

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

ELIZÂNGELA PATRÍCIO DA SILVA

**PROJOVEM URBANO: o simulacro de um discurso de inclusão
social**

Maceió
2011

ELIZÂNGELA PATRÍCIO DA SILVA

PROJOVEM URBANO: o simulacro de um discurso de inclusão social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Professora Dr^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Lucia Lima do Nascimento

S586p Silva, Elizângela Patrício da.
Projovem urbano: o simulacro de um discurso de inclusão social./
Elizângela Patrício da Silva. – 2011.
106 f., il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 103-106.

1. Análise do discurso. 2. Projovem urbano. 3. Qualificação profissional.
4. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

CDU: 374.33/.7

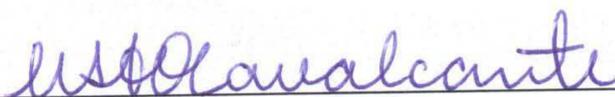
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PROJOVEM URBANO: o simulacro de um discurso de inclusão social.

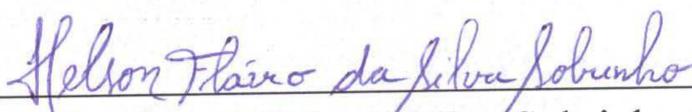
ELIZÂNGELA PATRÍCIO DA SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de maio de 2011.

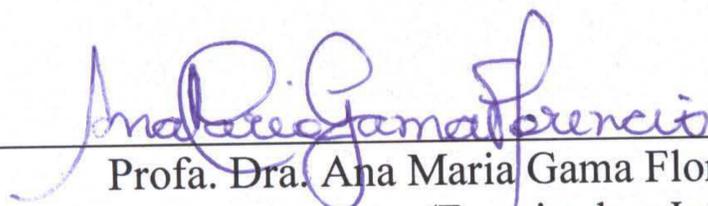
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
(Orientadora – CEDU-UFAL)



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



Prof. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

A Otávio José, filho amado,
por ensinar-me que sonhar ainda é possível.

A Socorro Aguiar,
exemplo de educadora que luta por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por enviar anjos da guarda para minha proteção.

Aos meus pais, Edilma Patrício e José Domingos e aos meus irmãos, sem eles nada seria possível. Mainha, minha eterna gratidão por assumir a missão de ser avó e mãe ao mesmo tempo de Otávio, durante minhas ausências nos momentos de estudo.

A Guto Holanda, meu amor, sem ele, seria mais difícil encarar as tantas viagens e enfrentar os momentos de desânimo e de êxtase, suportando a solidão, sempre tão presente nas exaustivas madrugadas de escrita e reescrita.

À professora Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, por acreditar na viabilidade do meu trabalho, contribuindo com orientações sempre esclarecedoras. Seu olhar apurado proporcionou meu desenvolvimento acadêmico, deixando-me extremamente honrada. Muito mais que orientadora, tornou-se amiga, compartilhando meus anseios, frustrações, angústias e conquistas, fatores essenciais para o meu crescimento pessoal.

A toda a minha família pelo apoio, especialmente, minha avó Edite e prima Juliana Gomes.

À professora Ana Maria Gama Florencio, minha orientadora de coração, exemplo de dignidade e generosidade. Seus valiosos ensinamentos, com certeza, não se restringiram apenas à minha formação profissional, estendendo-se para vida pessoal.

Às Lidis, Lidiane Lira e Lidiane Barbosa, amigas queridas, cada uma com seu jeitinho de ser, tornaram-se pessoas especiais em minha vida.

A Márcia Dantas, amiga querida, pelas horas de conversas “calmantes”.

Ao professor, Ivo Tonet, pela preciosa contribuição teórica.

Aos amigos Talvanes Maceno e Luciano Accioly, pelos incentivos desde o período da graduação.

Ao professor Helson Sobrinho, pelas valiosas sugestões apresentadas no momento da qualificação.

À professora Kátia Melo, pelos momentos enriquecedores durante as aulas, ainda na graduação.

Aos amigos do grupo de pesquisa, Ana Patrícia, Alexandre, Ana Paula, Bartolomeu, David, Joana, Sílvio, Suele, enfim, todos que buscam desvelar os caminhos tortuosos do discurso.

Ao amigo, Rafael André, pelo carinho e atenção a mim dedicados.

À amiga Simone, pela desmedida colaboração na construção do *corpus*.

Aos amigos, Cássio Eráclito, Aline Ferreira, Ivanderson Pereira, Natália Freitas, Sandra Bonfim, enfim, a todos que estiveram ao meu lado, incentivando, apoiando e vibrando comigo durante toda a trajetória dessa conquista.

Aos professores pela contribuição e pelo incentivo dado para o prosseguimento dos meus estudos.

À equipe do CEDU, especialmente, Isabella e Rose do PPGE, Sr José, Aline Paz e Mayara.

À CAPES, pelo financiamento para realização desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve uma análise crítica da proposta de qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano no município de Maceió e tem por objetivo identificar os limites do Programa para os jovens trabalhadores – Projovem Urbano - mediante análise dos processos discursivos que constroem os efeitos de sentidos que sustentam a política do já referido Programa. Para a realização de nossas análises, optamos pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, de origem francesa, por entendermos que ele nos possibilita um enfoque que não se limita apenas à interpretação, mas, sim, a um maior aprofundamento das determinações políticas e econômicas que engendram as políticas, em nosso caso específico, as políticas de educação no Brasil. Para tanto, utilizamos as contribuições de Pêcheux, lançando mão também de outros teóricos que abordam a questão da ideologia nos processos de significação, como Bakhtin, Orlandi entre outros. Nosso corpus de análise é constituído dos objetivos gerais do Programa e de sequências discursivas retiradas de entrevistas realizadas com alunos concluintes do Projovem Urbano 2010. Constatamos, a partir da análise do *corpus*, que o ProJovem Urbano “qualifica” apenas para a informalidade e não para a inserção no mercado de trabalho como anuncia em sua proposta.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Projovem Urbano, Qualificação profissional, Análise do Discurso.

ABSTRACT

This research develops a critical analysis of the proposed qualification training offered by the "Projovem Urbano" in the city of Maceió in Brazil and tries to identify the limits and possibilities of the Program "Projovem Urban" for young workers by analyzing the discursive processes that construct the effects of the senses that sustain the policy the aforementioned program. To conduct our analysis, we chose discursive analysis for our theoretical and methodological framework, which is of French origin, because we understand that it allows us to have a perspective that is not limited to interpretation, but rather a deeper understanding of the political determinations and economic policies that engender, in our case, the education policies in Brazil. To do so, we used Pêcheux's theoretical contributions, making use also of other theorists who address the question of ideology in the processes of signification, such as Bakhtin, Orlandi, among others. Based on the analysis of the corpus, the Projovem Urbano "qualifies" people, but does not prepare them for entering the labor market as announced in its proposal.

Key-words: Youth and adult education, ProJovem Urban, Professional Qualification, Discourse Analysis

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ABC – Ação Brasil Cristã

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPD – Condições de Produção do Discurso

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FTG - Formação Técnica Geral

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPC – Modo de Produção Capitalista

ONU – Organização das Nações Unidas

PLA – Plano de Ação Comunitária

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

POP – Plano de Orientação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PT – Partido dos Trabalhadores

SD – Sequência Discursiva

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	13
1.1 Constituição de 1934	13
1.2 Constituição de 1937.....	15
1.3 Constituição de 1946	17
1.4 Constituição de 1967	19
1.5 Constituição Federal de 1988	22
1.6 A Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96	25
1.7 A EJA no Governo Luiz Inácio Lula da Silva	29
2 PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM	32
2.1 Projovem Urbano: operacionalização.....	36
2.2 Qualificação Profissional	38
2.3 Objetivos Gerais do Projovem Urbano.....	42
2.4 Algumas considerações acerca do Projovem Urbano em Maceió.....	46
2.5 Lugares de Enunciação.....	47
3 OS CAMINHOS DA ANÁLISE.....	52
3.1 Percorso Teórico-Methodológico	52
3.2 Nas Trilhas dos Discursos	63
3.2.1 Sobre o Modo de Produção Capitalista: condições de produção amplas do discurso do Projovem	64
3.3 Condições de Produção Estritas do Discurso do Projovem Urbano.....	74
3.4 Desvelando Discursos	79
3.5 De Onde Enuncia o Aluno Concluinte do Projovem Urbano de Maceió	95

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo estudo da temática do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem - surgiu ainda durante a graduação no curso de Pedagogia, no ano de 2007, não especificamente no curso, mas durante nossas participações como aplicadora de avaliações finais do referido programa¹. Tal interesse decorreu a partir dos discursos dos alunos e alunas concluintes do Projovem, pois a grande maioria ia realizar a prova final com insatisfação, fazia muitas reclamações acerca do Programa, e, assim, sentimos inicialmente uma grande curiosidade em aprofundar nosso conhecimento acerca do Projovem. No entanto, ao nos depararmos com o vasto material existente, verificamos que, para realizar essa investigação, necessitaríamos focalizar nossas curiosidades, que já se haviam transformado em inquietações acerca do tipo de formação oferecida aos jovens participantes.

Nosso olhar estava fortemente direcionado para a palavra inclusão, contida já no nome do Programa, e, sendo assim, mesmo que o interesse em analisar o Projovem tenha surgido de forma inespecífica quanto à temática e aos objetivos, sabíamos que o ponto de partida seria o discurso da inclusão, no entanto, o ponto de chegada ainda não estava definido.

Ao ouvirmos de uma senhora que estava lendo um *outdoor* referente ao Projovem Urbano que, “o governo através do Projovem dá uma profissão, dá até dinheiro para os jovens estudarem e eles não querem nada com a vida”, nosso olhar se direcionou para os dizeres contidos no *outdoor*². Naquele momento, pudemos definir que o discurso da inclusão no mercado de trabalho seria nosso ponto de chegada, ou seja, nosso objeto de investigação. Desse modo, focalizamos o estudo na análise dos discursos acerca da qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano.

Pretendemos, com este trabalho, contribuir para uma análise crítica acerca da qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano no município de Maceió.

¹ As provas de avaliação do Projovem são aplicadas por pessoas que não pertencem ao quadro de funcionários envolvidos no processo educacional do referido Programa. Dessa maneira, mesmo nunca tendo pertencido ao quadro de funcionários, participamos de várias aplicações de provas.

² Trazemos os dizeres contidos no *outdoor* no III capítulo.

Para tanto, buscamos identificar os limites do Programa para os jovens trabalhadores, mediante análise dos processos discursivos que constroem os efeitos de sentidos que sustentam a política do já referido Programa. Para a realização de nossas análises, optamos, pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, por entendermos que ela nos possibilita um enfoque que não se limita à interpretação, mas, sim, a um maior aprofundamento das determinações políticas e econômicas que engendram as políticas de educação no Brasil.

Para a definição do material a ser analisado, apoiamo-nos na concepção de *corpus* desenvolvida pela AD e definida por Courtine como,

um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 1981, p. 24).

O referido autor, ainda afirma que, um *corpus* pode ser constituído de diferentes formas: por uma ou várias sequências discursivas; por sequências discursivas produzidas por um único locutor ou por vários; por sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas; por sequências produzidas em sincronia ou em diacronia; a partir de arquivos ou *corpus* experimentais; a partir de *corpus* de dimensões simples ou complexas.

De acordo com Orlandi (1998, p. 15), “a constituição do *corpus* já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do *corpus*.” Tendo em vista o objetivo de nossa pesquisa, nosso *corpus* está constituído em torno de dois eixos: o discurso dos objetivos gerais do Projovem Urbano e os discursos dos alunos concluintes do referido programa.

O primeiro eixo elege como sequências para análise os objetivos gerais do Projovem Urbano por eles indicarem as finalidades do programa. Os referidos objetivos foram obtidos no Manual do Educando Orientações Gerais. Esse documento é destinado aos educadores do programa e contém informações sobre a operacionalização do mesmo.

O segundo eixo abrange sequências discursivas contidas em entrevistas realizadas com alunos concluintes do Projovem Urbano do ano de 2010.

O presente estudo está estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo situa a Educação de Jovens e Adultos – EJA no contexto histórico da educação brasileira. Nesse capítulo, fazemos um levantamento da história da educação para os jovens e adultos nas Constituições Federais, pois, consideramos que é essencial conhecermos, mesmo que minimamente, a história dessa modalidade de ensino para, então, compreendermos como se processam atualmente as políticas públicas destinadas a esse público específico. Além disso, nesse capítulo, caracterizamos brevemente a EJA no âmbito do governo Luiz Inácio Lula da Silva, desde o primeiro mandato, período de implantação do Projovem.

Através da realização desse estudo, pudemos compreender as condições históricas e ideológicas que possibilitaram a efetivação da EJA no Brasil, ou seja, até que ponto o governo está comprometido em fornecer uma educação para a classe trabalhadora.

O segundo capítulo trata especificamente do Projovem, desde sua implantação, especificamente, no ano de 2005 até a atual reformulação, visto que, há uma reestruturação do Projovem e surgem outros Programas, entre eles o Projovem Urbano. Trazer a proposta do Projovem Urbano é de suma importância para a realização da presente pesquisa, visto que, é nela que constam os objetivos do Programa que, por sua vez, compõem a maior parte do material investigado. Sem esse material seria impossível compreender quais as finalidades que o Projovem Urbano deseja alcançar após sua conclusão.

No terceiro e último capítulo, fazemos considerações a respeito do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, apresentamos os conceitos básicos acerca dos mecanismos de análises como: condições de produção dos discursos, formações ideológicas, silenciamento entre outros. Após a realização desse estudo, trazemos as condições de produção em que foram fundamentadas as políticas educacionais brasileiras. Para tanto, sentimos a necessidade de expor nosso entendimento sobre o modo de produção capitalista para compreendermos como se processam essas políticas na atualidade, pois, em nossa sociedade, a educação sempre esteve a serviço dos interesses do capital.

Seguindo esse caminho, com os fundamentos teóricos/metodológicos da AD, realizamos as análises dos objetivos gerais do Projovem Urbano e dos discursos dos alunos concluintes do referido programa. Depois da realização das análises das

sequências discursivas que constituem nosso *corpus*, constatamos que o Projovem Urbano não fornece uma qualificação profissional como é difundido, tanto na mídia como na sua proposta curricular. Verificamos que todas as responsabilidades por obtenção de uma profissionalização são atribuídas aos próprios alunos; mais ainda, não há sequer menção a uma formação profissional, o que encontramos foi uma proposta de formação para uma “ocupação”. Através dos discursos dos alunos concluintes, constatamos que nem mesmo para a “ocupação” o Projovem Urbano está formando, pois, os alunos foram quase unânimes ao afirmar que não se sentem preparados para entrar no mercado de trabalho.

Finalmente, constatamos que o Projovem Urbano é fundamentado nos ideais capitalistas, e, portanto, seus discursos são enunciados a partir da ideologia do mercado. Desse modo, a “ocupação”, que é disponibilizada aos jovens atendidos pelo Programa, está adequada aos interesses das políticas econômicas e sociais, visto que, para tentar mascarar a crise que atinge o capitalismo, tais políticas tentam encobrir a falta de emprego, atribuindo ao próprio trabalhador a culpa por não conseguir uma vaga no mercado de trabalho. O governo, por sua vez, cria programas educacionais aligeirados para a classe trabalhadora, como é o caso do Projovem Urbano, com uma proposta milagrosa de “inserção social e profissional”.

1. Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico da Educação Brasileira

Falar sobre a política educacional brasileira não é tarefa simples, visto que há uma enorme riqueza de informações sobre cada época. Mais difícil ainda, a nosso ver, é historicizar de forma sucinta, o seu percurso.

Temos como pretensão neste capítulo, realizar uma explanação sobre a trajetória da Educação no Brasil, direcionando nosso olhar especificamente para a Educação de Adultos (EDA) no contexto histórico da Educação Brasileira, a partir da Constituição de 1934, pois é somente nessa Constituição que a educação para os adultos é mencionada pela primeira vez.

1.1 Constituição de 1934

Em 1930, chegava ao fim, no Brasil, a Primeira República, e, assim, inicia-se um novo período na história do nosso país: a era Vargas, que durou quinze anos. Conforme a Constituição de 1934, durante esse período, foi liberado o voto feminino, o voto secreto e começou a ser implantada a indústria de base. Diante de todas as mudanças ocorridas no setor industriário, essa Constituição, garantiu: o salário mínimo fixo; a proibição do trabalho executado por menor de 14 anos; férias anuais remuneradas. Entretanto, predominou a restrição do voto do analfabeto.

O Brasil, na década de 1930, é marcado pela passagem de um país predominantemente rural, para eminentemente urbano, configurando-se, assim, um novo padrão de vida, ou seja, configura-se a implantação de uma burguesia industrial brasileira. A indústria, ao substituir a lavoura, passou a solicitar profissionais com um mínimo de qualificação e habilidades para realizar os trabalhos nas fábricas. Esse novo modelo de sociedade provocou mudanças, inclusive no que tange à educação, pois, era preciso, ao menos, certo domínio na leitura e na escrita para então poder atuar no mercado de trabalho.

Com o alto índice de desemprego, e com um gritante contingente de indivíduos analfabetos, houve uma grande busca informal do contato com as

práticas de leitura e escrita para se alfabetizarem, porque viam na leitura e na escrita uma forma eficaz para conseguir um emprego, como relata Soares (2004, p. 39) “se eram tímidas as iniciativas oficiais de promoção da alfabetização de adultos, os sujeitos não alfabetizados, principalmente aqueles que moravam em áreas urbanas, se inseriam em práticas de usos efetivos da leitura e da escrita.”

A efetivação de políticas públicas educacionais só teve início a partir da necessidade da qualificação e diversificação da força de trabalho. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.

Como esclarece Romanelli (1991), da mesma forma que a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional, a expansão da oferta escolar também não se deu de forma homogênea, desenvolvendo-se apenas nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que criou uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. De um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos em relação aos países dominantes, de outro, essa revolução atingiu de forma desigual o próprio território nacional. Isso, sem dúvida, repercute até hoje.

1.2 Constituição de 1937

A educação, na Constituição de 1937, mencionada no artigo Art. 128, estabelece: “É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outros, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”. Esse artigo nos possibilita uma leitura de que há uma visível descentralização delegada aos Estados Membros, à medida que, é mencionado que esses podem receber “contribuição” do Estado, ou seja, podem

agir, mas, devem continuar obedecendo à lei federal, comprovando a centralização e o autoritarismo da Constituição de 1937. Em relação aos Estados-Membros,

a Carta de 1937 parece-nos ignorar a participação estadual nas tarefas educacionais. Entre as matérias ou assuntos em que os estados poderão legislar, enumerados no artigo 18, não é citada a das diretrizes da educação nacional. A omissão refletirá o centralismo da União no que toca às competências legislativas na área educacional? Cremos que sim. Outro sintoma claro do centralismo e autoritarismo da Carta de 1937 dá-se, como podemos constatar, nos artigos 128 e 134, que tratam da Educação e da Cultura (MARTINS, 2002, p. 36).

É ainda nessa Constituição que o ensino pré-vocacional profissional é ressaltado como uma determinação para as classes menos favorecidas, os destinatários que irão exercer a mão-de-obra nas fábricas, pois, para os menos favorecidos, de acordo com a referida Constituição, não há possibilidade de formação no Ensino Superior, apenas faz referência ao ensino profissional.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (C.F. art. 129).

Em relação, especificamente, à Educação de adultos, a referida Constituição não promoveu grandes mudanças; ao contrário, não contempla, em seu texto, que a educação é um direito de todos e manteve a restrição ao voto do analfabeto.

1.3 Constituição de 1946

Nos anos da década de 1940, a educação passa a ser vista como uma questão de segurança nacional, pois o atraso em que se encontrava o país, na opinião de alguns intelectuais, legisladores e do meio empresarial, estava relacionado à falta de instrução do povo.

Nesse período, a alfabetização de adultos estava pautada numa educação em curto espaço de tempo. Além disso, o material pedagógico utilizado para a alfabetização era o mesmo utilizado pelas crianças, já que o adulto analfabeto era

comparado a uma criança grande que não tinha aprendido no tempo certo, além de ser considerado um incapaz. A preocupação com o tipo de material pedagógico utilizado se deu nos anos finais da década de 1940, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, porque houve a preparação de material didático específico, bem como a realização de três eventos importantes para essa modalidade de ensino, sendo um nacional e dois internacionais: I Congresso Nacional de Adultos em 1947, Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 e, no mesmo ano, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, esta sendo promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Outro importante marco foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Esse último começou a promover estudos na área. Podemos dizer que houve um avanço, já que antes da década de 1940 não havia uma sistematização em prol da EJA.

Após a ditadura Vargas, o país viveu a efervescência política da redemocratização. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a ONU – Organização das Nações Unidas – alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia. Assim, com o fim do chamado Estado Novo, definiu-se um cenário de consolidação do processo de substituição de importações, tido, então como base do crescimento econômico. Com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, surgem novas exigências educacionais, principalmente, no intuito de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão. A educação de base ganha impulso, concebida e implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevalecem no País.

No ano de 1946 é promulgada a Constituição Liberal que, mesmo assegurando a liberdade de opiniões aos cidadãos e uma maior autonomia aos Estados e Municípios, mantém a centralização política em relação ao âmbito educacional e a classe dominante procura garantir o controle sobre a classe trabalhadora.

