que o público-alvo do ProIET, os estudantes do ensino médio da escola pública, são vistos pelo programa como aqueles que precisam garantir uma formação técnica que satisfaça as demandas do mercado de trabalho. O programa, com isso, busca divulgar massivamente em suas propagandas a sua “importância estratégica” na oferta do itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), proposta pela REM, obtendo, em grande parte, o apoio e a aprovação sociais;

2º) Esclarecemos que as instituições apontadas nas propagandas, mascaram, silenciam, os verdadeiros agentes responsáveis pela atuação dos sujeitos que compõem o programa;

3º) Vimos que o chamado “mundo do trabalho” apontado seguidas vezes nas propagandas, obedece à mesma lógica do trabalho alienado, silenciando, portanto, as práticas privatizadoras da gestão da educação pública que fomentam a escolarização para empregabilidade, atendendo às exigências do mercado de trabalho e fortalecendo as bases da reforma empresarial da educação pública brasileira;

4º) Constatamos que a “formulação de uma política pro Ensino Médio” se destina aos interesses do setor privado articulado entre si através de organizações em rede de atuação objetiva, interferindo nas políticas públicas educacionais;

5º) O ProIET, quando apresenta esses dados, expõe sob uma perspectiva de cunho empresarial, mercadológica, um discurso como vimos até aqui, marcado pelo silenciamento discursivo da lógica da competitividade produtiva;

6º) Demonstramos que o programa se assenta nas determinações ideológicas dominantes que promovem a reforma empresarial para que o jovem do ensino médio da escola pública se limite a uma aprendizagem de “competências”;

7º) Vimos um discurso que se institui acerca da interpelação ideológica capitalista de precarização e exploração do trabalho, engendrando a ideia da lucratividade e do consumo na sociedade;

8º) Percebemos o descompromisso do IU com a educação pública de nível médio brasileira, assim como, constatamos que o discurso propagandístico do ProIET tende a dar publicidade às ações governamentais, enquanto estratégia de ampliação dos processos de privatização da educação pública. Esse contexto, por seu turno, silencia as contradições na qualidade da formação de professores e alunos presentes nas ações da reforma empresarial da educação brasileira;

9º) Nesse diapasão, vimos que o ProIET se propõe a ser o instrumento através do qual serão implantadas as bases da Reforma do Ensino Médio, promovendo a oferta de cursos técnicos com currículo apartado do Ensino Médio regular, distante da proposta politécnica que orientava o ensino médio integrado;

10º) Constatamos que o viés reformador/empresarial do Programa Itaú Educação e Trabalho (ProIET) legitima o implemento do “Novo” Ensino Médio na escola pública brasileira, assegurando, dessa maneira, a precarização das formações docente/discente e a manutenção das relações maniqueístas próprias da ideologia capitalista.

Portanto, a partir da análise desenvolvida, verificamos que o discurso do ProIET se alinha aos propósitos estabelecidos pelo mercado que, por sua vez, passa a ser o padrão de qualidade e eficiência para o estabelecimento/implantação do itinerário da Educação Profissional e Técnica (EPT). Constitui parte desse processo a precarização da educação pública e do trabalho docente, que assiste a grande parte dos filhos dos trabalhadores das escolas públicas brasileiras. Assim, a resolução é exposta pelos empresários que garantem resultados simplistas e auxílio de caráter técnico para lidar com os desafios de uma edificação hegemônica de proposta educacional para a sociedade. No entanto, isso não significa dizer que a atuação do programa garanta “um Brasil onde as juventudes vivam com dignidade e tenham ampliadas suas perspectivas de desenvolvimento profissional e pessoal, por meio de uma educação emancipatória e da ocupação de seus espaços no mundo do trabalho” (ProIET, 2023), pelo contrário, enquanto dizem apoiar a escola pública, negociam novas formas de atuação junto ao capital financeiro para elevar sua lucratividade e garantir seus interesses, colocando-os sempre acima das reais necessidades da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Edgard (org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho:** perspectivas de políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.
- AMARAL, Maria V. B. **A (des)razão do mercado:** efeitos de mudança no discurso da Qualidade Total. 1999. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.
- AMARAL, Maria V. B. **Discurso e relações de trabalho.** Maceió: Edufal, 2005.
- ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARONSON, Paulina Perla. El retorno de la teoria del capital humano. **Fundamentos en humanidades**, Univesidad National de San Luis, Argentina, Año VIII, n. II, (16) p. 9-26, 2007. Disponível em: <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- AZEVEDO, de F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.
- BALL, S. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa – RELEPE**, v. 3, p. 1-15, 2018.
- BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 54, de 15/04/1868.** Relativa a instrução pública da Província. Assembleia Legislativa de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1868/lei-54-15.04.1868.html>. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 6 set. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Fatos antecedentes à Assembléia Nacional Constituinte**. Portal da Constituição Cidadã. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileiras/constituicao-cidada/assembleia-nacional-constituente/linha-do-tempo](https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/assembleia-nacional-constituente/linha-do-tempo). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BR Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840/13-A, de 2013**. Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013). Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRITO, A. R. P. O drama de ser professor, hoje, no Brasil. *In*: Prática docente: desafios e esperanças. **Revista de Educação** – AEC, nº 121, Brasília, AEC do Brasil. 2001.

