SUANY OLIVEIRA DE MORAES

DISCURSO DO PROJOVEM URBANO: REPRESENTAÇÕES DE SI DE JOVENS EGRESSOS

TRÊS LAGOAS–MS

2018

SUANY OLIVEIRA DE MORAES

DISCURSO DO PROJOVEM URBANO: REPRESENTAÇÕES DE SI DE JOVENS EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: **Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.**

TRÊS LAGOAS–MS

MARÇO/2018

SUANY OLIVEIRA DE MORAES

DISCURSO DO PROJOVEM URBANO: REPRESENTAÇÕES DE SI DE JOVENS EGRESSOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em 28 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

.....
Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas

.....
Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas

.....
Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas

.....
Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo
Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

.....
Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

TRÊS LAGOAS, MS
MARÇO/2018

Ao meu marido, meu amor, Adriano Guimarães Alves, que, ao longo de 14 anos de jornada de vida compartilhada, sempre demonstrou respeito e compreensão pelas minhas escolhas acadêmicas.

À nossa filhinha Esther, nossa estrelinha, que chegou a este mundo tão cheio de incertezas e inseguranças, mas a quem dedicamos todo nosso amor, para que seu brilho ilumine seu próprio caminho e o de todos que com ela (con)viverem.

AGRADECIMENTOS

Agradecer requer um movimento íntimo de reconhecimento. As emoções tornam-se mais “vibrantes”, confusas. Nesse movimento íntimo, emoção e razão se fundem, fazendo com que pequenos, mas significativos gestos de generosidade sejam lembrados e registrados em uma folha de papel. Por isso, é preciso, cuidadosamente, reconhecer quem contribuiu, mesmo sem saber quanto e como, para que esta etapa da minha vida, ao longo de quatro anos, fosse cumprida. Vamos, então, aos nomes daqueles a quem devo tal reconhecimento (e asseguro), não vou usar da máxima que diz: “... não vou citar nomes para não correr o risco de esquecer alguém”. Prometo não esquecer, ao menos, hoje e agora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS, em nível de Doutorado, inicialmente coordenado pela professora Kelcilene Grácia Rodrigues, a quem devo meus agradecimentos sinceros pelas prestimosas e precisas informações administrativas e acadêmicas sobre o funcionamento e regulamento do nosso curso, que me foram dadas sempre em tempo hábil.

À minha orientadora Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, a quem devo empreender meus agradecimentos mais profundos. Professora exigente, firme, mas também delicada e humana. Conheceu-me em uma banca de seleção para o ingresso neste Programa de Doutorado e aceitou, generosamente, acompanhar meu tempo de maturação na pesquisa, meu tempo de aperfeiçoamento do projeto e, principalmente, meu tempo de internalização de uma perspectiva teórica imprescindível à conclusão deste trabalho. Muito obrigada, professora, por acreditar em mim, por (trans)formar-me, por fazer-me enveredar por caminhos epistemológicos diferentes dos quais estava confortavelmente “posicionada”. Certamente, meu (des)locamento não só foi acadêmico, mas, sobretudo, pessoal e humano.

Aos alunos egressos do Projovem Urbano, que me acolheram respeitosamente e carinhosamente em suas próprias casas, aceitando o convite para participarem de uma pesquisa acadêmica, sem a qual não estaria hoje em condições de divulgar seus mais expressivos resultados.

Ao professor Marcos Lúcio de Sousa Góis, que, em poucos encontros, impeliu-me a revisar meu projeto de pesquisa, certamente, com novos e significativos contornos após suas válidas contribuições.

À professora Claudete Cameschi de Souza, que com leveza humana e dedicação constante provocou-me, em nossos regulares encontros, a busca pelo conhecimento ora materializado nestas próximas folhas redigidas.

À professora Vânia Maria Lescano Guerra, que se mostrou incansável na orientação deste trabalho, contribuindo de maneira firme e honesta para com o meu fazer discursivo, reconhecendo em mim as minhas fragilidades e impelindo-me em meus avanços neste longo caminhar.

A todos os professores que compuseram minha banca de Qualificação e Defesa de Tese (em especial, às professoras Claudete Moreno Ghiraldelo e Valdeni da Silva Reis); estou certa de que as leituras empreendidas e gestos de contribuição foram determinantes para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha amiga Nair Cristina Carlos de Medeiros, que sempre se (pré-)dispôs a ouvir-me, em um gesto de escuta de carinho, compartilhando comigo as angústias e prazeres vividos neste programa de Doutorado em Letras.

Agradeço, ainda, aos meus pais e sogros, pelo incondicional apoio que me foi dado e pela presença encorajadora e afetuosa que me fortaleceu nos momentos de aflição. Tenho a certeza de que eles passaram boa parte das noites pedindo-me proteção de Deus, para meus deslocamentos semanais na estrada a fim de cumprir minhas atividades acadêmicas. Meu anjo da guarda sempre esteve comigo!

Fonte: 2676ee9c35814fb1a5d1e8acb33fb048.jpg [Identidade Cultural] (2016).

> *[...] uma das maneiras de deixar traços de si é falar de si, dizer-se, envolvendo-se, e, como falar de si exige memória – passado que se faz presente e presente que, a priori, num movimento de retorno, de dobra, transforma, deforma, interpreta o passado, lançando-o para um futuro, por vir, ausente e (im)possível [...]* (CORACINI, 2011, p. 25).

> *A Análise do Discurso deve se reinventar e encontrar as perspectivas e os métodos que lhes devolverão uma influência sobre a materialidade contemporânea, inédita, das discursividades líquidas, quer seja na França ou no Brasil.* (COURTINE, 2010, p. 21).

RESUMO

MORAES, Suany Oliveira de. *Discurso do Projovem Urbano: representações de si de jovens egressos.* 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2018.