Chegamos ao ano de 1950 e o Brasil tem um histórico de não apenas jovens e adultos analfabetos, mas, de crianças que também ficaram fora da escola e, dessa maneira, aumenta o número de analfabetos em todo o país. Esses números puderam ser comprovados através do censo de 1940.

foram mostrados os altos índices do analfabetismo: cerca de 55% para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e Nordeste, 72%; no Leste e no Norte os mesmos 55% nacionais (FÁVERO, 2004, p. 14).

Apesar das iniciativas de alfabetização para a classe menos favorecida, não houve uma ampliação satisfatória da rede de ensino, para atender grande parcela da população.³ Na tentativa de erradicar o “mal social”, várias campanhas foram criadas, como: a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, ambas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

É nesse período também que, na área educacional, é criada a Lei nº 4.024/61, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, passando a ser a lei reformadora do ensino. Essa lei trata dos objetivos gerais da educação, dentre os quais destacamos o artigo 5º que trata da “preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”; e o artigo 7º “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Art. 1º)” (SAVIANI, 2000, p.148).

A lei 4.024 em seu artigo 27 estabelece: "O ensino é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional". A lei também previa que, para os que iniciassem depois dessa idade, seriam formadas classes especiais ou cursos supletivos, correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Determinava ainda, no artigo 99, que aos maiores de 16 anos seria permitida a obtenção de Certificados de Conclusão do Curso Ginásial⁴, mediante a prestação de Exames de *Madureza*⁵ e, aos maiores de 19 anos seria conferido o Certificado de Conclusão do Curso Colegial. Verificamos, portanto, que há garantia para a educação de jovens e

³ Ver (PAIVA, 2003) e (BEISIEGEL, 2004)

⁴ Atualmente o ensino fundamental.

⁵**Madureza**- Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. MENEZES, Ebenezer Takuno de (Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.>)

adultos, mesmo que seja de forma complementar. Percebemos, também, que não está claro a quem pertence a responsabilidade em promover a educação dos jovens e adultos, e, mais uma vez, essa modalidade de ensino não está contemplada com o caráter obrigatório.

1.4 Constituição de 1967

A década de 1960 foi uma das mais marcantes da história brasileira, marcada por violência, lutas de ideais, nas quais toda tentativa de democratização do país foi sufocada pelo Golpe Militar em 1964, fazendo retroceder todo o trabalho que estava sendo realizado no Brasil, principalmente em relação à educação de adultos.

No início da década de 1960, estudantes, intelectuais e membros da igreja católica, atuaram junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e de educação popular. Nesse contexto, é criado o Movimento de Cultura Popular, em Recife e os Centros de Cultura Popular organizados pela União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Entre os segmentos da Igreja Católica, se fez presente o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha “de pé no chão também se aprende a ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR. Tais movimentos surgiram através de organizações da sociedade civil com a finalidade de promover uma mudança no quadro social, político e econômico. Nesse período, o analfabetismo deixa de ser considerado como causa da pobreza do país, para ser considerado como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária.

O movimento popular que surgiu na primeira metade da década de 1960 viu a alfabetização como meio para a politização e conscientização da população. Ou seja,

em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A

expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo (SAVIANI, 2007, p. 315).

Segundo Saviani, a principal referência no novo paradigma teórico-pedagógico para a educação de jovens e adultos é Paulo Freire. Nas palavras do autor,

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análises mais intensas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua importância na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (Saviani, op. cit. p. 333).

Com Paulo Freire, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política e sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada, passou a pressionar o governo federal a fim de que o apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, o que efetivamente aconteceu com a criação do Plano Nacional de Alfabetização.

De acordo com Soares e Galvão (2004), o método de alfabetização criado por Paulo Freire passou a reconhecer o analfabeto como portador de cultura e saberes. Nesse sentido, propõe uma educação não bancária⁶, mas dialógica, na qual a realidade do aluno deveria estar no centro do processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o professor, primeiro, deveria ter conhecimento da realidade de seus alunos, para, em seguida, selecionar algumas palavras do universo dos mesmos, as quais foram chamadas de geradoras, que pudessem desencadear um processo de problematização da realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem de ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos.

⁶ De acordo com Paulo Freire, a educação bancária concebe os indivíduos como recipientes vazios, que necessitam apenas receber informações e as acumulam sem questioná-las.

No entanto, o golpe militar (1964) interrompe a efetivação do Plano Nacional de Alfabetização e acaba com muitos movimentos existentes. Alguns participantes desses movimentos foram perseguidos e exilados, entre eles o próprio Paulo Freire⁷. Com o Golpe Militar, a educação escolar retrocede e a alfabetização passa a ser desenvolvida como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para favorecer os mecanismos de desenvolvimento econômico.

O analfabetismo continua a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma “potência”. A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Ação Brasil Cristã (ABC), entidade educacional de origem protestante. Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação.

De acordo com Germano (1993), uma preocupação do regime militar era eliminar quaisquer focos de crítica social e política ao governo. No caso específico da educação, os movimentos populares, tal como se desenvolveram e consolidaram, figuravam como parte significativa desses focos e por isso deveriam ser combatidos. Essas atuações, contudo, ocorreram com tática e cautela, pois a finalidade era obter não apenas a eliminação da crítica, mas também conseguir a adesão ao regime, por parte dos diferentes segmentos sociais. Uma dessas táticas foi exatamente a manutenção do discurso apologético em favor da educação de base, especialmente destinada aos mais pobres. Criaram programas governamentais que, ao mesmo tempo em que afastavam o perigo da subversão, disseminavam a ideologia hegemônica e ampliavam a aprovação popular do governo golpista.

Com o fim do regime militar, adentramos na década de 1980, na qual, segundo (GOHN, 2001), houve uma reviravolta no Brasil, porque essa década ficou marcada pelas movimentações de protesto da sociedade, na luta por seus direitos, como foi o caso das “Diretas já”⁸. No que diz respeito à educação da classe menos favorecida, uma das reivindicações foi o ensino noturno, através de escolas profissionalizantes. Os movimentos, na sua grande maioria, não foram organizados pelo sistema formal de ensino, mas sim pelas organizações não-formais de

⁷ Paulo Freire exilou-se no Chile após a perseguição aos assim chamados “subversivos”.

⁸ Movimento político democrático com grande participação popular ocorrido no ano de 1984. Esse movimento exigia a eleição direta para presidente, governadores, prefeitos.

educação. O que representou a busca por qualidade na educação aos menos favorecidos foi a união de organizações não-formais e instituições diversas – igrejas, sindicatos, associações de moradores, dentre outras.

Foi justamente na década de 1980, especificamente em 1988, que foi elaborada uma nova Constituição Federal.

1.5 Constituição Federal de 1988

A década de 1980 foi o cenário para uma ruptura histórica que colocou fim a duas décadas de ditadura militar, substituída pela Nova República. Nesse cenário é implantada mais uma constituição brasileira, em 1988 – promulgada durante o governo de José Sarney. A referida Constituição concede maior liberdade e direitos aos cidadãos, reduzidos durante o Regime Militar, viabiliza a incorporação de emendas populares e mantém o *status* do Estado como república presidencialista.

Conforme Tavares (2003), a Constituinte de 1988 foi fundamental na consolidação de diversas mudanças provocadas pelos movimentos sociais e pelos ajustes políticos. Demarcou espaços e estabeleceu novas formas de ação e de reivindicação de direitos e deveres dos cidadãos. Na esfera educacional não foi diferente. Primeiramente, a educação foi colocada como “direito de cada um e dever do Estado”, sendo a família um instrumento fundamental na colaboração do processo. O que não ficou claro foi de que forma seria garantido o acesso e a permanência do aluno nos estabelecimentos de ensino. No texto final, constava a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Ou seja, o Estado tenta garantir a educação através de vários dispositivos, na tentativa de aliviar a sua responsabilidade em garantir sozinho o acesso à educação para todos.

Em relação à educação de jovens e adultos (EJA)⁹, houve algumas mudanças consideradas significativas por alguns teóricos, entre elas, a extinção do Mobral, e, para ocupar seu lugar, foi criada a Fundação Educar. Segundo Haddad e Di Pierro (1994), se, em muitos sentidos, a Fundação Educar (1986-1990) representou a continuidade do Mobral, deve-se levar em conta algumas mudanças significativas,

⁹ Educação de Adultos (EDA) a partir da década de 1980 mudou a nomenclatura para Educação de jovens e adultos (EJA), devido ao grande número de jovens que passaram a ser público dessa modalidade de ensino.

das quais é digna de destaque a sua subordinação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Portanto, podemos dizer que houve uma descentralização das suas atividades, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidos por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil. Contraditoriamente, apesar de o MEC apresentar-se com um discurso favorável à Fundação, gradativamente foi-se percebendo um processo de desmonte, até seu fechamento, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello.

Com a extinção do órgão, a maior parte das atividades da EJA, no âmbito governamental, ficou praticamente suspensa, dada a precariedade de recursos, de incentivos e, mesmo, de apoio técnico. Sobre isso, Di Pierro, no início dos anos 1990, chegou a denunciar: “O que vem ocorrendo, porém é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional” (HADDAD e DI PIERRO, 1992, p. 22).

Entendemos que a Constituição de 1988 possibilitou conquistas legais, visto que é a partir dela que a EJA consegue seu *status* de modalidade de ensino, passando a fazer parte de um documento oficial, mesmo que não de forma obrigatória, ou seja, como dever do Estado. A referida Constituição, apenas incorporou a EJA como princípio:

Que toda e qualquer educação busca o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[...] Assim, a educação de jovens e adultos, modalidade estratégica do esforço da nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa desse princípio (BRASIL, 1988).

Verificamos que nesse princípio, há o comprometimento apenas com gratuidade, visto que,

por meio de uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas a escola regular (HADDAD e DI PIERRO, op. cit., p. 114).

Outro ponto que merece destaque na constituição de 1988 é referente à aparente descentralização no artigo 211 dispondo que a União, Estados e

municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. Consta, também, que a obrigação do município será de atender ao ensino fundamental e à creche. Dessa maneira, mais uma vez, nada está explícito em relação a quem compete à responsabilidade em fornecer a Educação dos jovens e adultos.

As questões de obrigatoriedade e responsabilidades para com a EJA foram motivo de grandes debates, tanto entre teóricos como pelos movimentos sociais que solicitavam um maior compromisso do poder público, para suprir o descaso educacional sofrido pelos jovens e adultos, durante todo o percurso histórico da educação brasileira. No entanto, sua consubstanciação na lei só foi possível no ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

1.6 A educação de jovens e adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Nº 9.394/96, cujo projeto original tramitou no Congresso Nacional por oito longos anos simbolizava a materialização de discussões, reflexões e negociações. Os vários setores da sociedade, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresentaram propostas que foram incorporadas ao projeto original.

De acordo com Cury (1997), o projeto original da LDB teve participação enfática da sociedade civil. Foram chamados os mais diferentes organismos, associações e entidades. Houve consultas a especialistas, administradores e pesquisadores. Entretanto, mesmo este construto expressando a riqueza e a multiplicidade das forças democráticas populares, foi substituído por outro projeto (posteriormente aprovado) de orientação neoliberal e neoconservadora que desconsiderou acordos e consensos construídos coletivamente.

A nova LDB reafirma o art. 208 da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer no Título III, Art. 5º

o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização

sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo (BRASIL, 1996).

O acesso ao ensino fundamental dos jovens e adultos não alfabetizados ou com pouca escolarização como direito público subjetivo, a nosso ver, mostra um retrocesso, porque **subjetivo** não é sinônimo de obrigatoriedade.

No entanto, destacamos alguns avanços, especificamente, na mudança conceitual, de ensino supletivo para educação de Jovens e Adultos, pois, ao instituir a mudança de ensino supletivo para educação, amplia o significado de termo ensino, que sugere algo menor, para um sentido mais elevado - **educação**. Para aprofundar nosso posicionamento, recorremos a Soares que afirma:

a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ensino se restringe a mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.17).

Outro aspecto significativo da LDB 9394/96 foi incluir a EJA como modalidade de ensino no âmbito da educação básica, especificamente. Essa informação encontra-se no capítulo II da Educação Básica, seção V. O Art. 37 que estabelece: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” Ao estabelecer essa garantia, a referida Lei possibilita o resgate da EJA que vinha sendo oferecida à margem do sistema educativo, pois era considerada uma espécie de apêndice do ensino regular.

Na versão original, ou seja, no projeto que teve a participação popular, o artigo 60 das Disposições Transitórias da **Constituição Federal** estabelecia que, nos dez primeiros anos de sua promulgação, os governos e a sociedade organizada deveriam mobilizar-se para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, aplicando não menos que 50% dos recursos vinculados à educação para este fim. No entanto, Este artigo foi modificado em 1996, pela **Emenda Constitucional nº 14**, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF excluindo a EJA do cálculo das matrículas para efeito de recursos financeiros. Se não há recursos,

consequentemente não há interesse em proporcionar uma educação que viabilize, ao menos, a permanência dos educandos na escola.

Diante do exposto, evidenciamos o quanto a Nova LDB, sob a orientação neoliberal, alegando necessidade de enxugamento das contas públicas, promoveu medidas de retração de gastos em setores sociais, dentre os tais o setor público educativo.

Embora a Constituição de 1988 e a LDB (9.394/96) em seu artigo 4º, inciso 7, assegure como dever do Estado: “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” BRASIL (1996), ainda não podemos afirmar que de fato há mudanças em favorecimento da classe trabalhadora, visto que, o Estado capitalista está sob a hegemonia burguesa, logo, sua finalidade é formar o indivíduo para atender aos interesses do capital.

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES e SANT’ANA, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, a educação entra nesse ajuste estatal com processos de formação do indivíduo para atender aos interesses do capital, uma vez que, “na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES e SANT’ANA, op. Cit. p. 27).

Por conseguinte, verificamos que, as políticas desenvolvidas para a educação de jovens e adultos desde o império até os dias atuais, sempre estiveram em segundo plano. Entendemos que através da legalização das políticas educacionais para a EJA, houve um avanço considerado significativo, mas, também entendemos que simultaneamente a esse avanço, há um enorme retrocesso. No que se refere à legislação, a educação dos jovens e dos adultos foi e é contemplada, entretanto, na sua operacionalização as leis não são efetivadas. Isso se reflete, basicamente no dia-a-dia, visto que ainda há um número considerável de analfabetos no nosso país,

sem falar que o Estado de Alagoas, segundo o censo 2009¹⁰, está liderando o *ranking* do país com a maior taxa de analfabetismo entre os demais Estados brasileiros.

Existem vários aspectos considerados por nós como grande retrocesso, entre eles está o descumprimento de que estabelece a LDB 9394/96, no que tange à mudança de ensino supletivo para educação, porque o que estamos presenciando é muito menos que ensino. Estamos enxergando os inúmeros faz-de-conta educacionais (faz-de-conta que se ensina e faz-de-conta que se aprende), destinados para os jovens e adultos de nosso país, como constatamos em entrevistas com alunos concluintes do Projovem Urbano. Para ilustrar o que estamos dizendo, transcrevemos, a seguir, uma dessas entrevistas¹¹.

[...] as aulas forão péssima. Qualificação não temos como se profissional no mercado com as aulas muito mal. Sobre as aulas práticas vamos de mal a pior não temos como fica satisfeitos e não sentimos preparado para entra no mercado. Nois não se sentimos bem com essas aulas e voceis devem se preparar mais para ensina melhor. (Sujeito 2)

O proposto pela lei suprema da educação que é oferecer uma educação de qualidade, não está sendo efetivado, pois, além de não respeitar as especificidades dos sujeitos da EJA, está sendo oferecida e executada, por meio de programas, através de uma formação aligeirada, fragmentada, descontínua e baseada em campanhas até mesmo de solidariedade. Ou seja, o que era chamado de “velhas campanhas” está sendo novamente disponibilizado aos jovens e adultos através dos “novos programas”. Desse modo, podemos afirmar que presenciamos, hoje, as velhas campanhas, com uma nova roupagem.

Percebemos, também, que as políticas educacionais para os jovens e adultos brasileiros, além de surgirem como uma estratégia governamental para tentar

¹⁰ A taxa de analfabetismo em Alagoas das pessoas com 15 anos ou mais de idade em 2009 é de 24% e os considerados analfabetos funcionais* com a mesma faixa etária são de 36,5%. Fonte: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=al&tema=sis_2010

*Analfabeto funcional é definido pela UNESCO como todos os indivíduos que sabem escrever o próprio nome, ler e escrever frases simples e realizam cálculos básicos, mas são incapazes de interpretar a leitura e fazer uso dela e da escrita nas atividades cotidianas.

¹¹ Analisaremos esta e outras sequências no terceiro capítulo.

compensar e suprir as deficiências que acompanham o sistema educacional, especificamente para a classe trabalhadora que, ao longo dos anos foi preterida pelo Estado, também surgiram para atender aos interesses do mercado de trabalho do ponto de vista do capital.

A seguir, nos deteremos especificamente na política de EJA no âmbito do governo Luiz Inácio Lula da Silva para buscarmos o entendimento do que vem sendo proposto como educação, à classe trabalhadora.

1.7 A EJA no governo Luiz Inácio Lula da Silva

A educação, como já dissemos anteriormente, foi ajustada conforme os preceitos neoliberais na década de 1990, especificamente, com o advento dos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, ambos representantes de partidos considerados de direita.

No entanto, não parou por aí, uma vez que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um representante do Partido dos Trabalhadores (PT) - que era considerado anteriormente de esquerda, portanto, contrário aos ideais neoliberais - não só consolidou tais medidas como acelerou, ainda mais, os desígnios propostos pelo capital para as políticas públicas educacionais, sobretudo, para os jovens e adultos, através de políticas compensatórias.

Deixamos claro que temos consciência de que não está na figura do presidente de um país, governado sob o capitalismo, a solução para democratização de direitos e/ou igualdades sociais, visto que, é da essência do capitalismo promover as desigualdades sociais. Assim, seria ilusão acreditar que mesmo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva que possui raízes no proletariado fosse capaz de impedir a proliferação das mazelas ocasionadas por esse sistema excludente – capitalismo. No entanto, acreditava-se num posicionamento diferenciado, especificamente, no que diz respeito aos direitos educacionais para os trabalhadores.

Em relação às expectativas e às mudanças que seriam ocorridas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, recorreremos a Frigotto, pois, segundo ele,

mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder (FRIGOTTO ET alli, 2005, p. 1088).

Embora existam alguns teóricos que acreditam e enxergam, nas iniciativas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, algo positivo para a EJA, pois, segundo eles, em nenhum outro governo houve tantas iniciativas para essa modalidade de ensino, destacamos que a centralidade de tais ações está voltada apenas para a certificação referente ao ensino fundamental, a partir da fragmentação e do aligeiramento dos conteúdos escolares, na redução das disciplinas, como também de uma qualificação profissional fundamentada nesses mesmos pressupostos. Desse modo,

a educação do trabalhador brasileiro, vem estampando, no contexto das reformas gestadas no espírito da última LDB (LDB 9394/96), a marca da fragmentação e do aligeiramento, da mercantilização e da manipulação elevadas a patamares que beiram o insuportável (JIMENEZ, 2005, p.243).

Em relação à qualificação profissional, a supracitada autora, confirma o que afirmamos anteriormente sobre a cooptação dos representantes da classe trabalhadora ao projeto neoliberal, por muito tempo condenado pelos próprios líderes sindicais.

De fato, os “novos programas” são as “velhas campanhas” com uma nova roupagem com os mesmos objetivos, ou seja, objetivam “criar as disposições ideológicas necessárias à aceitação passiva por parte dos trabalhadores a uma (des) ordem social crescentemente mais bárbara” (JIMENEZ, op. cit, p. 246).

Nosso objetivo, nesse capítulo, foi destacar, a partir da história, os interesses ideológicos por trás da promoção de uma educação para os jovens e adultos. A partir desta incursão histórica, foi possível constatar que, embora o país esteja num momento de muitas formulações políticas, ainda há muito a fazer no sentido de possibilitar a todos que tem acesso à escola, a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais socialmente produzidos. Entendemos que a escola é por excelência lugar de integração social, e, como agente social, deveria ampliar e

buscar abrigar as mais variadas formas possíveis para alfabetizar jovens e adultos, de modo a contemplar todas as práticas de uma coletividade para a constituição de cidadãos críticos e participativos. Entretanto, do ponto de vista governamental, a educação é o lugar de controle social e, como responsabilidade do Estado, atua conforme seus interesses.

É evidenciado que houve algum avanço em relação à educação dos jovens e adultos, principalmente, em se tratando de documentos legais, porém, para que haja uma efetivação na prática, faz-se necessária uma política educacional eficaz.

No próximo capítulo, daremos continuidade à análise das propostas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva, tecendo considerações, especificamente, sobre o Programa de Inclusão de Jovens – Projovem.

2. Programa Nacional de Inclusão de Jovens– PROJOVEM

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM foi implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome no ano de 2005.

Segundo o Manual do Educador, no período de sua criação¹² o Projovem estava voltado especificamente para o público juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas, isto é, jovens entre 18 e 24 anos que haviam concluído o quinto ano (antiga quarta série) do ensino fundamental e que não tinham vínculos formais de trabalho.