BROWN, Hendy. **Cidadania sacrificial neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução de Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie, 2016. (Coleção Pequena Biblioteca de Ensaaios).

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CAETANO, M. R. **Relações entre o público e o privado**: a gestão pedagógica da educação no programa circuito campeão do instituto Ayrton Senna (2007-2010). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2,

maio-ago. 2018, p.153-168. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/a-educacao-no-contexto-de-crise-do-capital-e-as-relacoes-entre-estado-mercado-e-terceiro-setor-nas-politicas-educacionais>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a base nacional comum curricular (BNCC). **Revista Textura**, IFSUL – Campus Sapucaia do Sul, v. 22, n. 50, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORROCHANO M. C.; TARÁBOLA F. S. Neoliberalismo, trabalho pandemia: experiências e enfrentamentos de jovens das periferias. **Revista Educação e Sociedade**. FapUNIFESP (SciELO). v. 44, 2023. Disponível em: <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4OwnJkb4/>. Acesso em: 19 ago. 2023

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Sírio Possenti. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

CRUZ, A. C. S. **Mídia e Discurso**: a construção de sentidos (livro eletrônico). Marília: Poiesis, 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SANTA EFIGÊNIA. **Sobre a ETC**: parceria. Disponível em: <https://etecsantaifigenia.cps.sp.gov.br/sobre-a-etec/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FARIA, C. G. M. **A privatização da política educacional brasileira**: o papel do Movimento Pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FLORÊNCIO, A. M.G. *et al.* **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: Edufal, 2009.

FLORÊNCIO, A. M. G.; CAVALCANTE, M. S. A. O. O discurso político: silenciamento e mistificação. In.: FLORÊNCIO, A. M. G.; DIÓGENES, E.M.N.; CAVALCANTE, M.S.A. (Orgs.) **Políticas públicas e Estado capitalista**: diferentes olhares e discurso circulantes. Maceió: Edufal, 2013. p. 33-57.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FISS, D. M. L.; DUARTE, M. M. Projeto de vida: “escuta discursiva” de livros didáticos do PNLD 2021. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 2, p. 40-52, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20 ago. 2024

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, Campinas, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Relatório Anual de 2021**. Disponível em: <https://editor-ic-2022-midias.s3.sa-east-1.amazonaws.com/6aa11b93-7d1a-410c-af0b-08ca674e53ae-Funda%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o+Ita%C3%83%C2%BA+-+RA+2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Relatório Anual de 2022**. Disponível em: <https://fiec-institucional-producao-assets.s3.sa-east-1.amazonaws.com/relatorio-anual-2022-2605-web3.pdf?68>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Relatório Anual de 2023**. Disponível em: <https://editor-ic-2022-midias.s3.sa-east-1.amazonaws.com/e257605f-c819-43a2-97df-47f31d5e65cd-Relato%C3%8C%C2%81rio+Itau%C3%8C%C2%81+2023+-+Digital.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. [1981]. A língua inatingível. 2. ed. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: RG, 2010.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento – um estudo enunciativo da designação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2014.

IBGE. Entre países da OCDE, Brasil tinha o terceiro maior percentual de jovens adultos que não estudavam nem estavam ocupados de 2020. **Agência de Notícias**, 01 dez. 2012, 10h00. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35686-em-2021-pais-tinha-12-7-milhoes-de-jovens-que-nao-estudavam-nem-estavam-ocupados>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ITAÚ BBA. Conhecer faz diferença. **Site**. Disponível em: <https://www.italy.com.br/itaubba-pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Estatuto Social da Fundação Itaú para Educação e Cultura. **Site**. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/institucional/visao-e-missao>. Acesso em: 14 jun. de 2023.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Conheça o Itaú Educação e Trabalho, 2020. [Vídeo]. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qAIlwBc5MZE>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. O papel estratégico da EPT para o setor produtivo, 2021. [Vídeo]. **Youtube**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4vdbK\\_Vls64&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=4vdbK_Vls64&t=9s). Acesso em: 12 jun. 2023.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. Como podemos criar cursos que formem os jovens para o mundo do trabalho? 2021. [Vídeo]. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wAT4UDvwHuo>. Acesso em: 12 jun. 2023.