Esta pesquisa tem por principal objetivo problematizar o discurso da primeira turma de jovens egressos do curso de Educação para Jovens e Adultos (doravante EJA) – Projovem Urbano – na cidade de Campo Grande, MS, e mobilizar um novo (efeito de) sentido para uma modalidade de educação inclusiva, inserida no contexto das contingências da contemporaneidade, considerando a memória, os interdiscursos e as formações discursivas que emergem das vozes desses sujeitos-alunos-egressos. Esse programa educacional apresenta um documento pedagógico oficial – o *Manual do Educador*, que oferece aos jovens uma proposta inclusiva de formação educacional e promotora de cidadania, sob três aspectos fundamentais: a formação escolar básica, a qualificação profissional e a participação cidadã. Tomamos como pressuposto teórico a perspectiva discursivo-desconstrutivista, em consonância com os estudos relacionados à EJA. Nossa hipótese de pesquisa aponta para o atravessamento do discurso tomado como "oficial", portanto, de efeito de sentido "verdadeiro" e inquestionável, no discurso do sujeito-aluno-egresso, que o leva(ria) a uma avaliação positiva do curso, pelo efeito da hospitalidade. No capítulo I, empreendemos o estado da Arte no que concerne aos estudos científicos sobre/do Projovem Urbano, realizados em diversos programas de pós-graduação, considerando, também, o *Manual do Educador* como componente das condições de produção das representações identitárias de jovens de 18 a 29 anos, excluídos do ambiente escolar por muitos anos e recém-concluintes do Ensino Fundamental. No capítulo II, trouxemos os fundamentos teórico-metodológicos, considerando a constituição da subjetividade desses jovens, no que diz respeito ao desejo de completude e a falta que lhes são constitutivas, baseando-nos em Coracini (2007, 2014); as relações de saber-poder e resistência que emergem no fio do discurso do aluno-egresso em suas regularidades e dispersões, segundo o método *arquegenealógico* discutido por Foucault (2013, 2014); o conceito de hosti(pi)talidade de Derrida (2003) e a noção de exclusão, trazendo as reflexões de Bauman (1998, 2013) e Sousa Santos (1999, 2007) no que concerne à educação na contemporaneidade. No capítulo III, analisamos vinte e quatro recortes dos alunos, selecionados a partir de entrevistas semiestruturadas. Esses recortes estão distribuídos em cinco diferentes eixos analíticos, a saber: a formação educacional e a profissional do sujeito, a participação cidadã, a expectativa quanto ao futuro e a discursividade do termo "paciência", considerando aspectos derridianos da "hospitalidade" e da "hostilidade" no contexto escolar da EJA como espaço de inclusão. Neste sentido, a perspectiva (trans)disciplinar de investigação traz à reflexão o discurso do aluno do Projovem Urbano na constituição de sua identidade marcada pela fluidez e movência – do centro para as margens –, portanto, por um olhar não-hegemônico. Assim, os resultados apontam para a desestabilização do modelo regular de escolarização, ao propor um novo olhar à EJA, promovendo a (re)constituição da identidade de alunos "acolhidos" em um novo tempo-espaço e em uma nova concepção de ensino-aprendizagem: a escola do Projovem Urbano.

Palavras-chave: Projovem Urbano. Relações de saber-poder. Representações identitárias. Jovens egressos.

ABSTRACT

MORAES, Suany Oliveira de. *Discourse of the Projovem Urbano: self-representations of young graduates*. 2018. 161 f. Thesis (Doctorate of Letters) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2018.

The main objective of the present research is to problematize the discourse of the first group of young graduates of the Education for Young People and Adults (hereafter EJA) – Projovem Urbano – in the city of Campo Grande, MS, and to mobilize a new meaning (effect) for a modality of inclusive education, inserted in the context of contemporary contingencies, considering the memory, interdiscourses and discursive formations, which emerge from the voices of these subjects-students-graduates. This educational program presents an official pedagogical document – the Educator's Manual, which offers the young people an inclusive proposal of educational formation and allows the promotion of citizenship, under three fundamental aspects: basic school education, professional qualification and citizen participation. The discursive-deconstructivist perspective was taken as a theoretical assumption, in consonance with studies about EJA. The research hypothesis here points to the crossing of the discourse taken as "official", therefore, of "true" and unquestionable meaning effect in the subject-student-graduate which would lead it to a positive evaluation of the course, by the effect of hospitality. In chapter I, the State of Art was undertaken according to the scientific studies about / of the Projovem Urbano, carried out in several postgraduate programs, also considering the Educator's Manual as a component of the conditions of production of the identity representations of young people from 18 to 29 years old, who were excluded from the school environment for many years and have recently graduated from Elementary School. In chapter II, the theoretical-methodological foundations are presented, considering the constitution of the subjectivity of these young people, with respect to their desire for completeness and the lack that are constitutive to them, having Coracini (2007, 2014) as basis; the knowledge-power and resistance relations which emerge in the thread of student-graduate discourse in their regularities and dispersions, according to the archegenealogical method discussed by Foucault (2013, 2014); the concept of hostipitality of Derrida (2003) and the notion of exclusion, arising the reflections of Bauman (1998, 2013) and Sousa Santos (1999, 2007) about EJA in contemporaneity. In Chapter III, twenty-four student cut-outs selected from semi-structured interviews were analyzed. They were divided into five different analytical axes, namely: the educational and professional training of the subject, citizen participation, the expectation of the future and the discursiveness of the term "patience", considering Derridian aspects of "hospitality" and "hostility" in the school context of the EJA as an area of inclusion. In this sense, the (trans) disciplinary perspective of research brings to the reflection the discourse of the Projovem Urbano student in the constitution of his identity marked by fluidity and movement – from the center to the margins –, therefore, by a non-hegemonic perspective. Thus, the results point to the destabilization of the regular schooling model, by proposing a new view at the EJA, promoting the (re) constitution of the identity of students "welcomed" in a new time-space and a new conception of teaching-learning: the school of Projovem Urbano.

Keywords: Projovem Urbano. Knowledge-power relations. Identity representations. Young graduates.

SUMÁRIO

(PER)CURSOS INICIAIS 11

A constituição do objeto na contemporaneidade: sobre a educação (EJA) e a exclusão 13

A hipótese da pesquisa: a tensa e conflituosa relação entre o discurso oficial e a mobilidade social do aluno-egresso 17

CAPÍTULO I -ESTADO DA ARTE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: OS (INTER)DISCURSOS DO/SOBRE O PROJOVEM URBANO 22

1.1 A perspectiva (trans)disciplinar da investigação: um novo "gesto" de interpretação ou a (re)ssignificação do já-dito 34

1.2 O *Manual do Educador* do Projovem Urbano: o efeito de "verdade incontestável" e as condições de produção do discurso 39

1.3 Os regimes de "verdade" e as formações discursivas do discurso do Manual: onde saber é poder 42

1.4 Quem é o sujeito aluno do Projovem Urbano: processos de (des)identificações 47

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA 50

2.1 Constituição e tratamento dos dados de pesquisa: dos eixos de análise e gestos de interpretação 57

2.2 A identidade em fragmentos do aluno-egresso: a voz do sujeito da margem emerge 59

2.3 As formações discursivas do aluno-egresso: a constituição de si e do outro 62

2.4 A voz do aluno-egresso: as contingências da contemporaneidade e o tipo de escola que me serve 64

CAPÍTULO III - A "VOZ" DO ALUNO EGRESSO: (EX-)INCLUÍDO SOCIALMENTE? 68

3.1 A formação educacional: o sujeito se diz formado? 71

3.2 A qualificação profissional: o sujeito se diz empregado/qualificado? 83

3.3 A participação cidadã: o sujeito se diz cidadão? 94
3.4 O que o jovem diz do futuro? a espera(nça) na voz do discurso do aluno marginalizado 104
3.5 A importância do gesto da (pa)ciência do professor pelo olhar do aluno em situação de exclusão 115
3.6 Alinhavando os resultados de pesquisa: o sujeito no centro de investigação discursivo-desconstrutivista 128