Ainda conforme o referido manual, o perfil dos jovens atendidos pelo Programa foi considerado a partir de pesquisas e de estudos realizados anteriormente ao ano de 2005. Os dados obtidos após as pesquisas e os estudos foram os seguintes:

- **Distribuição por gênero:** 53% dos jovens atendidos no Programa são mulheres.
- **Faixa de idade:** a metade deles tem entre 21 e 22 anos de idade.
- **Grupo de cor:** 70,8% declaram-se pardos ou negros.
- **Escolaridade progressa:** 15% cursaram até a 4ª série do ensino fundamental; 53% até a 5ª ou 6ª e 33% até 7ª, 10% não souberam identificar a última série cursada com êxito. Apenas 6% cursaram supletivos ou classe de aceleração, indicando que a grande maioria havia tentado anteriormente concluir o ensino fundamental regular.
- **Trajétoria no mundo do trabalho:** 20% nunca trabalharam e 53% começaram a trabalhar entre 13 e 18 anos de idade; 44% obtiveram o primeiro trabalho em 2005 e 2006, sendo que menos de 10% com vínculo formal; 70% dos que trabalham não têm carteira assinada e 60% ficaram menos de seis meses no trabalho, em 2005; mais da metade dos que trabalham nunca fizeram curso profissional e 90% deles ganham menos de um salário mínimo (idem, p.18 e 19).

¹² Atualmente o PROJOVEM está reformulado. Falaremos disso mais adiante.

É inevitável não direcionarmos nosso olhar para o perfil dos jovens atendidos pelo Programa, especialmente, para alguns dados apresentados, e, a partir deles, compreendermos cada vez mais, que não há uma neutralidade nas atitudes governamentais, principalmente, quando elas estão voltadas para a classe menos favorecida.

Não poderíamos deixar passar despercebido o dado “trajetória no mundo do trabalho”. Os dados são alarmantes, principalmente, no que concerne ao percentual de jovens na informalidade (70%).

De acordo com a proposta do Projovem, ele surgiu com a finalidade de proporcionar uma formação aos jovens, por meio de uma associação entre elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental (o que corresponde atualmente à conclusão do 9º ano), a qualificação profissional com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

A proposta oficial do Programa era de contribuir, especificamente, para a re-inserção dos jovens na escola; para a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação para o mundo do trabalho; para a elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; para a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Em relação a qualificação profissional, de acordo com o manual do educador,

mostrou-se inovadora, organizando-se em arcos compostos por quatro ocupações que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, de modo que o jovem se prepara para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio cooperativo. A Qualificação Profissional inclui ainda a Formação Técnica Geral (FTG), que aborda aspectos teórico-práticos importantes para qualquer tipo de curso profissionalizante (idem, p.16).

Já em relação à oferta de cursos profissionalizantes, nas primeiras etapas de implantação,

o Arco de Ocupações mais presente foi o de Construção e Reparos, que tem duas modalidades e foi adotado em 19 das 27 capitais. O arco de Turismo e Hospitalidade foi oferecido em outras 17 capitais e o de Telemática, em 14. Foram ainda marcantes as ofertas de profissionalização em Madeira e Móveis, que se concentraram na região norte do país, nas capitais sob a influência da Floresta Amazônica – com exceção de Belém (PA), que optou pelo Agro-Extrativismo, também relacionado aos recursos da floresta (ibidem).

Percebemos algumas contradições a partir do exposto acima. Primeiramente, os dados levantados sobre o perfil dos jovens em relação ao mundo do trabalho, apresentam um alarmante percentual de jovens na informalidade. Para atender a essa demanda seria necessário desse que o foco principal do Projovem fosse inseri-los no mercado de trabalho formal, caracterizado por uma forma de trabalho que proporciona garantias trabalhistas conquistadas pela classe trabalhadora, entre elas, décimo terceiro salário, férias etc. No entanto, a proposta abrange outra área de trabalho que não se adequa ao que entendemos por trabalho formal.

Compreendemos que a proposta mantém os jovens no trabalho informal, que se caracteriza por não possuir garantias trabalhistas, pois os trabalhadores são denominados de autônomos e, por isso, responsabilizados por suas condições de trabalhadores, isentando o governo de proporcionar as garantias do trabalho formal. Verificamos contradições também no que se refere à formação profissional, pois, não são disponibilizados cursos profissionalizantes para os jovens, e, sim, “arcos ocupacionais”. Nesse sentido, **ocupação**, não se caracteriza como profissão, visto que, há a possibilidade de se “ocupar” para entreter, distrair, divertir e etc. Logo, “arcos ocupacionais” descaracterizam a obrigatoriedade de fornecer uma qualificação para uma profissão de fato.

Aos alunos matriculados era concedida uma bolsa no valor de R\$100,00, mas, para receber esse “auxílio financeiro” o aluno deveria “comparecer todo mês a pelo menos 75% das atividades presenciais, em cada unidade formativa, incluindo ação comunitária programada” e “entregar 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês” (ibidem).

No mesmo período de implementação do Projovem também, foi criada a Secretaria Nacional da Juventude, que integra a Secretaria-Geral da República, e o Conselho Nacional de Juventude, para operacionalizar a gestão do Programa.

O Projovem é regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05 de outubro de 2005 e obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, como também foi aprovado como um curso experimental, de acordo com o artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, foi viabilizada, por meio dos sistemas de educação, a certificação de conclusão de ensino fundamental e de qualificação profissional.

Segundo o Manual do Educador, o Programa foi reformulado, apesar de ter sido analisado por uma avaliação parcial que demonstrou que o Programa é pertinente e eficaz, pois,

o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental previstas nas diretrizes curriculares nacionais e amplia seus saberes e práticas nas demais dimensões do currículo. O Projovem também opera positivamente para a promoção da equidade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar (idem, p. 25).

Ainda de acordo com a referida avaliação a “conclusão do curso do Projovem não deve ser encarada como um fim, mas como etapa da elevação ao patamar seguinte do percurso escolar, que é o ensino médio ou o técnico de nível médio” (ibidem). Essa afirmação coaduna-se perfeitamente, com o que afirmamos anteriormente sobre as propostas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva para a EJA - são propostas educacionais descontínuas - pois, quando se referem a uma provável continuação dos estudos, limitam para esses sujeitos, no máximo a conclusão do ensino médio ou o técnico médio, ou seja, para os jovens atendidos pelo Projovem a educação superior não é ao menos mencionada.

Após a reformulação do programa, surgiu o Projovem Integrado, que se dá pela união de seis programas já existentes à época: o próprio Projovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã e Consórcio da Juventude. Essa integração entrou em vigor no ano de 2008.

Em relação às mudanças dos pré-requisitos para participar do Programa ocorridas nessa reformulação, destacamos a dispensa do pré-requisito de conclusão da 4ª série (5º ano atualmente), como também a proibição de o jovem possuir emprego formal.

Após essa integração, o Projovem se subdividiu em quatro modalidades: Projovem Urbano (o antigo Projovem, executado pela Secretaria Nacional da Juventude), Projovem Campo (Ministério da Educação), Projovem Adolescente (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e Projovem Trabalhador (Ministério do Trabalho e Emprego).

Inicialmente, tínhamos como intenção analisar a proposta de qualificação profissional do Projovem implantado em 2005, mas, após a subdivisão em

modalidades, decidimos focalizar nossa pesquisa no Projovem Urbano, uma vez que, segundo, “o Projovem Urbano deverá fundamentar-se nos mesmos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que orientam o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem” (idem, p. 26). Assim, não fugiríamos ao foco inicial, ou seja, analisar o discurso da inclusão no mercado de trabalho, contido na proposta de qualificação profissional do referido Programa.

A seguir, apresentaremos a proposta do Projovem Urbano contida no Manual Geral do Educador, visto que o referido manual contém toda a proposta do Programa e serve de subsídio para os educadores.

2.1 Projovem Urbano: operacionalização

Como dissemos anteriormente, o Projovem foi reformulado, porém, mesmo após algumas mudanças, continua com a mesma proposta curricular de integração entre o ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã¹³. A faixa etária de idade dos jovens para fazer parte do Programa mudou. Antes, eles precisavam ter idades de 18 a 24 anos e, atualmente, precisam ter de 18 a 29 anos, Segundo consta no Manual do Educador, tais mudanças foram necessárias, porque,

democratizar as vagas disponíveis em cada município tornou-se um dos grandes desafios para garantir o sucesso do Projovem, pois era preciso fazer com que todos os jovens que se enquadrassem no perfil do público-alvo tivessem acesso às informações sobre o programa e encontrassem condições **igualitárias** e **transparentes** para se inscreverem e garantirem seu ingresso (idem, p. 19). (grifo nosso)

Nessa perspectiva, o perfil do público-alvo necessitado de atendimento do Projovem não foi modificado apenas nas condições apresentadas anteriormente (perfil). Pelo que podemos inferir a partir da citação, os jovens do antigo Projovem não tinham condições **igualitárias** e tampouco **transparentes**. No entanto, essas

¹³ Houve uma mudança na nomenclatura, visto que, no Programa inicial o que atualmente chama-se Participação Cidadã era chamado de Ação Comunitária.

igualdades e transparências são apresentadas apenas para “se inscreverem e garantirem seu ingresso” (ibidem).

Permaneceu nesse novo formato o que é caracterizado pelo Programa como “auxílio financeiro” o valor de R\$ 100,00, no entanto, mesmo o Projovem Urbano possuindo uma duração de 18 meses, os jovens receberão essa quantia por 20 meses. Para receber o “auxílio” o aluno deverá “comparecer todo mês a pelo menos 75% das atividades presenciais, em cada unidade formativa e entregar 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês” (idem, p. 31). No que se refere ao comparecimento a 75% das atividades presenciais, não está dito que nessas atividades está a participação cidadã, ou seja, o trabalho voluntário, porque é atribuída aos alunos uma atividade voluntária na comunidade em que eles vivem. O trabalho voluntário, a nosso ver, os impede de ocupar seus tempos livres, os quais poderiam ser destinados para os estudos ou até mesmo para um trabalho remunerado.

Os 18 meses de duração têm uma carga horária de 2.000 horas, distribuídas em 1.560 horas presenciais e 440 horas não-presenciais. As aulas presenciais correspondem a 20 horas semanais que incluem “as atividades de sala de aula, visitas, pesquisa de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador” (idem, p. 44 e 45). Já as horas não-presenciais “são dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos grupos – nos espaços e tempos mais convenientes aos estudantes” (ibidem). Trazemos a seguir um quadro que corresponde à distribuição da carga horária das três dimensões do currículo, ou seja, da formação básica, qualificação profissional e da participação cidadã.

Quadro 1- Carga horária

CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO BÁSICA	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	TOTAL
HORAS PRESENCIAIS	1.092	390	78	1.560
HORAS NÃO PRESENCIAIS		440		440
				2.000

Fonte: Manual do educador

A formação do aluno atendido pelo Projovem Urbano está diretamente atrelada a essa carga horária apresentada. Como falamos anteriormente, nosso foco de estudo é, especificamente, a proposta de qualificação profissional ofertada pelo Projovem Urbano. É disso que trataremos a seguir.

2.2 Qualificação Profissional

Nas diretrizes gerais relativas às dimensões curriculares, a qualificação profissional propõe “**possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens**” (idem, p. 38).

A qualificação profissional está atrelada a três conjuntos de atividades: formação técnica geral, arcos ocupacionais e o projeto de orientação profissional (POP). Abaixo trazemos o que corresponde a cada uma dessas atividades.

- **Formação Técnica Geral** – aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo.
- **Arcos Ocupacionais, em número de 22** – preparam o jovem para atuar no mercado de trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e

á circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho.

- **Projeto de Orientação Profissional (POP)** – é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional.

A seguir apresentamos os arcos ocupacionais disponibilizados no site oficial¹⁴ do Projovem Urbano, porque consideramos importante mostrarmos quais são as “ocupações” oferecidas pelo Programa.

Quadro 2- Arcos ocupacionais

ARCOS OCUPACIONAIS	OCUPAÇÕES
1. ADMINISTRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Arquivador • Almojarife • Contínuo (Office-Boy/Office-Girl) • Auxiliar Administrativo
2. AGROEXTRATIVISMO	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhador em Cultivo Regional • Extrativista Florestal de Produtos Regionais • Criador de Pequenos Animais • Artesão Regional
3. ALIMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Chapista • Cozinheiro Auxiliar • Repositor de Mercadorias • Vendedor Ambulante (Alimentação)
4. ARTE E CULTURA I	<ul style="list-style-type: none"> • Assistente de Produção Cultural • Auxiliar de Cenotecnia • Assistente de Figurino • Dj/Mc
5. ARTE E CULTURA II	<ul style="list-style-type: none"> • Revelador de Filmes Fotográficos • Fotógrafo Social • Operador de Câmera de Vídeo – Cameraman • Finalizador de Vídeo
6. CONSTRUÇÃO E REPAROS I (REVESTIMENTOS)	<ul style="list-style-type: none"> • Ladrilheiro • Gesseiro • Pintor • Reparador (Revestimento)
7. CONSTRUÇÃO E REPAROS II (INSTALAÇÕES)	<ul style="list-style-type: none"> • Eletricista de Instalações (Edifícios) • Trabalhador da Manutenção de Edificações • Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações • Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança
8. EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de Administração Escolar • Contador de Histórias • Inspetor de Alunos • Recreador

¹⁴ <http://www.projovemurbano.gov.br>

9. ESPORTE E LAZER	<ul style="list-style-type: none"> • Recreador • Agente Comunitário de Esporte e Lazer • Monitor de Esporte e Lazer • Animador de Eventos
10. GESTÃO PÚBLICA E TERCEIRO SETOR	<ul style="list-style-type: none"> • Agente Comunitário • Agente de Projetos Sociais • Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais • Auxiliar Administrativos
11. GRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> • Guilhotineiro (Indústria Gráfica) • Impressor Serigráfico • Operador de Acabamento (Indústria Gráfica) • Encadernador
12. JOALHERIA	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvires na Fabricação e Reparação de Jóias • Fundidor • Auxiliar na Confecção de Bijuterias • Vendedor de Comércio (Jóias, Bijuterias e Adereços)
13. MADEIRAS E MÓVEIS	<ul style="list-style-type: none"> • Marceneiro • Reformador de Móveis • Auxiliar de Desenhista de Móveis • Vendedor de Móveis
14. METALMECÂNICA	<ul style="list-style-type: none"> • Serralheiro • Funileiro Industrial • Auxiliar de Promoção de Vendas • Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças)
15. PESCA E PISCICULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhador na Pesca Artesanal • Trabalhador na Piscicultura • Trabalhador em Unidades de beneficiamento e Processamento de Pescados • Vendedor de Pescados
16. SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas • Recepcionista de Consultório Médico e Dentário • Atendente de Laboratório de Análises Clínicas • Atendente de Farmácia – Balconista
17. SERVIÇOS DOMÉSTICOS I	<ul style="list-style-type: none"> • Faxineira • Porteiro • Cozinheira no Serviço Doméstico • Caseiro
18. SERVIÇOS DOMÉSTICOS II	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidador de Idosos • Passador de Roupas • Cuidador de Crianças (Babá) • Lavadeiro
19. SERVIÇOS PESSOAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Manicura e Pedicura • Depilador • Cabeleireiro • Maquiador
20. TELEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Operador de Microcomputador • Helpdesk • Telemarketing (Vendas) • Assistente de Vendas (Informática e Celulares)
21. TRANSPORTE	<ul style="list-style-type: none"> • Cobrador de Transportes Coletivos • Despachante de Tráfego • Assistente Administrativo • Ajudante Geral em Transportes
22. TURISMO E HOSPITALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador de Eventos • Cumim (Auxiliar de Garçom) • Recepcionista de Hotéis • Monitor de Turismo Local

Fonte: Site oficial do Projovem Urbano (<http://www.projovemurbano.gov.br>)

Não sendo foco do nosso trabalho a Formação Técnica Geral e os Arcos Ocupacionais, nos deteremos no Projeto de Orientação Profissional – (POP), que apresentaremos a seguir conforme consta no Manual Geral do Educador.

O POP implica um olhar interdisciplinar que permite a integração da dimensão Qualificação Profissional com a Formação Básica e a Participação Cidadã. Mas, diferentemente do PLA¹⁵, **não é um plano para ser desenvolvido e avaliado durante o curso e nem mesmo depois dele, embora se espere que ajude o jovem a situar-se no mundo do trabalho. Trata-se de uma reflexão continuada sobre todas as atividades curriculares:** aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática. Para tanto, **é preciso conhecer a cidade do ponto de vista das oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento profissional, durante o Projovem Urbano e após sua conclusão.** Situa-se na linha do que se chama “narrativa como técnica de ensino e aprendizagem”, **cujas finalidades principais são promover o crescimento pessoal do aluno e sua visão crítica da realidade em que vive e da formação profissional que lhe foi oferecida no curso.** (grifos nosso)

É apresentado um Plano de Orientação Profissional, mas, em seguida afirma-se que **não é um plano para ser desenvolvido e avaliado durante o curso e nem mesmo depois dele [...] trata-se de uma reflexão continuada sobre todas as atividades curriculares: aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática.** Se há uma reflexão continuada, conseqüentemente, há avaliação. Desse modo, afirmar que **não é um plano para ser avaliado durante o curso e nem depois dele**, é incoerente, pois, ao realizar **uma reflexão sobre todas as atividades curriculares: aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática** já está acontecendo um processo avaliativo.

Percebemos que as palavras foram cuidadosamente utilizadas, visto que, ao invés de afirmar que é um **plano para ser avaliado**, houve a substituição pela expressão **reflexão continuada**. Acreditamos que seria problemático observar o crescimento do aluno sem existir um método avaliativo, seja ele em qualquer área do conhecimento, visto que, a avaliação faz parte do processo educativo e é através dela que se verifica não apenas o aprendizado do aluno, mas também o êxito (ou fracasso) do programa.

Diante disso, considerando que em educação nada acontece por acaso, tudo tem uma intencionalidade, cabe-nos perguntar: o que se espera do aluno concluinte

¹⁵ Plano de Ação Comunitária.

do Projovem Urbano? Que tipo de “profissionalização” ele será capaz de exibir no mercado? É por essa razão que elegemos como parte do nosso *corpus* de análise, os objetivos do Projovem Urbano, porque não há prática educativa sem objetivos, pois, são eles que estabelecem os fins para a consolidação desses meios e orientam os meios do fazer pedagógico.

Assim, as finalidades estabelecidas pelos objetivos vão determinar o perfil de indivíduo que se deseja formar, pois elas tanto podem orientar o fazer pedagógico para a formação de indivíduos acríticos, conformados com o atual modelo de sociedade e, com isso, manterem a conservação dessa sociedade, como podem orientar o fazer pedagógico para a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender a sociedade da qual fazem parte. Os objetivos são, pois, essenciais, porque é em função deles que os conteúdos serão selecionados, as formas de abordagens desses conteúdos e os processos avaliativos.

Vejamos a seguir os objetivos gerais do Projovem Urbano.

2.3 Objetivos Gerais do Projovem Urbano

Ao integrar Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o **Projovem Urbano deve oferecer** oportunidades para que os jovens experimentem **novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem** suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se **re-posicionem** quanto à sua **inserção social e profissional**. (grifos nosso)

Desse modo, espera-se que os jovens, ao concluírem o Programa, sejam capazes de:

1. afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
2. utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender,
3. expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;

4. compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
5. utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional;
6. desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
7. estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;
8. acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.;
9. assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;
10. identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
11. refletir criticamente sobre sua própria prática;
12. conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
13. exercer valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
14. exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
15. continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas.

Mesmo sendo objeto da análise que desenvolveremos no próximo capítulo, entendemos ser necessária uma discussão preliminar acerca dos referidos objetivos.

Inicialmente, observamos que é atribuída ao aluno uma total responsabilidade perante sua formação, pois, é ele quem deve: utilizar tecnologias de informática...; desenvolver competências...; acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania...; assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade...; refletir criticamente sobre sua própria prática, conviver e trabalhar em grupo...; estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional..., entre outras atribuições.

No referente à qualificação profissional, verificamos que também é atribuída aos jovens a responsabilidade por ela, já que, os objetivos propostos não

apresentam qualquer indicação de um possível compromisso do Projovem Urbano na formação dos alunos atendidos pelo Programa, porque, é o aluno quem deve **“estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho”**, como também, **“desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda.”** Nesse caso, nem há referência à qualificação profissional. O que esse jovem necessita é desempenhar uma ocupação que gere renda, logo, necessariamente, não precisa ter uma profissão para desenvolver tal ação nem refletir sobre a realidade.

Identificamos os objetivos relacionados à participação cidadã quando são estabelecidos para os jovens **“acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.”** Os direitos dos cidadãos não se restringem à obtenção ou renovação de documentos. Entendemos que exercer a cidadania é também ter consciência de seus deveres, mas, acima de tudo ter consciência de seus direitos e poder lutar pela legitimação deles para intervir na sociedade. No objetivo referido, no entanto, constatamos uma restrição, visto que, até a utilização dos serviços da rede pública que são direitos de todo e qualquer cidadão está bem delimitada, pois não está posto que sejam disponibilizados os mesmo serviços da rede pública para qualquer indivíduo; mas apenas os **“disponíveis para os jovens e suas famílias.”** Portanto, podemos inferir que há outros serviços da rede pública, porém, não estão disponibilizados para os alunos do Projovem e seus familiares. Logo, seus direitos de utilização estão restritos aos “serviços disponíveis”.