JAKIMIU, V. C. de L. A educação básica no contexto da pandemia (covid-19) no Brasil: implicações da implementação do ensino remoto emergencial. V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. **Anais...** Curitiba (PR) Evento Online, 2020. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/251224-A-EDUCACAO-BASICA-NO-CONTEXTO-DA-PANDEMIA-\(COVID-19\)-NO-BRASIL--IMPLICACOES-DA-IMPLEMENTACAO-DO-ENSINO-REMOTO-EME](https://www.even3.com.br/anais/vjorneduc/251224-A-EDUCACAO-BASICA-NO-CONTEXTO-DA-PANDEMIA-(COVID-19)-NO-BRASIL--IMPLICACOES-DA-IMPLEMENTACAO-DO-ENSINO-REMOTO-EME). Acesso em: 12 nov. 2023

KOGAWA, J. Quelle voie pour l'analyse du discours: un entretien avec Jean-Jacques Courtine. **Alfa**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 407-417, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/CHjR6w63DkgTzWtjbQpK7TM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

KOTLER, P. **Marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

KOOP, S. K.; VENTURINI, M. C. A instrumentalização da educação pública: uma análise discursiva da propaganda novo ensino médio (2021). **Revista Leitura**, Maceió, n. 81, p. 167-181, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/17531>. Acesso em: 2 ago. 2024.

LAGAZZI, S. A imagem em sua potência de captura simbólica. **Revista Forum linguistic.**, Florianópolis, v. 18, nº especial, p. 5890-5902, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79657/46890>. Acesso em: 07 jul. 2024.

LAGAZZI, Suzy. Entre o amarelo e o azul: a história de um percurso. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, São Paulo, n. 44, p. 290-316, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657818>. Acesso em: 13 jun. 2024.

LAGAZZI, S. **A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão**. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (org.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020. p. 91-102.

LAGAZZI, Suzy. Trajetos do sujeito na composição filmica. In: **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia** FLORES, G. (org.). Campinas: Pontes, 2017, p. 23-39. v. 3.

LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (org.). **Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2010.

LAGAZZI, S. O recorte significativo na memória. III Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2007. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, UFRGS, 2007.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2004.

LYRIO, A. S. *et al.* O novo ensino médio no Espírito Santo: a implantação realizada nas escolas-piloto. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69721>. Acesso em: 9 ago. 2024.

- LUZ, L. C. X. *et al.* Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. **Revista Princípios**, v. 40, n. 160, p. 177-207. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/72>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- MACENO, T. E. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Luckács, 2019.
- MACENO, T. E. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.
- MANFREDI, S. I. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco: 2016.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MARX, K. H. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. H. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARX, K. H. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.
- MORAES, C. S. V. *et al.* **Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico**. São Paulo: CNM; Rede Unitrabalho, 1999.
- MPBNC. **Relatório Anual do Movimento pela Base de 2022**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/relatorio-traz-informacoes-sobre-a-atuacao-do-movimento-pela-base-em-2022/>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo, Boitempo, 2013.
- MAGALHÃES, B. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. In: VOESE, Ingo (org.). **Linguagem em discurso: subjetividade**. Santa Catarina: Unisul, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo, Boitempo, 2016.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MÉSZÁROS, I. Crise estrutural necessita de mudança estrutural. Conferência de Abertura do II Encontro de São Lázaro. **Anais...** Salvador, 2011b.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **As marcas do corpo contando a história: um estudo sobre a violência doméstica**. Maceió: Edufal, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MELO, A. A. S. Aspectos da coexistência entre educação pública e privada no Brasil de hoje. In: PIMENTEL, Nara M.; ROCHA, Maria Zélia B. (org.). **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. v. 1. Brasília: Editora da UnB, 2016, p. 135-169.
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Rio Grande do Norte: IFRN, v. 1, n. 1,

p. 23–38, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MNEM. Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16): **não ao esfacelamento do ensino médio**. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-emdefesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 5 set. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Rumos históricos da organização privatista. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**, São Paulo: Xamã, 2002. p. 179-220.

ORLANDI, E. Recortar ou segmentar? In: **Linguística: questões e controvérsias**. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26. (Série Estudos).