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O EFEITO DE "FECHO" E AS (IM)POSSIBILIDADES FUTURAS 131

REFERÊNCIAS 136

APÊNDICES 148

MEMORIAL DESCRITIVO 151

(PER)CURSOS INICIAIS

> É mesmo socialmente desejável que a inclusão ocorra, haja vista o perigo que representam os que estão fora das malhas institucionais e seus dispositivos: os bandidos fora da prisão, as crianças de rua fora do trabalho, da família e da escola. (LOBO, 2015, p. 251).

Esta pesquisa, intitulada *Discurso do Projovem Urbano: Representações de Si de Jovens Egressos*, começou a tomar seus primeiros contornos nas aulas de Linguística Aplicada, ofertada pela professora e minha orientadora, Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, no curso de Doutorado em Letras, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Três Lagoas. Esses contornos foram se delineando a cada encontro e se sustentando a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (doravante, AD) de linha francesa, que é a teoria de interpretação escolhida e acolhida para a perspectiva de desenvolvimento deste trabalho.

No curso, as disciplinas Linguística Aplicada e Análise do Discurso abriram-me possibilidades teóricas não anteriormente imaginadas. Assim, pude perceber que, ao longo de minha vida acadêmica até chegar ao Doutorado em Letras na UFMS, ouvi muito sobre Análise do Conteúdo e pouco sobre AD. Leituras, até então pertencentes a um universo não conhecido, distante do ponto de vista teórico-metodológico, foram sendo empreendidas com considerável dificuldade, própria daqueles que, até então, não havia considerado que o sentido poderia ser outro(s), poderia deslizar por diferentes formações e memórias discursivas e que a linguagem, atravessada pelo inconsciente, é passível de falhas e equívocos.

Grandes estudiosos brasileiros e estrangeiros como Jacqueline Authier-Révuz, Eni Puccinelli Orlandi, Jacques Lacan, Jacques Derrida, Maria José Coracini, Michel Pêcheux, Michel Foucault, Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos me eram conhecidos como se conhece um vizinho que mora no andar de cima do seu apartamento, que você pouco vê e, por isso, não estabelece vínculo afetivo algum. Ter me encontrado com esses autores não foi um processo tranquilo; foi, de fato, desconcertante e pouco hospitaleiro. Afinal, uma perspectiva de análise não positivista, não logocêntrica, estava abrindo meu olhar sobre o sujeito e a linguagem, termos, inegavelmente, interligados pelo discurso. Desestabilizava-me com as teorias (trans)disciplinares do curso, e, ao mesmo tempo, o projeto de pesquisa (ainda sem nome e sem rumo à época) em AD era muito desafiador.

Desafiador por dois motivos: primeiro, porque, ao final das disciplinas cursadas, não sabia o que propor exatamente como objeto de pesquisa e fui aprendendo, assim, a desejar o que não sabia, a desejar o que não tinha. Condição, no mínimo, instigante para o sujeito-pesquisador. E, segundo, porque era preciso dominar os constructos teóricos da AD, a fim de não mais resistir ao desconhecido e tornar-me um pouco mais "entendida" (segura) sob o ponto de vista teórico, ou seja, tornar-me capaz de discutir, com certa propriedade, conceitos epistemológicos que permeariam todo o meu fazer reflexivo; enfim, posicionar-me como sujeito acadêmico e pesquisador, que estava iniciando um processo de Doutoramento na linha de pesquisa nomeada "Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas", para, então, sentir-me acolhida, "hospedada" pelos colegas do curso, pelos professores e pelo programa da UFMS em um longo processo de (des)identificações.

A adaptação a uma nova teoria de interpretação foi sendo construída por muitos gestos de leitura e de escrita e amadurecidos no decorrer das aulas do curso. Comecei, então, a refletir com mais segurança sobre meu projeto de pesquisa, em meados de outubro de 2014. Essa reflexão teve um início marcante e determinante: a leitura da obra da Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Máscia, da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma Análise das Relações de Poder-Saber do Discurso Político Educacional de Língua Estrangeira* (2003).

Durante as aulas de AD e de Linguística Aplicada, a leitura dessa obra começou a produzir sentido(s), enquanto tomava conhecimento, por acaso, de um projeto inicial – integrado e pedagógico do governo Federal – para a conclusão do Ensino Fundamental por parte de jovens de 18 a 29 anos (Educação para Jovens e Adultos, EJA), em situação de exclusão social – o Projovem Urbano – que havia há pouco iniciado suas atividades com sua 1ª turma de formação, em uma escola estadual na periferia de Campo Grande, MS.

Esse programa, voltado para a EJA, apresenta o material didático – documento oficial que regulamenta o funcionamento do Projovem Urbano – intitulado *Manual do Educador: Orientações Gerais* (2012)[1], organizado por Maria Umbelina Caiafa Salgado, que integrou as condições de produção do discurso analisado: o discurso dos alunos egressos do curso (Ensino Fundamental), a partir de abril de 2015.

[1] Doravante identificado somente como *Manual do Educador* (2012).

É preciso considerar que conhecer uma teoria não significa apropriar-se dela efetivamente. Era preciso que ela "passasse pelo corpo", como sempre dizia minha orientadora em suas aulas. Foi a partir desse encontro que passei a entender sua instigante pergunta durante as aulas: "Seu corpo já encontrou seu *corpus*?". A possibilidade de levar à discussão o discurso de jovens-alunos da EJA me encantou. Na verdade, arrebatou-me.

Tinha encontrado meu *corpus* dentro de uma prática que me era muito familiar: a sala de aula com todas as suas peculiaridades e contingências. E analisar o discurso de jovens em situação de exclusão talvez pudesse consolidar esse relacionamento com a AD de maneira promissora e produtiva. Agora, sem (muitas) resistências e mais à vontade para a busca dos sentidos que emanavam das práticas discursivas desses jovens alunos excluídos.