Constatamos também que a responsabilidade atribuída ao jovem ultrapassa os limites de sua própria formação, já que, ele precisa **“assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e ao planeta.”** Sendo assim, qual é a responsabilidade atribuída aos governantes, uma vez que, os problemas enfrentados pelo país, pela sociedade global e até mesmo pelo planeta são de responsabilidade dos jovens atendidos pelo Projovem Urbano? Acreditamos que é muita responsabilidade para quem antes de entrar no Programa sequer tinha **“um**

lugar ao sol”¹⁶. Compreendemos que tais responsabilidades atribuídas aos jovens do Projovem Urbano coadunam-se com a questão ambiental, já que, há algum tempo, vem sendo propagado o discurso do desenvolvimento sustentável¹⁷, discurso esse que atribui ao indivíduo a culpabilidade pela degradação do planeta.

Aos jovens é oferecido o direito de reflexão crítica, mas, apenas **“sobre sua própria prática.”** Ou seja, não é assegurado aos alunos o direito de reflexões críticas sobre o Projovem Urbano, sobre o sistema, sobre a sociedade. Isso nos permite pressupor que os alunos devem apenas receber o que lhes é oferecido sem nenhum questionamento.

A continuidade dos estudos, após o término do curso, é também atribuição do aluno, posto que os alunos devem **“continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas.”** Nessa perspectiva, não há alusão a uma possível entrada dos alunos do Programa num curso de ensino superior, porém, o que vier pode ser aprendido ao longo da vida, aprendizado que pode ser ou não no sistema formal de ensino, mas os jovens podem aproveitar outras **oportunidades educativas**, que nesse caso, pode ser em outro Programa emergencial e/ou compensatório, marcado aqui por **“oportunidades”**.

Além dos objetivos, também comporão nosso *corpus*, entrevistas realizadas com alunos concluintes do Projovem Urbano em Maceió.

2.4 Algumas considerações acerca do Projovem Urbano em Maceió

Em Maceió, o Projovem Urbano está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e tem as mesmas finalidades, ou seja, possibilitar a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional e a participação cidadã num prazo de 18 meses. Não é nossa intenção promover uma ampla descrição sobre o Projovem Urbano em Maceió, pois, como já falamos anteriormente, nossa proposta é focalizar apenas a qualificação profissional oferecida para os jovens participantes do programa no referido município.

¹⁶ Discurso propagado pelo ministro Luiz Dulci – Apresentaremos o discurso no III capítulo.

¹⁷ Ver Moreira – A insustentabilidade do discurso do desenvolvimento sustentável – Tese de Doutorado (2010).

Segundo a coordenadora pedagógica do Projovem Urbano em Maceió¹⁸, a iniciação profissional oferecida pelo Programa, funciona como um despertar para a profissão escolhida e corresponde à demanda da comunidade onde os alunos residem. Para identificar a demanda a que se refere a coordenadora, “as assistentes sociais do Programa fizeram um levantamento das carências de profissionais no entorno das escolas onde o Programa funciona e, a partir daí, foram feitas as escolhas dos arcos ocupacionais oferecidos”, explicou a mesma. Os “arcos ocupacionais” escolhidos para Maceió foram os de: Administração, Construção e Reparos I, Serviços Pessoais e Telemática¹⁹.

Fornecer uma qualificação profissional de acordo com as carências profissionais no entorno das escolas, como informou a referida coordenadora, mostra quão limitada e reducionista é a formação profissional oferecida, pois, sequer foram pesquisadas as carências de profissionais do município, restringindo os jovens a uma formação que lhes possibilite apenas atuarem enquanto profissionais no entorno das escolas onde há o Programa.

Como já mencionamos anteriormente, o Projovem Urbano tem uma parceria com a SEMED e, sendo assim, as aulas teóricas são em escolas da rede municipal de ensino, localizadas nos bairros do Jacintinho, Cruz das Almas, Vergel do Lago, Poço, Cambona, Benedito Bentes, Chã da Jaqueira, Feitosa, Ponta Grossa, Clima Bom, Tabuleiro do Martins e Cidade Universitária.

2.5 Lugares de enunciação

De acordo com ZOPPI-FONTANA,

o processo de constituição do sujeito se dá pelas relações de identificação/interpelação ideológica estabelecidas com as posições de sujeito, definidas não só em relação a determinados lugares de enunciação, que, por presença ou ausência, configuram um modo de dizer (sua circulação, sua legitimidade, sua organização enunciativa) (ZOPPI-FONTANA, 1999, p. 23).

¹⁸ Entrevista disponibilizada no site <http://www.cadaminuto.com.br/noticia/2009/12/30/fase-profissionalizante-do-projovem-comeca-segundafeira>

¹⁹ Todos aqui citados já foram explicados anteriormente as quais “ocupações” se referem.

Em relação aos lugares de enunciação, a supracitada autora, afirma que eles “devem ser considerados [...] como uma das dimensões das posições de sujeito” (ibidem). Nessa perspectiva, o sujeito enuncia sempre a partir de um lugar social com o qual se identifica e, a partir do qual produz sentidos.

Para descobrir os lugares de enunciação dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, inicialmente, fizemos contato com uma educadora do programa. Após o contato, ela se dispôs a contribuir com nosso trabalho e nos convidou a visitar a escola para que pudéssemos conhecer os alunos (27 ao todo) que ainda estavam cursando o ano letivo de 2010. Logo na primeira visita, explicamos que precisávamos da colaboração deles para nossa pesquisa, pois, ela poderia ser uma contribuição para a melhoria dos próximos programas.

Para nossa surpresa, um aluno fez o seguinte questionamento: “eu vou melhorar o curso para os outros e para o meu curso quem vai fazer alguma coisa, ninguém vai olhar pela gente?”. Com essa justificativa, esse aluno recusou-se a participar da entrevista. A partir do questionamento do aluno, compreendemos que aquele momento seria oportuno para promovermos um diálogo com a turma e obter informações do programa, sobretudo, para conhecermos mais sobre o Projovem Urbano em Maceió através dos discursos dos alunos.

Após a primeira aproximação com a turma, verificamos que era do interesse de alguns participarem da pesquisa.

Logo que houve o encerramento da qualificação profissional, realizamos as entrevistas com 12 alunos. Para tanto, apresentamos apenas uma pergunta: **você se sente preparado (a) para atuar no mercado de trabalho após a formação profissional obtida no Projovem Urbano?**

Todos os sujeitos entrevistados participaram da qualificação profissional oferecida no “arco ocupacional” de Telemática. O referido arco se propõe a qualificar os jovens para atuar no mercado de trabalho como operador de microcomputador, help desk²⁰, telemarketing (vendas) e assistente de vendas (informática e celulares).

Observamos que as maiores queixas apresentadas pelos alunos entrevistados foi a falta de material, especificamente, a falta de computadores necessários para contemplar todos os alunos. Para a obtenção da qualificação no “arco” de telemática, a utilização do computador é de suma importância, afinal de

²⁰ **Help desk** é um termo em inglês para designar serviços de apoio a usuários para suporte e resolução de problemas técnicos em informática, telefonia e tecnologias de informação.

contas, os alunos “estão sendo preparados” para atuar na área tecnológica. Conforme depoimentos dos alunos, vários reclamaram da quase inexistência de computadores nas aulas práticas.

As aulas práticas também foram motivo de muitas reclamações. Quando os sujeitos se referem à prática, eles falam especificamente da qualificação profissional. Há uma divisão na realização do curso, ou seja, o aluno tem aulas teóricas nas escolas emprestadas pela SEMED, como já informamos, e, após a conclusão dessas aulas, que contemplam o ensino fundamental e a parte teórica referente aos “arcos ocupacionais”, os alunos são direcionados para outro local onde acontece a realização da parte prática referente à qualificação profissional, ou seja, a qualificação referente ao “arco ocupacional” escolhido.

Vejamos a seguir as respostas dos entrevistados.

SUJEITO 01

Nós ainda não nos sentimos preparados para atuar no mercado de trabalho, pois apesar de termos tido bastante informações obtidas de forma teórica, a prática não nos foi proporcionada de forma adequada pois não tinha material necessário para tanto.

SUJEITO 02

Não porque as aulas foram muito péssimas. Qualificação não temos como se profissional no mercado com as aulas muito mal. Sobre as aulas práticas vamos de mal a pior não temos como ficar satisfeitos e não nos sentimos preparados para entrar no mercado. Nós não nos sentimos bem com essas aulas e vocês devem se preparar mais para ensinar melhor.

SUJEITO 03

Como nós vamos nos sentir preparados para atuar no mercado de trabalho, se não tivermos nenhuma condições de aprender algo, estamos sem noção. É lógico que não estamos satisfeitos, vamos ficar satisfeitos com o que? Aprendemos o que? Só estudando no projoovem que vão ver que não tem condições de guardar nada que se aproveite do projoovem.

Lamento muito em escrever isto mas é verdade.

SUJEITO 04

Com as aulas do projoovem eu aprendi muitas coisas eu mesmo sinto preparado para atuar no mercado de trabalho com o projoovem eu mesmo sinto feliz.

SUJEITO 05

Não mim sinto preparada para o mercado de trabalho na sala de aula e na aula prática.

Só que eu não estou satisfeita com o ensino deixou alguma coisa a desejar a preparação foi péssima não aprender muita coisa foram pouco tempo para muito assunto não vimos quase nada o horário foi péssimo para quem trabalha e tem família.

SUJEITO 06

O Projovem foi bom em termos gerais, embora a falta de estrutura das salas de aula (muito aluno para pouco espaço) tirasse um pouco o estímulo dos professores, foi possível aprender um pouco em sala, pois as aulas prática deixaram muito a desejar, como por exemplo as aulas de tele-marketing que tínhamos que dividir os computadores com outros colegas.

Então, como o mercado de trabalho procura cada vez mais profissionais qualificados, não me sinto preparada para atuar no mercado.

SUJEITO 07

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

Em relação as aulas práticas quase não tivemos pois começou muito tarde e sem nenhuma estrutura pois **no curso de telemática não houve computador para suprir a necessidade dos alunos, chegando a ser um computador para cada três alunos ficando muitos sem participar das referidas aulas. (grifo nosso)**

SUJEITO 08

Não porque eu fui para São Paulo não tive oportunidade de estudar mais os professores não nota dez eles explicação direito eu gostei muito de estudar no projovem.

SUJEITO 09

Sim com as aulas que eu adquirir no projovem, estou satisfeito aprender várias coisas importante como ingressar no mercado de trabalho.

É hoje mim sinto preparado para atuar no mercado de trabalho ou em qualquer empresa, através dos conteúdo tanto nas aulas praticas como tanto num conteúdo visto na sala de aula.

O projovem mostrou uma qualificação e cidadania para as pessoas que se interessar a entrar no mercado de trabalho.

É com as aulas obtidas no projovem me sinto preparado.

SUJEITO 10

Não porque eu não mi sinto preparada para atuar no mercado de trabalho na sala de aula foi um pouco difisil porque a gente so tinha uma aula por semana ai fica difisil aprender os assunto, como devemos aprender.

No curso não foi muito bom porque a gente so tinha um dia na semana para praticar a aula no cputador sem falar que a jente não teve aula pratica.

SUJEITO 11

Não, na sala de aula até que deu para se dissociar pois os professores eram copetentes e muito estrovertidos o que tornavam as aulas bem agradável sem aquele clima pessado.

Mas ifeliz mente não da pra se sentir preparado para o mercado de trabalho pois as aulas praticas não foi dada como realmente a gente esperava.

E o mercado de trabalho esta cada dia mas igigente. Por isso não me sinto preparada para o mercado, as aulas praticas deixaram muito, muito mesmo a desejar, falta recursos para os professores poder fazer seu trabalho com qualidade.

Mais mesmo assim foi um prazer fazer projovem a equipe de professores foram muito bem selecionada, eles eram muitos competentes e estrovertidos estou sartiveita com as aulas em geral. Menos é claro das aulas prati

SUJEITO 12

Não, pois as aulas práticas não foram suficientes para o profissional assumir de imediato o mercado de trabalho. Como aprender com um computador para mais de uma pessoa ao mesmo tempo, além da falta de professores.

No próximo capítulo estarão as sequências discursivas extraídas das referidas entrevistas, como também, considerações sobre o processo teórico/metodológico que dará subsídio para a realização das análises, tanto dos objetivos gerais do Projovem Urbano, como dos discursos dos alunos.

3. OS CAMINHOS DA ANÁLISE

Optamos pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso por entendermos que esse caminho nos possibilita um enfoque que não se limita à interpretação textual, mas, como diz Orlandi (1999, p. 16), “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentido”, como ele está investido de ideologia para e por sujeitos. Essa abordagem possibilita, assim, um estudo das determinações políticas e econômicas que engendram as políticas de educação no Brasil, e, por essa razão, apenas uma análise documental ou puramente lingüística não daria conta da complexidade que envolve nosso objeto de investigação.

Antes de tecermos considerações sobre a Análise do Discurso ou explicações sobre os dispositivos analíticos por nós utilizados, entendemos ser necessário ressaltar que fizemos, primeiramente, uma interlocução com Bakhtin, no que diz respeito ao seu conceito de língua e linguagem, pois compreendemos, juntamente com o teórico russo, que a linguagem é produzida socialmente e sempre se enuncia para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica.

Bakhtin ressalta que o signo é eminentemente ideológico, dando suporte a sua concepção de função social da língua, à medida que a palavra desempenha um caráter extremamente ideológico. O autor afirma que o signo é flexível; conceber a idéia de signo como sendo imutável e como mera reprodução, é inadmissível visto que, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, p. 95).

O supracitado autor, afirma, ainda, que o signo é reflexo e refração da realidade, ou seja, ele interfere na realidade e sofre interferência constantemente, transformando-se e se alterando, conforme as necessidades enunciativas concretas do locutor. Nesse sentido, o que importa efetivamente é a enunciação, uma vez que a fala está intrinsecamente ligada às estruturas sociais, e é através dela que se estabelece a principal premissa bakhtiniana: a língua é essencialmente dialógica. A enunciação é o singular, o irrepetível, o acontecimento, não sendo possível considerá-la como um ato individual, mas sim como um ato eminentemente social. E como a sociedade está sempre em evolução, a linguagem não pode ser concebida

como estável, imutável, ou mesmo indelével, pois novos sentidos são produzidos, ressignificados e até silenciados/apagados constantemente. Mesmo nunca tendo se referido à Análise do Discurso, Bakhtin aponta para os fundamentos dessa área de saber, que será inaugurada 40 anos depois na França, nos estudos de Michel Pêcheux.

3.1 Percurso teórico-metodológico

A Análise do Discurso (AD) foi fundada no final dos anos de 1960 por Michel Pêcheux na França. De acordo com Cavalcante,

a AD é pensada em oposição aos dois quadros teóricos existentes – o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskiano – e como ruptura epistemológica com a ideologia que dominava as ciências humanas à época – o psicologismo. Influenciada no seu nascedouro, por duas vertentes – uma fundada em Althusser, do lado da ideologia e outra calcada em Foucault, do lado do discurso, - a AD assenta-se nesses dois conceitos nucleares – ideologia e discurso e se constitui uma teoria crítica da linguagem (CAVALCANTE, 2007, p. 32).

Nessa perspectiva, a AD ultrapassa os limites dos estudos da linguagem, dialogando também com as ciências humanas, possibilitando questionamentos capazes de promover novos olhares para os diversos sentidos que, por muito tempo, foram vistos como únicos. O sujeito e a história também passaram a ser vistos como partes essenciais para se compreender como os sentidos são produzidos, ou seja, quais os efeitos produzidos e para quem são produzidos ou para quem se deseja produzir.

A AD, além de ultrapassar os limites da linguagem, conforme afirmamos anteriormente, também extrapolou os muros da França e espalhou-se por vários países, entre eles o Brasil.

A grande contribuição para expansão e consolidação da teoria em nosso país, vem de Orlandi. Segundo a referida autora,

no Brasil, a análise do discurso institucionaliza-se amplamente – não sem algumas resistências, alguns antagonismos. [...] Na contramão, há aqueles que, incompreendendo a relação da análise do discurso com a linguística (relação que é de ‘pressuposição’) pretendem ‘preservar’, tal qual, a

linguística – e os formalismos dominantes – e há os que, inscritos na filiação linguístico-discursiva [...] reconhecendo e deslocando o corte epistemológico saussuriano, procuram compreender a relação entre a linguística e a análise do discurso no quadro das relações de entremeio, elaborando suas contradições. Os que pretendiam/pretendem que a teoria do discurso não pode (não deve) produzir um deslocamento de terreno dos estudos linguísticos mantinham/mantêm componentes da reflexão que vem de dois campos afins: a pragmática (os atos de linguagem) e a teoria da enunciação (ORLANDI, 2007, p.81).

Na perspectiva da AD, o objeto de estudo é o discurso. Segundo (PÊXHEUX, 2002, p. 45), o discurso “é acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória [...]. Todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas”. Desse modo, não se pode confundir discurso com a língua, nem com a fala, nem com o texto; não é a mesma coisa que transmissão de informações, tampouco surge do psiquismo individual de um falante.

De acordo com (BAKHTIN, 1992 p.313), “toda época, em cada momento histórico, em cada uma das esferas da vida e da realidade tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados.” Ainda conforme o autor,

o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências (BAKHTIN, op. cit. p.319).

Podemos afirmar, através das palavras, tanto de Pêcheux como de Bakhtin, que o discurso não surge do vazio, mas de outros discursos produzidos anteriormente por outros sujeitos, em outro momento histórico, ou seja, o discurso não nasce do nada, como também quem o enuncia não o faz pela primeira vez.

Sendo assim, entendemos com Cavalcante discurso como,

uma resposta a outros discursos com quem dialoga, reiterando, discordando, polemizando. Sendo produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações (CAVALCANTE, op. cit. p.25).

O discurso deve ser entendido como a relação indissociável entre a língua, a história e a ideologia.

A partir da tríade estabelecida por Michel Pêcheux, entre língua, história e ideologia, Cavalcante (2002), desenvolve sua concepção de linguagem. Ou seja, a linguagem é entendida como prática de produção de sentidos, historicamente determinada, um processo de desvelamento, confronto, construção/desconstrução de sentidos por sujeitos determinados, que, inscritos em determinada condição sócio-histórica, diante de uma materialidade discursiva, identificando-se ou não com o sujeito/enunciante, com ele estabelece uma interlocução, re-significando os sentidos já existentes.

Dessa forma, a linguagem é compreendida como um processo dinâmico e concreto das relações entre os diversos sujeitos sociais em diferentes lugares, refletindo a realidade social, dando sentido ao mundo material e espiritual dos homens, possibilitando não apenas a sua comunicação, mas, acima de tudo, o entendimento da realidade social da qual o sujeito faz parte.

Assumimos, então, essa concepção de linguagem e afirmamos que não há discurso neutro ou inocente, porque todo discurso “é constituído na sua tessitura, por milhões de fios ideológicos” (BAKHTIN, 1982, p. 86).

Desse modo, os discursos são produzidos de acordo com as posições ideológicas dos sujeitos, dizendo de outra forma, cada sujeito produz seu discurso a partir de um lugar social com o qual se identifica. Logo, para compreender os sentidos dos discursos, faz-se necessário o entendimento das condições de produção de seu surgimento e da posição ideológica assumida pelo sujeito que o produziu ou o enuncia.

Além das condições de produção, para realizar análises na perspectiva da AD, faz-se necessário acionar outras categorias²¹. A seguir trataremos, de algumas dessas categorias de análises.

Condições de Produção

Como já dissemos anteriormente, compreender a linguagem como discurso, é considerá-la não apenas como um instrumento de comunicação, porque ela é uma

²¹ Formações Ideológicas, Formações Discursivas, Interdiscurso, Intradiscurso, Pré-Construído e Silenciamento.

prática social, e, portanto, composta de ideologias. Logo, as condições de produção devem ser consideradas categoria essencial para o entendimento de como o discurso se constitui. Desse modo, Amaral afirma que,

Tratar das condições de produção do discurso (CPD) requer compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciência ou formações ideológicas. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. É como discurso que ela tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam (AMARAL, 1999, p.18).

As Condições de Produção dos discursos são essenciais, pois, elas tanto incluem as determinações históricas desses discursos, como os efeitos de sentido que provocam as transformações na realidade em que são produzidos.

Para entender como se processam as condições de produção dos discursos, é necessário considerar as Condições de Produção amplas e estritas em que esses discursos foram produzidos. As condições estritas compreendem o contexto histórico imediato, o local. Já as condições amplas referem-se ao contexto histórico amplo, que diz respeito à dimensão sócio-histórica-ideológica.

Como diz Bakhtin (1981), os sentidos do discurso são determinados pela situação social mais imediata, que, por sua vez, resulta do meio social mais amplo. Pêcheux corrobora essa afirmação ao dizer que,

o sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a 'literalidade do significante'; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Para compreendermos os efeitos de sentido produzidos no funcionamento dos discursos, é necessário ir além das circunstâncias imediatas e compreender o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, pois, só assim, teremos os elementos necessários para fazer uma análise do discurso e entender, através de seu funcionamento, como ele produz sentidos.

É a partir desses esclarecimentos iniciais que afirmamos juntamente com (FLORENCIO et alli, 2009, p. 64) que as condições de produção devem ser consideradas como "categoria essencial no entendimento de como os discursos se

constituem, seus sentidos, sua atuação na realidade – como transformação e/ou estabilização dessa mesma realidade em que é produzido.”

Como já afirmamos anteriormente, além dessa categoria, existem outras igualmente importantes, sem as quais não é possível proceder a uma análise consequente.