ORLANDI, E. Do sujeito na história e no simbólico. In: **Escritos: contextos epistemológicos da análise de discurso**. Campinas: Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos (Nudecri) – Unicamp, n. 4, 1999.

ORLANDI, E. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012a. 239p.

ORLANDI, E. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2012b.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio - no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Emprego Juvenil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/194403-oit-n%C3%BAmoro-global-de-jovens-desempregados-pode-chegar-73-milh%C3%B5es>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, Adriana M. da; SILVA, M. R. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a experiência das escolas-piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e 14343, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14343>. Acesso em: 10 jun. 2024

PELLEGRINI, Tânia. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 23.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QR3JHkmfxv77hKKHd4kGZwM/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. SIMPE-RS, Porto Alegre, 2007, **Anais...** 2007, p. 11-33.

PÊCHEUX, M. Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal? In: ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Campinas: Pontes, 2018.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas** (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. In: GADET, F.; T. HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania S. Mariani *et al.* Campinas: UNICAMP, 2014, p. 59-158.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi Puccinelli Orlandi *et al.* 4 ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo o que você disse? [1979]. In: ORLANDI, Eni P (org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux (Textos escolhidos)**. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **A análise de discurso três épocas**. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

PELISSARI, Barbosa Lucas. **A reforma da Educação Profissional e Tecnológica: 2016 a 2021. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.133-152, jan.-mar., 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/es/a/3s6k6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?format=pdf&lang=pt\\_](https://www.scielo.br/j/es/a/3s6k6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?format=pdf&lang=pt_). Acesso em: 19 ago. 2023.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em: [https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047\\_](https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047_). Acesso em: 6 ago. 2024.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

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

RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/6574>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

SAFATLE, V. O que é uma normatividade vital? Saúde e doença de Georges Canguilhem. **Sci. stud.** São Paulo, v. 9, n. 1, p. 11-27. 2011. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ss/a/VfqSSxvQ7WBQyrKKbJwjpWx/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2023.

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016, 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.

SAVIANI, D. **A Nova lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção memória).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SCHERER, G. A.; GERHENSON, B. Uma promessa civilizatória perversa: as políticas públicas e juventudes na era neodesenvolvimentista. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 160-170, jan./abr. 2016.

SCHUMPETER, J. On the Concept of Social Value. In: **The Quarterly Journal of Economics**, v. 23, n. 2, p. 213-232, feb. 1909. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1882798>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SIMÕES, C.A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. et al. (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 96-199.

SILVA, M. L. Os fundamentos do Liberalismo Clássico: a relação entre Estado, direito e democracia. **Aurora**, Marília, n. 9, p. 121-147, dez. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, S. E. V. **Agronegócio e agricultura familiar**: a desfaçatez do Estado e insustentabilidade do discurso do capital. Maceió: Edufal, 2015.

SILVA, M. R. da. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. Política e crise econômica: o capital e suas formas de dizer e silenciar. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 25, n. esp., p. 182-200, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671304>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: Edufal, 2007.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. O analista do discurso e a práxis sócio-histórica: um gesto de interpretação materialista e dialético. **Conexão Letras**: estudos linguísticos e literários e suas interfaces com a filosofia marxista. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 12, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SILVA SOBRINHO, H. F. Trilhar caminhos, seguir discursos: aonde isso pode nos levar? *In*: CAVALCANTE, M. S. A. O. (org.). **Linguagem, discurso e ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maceió: Edufal, 2017.

SOCORRÁS, José Francisco Puello. Um nuevo neo-liberalismo? Empreendimiento y nueva administración de “lo público”. **Revista Administração & Desenvolvimento**, República da Colombia, 2008.

SOUZA, Regina M. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, T.C.C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp (NUDECRI)**, VII, Campinas, n. 7, mar. 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **PNAD**: Levantamento do Todos mostra primeiros impactos da pandemia nas taxas de atendimento escolar. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>. Acesso em: 12 jun. 2024

VASCONCELOS, R. M. A. R. L.; CAVALCANTE, M. S. A. O. **A educação mudando o Brasil: uma abordagem discursiva da propaganda oficial**. Maceió: Edufal, 2013.

## ANEXOS

### Anexo A – Destaques do Itaú Educação e Trabalho (Relatório Anual de 2021)



Fonte: Fundação Itaú (2021, p. 90-91).

### Anexo B - Destaques do Itaú Educação e Trabalho (Relatório anual de 2022)



Fonte: Fundação Itaú (2022, p. 99).

## Anexo C – Os Números do Itaú Educação e Trabalho (Relatório Anual de 2023)



Fonte: Fundação Itaú (2023, p. 62).