O processo de encantamento com o novo produziu-me(novos) sentidos. E um dos efeitos disso foi o reconhecimento de minha capacidade de deslocar-me, desajustar-me para uma teoria muito complexa e desafiadora, mas, ao mesmo tempo, capaz de fomentar interpretações por meio da linguagem opaca, cheia de falhas, cujos sentidos escapa(va)m àquilo que está(va) na materialidade. Ouvir a voz desses jovens – afastados da escola por muito tempo, majoritariamente negros e moradores de periferia – é promover a emersão de discursos abafados, silenciados, apagados na esfera político-educacional do país. Ao final de um ano de disciplinas cursadas, o projeto de pesquisa já tinha um nome, uma identidade e os ajustes, que deveriam ser feitos, foram tomando lugar no processo de nascimento de uma tese apresentada a partir da leitura das próximas páginas.

A constituição do objeto na contemporaneidade: sobre a educação (EJA) e a exclusão

O Projovem Urbano faz parte do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – um programa educacional, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretaria-Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Projovem Original teve sua gênese em 2005, com a aprovação da Medida Provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005, convertida na Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, regulamentada pelo Decreto n. 5.557, de 5 de outubro de 2005, que tinha por finalidade principal

> [...] executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, [...] a elevação do grau de escolaridade [...] visando à conclusão do Ensino Fundamental, à qualificação profissional, [...] e ao desenvolvimento de ações comunitárias [...] (SALGADO, 2012, p. 13).

O programa Projovem Urbano tem por objetivo primeiro, dentre outros, a inclusão social e a formação educacional de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, que, mesmo alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental e, assim, buscam a sua (re)inserção/(re)integração na escola e no mundo do trabalho, com a possibilidade de que, no futuro, sejam abraçados pelas oportunidades profissionais tão desejadas na contemporaneidade e no mundo globalizado e tão materializadas nos discursos político-educacionais neoliberais.

A inquietação que fomenta este trabalho de investigação é a de interpretar/problematizar como o discurso dos jovens egressos reproduz os chamados "regimes de verdade", instituídos no documento oficial que regulamenta o funcionamento do programa – o *Manual do Educador* (2012). Nesse documento, os sujeitos são representados por meio do discurso político-pedagógico, com marcas linguísticas de subjetividade, constituindo, assim, os processos de subjetivação. A perspectiva de análise volta-se às representações desses jovens-alunos pelas possíveis configurações discursivas a partir de "novos gestos de interpretação", considerando o aluno do Projovem Urbano um sujeito social, inserido em um contexto histórico, cultural, educacional e político, marcado por suas especificidades (ORLANDI, 1996).

Trata-se de um grupo triplamente excluído: social, racial e educacionalmente. O público em potencial, atendido pela EJA, em especial o desta pesquisa, é majoritariamente do sexo feminino, pobre e negro. Muitos alunos tiveram suas trajetórias escolares (e de vida) interrompidas, conturbadas, marcadas por evasão escolar, repetência e resistência; além das dificuldades econômicas e sócio-culturais que os afastaram, por muito tempo, da escola e da continuidade da vida escolar, por extensão, da sua formação educacional básica e, consequentemente, de ofertas de trabalho formais. Neste contexto cíclico de reprodução de desigualdades, instaura-se a naturalização da exclusão como algo necessário à "saúde da sociedade", na qual "[...] 20% dos mais ricos da população mundial consomem 90% dos bens produzidos, enquanto os 20% mais pobres consomem 1% [...]" (BAUMAN, 2015, p. 17).

Este trabalho "descortina" no fio do discurso desses jovens, recém-formados, a construção de suas identi(ficações)dades e a configuração das representações que eles têm em relação ao curso, ao mercado de trabalho excludente, aos seus professores e a eles mesmos.

Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 7), estudiosos e pesquisadores integrantes do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Pesquisa e Formação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, afirmam que

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos(as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma 'modalidade de ensino'. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história [...].

A compreensão da EJA passa pela compreensão da condição juvenil brasileira e, consequentemente, das condições especiais das práticas de ensino e aprendizagem nas quais a EJA se insere. Para empreender a análise dos recortes discursivos (RD), a AD, aqui proposta, converge em diálogos produtivos e de interface com estudiosos da Educação na contemporaneidade, para quem a exclusão e os grupos marginalizados, na sociedade globalizada, ganham projeção indelével nas discussões. Bauman (1998, 2005, 2013) e Sousa Santos (1999, 2007, 2013) emprestam valiosamente o seu olhar sobre a condição emergencial de se promover uma reflexão crítica, comprometida, emancipatória e humana para esse grupo de jovens que se afastaram dos bancos escolares sem que quisessem; porque a vida os obrigou a seguir caminhos penosos e que lhes custa(ra)m um alto preço.

Sousa Santos (1999, 2007, 2013) nos convida a uma rebeldia do pensar sobre a emancipação humana, como forma de reinventar a emancipação social. Segundo o sociólogo português, pensar em uma expectativa de vida melhor ou em uma sociedade melhor, menos opressora é algo novo, porque, o chamado determinismo social vem, aos poucos, passando por novas configurações. Antigamente, quem nascia pobre ou iletrado morria nessa condição; hoje não, quem nasce pobre ou iletrado pode (trans)formar-se e mudar a sua trajetória social de vida (SOUSA SANTOS, 2007).

Sousa Santos (2007) ainda postula que, na pós-modernidade, é muito comum se pensar em promessas de âmbito mundial, tais quais: a liberdade, a igualdade e a solidariedade, termos tão emergenciais em uma sociedade de consumo como a que vivemos. Problematizar o discurso institucional/educacional (inclusivo) e o discurso dos alunos egressos, em situação de exclusão, no contexto de ensino/aprendizagem, tem ganhado na esfera dos estudos linguísticos e discursivos, em geral, cada vez mais relevância.

Bauman (2013), pensador da chamada “modernidade líquida”, defende que a educação precisa alimentar-se não apenas de conhecimento, mas de pensamento crítico. Defensor da concepção das chamadas identidades fluidas, portanto não fixas, o estudioso afirma que a modernidade líquida trouxe o medo, as incertezas e as inseguranças para os sujeitos, que se tornaram, cada vez mais, hesitantes em fazer escolhas, em tomar decisões, ameaçados pela inexorabilidade do tempo e da globalização, para atender às pressões e às novas demandas de mercado e profissionais do mundo.

Neste sentido, o discurso da promoção do Projovem Urbano também entra na ordem capitalista e neoliberal da educação, quando apresenta como *slogan* de seu Projeto Político Integrado (PPI), disponibilizado no portal da página oficial da Internet – *www.portal.mec.gov.br* – o seguinte enunciado: “conhecimento e oportunidade para todos”. O interdiscurso da educação inclusiva e de qualidade, materializado no *slogan* do programa, tem por efeito de sentido atrair o leitor para a meta democrática básica do projeto, em que a oportunidade chega à porta de jovens carentes e excluídos da escola, jovens com medo de ficarem para trás e de não atenderem às demandas do mercado competitivo e excludente. Tal enunciado incisivo e sintético desdobra-se para objetivos mais pretensiosos do programa:

> [...] elevar o grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã [...] (SALGADO, 2012, p. 15).