Formações Ideológicas e Formações Discursivas

As posições ideológicas estão relacionadas às Formações Ideológicas que cumprem sua função na determinação dos sentidos dos discursos, pois, se inscrevem nos processos discursivos das formações discursivas que as representam. Desse modo, verificaremos que diferentes idéias convivem e se confrontam em um determinado momento histórico da sociedade, para sua produção/reprodução, compondo a instância ideológica do processo de produção/reprodução dos indivíduos em sociedade. (PÊCHEUX, 1983) Nessa relação de conflito, as Formações Ideológicas

são expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos, em diferentes práticas sociais concretas. Cada formação ideológica contém, como um de seus componentes, uma ou várias Formações Discursivas (FD) (CAVALCANTE, 2002, p.21).

As Formações Discursivas, por sua vez, são lugares de dizer, domínios de saber, matrizes de sentido em que as Formações Ideológicas atuam. Desse modo, estão em constante movimento de re-configuração, aproximando ou distanciando sentidos que podem/devem ser veiculados em uma conjuntura para a manutenção de sua ordem ou para sua ruptura.

Nessa perspectiva, a ideologia assume um papel estruturador, selecionando e orientando o que terá maior ou menor valor, conforme os interesses das classes sociais. Para Lukács,

a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa [...] toda ideologia tem seu ser-precisamente-assim social: ela nasce direta e

necessariamente do hic et nunc social dos homens que agem socialmente na sociedade (sic) (LUKÁCS, 1981, p.II).

A ideologia no sentido restrito se constitui pelas contradições de classes, cujas visões de mundo que estão em conflito se apresentam nas determinações materiais. A todo instante o sujeito se vê diante de situações que precisam ser compreendidas por ele, pelo fato de que tal compreensão é imprescindível para a sua existência como ser social, como participe da formação e organização da sociedade (FLORENCIO et alli, 2009).

É a partir das condições postas pela objetividade que o sujeito faz suas escolhas, por isso, faz-se necessária uma compreensão da sua realidade, para que essas escolhas sejam cuidadosamente realizadas. Essa concepção de sujeito apóia-se em Lukács, porque, segundo o autor,

o homem torna-se um ser que dá resposta, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas (LUKÁCS, 1979, p.5).

A busca por respostas do sujeito se dá, a partir de seu lugar social; com isso, ele assume posições ideológicas que nem sempre são coerentes com o seu lugar social, mas, produzem sentidos. Por exemplo, há sujeitos que pertencem à classe explorada, no entanto, utilizam discursos da classe social do capital como se pertencessem a essa classe, ou seja, os sujeitos são da classe dominada, mas, suas falas reproduzem os discursos da classe dominante.

De acordo com (PÉCHEUX, 1988, p. 146), as formações ideológicas “possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe.” Ainda segundo ele,

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/trans formação que constitui a luta ideológica de classes (PÉCHEUX, op.cit., p. 147).

Para (FLORENCIO et alli, op. cit. p. 69), “as formações ideológicas são representadas pela via de práticas sociais concretas, no interior das classes em conflito, dando lugar a discursos que põem à mostra as posições em que os sujeitos se colocam/são colocados.” São, pois, as formações ideológicas que dão sustentação aos dizeres, produzem sentidos que buscam esconder os conflitos existentes numa sociedade de classes e, com isso, tentam ocultar as contradições existentes nessa sociedade.

Segundo os autores supracitados,

a ilusão de uma transparência de sentidos é quem conduz o efeito ideológico e as posições assumidas pelo sujeito do discurso, como responsável pelo sentido do dizer. É o complexo de valores, atitudes e representações históricas das diferentes classes que deixa entrever que se pode falar das mesmas coisas, utilizando a mesma linguagem, a partir de diferentes lugares, ou seja, atribuindo-lhes diferentes sentidos (Ibidem).

Por conseguinte, os sentidos produzidos pelos discursos são configurados nas formações ideológicas, que, por sua vez, dão os suportes imprescindíveis para as formações discursivas, conceituadas como

aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, 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) (grifos do autor) (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

É, portanto, nas formações discursivas que, por sua vez, são representativas das formações ideológicas, que os sentidos são produzidos.

Mais uma vez recorremos a Florencio et alli, pois segundo os autores,

se a formação discursiva estabelece o que pode e deve ser dito, é porque algo existe – em conflito com esta afirmação – que não pode e (ou) não deve ser dito e que, vindo de outro lugar, de outras formações discursivas, ali se imiscui, em diferentes efeitos de sentidos, muitas vezes rejeitados, mas que se evidenciam, sob a forma de discursos outros. Assim, a formação discursiva assume caráter plural, com fronteiras tênues e instáveis, sempre passíveis de deslocamentos provocados por contradições ideológicas (ibidem).

Ao estabelecer o que pode e deve ser dito, possibilita-se supor existir algo camuflado que **não pode** ou **não se quer** deixar desvelar, pois, nem sempre, o que se diz ou o que se quer dizer, produz os sentidos desejados pelos sujeitos que os

propagaram. Dessa forma, não há a possibilidade de controle dos dizeres, porque sempre há uma possibilidade de interpretação por parte do interlocutor que escapa ao controle do locutor.

Interdiscurso, pré-construído e Intradiscurso

Como já foi dito, entendemos o discurso como práxis humana, ou seja, como atividades de sujeitos. Do mesmo modo, o discurso não nasce do nada, mas, do diálogo entre outros discursos já propagados em outras circunstâncias. Ao realizar esse diálogo, o discurso também incorpora elementos pré-construídos em outros discursos. De acordo com Pêcheux (1997), o termo “pré-construído” designa o que remete a uma construção anterior, exterior, independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado. Por sua vez, por oposição ao funcionamento do “pré-construído”, “articulação”, que se apóia num “processo de sustentação”, constitui uma espécie de “retorno do saber no pensamento”. Nas palavras de (CAVALCANTE, 2007, p.48), “o movimento de retorno ao conjunto de formulações desse saber discursivo, que torna possível novos dizeres é o que se denomina interdiscurso.” Florencio et alli, também nos acrescentam contribuições, definindo-o como,

discursos já constituídos que entram na produção discursiva resignificando o já-dito antes, noutro lugar, como espaço de confrontos ideológicos das relações de dominação/subordinação. Dessa forma, está introduzida na AD a noção de interdiscurso, como o que é falado antes, em outro lugar e como o que possibilita dizeres outros, convocados na história, ideologicamente marcados, que vão afetar os discursos produzidos pelo sujeito, em dada condição de produção (FLORENCIO et alli, 2009, p.76).

Como pudemos ver, o interdiscurso é a possibilidade de retomada de discursos já existentes em outras épocas e que são incorporados na produção de “novos” discursos, porém re-significando o que já foi dito antes em outra circunstância. O Interdiscurso é, pois, diálogo entre discursos.

O intradiscurso está entrelaçado ao interdiscurso, a respeito desse entrelaçamento, Courtine (1984) *apud* Florencio et alli (2009) afirma que

interdiscurso e intradiscurso devem ser pensados como dois eixos: interdiscurso como eixo vertical, como o lugar do já dito anteriormente e esquecido. O sujeito, então, empreende um movimento de retorno e identificação, escolhendo o que ele considera mais relevante como possibilidade de produção de novos sentidos para seu discurso. Já o Intradiscurso deve ser pensado como o eixo horizontal em que os discursos são produzidos, em determinadas condições de produção, em determinada época, com o propósito de entendimento do que está sendo dito. No entanto, para que isso aconteça, deve haver sucessivamente uma relação entre os dois eixos, porque não se pode imaginar a efetivação de discursos, a criação de sentidos, sem essa relação.

O lugar onde se retorna ao já dito é denominado pela AD de memória discursiva. Esse retorno pode ocorrer de várias formas: reafirmando, negando, ressignificando os sentidos. Dizendo de outra forma, o sujeito recorre ao que já foi dito antes, entretanto, esse dito ao ser trazido para a atualidade, tem seu sentido ressignificado. Segundo Florencio ett alli,

ao mesmo tempo em que se 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 vêm á superfície pela via do esquecimento, pelo não-dito que, embora funcionem pela interdição, propiciam esquecimento, pelo movimento de idas e vindas entre as diferentes formações 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 memória e sem inconsciente (idem, p. 79).

Os apagamentos do que não se pode e/ou não deve ser dito na enunciação dos discursos é chamado por Orlandi de silenciamento.

Silenciamento

Em “As formas do silêncio” (2007), Orlandi afirma que, “o silêncio não é mero complemento de linguagem. Ele tem significância própria” (op. cit. p.23), não é entendido como um nada, um vazio sem história, mas um silêncio significante.

Assim, segundo a supracitada autora,

o silêncio não é pois, em nossa perspectiva, o “tudo” da linguagem. Nem o ideal do lugar “outro”, como não é tampouco o abismo dos sentidos. Ele é, sim, a possibilidade para o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (Op. Cit. p. 23 e 24).

A referida autora ainda estabelece uma subdivisão para a categoria silêncio, que define como:

- a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar.
- b) a política 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; b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura) (ORLANDI, 2007, p. 24).

A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio “é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo” (idem, p. 73).

O silêncio constitutivo representa a política do silêncio “como um efeito de discurso que instala o antiimplícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído” (ibidem), o silenciamento busca apagar, mascarar os sentidos indesejados que poderiam entrar em conflito com o anunciado pelo discurso, determinando assim, os limites do dizer.

O silêncio local é outra parte da política do silêncio, ou seja, a censura é a parte mais visível dessa política, onde há a interdição dos dizeres, uma vez que, ocorre um impedimento para dizer certas palavras.

Mais uma vez recorremos a Orlandi, porque segundo a referida autora,

o silêncio não é diretamente observável e no entanto ele não é o vazio, mesmo do ponto de vista da percepção: nós o sentimos, ele está “lá” (no sorriso da Gioconda, no amarelo de Van Gogh, nas grandes extensões, nas pausas). Para torná-lo visível, é preciso observá-lo *indiretamente* por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas. É preciso lembrar que pensamos a relação indireta entre o produto e sua “origem”, sua “causa”. Sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos (idem, p. 45 – grifo da autora).

É a partir desse referencial que procederemos à análise do discurso de qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano.

3.2. Nas trilhas dos discursos

Para entendermos o sentido produzido pelos discursos, faz-se necessário um entendimento das suas condições de produção, visto que,

o sentido não pode ser qualquer sentido; ele é regido pelas relações sociais historicamente determinadas. Compreender o discurso e suas mediações, fundadas na concretude histórica, é compreender o seu real. O discurso é o ponto de partida de todo analista (a própria empiricidade), mas não pode ser o ponto final da análise, porque assim declararíamos, vale dizer, falsamente, que é possível compreender o discurso pelo discurso, sem ir efetivamente à base concreta das relações sociais para compreender sua gênese e as determinações que o compõem (SILVA SOBRINHO, 2009, p.149).

Nessa perspectiva, para compreendermos como se processam as políticas de qualificação profissional que vêm sendo ofertadas para os jovens atualmente, faz-se necessário compreender as condições de produção (amplas e estritas) em que foram elaboradas tais políticas, ou seja, é preciso conhecer as condições de produção em que surgem os discursos referentes à formação do trabalhador sob a ótica do capital. É necessário buscarmos a compreensão acerca do sistema sócio-político em que são fundamentadas tais políticas.

3.2.1 Sobre o modo de produção capitalista: condições de produção amplas do discurso do Projovem

O capital se utiliza do seu poder ideológico, através de recursos discursivos, na tentativa de justificar e mascarar os verdadeiros motivos da falta de emprego na atualidade. Utilizando-se desses mecanismos discursivos, atribui a culpabilidade aos próprios indivíduos, uma vez que propaga, além de outras estratégias, a falsa

explicação da desqualificação do trabalhador, atribuindo a ele a responsabilidade pela sua condição de desempregado.

Recorremos a Netto (2006) para explanarmos, de forma sucinta, a história do modo de produção capitalista ou capitalismo, como é habitualmente referido. Nas afirmações do autor,

o modo de produção capitalista (que, para simplificar, designaremos a partir de agora pela sigla MPC), que sucedeu, no Ocidente, ao modo de produção feudal, é hoje dominante em escala mundial. Desde a sua consolidação, na passagem do século XVIII ao XIX, ele experimentou uma complexa evolução e se, durante cerca de sessenta anos, no decurso do século XX, teve concorrência de caráter socialista²², atualmente não se confronta com nenhum desafio *externo* à sua própria dinâmica: impera na economia das sociedades mais desenvolvidas (centrais) e vigora na economia das sociedades menos desenvolvidas (periféricas), nas quais, por vezes, subordina modos de produção precedentes. Para dizê-lo em poucas palavras, na entrada do século XXI, o MPC é dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um sistema planetário. (Netto 2006, p. 95).

Retomando a citação de Netto, “o MPC é dominante em todos os quadrantes do mundo” e, para manter-se dominante, necessita frequentemente de reorganizar sua forma de exploração, visto que funda-se na exploração do trabalho e, conseqüentemente, na exploração do trabalhador. Diferentemente da concepção de trabalho como categoria fundante do ser social, através do qual o homem se humaniza, modificando a natureza para atender as suas necessidades, o trabalho, na perspectiva do capital, desumaniza o homem, escravizando-o, fazendo com que o trabalhador não se reconheça no produto do seu trabalho. Esse tipo de trabalho é caracterizado por Marx como trabalho alienado,

o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas, nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de

²² De acordo com Netto (op.cit.), em 1917, a Revolução Russa libertou o império czarista da dominação capitalista e iniciou a série de experiências de transição socialista que ganhou impulso com a derrota do nazifascismo (1945) e com os movimentos de libertação nacional que se lhe seguiram. Tais experiências – que mudaram a face do mundo no século XX envolveram um sexto da humanidade e foram objeto, sempre, de um sistemático combate conduzido pelas potências capitalistas, na passagem dos anos oitenta aos noventa do século passado, entraram em colapso, restando delas apenas uns poucos e problemáticos remanescentes (Cuba, China, Vietnã e Coréia do Norte).

uma necessidade, mas, apenas um meio de satisfazer outras necessidades (MARX 1966, p.162).

No modo de produção capitalista o que interessa é o lucro, pois os capitalistas “só podem existir, se tiverem no lucro a sua razão de ser; um capitalista e uma empresa capitalista que não se empenharem prioritária e sistematicamente na obtenção de lucros serão liquidados.” (Netto, op. cit, p.97).

No processo de produção capitalista, o trabalhador vende, além de sua força de trabalho, sua força física e mental, em troca de uma outra mercadoria – o salário, de modo que, tudo que ele produz, durante o contrato de trabalho, não lhe pertence. Nessa reprodução, o controle sobre o uso do seu tempo também não lhe pertence.

É nessa relação que se efetua a exploração da força de trabalho, ou seja, a relação entre capitalista e trabalhador é sempre uma relação de exploração e de dominação. O que significa que a produção da desigualdade social não é um fenômeno natural, não é um defeito do indivíduo, mas, algo que faz parte da natureza do capitalismo.

Durante o processo de exploração da força de trabalho ocorre a alienação do trabalhador, uma vez que, segundo (TONET, 2005, p. 98), “o ato de compra-e-venda, contudo, não é o responsável fundamental apenas pela produção e reprodução da desigualdade social. Ele também é o ato originário da forma específica da alienação que se realiza na sociabilidade capitalista.” A alienação se dá, no momento da venda da força de trabalho, porque ocorre a perda do controle do trabalhador sobre o seu produto, visto que, o trabalhador não se reconhece no que foi produzido por ele. A respeito do processo de alienação Marx afirma que,

quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quando mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza (ibidem, p. 161).

Desse modo, o sujeito que é o responsável pelo produto, resultado do trabalho, torna-se um sujeito estranho a sua própria criação, durante todo o processo da produção. Nesse processo de alienação, o trabalho que é objeto de

criação humana deixa de ser o produto real e quem aparece como o sujeito do processo social é o capital e não o trabalho. Para Lessa e Tonet (2008, p.100), “a essência da alienação da sociedade capitalista é que ela trata como mercadoria o que é humano; e, como mercadoria é coisa e não é gente, a desumanização desse tratamento não poderia ser maior.”

É também durante o processo de alienação que ocorre a perda de controle do produtor sobre o seu produto – o trabalhador é privado do produto do seu trabalho - constituindo a separação radical entre produção e controle,

uma vez realizada a separação forçada do trabalhador de seus meios de produção (e auto-reprodução), foi aberto o caminho para um desenvolvimento incomparavelmente mais dinâmico. Dessa forma os objetivos da produção não mais estão diretamente atados (e subordinados) às limitações do consumo dado, mas podem antecipar-se significativamente a ele, estimulando, na forma de sua nova reciprocidade, tanto a produção como a “demanda conduzida pela oferta”. (Mészáros, op. cit. p. 660).

Com a auto-reprodução, a produção e os meios de produção não ficam sob o controle do trabalhador e são transformados em capital. De acordo com o supracitado autor, a ligação, anteriormente funcional à eficácia do sistema, entre desenvolvimento das forças produtivas e a auto-reprodução do capital, existentes durante a fase de ascensão, hoje não mais existe. O que temos é uma crise estrutural do capital.

O capitalismo vem sendo acompanhado historicamente por crises recorrentes que se concretizaram por acumulação e superprodução. Entretanto, atualmente, o capital não vem passando por problemas de acumulação e superprodução. A crise existente na atualidade é estrutural, conforme dito anteriormente. Segundo Alves (2006, p. 48), isto “não significa incapacidade de crescimento (e expansão) da economia capitalista e do sistema sócio-metabólico do capital. Pelo contrário, apesar da crise estrutural, o capital tem-se expandido nos últimos trinta anos.” A crise estrutural coloca em ativação todos os seus limites absolutos, enquanto que as anteriores foram, apesar das consequências proporcionadas, apenas conjunturais. Em relação às crises conjunturais, Mészáros (op. cit.) salienta que as mesmas põem em evidência apenas os limites relativos do capital, sendo esses superados pela expansão de sua eficiência produtiva. No entanto, a crise estrutural ativa seus limites absolutos. Ao contrário dos outros, não podem ser eliminados expandindo-se a

eficácia produtiva do capital, dado o seu carácter eminentemente destrutivo. Ainda conforme Mészáros,

sob as condições de sua ascendência histórica, o capital teve condições de administrar os antagonismos internos de seu modo de controle por meio da dinâmica do *deslocamento expansionista*. Agora estamos diante não apenas dos antigos antagonismos do sistema, mas também da condição agravante de que a dinâmica expansionista do deslocamento tradicional também se tornou problemática, e, em última análise, inviável (idem p. 343, grifos do autor).

A crise estrutural afetou diversos mecanismos organizativos e logo mostrou sinais dos problemas que seriam enfrentados posteriormente. Segundo Antunes (1999), os principais sinais dessa crise são: a queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistada durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava.

Na verdade, trata-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação; a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do welfare state ou o “Estado de bem-estar social”; incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada à desregulamentação e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos.

Como vimos, a crise estrutural também é caracterizada pelo desemprego estrutural - o não-emprego – que, para Mészáros, é a expressão mais explícita do quadro dessa crise. Para o autor,

[O desemprego] já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um carácter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores acrílicos do capital como “desemprego estrutural”, sob a forma

de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema. Mészáros (2006, p. 22, grifos do autor).

Outro autor que também explicita suas considerações a respeito do desemprego é Hobsbawm (1995, p. 43); para ele, o “crescente desemprego dessas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhorassem: não voltariam jamais.”

O desemprego crônico, estrutural ou unicamente **desemprego**, é um problema real e, como pudemos observar anteriormente, sua causa está totalmente ligada à crise estrutural do capital. Entretanto, os capitalistas tentam mascarar sua existência e, com isso, vêm atribuindo aos indivíduos a responsabilidade por estarem fora do mercado de trabalho ou por não se manterem empregados. É um mal que vem afetando um número considerável da população mundial e brasileira. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quase um terço da força humana mundial, disponível para o ato laborativo, está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural. Antunes acrescenta informações a esse respeito.

mais de um bilhão de homens e mulheres padecem as vicissitudes da precarização do trabalho, dos quais centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural. [...] Perambulam pelo mundo, como Prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver (ANTUNES, 2005, p.12/13).

A partir dessa constatação, várias explicações estão sendo discutidas na tentativa de justificar esse problema que afeta um grande contingente de indivíduos. De acordo com Moreira, (2005), as explicações mais usuais sobre as causas do desemprego na atualidade apontam ou para o desenvolvimento tecnológico avassalador, presente na esfera da produção, ou, segundo o referido autor, (2005, p. 89), “recuperam a lei de Malhtus, a qual indica que a população tem um desenvolvimento numérico maior que a produção de alimentos, e, por isso, a fome é uma lei natural, como também a superpopulação impossibilita a oferta de emprego a todos”.

O desenvolvimento tecnológico, como vimos, é apontado como um dos motivos que ocasionam o desemprego. No entanto, não podemos tornar esse avanço um vilão, visto que existe um conjunto de fatores e cada um tem seu grau de

culpabilidade. Apoiamo-nos em Mészáros como subsídio para o que afirmamos acima, uma vez que, para o autor,

a tendência irresistível de desemprego crônico em todos os países – é ignorada e completamente deturpada. É deturpada como se fosse devida apenas ao desenvolvimento tecnológico e às descobertas científicas básicas, e, portanto como se fosse devida à “aparência de leis naturais”. Assim, uma vez que se ignorem os parâmetros estruturais dados e as limitações do sistema sob o qual operam as forças produtivas humanas e materiais (inclusive, evidentemente, as forças produtivas científicas e tecnológicas), os únicos remédios aceitáveis – no caso de se reconhecerem os perigos da instabilidade – são, mais uma vez, os que puderem ser considerados *externos* a dinâmica social real, com o que se tenta prender a tampa na panela enquanto se atíça o fogo responsável pelo aumento da pressão (ibidem, op. cit., p.320).

Expondo também seu ponto de vista em relação ao avanço tecnológico, Antunes se pronuncia da seguinte forma:

a expansão ilimitada dessa lógica microcós mica para a totalidade das empresas em amplitude mundial acaba por gerar uma monumental sociedade dos descartáveis, uma vez que a lógica da reestruturação e da produtividade, quando comandada pelo ideário e pela pragmática do capital, acarreta a crescente redução do trabalho vivo e sua substituição pelo trabalho morto, para usar os termos de Marx. A consequência mais negativa para o mundo do trabalho é dada pela destruição, precarização e eliminação de postos de trabalho, resultando em um desemprego estrutural explosivo (ibidem, p. 15).

Entendemos, com os supracitados autores, que o avanço tecnológico tem uma grande contribuição ao desemprego sim, pois, ao promover a elevação do maquinário há uma redução da força de trabalho humano (trabalho vivo) e, conseqüentemente, uma elevação do trabalho morto, já que é a elevação da produção em um tempo mínimo que é importante para o capital, ou seja, produzir mais em menos tempo. Assim, acreditamos que o avanço tecnológico é um causador do desemprego, porém, não é o único, porque cada fator perante a crise do capital tem sua parcela de culpa.

Entendemos também que o grande avanço tecnológico é criação da humanidade, para ser usufruído por ela, podendo ser utilizado para a melhoria das condições de vida do trabalhador. No entanto, o que ocorre no modo de produção capitalista é a apropriação da tecnologia produzida pelo trabalhador para substituí-lo ou explorar mais sua força de trabalho. Como explicar a quantidade de crianças que morrem antes de completar um ano de idade por falta de alimentação adequada, por

falta de cuidados básicos ou, simplesmente, também, por falta de atendimento nos postos de saúde e hospitais públicos, considerando os grandes avanços científicos conquistados nessa área? Desse modo, entendemos que não é o avanço tecnológico em si, mas a apropriação indevida e a má distribuição do avanço tecnológico que o transforma em problema.

Os donos dos meios de produção tornam o avanço tecnológico um vilão, porque atribuem a ele a responsabilidade pelo elevado número de desempregados, com a justificativa de que o sujeito necessita acompanhar o desenvolvimento de tais avanços e, para isso, necessita buscar sua formação constantemente, se quiser se manter empregável. Na tentativa de justificar o desemprego, o capital utiliza-se de várias estratégias para tentar isentar-se das responsabilidades desse mal que tanto afeta a classe trabalhadora.

Entre os mecanismos utilizados, estão os discursos da falta de qualificação profissional - como dissemos anteriormente – e a falta de competências necessárias para atender às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de adquirir a tão sonhada conquista do emprego, pois são os trabalhadores que devem adquirir, por si mesmos, a sua empregabilidade, tanto para conquistar uma vaga no mercado de trabalho como também para se manter no emprego. Além disso, conforme afirma Moreira,

acusam-se as leis trabalhistas e alguns direitos sociais como refreadores do aumento da produção e, portanto, do aumento do desemprego. Os capitalistas acusam também as regulamentações trabalhistas da época fordista, como impedimento à criação de novos empregos (MOREIRA, 2005, p. 92).

Ainda segundo o referido autor (idem), a justificativa ideológica de que a partir de uma maior qualificação ter-se-ia um maior lucro para o capital é preservada nessa nova categoria da empregabilidade. O que anteriormente se configurava um desenvolvimento que poderia abranger a grande maioria dos trabalhadores, no momento em que o capital atravessa problemas em seu movimento de auto-reprodução, como já falamos anteriormente, o pleno emprego é algo difícil de ser garantido. No entanto, o discurso propagado é de que apenas os capazes sobreviverão e serão os vencedores, e, com isso, “o discurso da integração dá lugar

à exacerbação do individualismo burguês e da competição desumanizadora do mercado” (ibidem, p. 15).

Diante dessa realidade, fica evidente que os afetados diretamente são os trabalhadores, visto que, as leis trabalhistas conquistadas historicamente deram lugar a leis flexíveis. O que já era anunciado por Hosbsbawm (idem, p.446): “o mundo que entra no terceiro milênio não é um mundo de Estados ou sociedades estáveis e [...] quase certamente continuará a ser de política violenta e mudanças políticas violentas.”

Tais políticas, por sua vez, proporcionaram o aparecimento de empregos temporários, informais, precarizados, sub-contratos. De acordo com o referido autor,

essas tendências estruturais à produção do desemprego, até antes dos anos 70 do século passado, eram amenizadas e até momentaneamente resolvidas, por um processo de expansão e acumulação do capital, aliado às políticas de garantias de emprego asseguradas pelo Estado de Bem-estar social na Europa e pelo New Deal do governo norte americano. No surgimento da crise e do desemprego crônico em todos os países do mundo, o espaço para essas garantias já não é possível e as estruturas governamentais de garantia de empregos na Europa e Estados Unidos dão lugar a um momento de declínio. Os direitos trabalhistas conquistados e integrados pelo capital no momento de ascensão, são retirados sem a menor cerimônia quando se instaura a crise (idem, p. 90 - 91).

Ao eliminar os direitos conquistados historicamente pelos trabalhadores, abrem-se portas para outro tipo de trabalhador, ou seja, como diz Antunes, gera-se a “sociedade dos descartáveis”, surgindo, então, uma nova morfologia do trabalho, na qual,

além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados – part-time, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho que proliferam em todas as partes do mundo (ibidem, 2005, p.17).

Essas mudanças bruscas, no entanto, não ocorreram apenas na esfera político-econômica, mas também se fizeram presentes em todas as atividades humanas, dentre elas a educação que passou a ser alvo das reformas e contra-reformas para atender às novas exigências do capital. Essas reformas se corporificam nos planos de ajustes neoliberais, que há mais de duas décadas foram implantados no Brasil, América Latina, África e Ásia, através do Banco Mundial, do

Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, etc. Para cada país foram formuladas “reformas” específicas, porém, as finalidades são semelhantes, ou seja, “os impactos dessas medidas são desiguais de um país para outro, mas as diretrizes são semelhantes: redução da participação do Estado e realização de parcerias, com fundações, ONGs, empresas e sociedade civil na área educacional” (NETO, 2009, p.14).

A educação sob os preceitos do neoliberalismo passa a assumir a missão de “salvadora da pátria” e, dessa maneira, é atribuída a ela a responsabilidade pela resolução dos problemas enfrentados pela classe trabalhadora, entre eles o desemprego, como se esses não fossem produzidos pelas desigualdades sociais resultantes da forma de sociabilidade capitalista. Como diz Duarte,

a classe dominante utiliza seu poder ideológico para tentar mascarar quem de fato produz os problemas atuais vividos pela classe trabalhadora, ou seja, a ideologia da classe dominante, para esconder o fato de que o capitalismo não tem condições de resolver os principais problemas dos dias de hoje, vem utilizando como instrumento de retórica a difusão da idéia de que a grande responsável pela eliminação da barbárie crescente seria a educação, e, em especial, a educação moral dos indivíduos, muitas vezes também chamada de educação para a cidadania (DUARTE, 2000, p. 179).

Essa falsa tese sustentada e propagada não fica apenas na difusão de idéias, pois, à medida que o capital interfere na formação educacional, promove as desregulamentações e as flexibilizações com a proposta de educação para o trabalho. Assim, a educação entra nesse processo com uma proposta de “qualificar profissionalmente”. A referida qualificação é fornecida conforme os ajustes impostos pelo neoliberalismo, inculcando a idéia de que o trabalhador deve se ajustar às transformações ocorridas nas últimas décadas, em especial na que os autores chamam de globalização e exigências de novas competências, tendo em vista atender às exigências requeridas pelo capital.

Diante dessa realidade, a educação para os trabalhadores vem sendo ofertada com o intuito de atender exclusivamente aos interesses do capital, apresentando-se com a proposta de inclusão no mercado de trabalho e/ou com uma proposta de constituição do espírito “empreendedor”.

3.3 Condições de produção escritas do discurso do Projovem Urbano

Vimos, a partir das condições de produção amplas que as “reformas e contra-reformas” propostas para a educação em alguns países, entre eles, o Brasil, são determinadas pelas necessidades de desenvolvimento do capital. É nesse contexto que surgem as políticas de qualificação profissional, para atender às exigências das políticas neoliberais.

No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, através da Declaração Mundial de Educação para Todos - carta compromisso assumida na Conferência Mundial de Educação para Todos – colocou o país na ótica neoliberal, pois, os órgãos internacionais, já citados anteriormente, passaram a patrocinar o sistema educacional do Brasil. O governo de FHC passou a seguir as políticas determinadas pelo Banco Mundial e FMI.

Os diversos problemas enfrentados pelo sistema educacional, como os altos índices de analfabetismo, evasão escolar e repetência, foram as justificativas para que o país passasse a receber as verbas internacionais. O prazo estabelecido pelos patrocinadores internacionais para que fossem aplicadas diretrizes educacionais capazes de eliminar os problemas educacionais²³ foi de dez anos e, para isso, em associação com os governos e ONGs²⁴, foram estabelecidas metas, dentre as quais destacamos: erradicação do analfabetismo, universalização da educação fundamental, eliminação da evasão e da repetência escolar, priorização da educação fundamental etc.

Passaram-se os dez anos e o Brasil não conseguiu uma política efetiva de erradicação do analfabetismo; pelo contrário, estabeleceu o crescimento acirrado do analfabetismo funcional. Em poucas palavras, o Plano Decenal de Educação para Todos não obteve o êxito proclamado.

O governo Luiz Inácio Lula da Silva, ainda no período eleitoral do primeiro mandato, através da “Carta ao Povo Brasileiro”, “assumiu publicamente que, se eleito, cumpriria os acordos com o FMI”. No entanto, segundo (NETO 2009, p. 32),

²³ Como já falamos anteriormente, as altas taxas de analfabetismo, evasão escolar, repetência escolar, entre outros.

²⁴ Ver Neto 2009.

após três anos de governo, no seu segundo mandato, a sua política econômica mantém as mesmas diretrizes da política econômica do governo de FHC, em sintonia com os organismos multilaterais, e exacerba a política de ajuste fiscal e de juros escorchantes para garantir o pagamento das dívidas externa e interna (ibidem).

Para atender aos desígnios dos órgãos internacionais, a política educacional de Luiz Inácio Lula da Silva, além de dar continuidade à política do governo Fernando Henrique Cardoso, consolidou ainda mais os preceitos neoliberais, adequando o sistema educacional à lógica das leis do mercado.

Na tentativa de mascarar essa realidade entraram em ação as políticas compensatórias destinadas à população miserável do país. Nas palavras de Neto,

o governo Lula para esconder esta realidade, adota uma política para escamotear tal fracasso, que é se associar à focalização de políticas compensatórias: isso representa uma maquiagem do plano neoliberal, que visa desresponsabilizar o Estado e submetê-los às diretrizes do Bando Mundial e do FMI (idem, p. 36 e 37).

Entre tantas outras políticas compensatórias implantadas, destacamos o Projovem Urbano, que surge com a proposta de “promover a inclusão dos inúmeros jovens”, vítimas da miséria e do desemprego estrutural. E, como há um consenso entre o Estado e os empresários de que a escola está descompassada em relação à globalização, ao mercado, a forma utilizada para atrair a participação dos jovens ao Projovem Urbano, é dar um maior destaque à qualificação profissional. Para ilustrarmos o que estamos afirmando, trabalharemos, a seguir, um cartaz propaganda do Projovem Urbano que foi veiculado em *outdoors* e cartazes, esses últimos distribuídos pelas escolas públicas e pontos de ônibus de Maceió.

PROJOVEM URBANO: o que eu quero eu posso?

Figura 1- Propaganda do Projovem



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a materialidade discursiva do cartaz propaganda do referido Programa, temos: “SER UM JOVEM COM FORMAÇÃO PROFISSIONAL **EU QUERO!**” e “PROJOVEM URBANO O QUE **EU QUERO** SER EU POSSO”. Diante das sequências nos questionamos: a quem se dirige esse “dito”? A todos os jovens? A que classe social pertencem os jovens que querem uma formação profissional? Para quais jovens é ofertada a qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano?

Segundo o ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, Luiz Dulci, em entrevista coletiva transmitida ao vivo em rede nacional de satélite

pelas emissoras de rádio da Radiobrás (Rádio Nacional AM de Brasília, Rádio Nacional AM do Rio de Janeiro e Rádio Nacional da Amazônia OC)²⁵ – “os alunos do Projovem receberão educação acelerada, mas de **altíssima qualidade**, para que o **jovem carente, de periferia**, tenha **condições verdadeiras de disputar um lugar ao sol no mercado de trabalho**, ele precisa ter boa escolaridade e é isso que nós estamos oferecendo”. (sic) (grifos nosso)

A fala do ministro responde a nossa primeira questão. Há um público específico a ser “beneficiado” pelo Projovem Urbano. Não é qualquer público, mas, o público constituído de “**jovens carentes e de periferia**”, ou seja, os excluídos de direitos básicos, entre eles, a educação.

A partir das sequências discursivas utilizadas no *outdoor*, percebemos a apropriação de um pré-construído, ou seja, de um discurso que já foi dito noutra lugar - o discurso do “querer é poder” discurso individualista do Liberalismo Clássico - pois, ao dizer “**PROJOVEM URBANO O QUE EU QUERO SER EU POSSO**”, atribui-se toda responsabilidade de obtenção de uma qualificação profissional ao próprio jovem. Para isso, basta que ele queira - **EU QUERO SER EU POSSO**. Consequentemente, se ele não obtém êxito, é porque não quis ou não se esforçou. Silencia-se aí a inexistência de condições necessárias para que esses jovens possam participar de cursos de capacitação/profissionalização, ao tempo em que se reafirma o discurso individualista neoliberal, para quem a responsabilidade do sucesso ou fracasso é apenas do indivíduo, eximindo o modelo da sociedade capitalista de qualquer responsabilidade pela exclusão a que esses jovens estão submetidos.

Atribuir a responsabilidade do sucesso ou fracasso de sua formação profissional é outra comprovação do discurso neoliberal contido no cartaz, pois depende exclusivamente dos jovens porque “**o que eu quero ser eu posso**”. Tal discurso coaduna-se com a perspectiva de que só conseguirão sucesso os fortes e os obstinados. Para os fracos só resta o fracasso.

Também é possível perceber um implícito nesse enunciado: para esses jovens, o máximo a que podem aspirar é a “**UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**”, visto que, se é isso que eles querem, é isso que o Projovem Urbano diz oferecer.

²⁵ Fonte: Brasil Agora. Reportagem escrita pela repórter da Agência Brasil - Juliana Andrade em 21/09/2005.

Contudo, silenciam que não basta apenas possuir uma formação profissional, porque, mesmo o referido Programa oferecendo o que “eles necessitam” para obter essa profissionalização, ainda assim, isso não é garantia de que todos conquistarão uma vaga no mercado de trabalho, porque não há vagas suficientes para todos.

Dessa maneira, mesmo o governo utilizando um discurso sedutor de que todos os jovens têm direito a uma formação profissional, está explícita a classe social a que se destina essa formação, na fala do ministro e na proposta do Programa²⁶, a classe social a que é direcionada essa qualificação, é a classe pobre, ou seja, para os jovens “**carentes e de periferia**”. Assim, apagam-se outras possibilidades almeçadas por esses jovens – o acesso a uma educação superior, por exemplo.

Desse modo, silenciam-se todos os problemas enfrentados pela classe trabalhadora, na busca incessante por uma vaga no mercado de trabalho. Um mercado cada vez mais competitivo que exige novas competências e formações cada vez mais qualificadas e, mesmo assim, não é garantia de conquista do tão sonhado emprego estável. Logo, entendemos que não basta apenas “**querer**” como anuncia o discurso do Projovem Urbano. Verificamos que os dizeres foram cuidadosamente escolhidos, ou seja, delimitaram o que pode e deve ser dito, de acordo com a formação ideológica do capital, representada nesse discurso.

A educação, nesse caso a profissional, vem sendo utilizada como pretexto para a conquista do sucesso profissional e o discurso do Projovem Urbano vem propagando que, para isso, basta apenas “**querer**”. Aparentemente, pode parecer um discurso inocente, mas,

a eficácia do discurso se realiza no seu aparecer ingênuo/evidente, onde produz o sujeito com aquilo que lhe é dado a ver, como se a linguagem fosse transparente. Mas não é. Esses dizeres atuam sobre os sujeitos e acomodam as consciências (também historicamente constituídas) que tomam a educação como pretexto para subir na vida. Afetada pelo mercado e cada vez mais privatizada, a educação na sociedade moderna interpela os sujeitos levando-os a crer na competição e no individualismo exacerbado como algo natural, pois, no íntimo, vencer e se dar bem é, na verdade, ser mais um burguês ou, ao menos, garantir um padrão de vida e bem-estar alicerçado no poder de consumo (SILVA SOBRINHO op. cit, p. 155).

²⁶ Apresentaremos a referida proposta mais adiante no decorrer da análise.

Há um jogo de interesses contraditórios entre capital e trabalho. Nesse jogo, os interesses do capital se aproveitam de mecanismos para iludir os menos favorecidos fazendo-os crer que eles são os próprios responsáveis por suas condições, perante a sociedade capitalista. Como apresentamos anteriormente, ainda existe uma falsa tese sustentada e propagada, com um amplo empenho da classe dominante, que insiste em afirmar ser a educação a solução para todos os problemas enfrentados pelos menos favorecidos, principalmente, quem vive em situação de vulnerabilidade e quem como afirmou o ministro, “**necessita de um lugar ao sol**”.

Nesse caso, o que seria possuir um lugar ao sol? Temos aqui também, um pré-construído, visto que, é propagado na sociedade que quem não tem um lugar ao sol vive excluído de direitos básicos. Sendo assim, o discurso do ministro nos possibilita a compreensão de que é o Projovem Urbano, quem vai fornecer esses direitos, uma vez que lhes será assegurada uma educação de **altíssima qualidade**, como afirmou o ministro. A nosso ver, contrariamente ao que afirma o ministro esses discursos coadunam-se com o que diz Silva Sobrinho (op. cit.), quando se refere aos dizeres que se acomodam nas consciências dos sujeitos e tomam a educação como pretexto para subir na vida. Nesse caso, ter um lugar ao sol, pode ser compreendido como vencer na vida, ter sucesso ou, ao menos, ser mais um consumidor.

3.4 Desvelando discursos

Dando continuidade a nossa análise, trataremos agora da materialidade discursiva expressa nos objetivos gerais do Projovem Urbano.

Como já vimos anteriormente, no enunciado que introduz os referidos objetivos gerais, temos: “ao integrar Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o Projovem Urbano **deve oferecer oportunidades para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto à sua inserção social e profissional.**” (grifos nosso)

Os objetivos Gerais explicitam finalidades da educação ou do curso a serem atingidas a longo prazo. Logo, temos nesse enunciado as finalidades do Projovem Urbano. Iniciamos pela expressão **deve oferecer**. O verbo dever produz o efeito de sentido de obrigação, de dever. Essa expressão possibilita a leitura de um outro texto implícito. Ou seja, o governo, ao instituir o Projovem Urbano, estabelece um compromisso, uma obrigação para o programa – **oferecer oportunidades** para que os jovens **experimentem novas formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem** suas próprias experiências e sua visão de mundo.

Entretanto, esse compromisso parece ser transferido ao próprio jovem, quando são enunciados os objetivos do referido programa. Para conseguir sua inserção social e profissional, o jovem deve ser capaz de:

1. afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
2. utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender,
3. expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;
4. compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
5. utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional;
6. desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
7. estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;
8. acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.;
9. assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;

10. identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
11. refletir criticamente sobre sua própria prática;
12. conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
13. exercer valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
14. exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
15. continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas.

Como podemos observar, a primeira finalidade do Projovem Urbano transfere para o jovem as obrigações que ele deve assumir para obter sua “inserção na sociedade”. São os jovens que **devem ser capazes** de “**afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos.**” Ou seja, estão explicitadas nesse objetivo três categorias: **ser humano, trabalhador e cidadão.**

Percebemos nesse enunciado que o Programa não estabelece como meta a **formação** dos jovens, mas, a “**afirmação da dignidade**” deles enquanto “**seres humanos, trabalhadores e cidadãos**”.

Nessa perspectiva, a palavra “afirmação” nos aponta para uma leitura de que os jovens antes de concluir o Projovem Urbano, podem não ter consciência de seu pertencimento ao gênero humano, de sua condição de trabalhadores e de cidadãos. Nossa leitura está pautada nas diversas possibilidades de compreensão do sentido da palavra **afirmar**, visto que, **afirmar** também pode ser: garantir, asseverar, assegurar, tornar firme. Ou seja, é através do Projovem que essas condições serão asseguradas.

De acordo com a filosofia marxiana,

os homens [...] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens

produzem, indiretamente, a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p.87). Grifo do original

Como podemos perceber na citação dos autores, o homem, ser social, começa a distinguir-se dos animais quando “começa a produzir seus meios de vida”, sua existência, quando começa a estabelecer finalidades para seus atos e prever algumas conseqüências que essas ações desencadeiam. Esse processo é denominado trabalho. Vejamos o que diz Marx a esse respeito.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o mundo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade [...] (MARX, 1983, p. 149 e 150).