A relevância desta pesquisa justifica-se por pretender (re)ssignificar a história do sujeito aluno (egresso do curso), excluído por ser pobre e iletrado, político e socialmente representado como minoria; pertencente a um grupo, cujo nível de escolaridade não é satisfatório. Trata-se, portanto, de um sujeito, do ponto de vista político e social, capaz de ocupar uma vaga para o mercado de trabalho seletivo e exigente, mas que escolhe voltar a estudar, mesmo a duras penas, e, em consequência, a ter pretensões mais dignas de inserção no mundo (do trabalho). Além disso, as condições de produção desses discursos permitem fazer emergir vozes por parte de quem, de fato, vive a experiência do processo da Educação de Jovens e Adultos, em condição socioeconômica desfavorável em nossa sociedade.

A hipótese da pesquisa: a tensa e conflituosa relação entre o discurso oficial e a mobilidade social do aluno-egresso

Formular uma hipótese de pesquisa não é simples, porque requer reflexões que demandam certo tempo de amadurecimento do objeto posto sob análise. Ao longo do processo, hipóteses vão sendo lançadas, reformuladas, repensadas e, às vezes, descartadas; no entanto, o proveitoso desse processo é que a hipótese, sendo formulada a partir de um problema, ancorado por uma "pergunta de pesquisa", pode ser confirmada ou rejeitada; ou seja, ela tem o caráter de uma asserção provisória, que, no contexto de uma abordagem científica, não precisa ser necessariamente "verdadeira" ou comprovada, como assim se espera no positivismo.

Antes de se formular uma hipótese de pesquisa, a problematização deve preceder à sua formulação. A pergunta de pesquisa norteia o encaminhamento do trabalho, guiando o pesquisador para os objetivos que ele pretende atingir, por meio de indagações, problematizações, construções e desconstruções a respeito do material sobre o qual se debruça a analisar. De acordo com Barros (2008, p. 152), "[...] Problematizar, nas suas formulações mais irredutíveis, é levantar uma questão sobre algo que se constatou empiricamente ou sobre uma realidade que se impôs ao pesquisador."

O Projovem Urbano tem por objetivo central, em sua proposta educacional, a inclusão de jovens para a conclusão do Ensino Fundamental e sua posterior inserção no mercado de trabalho, após qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã. A inquietação que sempre fomentou este trabalho de investigação, a partir da leitura dos trabalhos de Mascia (2003, 2011), é analisar se e como o discurso dos jovens egressos reproduz os chamados "regimes de verdade", instituídos no *Manual do Educador* (2012).

"Regimes de verdade", tomados, aqui, como possibilidade de interpretação, como um efeito discursivo do que pode ser lido como "verdadeiro", nesse documento oficial, porque se constitui em um jogo de saber-poder político-pedagógico, e não de qualquer "verdade", mas sim, de uma verdade produzida historicamente, discursivizada, articulada a "saberes e poderes" produzidos no discurso educacional do governo (FOUCAULT, 1987, 2010). Ou seja, o *Manual do Educador* (2012) apresenta-se como um discurso que, sendo oficial e institucional (MEC/SECADI), incorpora o "[...] estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro [...]" (REVEL, 2005, p. 86).

Ademais, trazer à reflexão os seguintes questionamentos: 1) como o jovem que concluiu o curso de formação educacional e orientação profissional constrói a sua identidade?; 2) como se dá a representação dele em relação a si mesmo, ao próprio curso e às suas expectativas quanto ao futuro, em uma perspectiva de educação inclusiva; 3) esse aluno-egresso representar-se-ia como um sujeito formado, qualificado e como cidadão ativo na sociedade? 4) estaria ele apto, "pronto" para competir com tantos outros jovens em uma acirrada jornada pela busca de emprego?

Os discursos educacionais são construídos por determinados efeitos de "verdade", tidos como oficiais, institucionalizados e, portanto, apresentam efeitos de sentido de "inquestionabilidade". Partimos, então, do pressuposto de que essas "verdades" são aceitas por esses jovens, em um jogo de tensas e intensas construções identitárias, em que se estabelece o conflito que emerge de dois tipos de formações discursivas: o da inclusão e o da exclusão, marcando, assim, a heterogeneidade constitutiva do discurso pedagógico e político do *Manual do Educador* (2012) (AUTHIER-RÉVUZ, 1998). Este documento integra e sustenta as condições de produção do discurso dos alunos egressos do Projovem Urbano, configurando, desse modo, seus processos de subjetivação.

Por processos ou práticas de subjetivação, apoiamo-nos em Foucault (2004), para quem o indivíduo torna-se sujeito – produto de determinações históricas – por meio de relações de si consigo mesmo, percebendo-se em relações de saber-poder, relações intersubjetivas de agir, sentir, pensar e dizer o mundo do qual emergem "jogos de força" implicados nessa trama de subjetividades. Os processos de subjetivação possibilitam a emersão de "momentos de identificação" a partir dos discursos que são construídos no interior das práticas discursivas que, por meio da linguagem, estreitam a relação discurso/sujeito; sendo esta dinâmica, em constante movimento, fluida, fazendo os sujeitos constituírem-se no mundo discursivo.

Temos, então, como hipótese deste trabalho, que os jovens – egressos do Projovem Urbano –(re)constroem suas identidades, a partir de sua (re)integração escolar, afetados por meio de novas experiências educacionais e de vida social, sendo "acolhidos", (bem) recebidos pelo programa e pelos agentes que o compõem, em um espaço educacional que possibilita o processo de pertencimento desses jovens-alunos-egressos a uma (nova) realidade: de vida e escolar. Barros (2008, p. 152), no artigo sobre a formulação de hipóteses nas Ciências Humanas, postula que:

> [...] Antes de tudo, a hipótese corresponde a uma resposta possível ao problema formulado – a uma suposição ou solução provisória mediante a qual a imaginação se antecipa ao conhecimento, e que se destina a ser ulteriormente verificada (para ser confirmada ou rejeitada). A hipótese é na verdade um recurso de que vale o raciocínio humano diante da necessidade de superar o impasse produzido pela formulação de um problema e diante do interesse em adquirir um conhecimento que ainda não se tem [...].