Ou seja, é através do trabalho que o homem se humaniza, isto é, afirma-se como ser humano. Entretanto, é bom esclarecer que esse trabalho através do qual o homem se humaniza, nada tem a ver com o trabalho alienado na perspectiva capitalista. Esse escraviza o homem, consome-lhe as forças, tira-lhe o tempo necessário ao lazer, ao convívio familiar, ao desfrute da arte, etc.

Antes de analisarmos o primeiro objetivo, apresentaremos o conceito de implícitos, pois, verificamos que no discurso do Projovem Urbano, esse mecanismo se faz presente em diversos discursos. De acordo com Ducrot (1972, p. 75), implícitos “são modos de expressão que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade do dito.” O implícito, diferentemente do silêncio, como vimos anteriormente, precisa do dito para significar. Ou seja,

o sujeito enunciante pode não assumir a autoria do texto implícito. Embora remeta ao dito, mantendo com ele uma relação de dependência para

significar, o implícito é de responsabilidade do interlocutor, pois é trabalho de interpretação. É um mecanismo discursivo que faz o outro (interlocutor) dizer, no lugar do enunciante (CAVALCANTE, 2007, p. 78).

A partir do supracitado esclarecimento, verificamos que no primeiro objetivo, está implícito que é o Projovem Urbano quem vai assegurar a possibilidade de o jovem **“afirmar sua dignidade como ser humano”**, oferecendo-lhe uma formação profissional, a fim de que ele **“se re-posicione quanto à sua inserção social e profissional.”** Esse reposicionamento refere-se, pois a sua inserção no mundo do trabalho, na perspectiva do modo de produção capitalista.

Percebemos, nesse discurso, o atravessamento da ideologia neoliberal que retoma pressupostos do Liberalismo Clássico, para quem o indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Retoma também o discurso das tendências liberais que vêem a educação com a função de adaptar o indivíduo à sociedade, a fim de conservá-la. Ou seja, como diz Cavalcante (2007, p. 20), “as classes que detêm o poder estabelecem as metas econômicas sociais e políticas e a escola “treina”, nos alunos, “competências e habilidades” de ajustamento a essas metas.”

Nos objetivos **“2- utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender”**, **“5- utilizar tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional”**, **“6- desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda”**, **“7- estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho”**, **“8- acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc”** e **“9- assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta”** - está implícito que os alunos têm disponibilizadas todas as condições para desenvolver-se intelectualmente. Basta apenas utilizá-las. Quem não o faz é por falta de interesse. Silenciam-se, aí, as diversas dificuldades que impedem, aos indivíduos, o acesso a esses bens culturais.

“utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender. utilizar

tecnologias de informática; desenvolver competências;” Pelo que está dito nas seqüências, através dos verbos **utilizar e desenvolver**, as possibilidades de acesso à leitura, à escrita e às tecnologias de informática são oferecidas a todos. Basta utilizá-las. Por aí, pode-se inferir que quem não tem acesso a esses bens, é porque não quer. Ao atribuir toda a responsabilidade ao indivíduo, o discurso do Projovem Urbano silencia, também, seu comprometimento com uma educação sob a ótica do capital. Não na perspectiva de humanização, mas sim na perspectiva meramente economicista pois a educação, nessa perspectiva, é uma mediação para a reprodução do capital, ou seja, a transmissão do saber na escola está associada a valores e crenças, necessários à reprodução do capital.

Esse mesmo discurso - da responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, pelo acesso aos bens culturais e materiais que estão “disponíveis para todos”, pela superação de problemas identificados em sua comunidade e no planeta – está presente nos objetivos que seguem materializados em palavras e expressões **acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania; assumir responsabilidades; identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação.** Ou seja, com relação à cidadania, (sem discutir os diferentes sentidos que esse termo assume ao longo da história), Silencia-se aí que mesmo os direitos consagrados na constituição como “de todos e **dever do Estado**” – saúde, educação, segurança, - necessitam de muita luta para serem concedidos. Falar pois, em **acessar os meios necessários para exercer seus direitos, utilizar. tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional** como se esses bens estivessem acessíveis para todos é silenciar o quanto de exclusão social ainda há nos dias atuais

.A possibilidade de **utilizar tecnologias de informática** ainda está longe de ser viabilizada para os alunos do Projovem Urbano, como atestam os estudantes concluintes entrevistados:

(S 6) as aulas prática deixaram muito a desejar, como por exemplo **as aulas de tele-marketing que tínhamos que dividir os computadores com outros colegas;**

(S 7) **no curso de telemática não houve computador para suprir a necessidade dos alunos**, chegando a ser um computador para cada três alunos ficando muitos sem participar das referidas aulas;

(S 12) **Como aprender com um computador para mais de uma pessoa ao mesmo tempo.** (grifos nosso)

Como podemos constatar, a partir dos depoimentos dos alunos, apesar da divulgação feita pela classe dominante de que todos têm acesso à informática, não é isso o que presenciamos, principalmente, em periferias, uma vez que, o acesso ao que retratam por inclusão digital, resume-se apenas ao acesso nas *lan houses*, para na maioria das vezes, acessar programas de relacionamentos, que, por sua vez, estão longe de fornecer informações capazes de possibilitar a “**inserção cultural e profissional**”.

Além disso, nem todos os indivíduos, possuem condições de utilizar a informática, mesmo os programas de relacionamentos via internet, pois, nem sempre há condições financeiras disponíveis para isso.

O objetivo 6, **desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda**, além de atribuir ao indivíduo a responsabilidade por sua própria formação, como podemos constatar através do discurso das competências, também deixa explícito que o foco do Programa não é o desenvolvimento profissional, mas, o desenvolvimento de uma “ocupação, pois, o aluno deve ser capaz de “**desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda**”. Ou seja, não há alusão a uma profissionalização, mas, a uma “ocupação”. Além de atribuir ao aluno a responsabilidade por sua inserção profissional, pois, é esperado que os jovens “**se-reposicionem quanto a sua inserção profissional**”, também silencia que ocupação é diferente de profissionalização.

O termo “ocupação” vem desde a antiguidade. As pessoas livres eram ocupadas. As ocupações eram entendidas como atividades que visavam à satisfação pessoal e eram desenvolvidas por escolha própria²⁷. Dessa forma,

²⁷ Ver Aimoré Woleck - O TRABALHO, A OCUPAÇÃO E O EMPREGO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA, disponível em <http://www.icpg.com.br/artigos/rev01-05.pdf>

podemos inferir que o termo “ocupação” está sendo utilizado para mascarar o termo desempregado, porque, quem não tem uma **ocupação é desocupado**, mas, quem não tem **emprego é desempregado**, e, sendo assim, não é do interesse da classe dominante difundir que há jovens desempregados e, sim, desocupados, pois, como vimos através das condições de produção do discurso do Projovem Urbano, o discurso propagado pela classe dominante é que emprego há, porém, não há indivíduos suficientemente qualificados para conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

Fornecer uma qualificação profissional é possibilitar ao aluno aprendizagens para aprimorar seus conhecimentos em uma determinada área, isto é, torná-lo apto para desenvolver uma função específica. Contudo, mesmo a “ocupação que gere renda” não é oferecida pelo Programa, visto que, é atribuída ao aluno a responsabilidade de “desenvolver as competências necessárias” para isso.

Retomando ao discurso das competências presente no referido objetivo, entendemos que ele está atrelado ao conceito de empregabilidade, pois, além de responsabilizar o indivíduo pela sua própria formação, o discurso da falta de competências necessárias do trabalhador é utilizado como estratégia para mascarar os elevados índices de desemprego que afeta uma grande maioria dos indivíduos. O conceito de empregabilidade surge,

como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Responsabilizando os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanhar as mudanças existentes no mundo do trabalho. Sob a ótica da empregabilidade, a necessidade de os indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente (OLIVEIRA, 2003, p.36).

Através do objetivo 6, pudemos constatar que o Projovem Urbano, além de não propiciar uma qualificação profissional, porque o desenvolvimento das competências será direcionado para “**o desempenho de uma ocupação que gere renda**” e não para uma inserção no mercado de trabalho. Também silencia que mesmo ocorrendo um desenvolvimento das “competências”, a possibilidade de

empregar-se não depende apenas de qualificações adquiridas pelos indivíduos, pois, não há vaga para todos, como já falamos anteriormente.

A sequência discursiva “**desenvolver competências**”, nos remete às recomendações contidas no relatório da UNESCO, presidido por Jacques Delors (1998, p.10), que estabelece como “aprendizagens fundamentais que deverão constituir os pilares do conhecimento.”

Aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão, dominar os instrumentos do conhecimento, isto é, fornecer as bases para o aprender durante a vida inteira.

Aprender a fazer – para agir sobre o meio. Uma combinação de competência técnica com a social e a capacidade de trabalhar em equipe, com iniciativa própria.

Aprender a viver junto com as outras pessoas – conhecer sua história, cooperar, participar de projetos comuns, criando nova mentalidade de partilhar da realização da vida de melhor qualidade para todos [...].

Aprender a ser – é fundamental, integra os três anteriores, envolve discernimento, imaginação, capacidade de cuidar do seu destino.

De acordo com CAVALCANTE (2005), os referidos “pilares”, são o sustentáculo da “pedagogia das competências”²⁸ e o discurso das competências alinha-se ao discurso da reestruturação produtiva. Assim, há uma retomada do conceito utilizado no tecnicismo dos anos 60 e atualizado na perspectiva da ideologia do mercado globalizado para quem o capitalismo é a única forma de sociedade. A educação, nesse sentido, tem como função, adaptar os indivíduos a essa estrutura social. Na perspectiva da AD, essa retomada de temas tratados anteriormente é possibilitada pelo interdiscurso, ou seja,

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

No objetivo 7, identificamos mais uma comprovação de que não é o Projovem Urbano quem vai fornecer uma qualificação profissional ao aluno, uma vez que é ele

²⁸ Competência concebida como “conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais [...] em que relacionam inteligência prática, responsabilidade, autonomia cooperação e disposição comunicativa (RAMOS, 2001, p.79).

quem dever ser capaz de **“estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho”**.

Verificamos mais uma comprovação de que o Programa atribui ao aluno a responsabilidade de sua própria qualificação profissional, visto que é ele quem deve ser capaz de **“estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional”**. No entanto, queremos ressaltar que o Projovem Urbano também tem como proposta curricular, já apresentada no segundo capítulo, a qualificação profissional com uma carga horária de 390 horas presenciais e 440 horas não presenciais. Podemos inferir, a partir do que verificamos no objetivo 7, que o Projovem Urbano não se responsabiliza pela qualificação profissional, no entanto, não é o que está dito na proposta do Programa. É dito para a população brasileira que o Projovem Urbano possibilita ao jovem em situação de vulnerabilidade uma formação educacional atrelada a uma qualificação profissional. Entretanto, pudemos verificar que não é bem isso o que está dito nas entrelinhas nem nos depoimentos dos alunos.

Está implícito no referido objetivo que não é qualquer projeto profissional que o aluno deve ser capaz de desenvolver, porque ele precisa considerar **“suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho”**. Dessa forma, além de nos remeter ao discurso das competências, através da palavra **“potencialidades”**, compreendemos que o aluno não deve “se qualificar” para atuar em outros mercados de trabalho, mas, apenas no **“seu contexto”**. Nessa perspectiva, o aluno deve ficar restrito ao seu “contexto” e não deve almejar outras possibilidades de trabalho.

O discurso da “participação cidadã” também está presente no Projovem Urbano e podemos identificá-la nos objetivos 8, 9, 10. O objetivo 8 diz que o aluno deve ser capaz de, **acessar os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.** Na sequência discursiva, está implícito que os meios necessários para exercer a cidadania estão disponíveis ao aluno, e, para isso, basta apenas ele “acessar”. No entanto, não está dito que os **“meios necessários para exercer efetivamente [...] direitos de cidadania”**, não são apenas **“obter ou renovar documentos pessoais”** e **“usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e**

suas famílias". Nesse caso, os serviços da rede pública estão bem delimitados, pois, só poderão ser utilizados apenas os **disponíveis** para os jovens e seus familiares.

Ao utilizar a palavra disponíveis para delimitar os recursos públicos que poderão ser usados, o enunciante utiliza-se de uma manobra discursiva denominada por VOESE, (1997, p. 135) de "vaguidade". Esse artifício, segundo o referido autor, "deve ser entendido como pista ideológica, ou seja, o enunciante omitindo informações [...] apaga os compromissos com a classe dominante e impede a contestação." Nesse sentido, DUARTE (2000, p.45) também fornece contribuições quando afirma: "os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos."

Para "exercer" direitos, faz-se necessário, acima de tudo, tê-los conquistado, mas, como "**exercer efetivamente**" direitos, se eles não existem na realidade para uma enorme parcela da população? Para a maioria da população brasileira, faltam direitos básicos como: saúde, educação, emprego, moradia etc. Logo, para eles, o que resta de fato, é cumprir "**efetivamente**" os deveres, pois, a justiça é eficaz quando se trata de punir a classe menos favorecida. Segundo NEVES (1995, 0.45), "os membros das camadas populares 'marginalizados' (a maioria da população) são integrados ao sistema, em regra, como devedores, indiciados, denunciados, réus, condenados etc., não como detentores de direitos, credores".

Os objetivos 9 e 10, coadunam-se com o "aprender a viver junto com as outras pessoas" um dos "pilares do conhecimento", apresentados anteriormente, pois, é atribuída ao aluno a capacidade de "**assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta**". O aluno também deve ser capaz de "**identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação**".

Cabe ao aluno "assumir responsabilidades" perante até mesmo de problemas do planeta, como também, "identificar, planejar iniciativas concretas" para solucioná-los. O discurso de atribuir responsabilidades para o indivíduo vai ao encontro do que o discurso neoliberal denomina de "convivência produtiva". Sobre essa questão

Cavalcante assim se posiciona, “uma convivência produtiva deverá difundir a ideia de que em vez de ficar criticando o governo, criticando o capitalismo, a política econômica, cada um deve arregaçar as mangas e **fazer alguma coisa** para atingir seus objetivos” (CAVALCANTE, 2007, p. 96) grifos da autora.

É justamente o que estamos presenciando no discurso dos objetivos 09 e 10, pois, é o aluno quem deve ser capaz de “fazer alguma coisa”. Além do implícito de que é o aluno quem deve ser capaz de **“assumir responsabilidades”, “identificar problemas [...] planejar iniciativas concretas visando a sua superação [...]”** também silencia que não depende do indivíduo a realização dessas façanhas, porque é o próprio sistema capitalista quem produz os problemas sociais enfrentados por quem vive em situação de vulnerabilidade, como é o caso dos sujeitos participantes do Projovem Urbano.

A tentativa de o capital atribuir ao indivíduo a culpabilização pelos males produzidos por si mesmo, é uma atitude de escamotear o “descompromisso do Estado, a despolíticação dos problemas educacionais, o atrofiamento da esperança e a abdicação do direito de lutar pela superação desse modelo de sociedade” (CAVALCANTE, op. cit. p. 96).

A seguir apresentamos as demais finalidades que compõem os objetivos gerais do Projovem Urbano.

O jovem deve ser capaz de:

11. refletir criticamente sobre sua própria prática;
12. conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
13. exercer valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
14. exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
15. continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema formal de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas.

O objetivo 11 nos aponta para uma outra “competência” a ser desenvolvida pelo aluno: ser capaz de refletir sobre sua prática profissional.. A expressão, **“sua própria prática”** apaga qualquer possibilidade de o aluno, realizar reflexões sobre a prática do professor, por exemplo, ou mesmo sobre a forma como o aluno se posiciona na sociedade da qual faz parte porque a reflexão deve se restringir só à sua prática.

No objetivo 12 **“conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos”**, a formação ideológica capitalista está marcada pela expressão **“resolução negociada de conflitos”**, uma vez que, silenciar que não há conflitos de classes perante o sistema capitalista é o que é divulgado pela classe dominante. Para dissimular essa ausência de conflitos, é colocado para o indivíduo que ele deve resolver tudo à base do diálogo, sem conflitos, impedindo assim qualquer possibilidade de mudança nesse modelo de sociedade, uma vez que o conflito é o motor da mudança.

“Exercer valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação” é o que está exposto no objetivo 13. Incluir valores de solidariedade e cooperação no discurso do Projovem Urbano é uma estratégia de silenciar que a competitividade é uma das principais características ideológicas do mercado, uma vez que, na perspectiva neoliberal, vencem os mais competentes e que se esforçaram e aos mais fracos resta o fracasso. Assim, como exercer valores de solidariedade e cooperação? **“Posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação”**, responde nosso questionamento. Porque ao tempo em que diz que o aluno deve ser capaz de **“exercer valores de solidariedade e cooperação”**, delimita que tipo de solidariedade e cooperação o aluno deve ser capaz de exercer, ou seja, a **“qualquer forma de racismo e discriminação”**.

O discurso da cidadania se faz presente também no objetivo 14²⁹, **“exercer direitos e deveres de cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”**. Como está dito, para que o aluno exerça seus direitos e deveres enquanto cidadão, ele deve ser capaz de **“participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”**. Sendo assim, questionamos: o que é participação? Para

²⁹ Como falamos anteriormente, os objetivos 08, 09 e 10 também tratam da cidadania.

responder nosso questionamento, recorremos a Cavalcante (2007), para quem “participação” é “o ato ou efeito de participar, que pode ter vários sentidos – comunicar, informar, associar-se, solidarizar-se, ter ou tomar parte em” (Op. cit. p. 124). De acordo com Bordenave (1983, p. 117) *apud* Cavalcante (ibidem).

Pergunte-se a qualquer pessoa o que é participação? [...] Seguramente vai dizer que ‘participar’ é fazer parte de algum grupo ou associação’ ou ‘tomar parte numa determinada atividade’, ou ainda, ‘ter parte num negócio’. [...] De fato, a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. Mas é tudo a mesma coisa ou há diferenças no significado dessas expressões?

Seguindo o raciocínio de Cavalcante, entendemos juntamente com a autora que as expressões fazer parte, ter parte e tomar parte possuem significados diferentes. Porque,

Nem sempre quem faz parte, toma parte ou tem parte. Os trabalhadores de uma empresa dela fazem parte, mas não tomam parte nas suas decisões nem têm parte nos seus lucros. Todos os brasileiros fazemos parte da população do Brasil, mas tomamos parte nas decisões importantes acerca dos destinos da nação? Temos assegurado o desfrute de suas riquezas? Infelizmente, apenas uma pequena parcela do povo brasileiro “tem parte” nas riquezas da nação e “toma parte” nas decisões do seu rumo político e econômico (Op. Cit., p. 124 e 125).

Nessa perspectiva, qual o sentido da “participação” atribuída ao aluno do Projovem Urbano, “fazer parte”, “ter parte” ou “tomar parte”? O aluno é restringido a **“participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”**. Da forma como está dito, podemos inferir que ao aluno é destinada a participação em processos e instituições, mas, não qualquer instituição, apenas aquelas que **“caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”**. Há como o aluno do Projovem Urbano, “fazer parte” de uma sociedade democrática? O fato de ser aluno do Programa já nos mostra que ele não faz parte de uma sociedade democrática, isto é, ele faz parte de uma sociedade, apesar de viver à margem dela, porém, a sociedade da qual ele faz parte está longe de ser democrática.

Não podemos esquecer que uma das condições para ser aluno do Projovem é viver em situação de vulnerabilidade ou como disse o ministro, o aluno do Programa não “tem um lugar ao sol”. Ou seja, o aluno não usufrui dos direitos básicos (educação, saúde, e etc), condições essas que caracterizam uma sociedade

democrática. Sendo assim, como ele é capaz de **“participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”**? Podemos deduzir que a participação no processo eleitoral, com o direito ao voto, pode ser entendida como a participação em **processos**, pois é o que vem caracterizando a **“vida pública numa sociedade democrática”**. Assim, o objetivo silencia que não há como **“participar”** de uma sociedade democrática perante o capitalismo, visto que, faz parte da sua essência promover a desigualdade social.

No último objetivo, está explicitada mais uma finalidade do Projovem Urbano. Cabe ao aluno a total responsabilidade para que ele dê continuidade aos estudos, porque a formação oferecida pelo Programa é restrita apenas à conclusão do ensino fundamental. Vejamos o que diz o referido objetivo: **“continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas”**.

A partir do que verificamos, é o aluno quem deve ser capaz de **“continuar aprendendo ao longo da vida”**. Entendemos ser essencial aprender sempre, afinal de contas, é através da aprendizagem que nos humanizamos cada vez mais. No entanto, a forma como deve ser o aprendizado é a questão a ser discutida nesse objetivo, pois, da forma como está exposta, o aprendizado está disponível e o aluno precisa apenas querer aprender. Silencia-se, portanto, todos os problemas enfrentados pelos jovens trabalhadores (precisar trabalhar para se sustentar e, na maioria das vezes, sustentar a família; dificuldade de acesso às escolas, visto que, nem sempre há dinheiro para a condução e o próprio cansaço físico, entre outros).