As oportunidades de ascensão profissional e as práticas de cidadania são reforçadas como objetivos a serem cumpridos no curso*;* ou seja, sair da margem, da situação de exclusão para uma nova chance ou perspectiva de vida (inclusiva) significa ter a possibilidade de ser "alguém na vida". As mudanças propostas de formação escolar, de qualificação profissional e de cidadania de que trata o *Manual do Educador* (2012) são estabelecidas por vozes, por autoridades que (re)produzem "relações de força" em suas práticas discursivas tuteladas pelo Estado e pelos órgãos de Educação, como o MEC e a SECADI. "[...] Com base na análise da gênese histórica do Programa, pode-se concluir que o Projovem Urbano tem-se mostrado um Programa pertinente e de ação pedagógica eficaz." (SALGADO, 2012, p. 24).

Problematizar o discurso institucional/educacional, e, sobretudo, o caráter inclusivo do Projovem e o discurso dos alunos egressos, em situação de exclusão, poderia "tensionar" as relações discursivas entre a voz da "verdade" (a dos documentos oficiais) e a voz dos alunos egressos (daqueles que têm voz, mas não são ouvidos).

Por meio de um discurso assertivo e prescritivo, o *Manual do Educador* (2012) constitui-se como "verdadeiro", necessário, essencial, tornando-se um forte argumento para a implantação bem-sucedida do programa e sua consequente adesão, tanto por parte do grupo de profissionais envolvidos, como (principalmente) do público-alvo: os próprios jovens alunos. Assim, a "completude" aparentemente se estabelece diante da "falta" e concretiza-se por causa de uma oferta democrática e comprometida de um projeto político educacional integrador que visa ascender socialmente jovens excluídos profissional e culturalmente.

> [...] O Programa opera positivamente para a promoção da equidade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar. (SALGADO, 2012, p. 24)

O objetivo geral, desta pesquisa, consiste, então, em problematizar os "regimes de verdade" constituídos e instituídos no *Manual do Educador* (2012). Esses "regimes" permeiam e atravessam o discurso dos jovens egressos, considerando suas representações identitárias, em uma proposta de desestabilização dos discursos hegemônicos cristalizados em documentos oficiais.

Documentos estes que obedecem a uma “ordem do discurso” (a seus interditos) e têm por efeito uma “verdade”, um poder ligado a um “efeito de novidade”, materializado nos discursos político-pedagógicos, porque “[...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 26). Para atingirmos esse objetivo, partimos de outros específicos, quais sejam:

a) mobilizar, nos recortes selecionados, as formações discursivas do material didático-pedagógico – o *Manual do Educador* (2012), que marcam as vozes dos alunos egressos, por meio da materialidade linguística; material este tomado como “regime de verdade” e como condições de produção do discurso, em que a verdade associa-se a um saber-poder;

b) analisar o atravessamento de memórias, já-ditos e interdiscursos que afetam as representações identitárias dos alunos egressos, constituindo-os em suas identificações, marcando, assim, a sua subjetividade e a sua heterogeneidade;

c) problematizar as representações identitárias, que atravessam a história dos alunos egressos e as formações discursivas ligadas à formação/qualificação profissional, procurando (re)ssignificar a história desses sujeitos, concedendo-lhes o direito de dizer, de se permitirem saber de si, de serem ouvidos como agentes participativos do programa;

d) interpretar quais as relações de poder/resistência que emergem dos discursos produzidos pelos alunos egressos e em que sentido essas relações podem ser desestabilizadas (deslocadas) para outros e novos “gestos” de interpretação.

A linguagem como prática social tornou-se objeto de investigação dos estudos discursivos, sendo que sua abrangência investigativa alcança não só o ensino e a aprendizagem de línguas, mas também uma diversidade de contextos linguageiros em que a língua(gem) ocupa uma abordagem social real de uso. Neste sentido, buscamos estabelecer interpretações discursivas de jovens alunos em situação de exclusão que, em suas faltas cotidianas, buscam atingir sua “completude”.

No capítulo a seguir, apresentamos os trabalhos científicos (dissertações e teses) que foram defendidas até o primeiro semestre de 2016, a respeito do Projovem Urbano, nas mais diversas universidades brasileiras. Por muitos anos, o olhar socialmente cristalizado que se tem (tido) do ensino da EJA é marcado por reprovações e discriminações. O modelo de ensino hegemônico, regular, suplantou novas configurações de formação escolar como os cursos a

distância, cursos semi-presenciais e cursos técnicos de formação básica, relegando o ensino da EJA a um segundo plano ou como uma oportunidade segunda para a ascensão social.

Em contrapartida, as Secretarias de Educação do país criaram estruturas gerenciais e administrativas específicas para promover condições mais favoráveis a grupos de jovens excluídos do processo escolar, afetados pelo olhar negativo daqueles que não reconhecem a EJA como um espaço escolar de especificidades socioculturais marginais e, portanto, atingidas pelo preconceito. Desse modo, propomos na próxima seção, a construção de novos olhares e novas perspectivas de se reconhecer a EJA como uma possibilidade político-educacional, em suas especificidades e práticas mais humanizadas e acolhedoras, buscando, assim, um processo mais amplo de (re)democratização do conhecimento/da educação.

CAPÍTULO I

ESTADO DA ARTE E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: OS (INTER)DISCURSOS DO/SOBRE O PROJOVEM URBANO

> Não me parece ser a tarefa do educador ajudar os mais jovens a encontrar "o que eles realmente são", como dizem os livros de autoajuda; mas talvez a ter menos medo de sua própria pluralidade e a ousar inventar-se a si mesmo no tempo. (GAGNEBIN, 2014, p. 72).

Uma tese não, necessariamente, deva se constituir em torno de um tema ou objeto de pesquisa original, no sentido de "estrear" alguma defesa jamais divulgada nos meios acadêmicos e científicos. No entanto, uma tese, na área das Ciências Humanas e Sociais, deve pressupor uma discussão diferenciada, bem articulada e madura, no sentido de estabelecer pontos de reflexão até então não elucidados e, em consequência, não oficializados, por meio dos discursos científicos.

É, exatamente, nisso que consiste a sua proposta "inovadora"; o que não significa, traduzi-la por "original". Tomamos a AD, neste empreendimento teórico, para a interpretação do *corpus*, em diálogo estreito com as reflexões da modernidade líquida de Bauman os estudos pós-colonialistas de Boaventura de Sousa Santos e a EJA, e o que essa perspectiva teórica considera a respeito dos já-ditos, da memória e dos interdiscursos, além das condições de produção de que emergem esses discursos constituídos sócio e historicamente. Na perspectiva deste trabalho, entendemos "o estado da arte" como (inter)discursos componentes de um imaginário discursivo, atravessado pelos já-ditos (UYENO, 2011). Ou ainda, segundo Foucault (2013, p. 118),

> [...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados. Essas margens se distinguem do que se entende geralmente por 'contexto' – real ou verbal –, isto é do conjunto dos elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido.

O estado da arte, também chamado de "revisão da literatura", faz parte do processo árduo e desgastante do levantamento de pesquisas acerca do que já foi ou vem sendo investigado sobre o assunto ou tema de que trata determinado trabalho. Segundo Marques (2004), trata-se de uma atividade crítico-reflexiva, uma das partes mais importantes da pesquisa acadêmica e que se volta ao universo de temas os quais têm sido descobertos, pesquisados, analisados, evitando-se, assim, investigações desnecessárias.

O critério de seleção para o levantamento de dados do “arquivo”, lugar de heterogeneidades, foi o *Banco de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de sua plataforma disponibilizada pela Internet, em que houve 203 registros encontrados para o termo “Projovem”, extraídos da Plataforma Sucupira, compreendidos entre 2013 a agosto de 2016.

> O Portal de Periódicos da Capes oferece acesso a textos completos disponíveis em mais de 37 mil publicações periódicas, internacionais e nacionais, e a diversas bases de dados que reúnem desde referências e resumos de trabalhos acadêmicos e científicos até normas técnicas, patentes, teses e dissertações dentre outros tipos de materiais, cobrindo todas as áreas do conhecimento. Inclui também uma seleção de importantes fontes de informação científica e tecnológica de acesso gratuito na web [...] (PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES, 2016).

Portanto, trabalhos defendidos, anteriormente a 2013, apesar de registrados na plataforma, não foram disponibilizados ao usuário. Assim, foram empreendidos outros mecanismos de busca virtual (via *Google)*, sendo tais trabalhos encontrados nos *sites* referentes aos repositórios de dissertações e teses das próprias universidades, onde elas foram defendidas.

A fim de refinar os mecanismos de busca desta investigação, optamos por rastrear apenas os trabalhos científicos, todos em nível de Mestrado e Doutorado, que apresentassem no título, no resumo ou, ainda, nas palavras-chave, a expressão “Projovem Urbano”, já que existem outras três diferentes modalidades do programa. Entretanto, esse é o Projeto Político Pedagógico de inclusão educacional que se relaciona diretamente com o objeto de pesquisa proposto.

É importante, além disso, considerar que esse refinamento de busca acabou por delimitar aquilo que nos interessava, por “arquivar” trabalhos referentes a uma das quatro modalidades – o Projovem Urbano – dispostas na Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008,

> [...] que dispõe sobre o Programa de Inclusão de Jovens – Projovem e determina, em seu art. 2º: “O Projovem, destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das modalidades: (I) Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; (II) Projovem Urbano; (III) Projovem Campo – Saberes da Terra; e (IV) Projovem Trabalhador descritas a seguir.
>
> Projovem Adolescente, visando a complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Surgiu da reestruturação do Programa Agente Jovem e destinava-se aos jovens de 15 a 17 anos.

> Projovem Urbano, com a finalidade de elevar o grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e do desenvolvimento de experiências de Participação Cidadã. Nasceu de uma reformulação do Projovem original.
>
> Projovem Campo, com o intuito de fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão do Ensino Fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, originou-se de uma reorganização do Programa Saberes da Terra.
>
> Projovem Trabalhador, unificando os Programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, com vistas à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda, passando a atender jovens de 18 a 29 anos, em situação de desemprego e membros de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo. (SALGADO, 2012, p. 14-15).

Dos 203 registros encontrados para a expressão “Projovem”, no *Banco de Teses e Dissertações* da CAPES, 67 trabalhos acadêmicos tinham em seu título, resumo ou nas palavras-chave, os termos selecionados “Projovem Urbano”. Dentre eles, 56 dissertações (nível Profissional e Acadêmico) e 11 teses defendidas.

Observamos, também, que a área do conhecimento mais contemplada pelo interesse na pesquisa sobre o tema foi a área da Educação em seus programas *stricto sensu* oferecidos pelas diversas universidades do país, em sua maioria, pelas universidades da região nordeste, tais quais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, CE; Universidade Federal do Ceará, CE; Universidade Federal do Alagoas, AL; Universidade Estadual de Feira de Santana, BA; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA; Universidade Federal da Bahia, BA; Universidade Federal do Maranhão, MA; Universidade Federal de Pernambuco, PE; Universidade Federal de Sergipe, SE; e Universidade Federal da Paraíba, PB.

De 11 teses defendidas, 7 delas contemplaram a área da Educação e das 56 dissertações, foram 25 trabalhos desenvolvidos, na mesma área, um pouco menos da metade. Outras áreas do conhecimento – não só referentes às Ciências Humanas – também chamaram a atenção por apresentarem pesquisas que se voltaram ao tema do Projovem Urbano, quais sejam: História, Economia, Educação Matemática e Tecnologia, Educação em Ciências e Matemáticas, Sociologia, Serviço Social, Psicologia, Psicologia Social e Institucional, Ciência da Informação, Direito, Políticas Públicas, Desenvolvimento Regional e Agronegócio, Política Social, Engenharia de Produção, Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, Ciências da Linguagem, Linguística, dentre outras.

Em Mato Grosso do Sul, foi desenvolvido um trabalho acadêmico sobre o Projovem Adolescente, uma das modalidades do Projovem, intitulado *Implantação do Projovem Adolescente no Município de Corumbá, MS* (2014), no Programa Pós-Graduação em Educação, da UFMS, em Corumbá, MS (LIMA, 2014). A pesquisa teve por objetivo principal analisar a implantação do Projovem Adolescente em Corumbá, MS, relacionando as políticas públicas oferecidas pelo programa com as políticas do trabalho e educação para os jovens. A pesquisa foi feita por meio de estudos de campo e de entrevistas com os alunos e com os orientadores do curso, gestores, além dos responsáveis pelos jovens. As análises empreendidas foram feitas a partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético. O estudo apontou conclusões no sentido de se ter uma visão positiva do projeto, por parte dos adolescentes, embora ele não seja capaz de anular a condição subalterna a que muitos jovens estão sujeitos, levando-os a permanecer em situações desfavoráveis na sociedade. Portanto, no Mato Grosso do Sul, não houve outros dados indicativos de dissertações ou teses sobre o Projovem, defendidas nos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES.