Esse aprendizado ao longo da vida pode ser **“tanto”** pela **“inserção no sistema formal de ensino”** ou pelo **“aproveitamento de outras oportunidades educativas”**. Mais uma vez é o aluno quem vai decidir, porque pode ser **“tanto”** por uma forma ou por outra. Ou seja, as possibilidades estarão à disposição, basta apenas o aluno escolher. Na expressão **“outras oportunidades educativas”**, está implícito que há outros Programas ou haverá outros, logo, é o aluno quem deve aproveitá-los. Nessa sequência, está presente o discurso do individualismo que caracteriza a perspectiva neoliberal.

A partir das análises dos objetivos gerais, constatamos que, embora, no enunciado que antecede os objetivos gerais esteja explicitado que **“o Projovem Urbano deve oferecer oportunidades para que os jovens experimentem novas**

formas de interação, se apropriem de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e sua visão de mundo e, ao mesmo tempo, se re-posicionem quanto à sua inserção social e profissional.” (grifos nosso) os objetivos revelam o contrário, pois é atribuída aos alunos do Projovem Urbano a responsabilidade pela **“re-inserção social e profissional”**.

Dessa forma, apresentando-se como um Programa que visa incluir socialmente utilizando-se de um discurso sedutor, é ilusório para quem vive à margem da sociedade, o Projovem Urbano é constituído sobre os ditames do neoliberalismo, e, portanto, enuncia a partir da formação ideológica do capital, consubstanciada na Formação Discursiva do mercado, pois, segundo Amaral,

os elementos de saber da Formação Discursiva de Mercado estão ancorados nos fundamentos da formação ideológica capitalista, que considera que a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado (AMARAL, 2005, p. 138).

O discurso do Projovem Urbano está ancorado justamente no que afirma a supracitada autora. É apresentado aos jovens atendidos como uma possibilidade de sua **“re-inserção social e profissional”**. No entanto, está pautado nas determinações do mercado, isto é, dar ao trabalhador uma “qualificação” suficiente apenas para ele assumir uma ocupação, um subemprego, e, com isso, mascarar o fenômeno do desemprego. Ou seja, trata-se, conforme afirma Saviani, de uma “exclusão includente”.

Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluídos, esse trabalhador só pode voltar a ser incluído nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com diminuição de salário e de direitos; como empregado de empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade. Eis aí a exclusão includente. Saviani (2007, p. 440).

3.5 De onde enuncia o aluno concluinte do Projovem Urbano de Maceió?

Conforme afirmamos anteriormente, na perspectiva da AD, os sujeitos falam a partir de um lugar social com o qual se identificam e também é a partir desse lugar que os sentidos são produzidos.

Antes de verificamos o lugar a partir do qual enunciam os alunos concluintes do Projovem Urbano de Maceió, ressaltamos, conforme apresentamos anteriormente, que fizemos apenas uma pergunta aos alunos entrevistados: se eles se sentem preparados para atuarem no mercado de trabalho, após a formação profissional obtida no Projovem Urbano.

Ressaltamos também, que optamos por manter a escrita original dos alunos, para mostrarmos a contradição existente entre o que vem sendo dito nos objetivos gerais do Projovem Urbano - que o aluno deve ser capaz de **“utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender”**. A partir do que vimos na escrita dos alunos, constatamos que, ao concluir o ensino fundamental, os referidos alunos ainda estão bem longe de utilizar a leitura e a escrita, de acordo com o que exige a sociedade. Lembramos ainda, que esse aluno recebe certificação para adentrar no Ensino Médio.

Para procedermos às análises, selecionamos as Sequências Discursivas (SD) necessárias para alcançar o que foi proposto, a partir dos objetivos traçados para este trabalho.

Vejam, a seguir, o que os alunos concluintes enunciam e de que lugares os fazem. Para facilitar a análise, agrupamos os depoimentos em função das posições dos sujeitos.

SD - SUJEITO 01

Nós ainda não nos sentimos preparados para atuar no mercado de trabalho, pois apesar de termos tido bastante informações obtidas de forma teórica, a prática não nos foi proporcionada de forma adequada pois não tinha material necessário para tanto.

SD - SUJEITO 02

Não porque as aulas foram muito péssima. Qualificação não temos como se profissional no mercado com as aulas muito mal.

Sobre as aulas práticas vamos de mal a pior não temos como ficar satisfeitos e não sentimos preparado para entrar no mercado. Nós não sentimos bem com essas aulas e vocês devem se preparar mais para ensinar melhor.

SD - SUJEITO 03

Como nós vamos nos sentir preparados para atuar no mercado de trabalho, se não tivermos nenhuma condições de aprender algo, estamos sem noção. **É lógico que não estamos satisfeitos, vamos ficar satisfeitos com o que? Aprendemos o que? Só estudando no projovem que vão ver que não tem condições de guardar nada que se aproveite do projovem.**

Lamento muito em escrever isto mas é verdade.

SD - SUJEITO 04

Não me sinto preparada para o mercado de trabalho na sala de aula e na aula prática.

Só que eu não estou satisfeita com o ensino deixou alguma coisa a desejar a preparação foi péssima não aprendi muita coisa foram pouco tempo para muito assunto não vimos quase nada o horário foi péssimo para quem trabalha e tem família.

SD - SUJEITO 05

O Projovem foi bom em termos gerais, **embora a falta de estrutura das salas de aula (muito aluno para pouco espaço) tirasse um pouco o estímulo dos professores**, foi possível aprender um pouco em sala, pois Então, **como o mercado de trabalho procura cada vez mais profissionais qualificados, não me sinto preparada para atuar no mercado.**

SD - SUJEITO 06

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

SD - SUJEITO 07

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

SD - SUJEITO 08

Não, na sala de aula até que deu para se dissociar pois os professores eram copetentes e muito estrovertidos o que tornavam as aulas bem agradável sem aquele clima pessado.

Mas ifeliz mente não da pra se sentir preparado para o mercado de trabalho pois as aulas praticas não foi dada como realmente a gente esperava.

E o mercado de trabalho esta cada dia mas igigente. Por isso não me sinto preparada para o mercado, as aulas praticas deixaram muito, muito mesmo a desejar, falta recursos para os professores poder fazer seu trabalho com qualidade. Mais mesmo assim foi um prazer fazer projovem a equipe de professores foram muito bem selecionada, eles eram muitos competentes e estrovertidos estou sartiveita com as aulas em geral. Menos é claro das aulas prati

SD - SUJEITO 09

Não, pois as aulas práticas não foram suficientes para o profissional assumir de imediato o mercado de trabalho

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

Nesses enunciados os alunos denunciam a dissociação teoria/prática. É recorrente nos depoimentos essa fragmentação – primeiro os alunos viam a teoria

para só depois aplicar, “na prática” o que aprenderam teoricamente. Está implícita aí uma concepção de conhecimento que é trabalhado de forma dissociada da realidade do aluno, um conhecimento que não possibilita ao aluno uma compreensão da realidade que possibilita agir adequadamente sobre ela.

Percebe-se também, em todos eles, uma culpabilização pela qualidade insuficiente do curso à **“falta de material”, falta de estrutura das salas de aula (muito aluno para pouco espaço), “pouco tempo para muito assunto não vimos quase nada o horário foi péssimo para quem trabalha e tem família.**

Além disso, alguns atribuem a culpa aos professores – **“faltou maior empenho por parte de alguns professores” “voceis devem se preparar mais para ensina melhor.”**

Constatamos, pelos depoimentos, que os alunos não se sentem culpabilizados por sua “(des) qualificação profissional”, mas que a culpa é dos organizadores do Programa, pois, as sequências destacadas apontam a compreensão dos referidos sujeitos de que um curso de capacitação profissional, para atingir os objetivos propostos com êxito, deverá, no mínimo ter material necessário, professores qualificados, salas estruturadas e uma relação teoria/prática. Sem isso, não se atinge sequer o segundo “ pilar da educação”, proposto por DELORS (1998) – **Aprender a fazer** – para agir sobre o meio. Uma combinação de competência técnica com a social e a capacidade de trabalhar em equipe, com iniciativa própria.

Ao atribuir a culpa à falta de preparo dos professores, os discursos dos sujeitos dialogam com o discurso da classe dominante, porque há algum tempo, o fracasso escolar vem sendo justificado pelos detentores do poder, como sendo de responsabilidade dos professores. Sendo assim, verificamos que mesmo os sujeitos demonstrando insatisfação pela falta de qualificação oferecida pelo Projovem Urbano, seus discursos estão atravessados pela perspectiva ideológica do capital. Em nenhum momento, os alunos culpam o Estado por sua omissão com relação à qualidade da educação oferecida à classe trabalhadora.

Podemos perceber a partir das expressões: **“É lógico que não estamos satisfeitos, vamos ficar satisfeitos com o que? Aprendemos o que? Só estudando no projovem que vão ver que não tem condições de guardar nada que se aproveite do projovem” “as aulas praticas deixaram muito, muito**

mesmo a desejar”, que há uma enorme indignação pelo Projovem Urbano e também percebemos na fala do sujeito que o mesmo não fala apenas por si. Os verbos na terceira pessoa apontam para a leitura de que ele se preocupa com a formação dos outros sujeitos também.

No final ao dizer **“Lamento muito em escrever isto mas é verdade”**, demonstra que ele criou uma expectativa positiva em relação ao Projovem Urbano, mas, o que foi oferecido não correspondeu às expectativas.

Desse modo, o sujeito 03.fala da perspectiva ideológica do trabalho, ou seja, de uma classe social que sofre com as mazelas do capitalismo, mas, que ainda tem esperança em conseguir uma “inserção social”. No entanto, quando percebe que foi iludido, com as falsas promessas de “qualificação profissional”, se rebela e mostra que é possível lutar por melhores condições educacionais.

Além de não se sentir preparado para atuar no mercado de trabalho, o sujeito 05 afirma que também não está satisfeito com as aulas da sala de aula, ou seja, a insatisfação vai além da qualificação profissional **“Não mim sinto preparada para o mercado de trabalho na sala de aula e na aula prática”**. Não há um apontamento para o que não o satisfaz, pois, ele afirma apenas que **“o ensino deixou alguma coisa a desejar”**.

O aligeiramento do curso é apresentado como um dos problemas pelo fracasso **“foram pouco tempo para muito assunto não vimos quase nada”**. O horário é outro fator apontado como responsável pelo mau funcionamento do curso **“o horário foi péssimo para quem trabalha e tem família”**.

A partir dos discursos dos sujeitos, podemos afirmar que eles falam da perspectiva ideológica do trabalho, porque demonstra insatisfação pela educação oferecida à classe trabalhadora, ou seja, uma educação caracterizada, entre outros problemas pelo aligeiramento, falta de estrutura, dissociação teoria/prática. No entanto, esse discurso está atravessado pela ideologia do mercado. Isso pode ser constatado nos enunciados: **“o mercado de trabalho procura cada vez mais profissionais qualificados”**, **“o mercado de trabalho esta cada dia mas igigente”**, **“ as aulas práticas não foram suficientes para o profissional assumir de imediato o mercado de trabalho”**

Como pudemos observar a quase totalidade dos jovens entrevistados não se sente preparada para atuar no mercado de trabalho. Dos 12 entrevistados, apenas 3

se posicionaram de forma positiva acerca do Projovem Urbano, como veremos a seguir.

SD - SUJEITO 10

Não porque eu fui para São Paulo não tive oportunidade de estudar mais os professores não nota de eles explicação direito eu gostei muito de estudar no projovem.

SD - SUJEITO 11

Com as aulas do projovem eu aprendi muitas coisas eu me sinto preparado para atuar no mercado de trabalho com o projovem eu me sinto feliz.

SD - SUJEITO 12

Sim com as aulas que eu adquirir no projovem, estou satisfeito aprender várias coisas importante como ingressar no mercado de trabalho.

É hoje me sinto preparado para atuar no mercado de trabalho ou em qualquer empresa, através dos conteúdos tanto nas aulas práticas como tanto num conteúdo visto na sala de aula.

O projovem mostrou uma qualificação e cidadania para as pessoas que se interessar a entrar no mercado de trabalho.

É com as aulas obtidas no projovem me sinto preparado.

Nas sequências acima relacionadas, identificamos o posicionamento positivo dos alunos em relação ao Projovem Urbano nas expressões **“eu gostei muito de estudar no projovem”**; **“eu aprendi muitas coisas eu me sinto preparado para atuar no mercado de trabalho com o projovem eu me sinto feliz”**; **“com as aulas que eu adquirir no projovem, estou satisfeito aprender várias coisas importante como ingressar no mercado de trabalho”**; **“com as aulas obtidas no projovem me sinto preparado”**.

Atribuir a responsabilidade ao próprio aluno por sua própria formação é a estratégia utilizada pelo Projovem Urbano, como constatamos a partir dos objetivos

gerais do Programa. Como podemos verificar no enunciado do sujeito 10, acima referenciado, ele tomou para si a responsabilidade pelo seu fracasso do curso, quando diz que, **“eu fui para São Paulo não tive oportunidade de estudar”** e **“os professores não nota dez eles explicação direito”**.

Entendemos que o posicionamento tomado por esse sujeito é de conformismo perante os ditames do capital, ou seja, ele não tem consciência de que mesmo fazendo parte da classe trabalhadora, não pode e não deve aceitar as imposições da classe dominante. Ele não percebe que o próprio fato de ter ido para São Paulo, em busca de melhores condições de vida deve-se à dificuldade de conseguir um emprego, em sua própria região. Ao assumir a culpa por não ter tido oportunidade de estudar ele silencia que essa exclusão é consequência do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o trabalhador é uma vítima; não réu.

O sujeito 11 afirma: **“eu aprendi muitas coisas eu mim sinto preparado para atuar no mercado de trabalho com o projovem eu mi sinto feliz.”**. Pela qualidade do texto produzido, e, considerando que esse aluno concluiu o ensino fundamental, podemos inferir em qual mercado de trabalho ele conseguirá inserir-se – no da informalidade ou do subemprego.

Verificamos que o discurso do sujeito 12 está também atravessado pela perspectiva ideológica do mercado quando ele diz que **“o projovem mostrou uma qualificação e cidadania para as pessoas que se interessar a entra no mercado de trabalho”**.

Afirmar que só entra no mercado de trabalho quem se **“interessar”** coaduna-se com o que dissemos anteriormente, isto é, que depende do interesse do aluno, ou seja, está implícito que quem se interessa entra no mercado.

Como pudemos observar, dos 12 alunos concluintes do Projovem Urbano em Maceió do ano de 2010, 09 alunos falam a partir da perspectiva ideológica do trabalho, e, portanto, enunciam de um lugar social marcado pelas desigualdades sociais, denunciam a fragilidade do programa oferecido e sua ineficácia. Isso contradiz o que afirma o Ministro Luiz Dulci, no discurso de lançamento do programa, conforme apresentamos anteriormente,

os alunos do Projovem receberão **educação acelerada**, mas de **altíssima qualidade**, para que o jovem carente, de periferia, tenha **condições verdadeiras de disputar um lugar ao sol no mercado de trabalho**, ele

precisa ter boa escolaridade e é isso que nós estamos oferecendo”
(sic) (grifos nosso).

Entretanto, como vimos nos depoimentos da maioria dos alunos, a educação fornecida foi “acelerada” sim, porém, de baixa qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos da Análise do Discurso, realizamos nossa investigação, no entanto, temos consciência de que concluir um trabalho nos trilhos da AD não é tarefa fácil, porque nenhuma análise pode ser considerada completa, sempre haverá novos sentidos a serem desvelados. Entretanto, esperamos que os resultados ora apresentados, contribuam para reflexões acerca da qualificação profissional que vem sendo oferecida através do Projovem Urbano, aos jovens trabalhadores.

Inicialmente acreditávamos que a qualificação profissional oferecida pelo Projovem Urbano não fosse suficiente para incluir os jovens no mercado de trabalho, por se tratar de um Programa aligeirado e não ter tempo suficiente para isso.

Todavia, as descobertas que fizemos ultrapassam os problemas decorrentes do pouco tempo dedicado à qualificação profissional. Verificamos que não há sequer menção a uma profissão. O que encontramos nos objetivos gerais em relação à profissionalização refere-se a ocupação, descaracterizando, com isso, o que é proposto como qualificação profissional, porque profissionalização é diferente de ocupação. Sendo assim, os alunos estão sendo “qualificados” para a informalidade e não para a inserção no mercado de trabalho como anuncia o Projovem Urbano.

Desse modo, as análises realizadas nos objetivos gerais do referido Programa e nos depoimentos dos alunos, comprovam o que afirma Oliveira, ou seja,

as políticas educacionais, ao estarem subordinadas a conceitos restauradores da teoria do capital humano, projetarão objetivos educacionais que, além de produzirem uma vinculação submissa da escola à produção, em nada contribuirão para as novas gerações conseguirem sua inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p.40).

Para acontecer uma inclusão de fato, faz-se necessário que as políticas estejam voltadas para atender as necessidades da classe trabalhadora, mas, sabemos que isso não será possível enquanto vivermos sob os ditames do capitalismo, pois faz parte da lógica do capital, a exploração do homem pelo homem e o processo de exclusão da apropriação dos bens culturais produzidos pela

humanidade, dentre eles a educação, por parte de toda a sociedade. Como diz Maceno,

A função social da educação escolar no capitalismo não se dirige à preparação técnico instrumental para o emprego. Embora ela possa formar para o emprego, como aliás, vem fazendo nos casos e nos momentos em que as necessidades do capitalismo assim exigiram, a sua função social dirige-se a um objetivo mais amplo: às consciências a fim de que as pessoas atuem de forma socialmente desejada (MACENO, 2011, p. 157).

A partir da citação do autor, podemos concluir que, embora o discurso do Projovem pretenda passar a ideia de que o programa prepara profissionalmente para a inclusão no mercado de trabalho, sua finalidade essencial é a reprodução social como um todo, ou seja, a manutenção das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competência – notas dialéticas. In: **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Giovanni Alves (et al...) (Orgs). Maringá, PR: Práxis, 2006.

AMARAL, M^a Virgínia Borges. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió, EDUFAL, 2005.

AMARAL, M^a Virgínia Borges. **A (des) razão do mercado: efeito de mudança no discurso da Qualidade Total**. Tese de Doutorado, Maceió, UFAL, 1999.

ANDRADE, Juliana. **Ministro diz que governo pretende levar Projovem para regiões metropolitanas e interior em 2006**. Brasil Agora: 2005.

Disponível em:
http://www.radiobras.gov.br/materia_i_2004.php?materia=240548&q=1. Acesso em: 20/08/2007.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3^o ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394, MEC. Brasil. 1996**.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**.

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

CAVALCANTE, M^a do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CAVALCANTE, M^a do Socorro Aguiar de Oliveira. **Implicítos e silenciamentos como pistas ideológicas.** In: *Leitura: revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguísticas: número temático: Análise do Discurso.* Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, 1999.

CURY, C. R. J. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional?** In: CURY, C. R. J. et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático; LDB e Plano Nacional de Educação.* São Paulo: Ed. do Brasil, 1997, p. 91 – 135.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação de políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio et alli. **A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico Controvertido.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, n. mai-ago, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JIMENEZ, S.e SOARES, R. A crise do capital e o neopragmatismo na educação de trabalhadores. In: JIMENEZ, S. et all. **Marxismo, educação e luta de classes:** teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. 1^a edição. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

JIMENEZ, Suzana. **Trabalho e educação do trabalhador:** desafios atuais. In: MAGALHÃES, B. e BERTOLDO, E. (Orgs.). *Trabalho Educação e Formação Humana.* Maceió: EDUFAL, PPGE/CEDU, 2005.

LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx.** Sérgio Lessa e Ivo Tonet. (Org.). 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MACENO, Talvanes Eugenio. **Educação e universalização no capitalismo.** São Paulo: Baraúna, 2011.

Manual do educador: orientações gerais (Org.) Maria Umbelina Caiafa Salgado; Revisão: Leandro Bertoletti Jardim. Brasília: **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano**, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. 2 ed. México, DF: Grijalbo, 1996

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Volume I - Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA, F. C. P. Comentários à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Tomo II. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1934.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. **A empregabilidade nos parâmetros curriculares nacionais**: implicações e limites para a formação humana. Maceió: Dissertação de Mestrado, 2005.

NETO, Edgar Fernandes. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

NETTO, José Paulo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: **A nova pedagogia da hegemonia - estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. **A educação e política no Brasil de hoje**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Marcelo. “Entre subintegração e sobreintegração: a cidadania inexistente” In: **Temas em Educação**, nº 4. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso, estrutura e acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi et. alli. Campinas: UNICAMP, 1983.

Presidência da República – Secretaria Geral. <http://www.projovemurbano.com.br>

REDE, em Informação. **Governo federal lança Secretaria, Conselho e programa voltados à juventude**. Boletim mensal sobre educação de jovens e adultos. Ano IX Nº 73. São Paulo: 2005. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/ir73.pdf>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2003.

SILVA SOBRINHO, Helson. Os andaimes suspensos do discurso nos alicerces do real. In: INDURSKY, Freda et al. **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Clara Luz, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETE, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, L. J. G. e GALVÃO, A. M. **História da Alfabetização de Adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges (org.). **Alfabetização de Jovens e Adultos: perspectiva e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, S. M. M. Para onde aponta a política educacional do governo Lula? Elementos para análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: Suzana Vasconcelos Jimenez e Jackline Rabelo. (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. 1ª Ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem-terras na imprensa: um exercício de análise do discurso**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 1999 (Coleção Ciências Sociais).

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. **Lugares de enunciação e discurso**. In: "Leitura", Maceió: EDUFAL, 1999.