Em Santa Catarina, SC, foi defendida uma única dissertação na área de Ciências da Linguagem, na Universidade do Sul de Santa Catarina, SC, intitulada *Juventude e Identidade: um Olhar do Jovem sobre Si Mesmo* (2014) (CHINKEVICZ, 2014). As questões relativas à identidade foram investigadas em consonância com os Estudos Culturais, buscando, assim, a potencialização do olhar para a atual geração de jovens, bem como a sua própria percepção sobre a sua identidade. Reflexões acerca do protagonismo do jovem e suas relações identitárias com aspectos da cultura e da educação foram levantadas, no sentido de se fazer conhecer a diversidade cultural e social de muitos jovens de regiões urbanas de Santa Catarina, marcadas pela pobreza e pela exclusão. O estudo apontou para a chamada crise de identidade(s) desses jovens pesquisados, uma vez que estes não se desvinculavam de rótulos ou pré-definições marcados em sua experiência de vida. Frequentavam a escola para "aprender" aquilo que o professor mandava, pouco confiantes na importância de suas próprias experiências sociais e/ou culturais diversas, alvos de preconceito e discriminação.

No Ceará, dois trabalhos foram desenvolvidos. O primeiro, intitulado *Análise da Proposta de Planejamento de Aulas de Leitura do Material Didático do Projovem* (2007), foi defendido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, CE (PEIXOTO, 2007). A pesquisa trouxe contribuições teóricas da Linguística Aplicada, com proposta de análise sobre aulas de leitura, a partir do material didático do próprio programa. Algumas

aulas foram gravadas em áudio e questionários foram aplicados aos alunos e professores, a fim de que as concepções de leitura em suas diversas etapas, considerando uma abordagem comunicativa, fossem elucidadas. Segundo as análises empreendidas pelo pesquisador, a formação de um leitor crítico e a negociação dos sentidos do texto entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura apontaram para um ensino de leitura pouco produtivo no material didático disponibilizado pelo programa.

Ainda no Ceará, na área da Linguística, a dissertação intitulada *Língua, Discurso e Identidade: Quem é o Jovem Excluído para o Projovem Urbano?* (2010), foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística (MORAIS, 2010). O objetivo principal do trabalho foi a análise da constituição identitária do jovem excluído no discurso da inclusão do Projovem Urbano, na perspectiva da AD, segundo os pressupostos teórico-metodológicos dos seguintes autores: Jean Jacques Courtine, Dominique Maingueneau, Eni Puccinelli Orlandi e Sírio Possenti. Além das contribuições interdisciplinares, a partir de Zygmunt Bauman e Stuart Hall, por meio dos quais as Ciências da Educação, a Sociologia e a Economia foram objeto de reflexões acerca da constituição da identidade de jovens excluídos. Foram extraídas, para análise, 12 sequências discursivas de referência do *Manual do Educador* (2012) e dos Guias de Estudos, ambos materiais do ano de 2008, em que foram possíveis investigar os antagonismos presentes entre as identidades do jovem excluído e incluído construídas nesses materiais de apoio.

De 56 dissertações defendidas e credenciadas pela CAPES, cujo tema foi o Projovem Urbano, 25 delas pertenciam a um programa de pós-graduação na área da Educação. Desses 25 trabalhos acadêmicos, apenas três deles apresentaram como fundamentação teórico-metodológica os pressupostos da AD, baseados no materialismo histórico dialético, portanto, na linha pechêuxtiana de análise e na AD de base sociológica. Apresentamos, a seguir, o que cada um desses três estudos científicos propusera como análise e a consequente contribuição teórica para os estudos discursivos.

No Pará, no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Pará, a dissertação intitulada *Projovem Urbano como Política Pública de Educação: Escolarização e Inserção Profissional dos Egressos no Município de Imperatriz-MA* (2014) foi defendida, na área de Educação, na linha de pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais (RAMOS, 2014). O objetivo principal dessa análise foi verificar as condições de implementação do projeto no município de Imperatriz, MA, e seus consequentes impactos na vida profissional, social e cultural dos alunos. À luz do materialismo histórico dialético, esse trabalho acadêmico

também se propôs a analisar como o programa possibilitou o prosseguimento dos estudos e a inserção no mercado de trabalho. Foram feitas pesquisas de campo, entrevistas semiestruturadas com jovens egressos que apontaram para dados não satisfatórios, já que o índice de desistência ou reprovação no curso atingiu patamares acima de 50,0%. Por outro lado, o autor afirma que a autoestima desses jovens apresentou significativa melhora em suas relações pessoais, já que o sentimento de pertencimento à escola foi capaz de despertar-lhes a valorização pessoal por estarem incluídos de alguma forma no contexto da sociedade.

Em Alagoas, na linha de pesquisa em História e Política da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, AL, foi defendido o trabalho intitulado *O Desvelamento do Discurso da Inclusão no Programa Governamental Projovem Urbano* (2014) (SANTOS, 2014). O objetivo da dissertação foi identificar os processos ideológicos materializados nos discursos que engendram as políticas educacionais, especialmente, na modalidade da EJA, durante a implementação do programa no governo do PT, de 2003 a 2014. O trabalho apresenta uma crítica quanto à educação como bem de consumo ou mercadoria, já que a oferta de políticas públicas de educação estaria apenas servindo para instrumentalizar o jovem para ocupar uma vaga no mercado de trabalho comum e informal. O PPI do programa, o *Manual de Orientações* do professor, o clipe oficial do programa e a capa de uma revista informativa sobre o projeto compuseram o *corpus* de pesquisa deste trabalho que apresentou como fundamentação teórica a AD de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, em diálogos teóricos com outros autores, a saber: Mikhail Mikhailovich Bakhtin/Volochinov, Jean Jacques Courtine, Georg Lukács e Eni Puccinelli Orlandi. Essa pesquisa apresentou a conclusão de que o projeto do Projovem Urbano muito pouco cumpre com aquilo a que se propõe em termos de políticas públicas para a educação, reproduzindo, assim, a manutenção do sistema capitalista de produção, na medida em que se trata de uma modalidade de ensino imediatista e fragmentária.

A dissertação intitulada *Constituições Identitárias no Projovem Urbano de Santa Catarina: um Olhar na Docência* (2014) foi defendida, em Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa em Ensino de Formação de Educadores (VIGANO, 2014). A pesquisa teve por principal objetivo investigar as constituições identitárias dos professores que atuaram no Projovem Urbano, em Santa Catarina, durante o período de 2008-2011. O trabalho apoiou-se em materiais do Programa: leis, diretrizes, manuais, livros, além de questionários aplicados aos professores e aos alunos. Buscou-se, também, nessa análise, a implementação do currículo

voltado para a EJA, bem como aspectos ligados à formação inicial e continuada por parte dos professores. A constituição da identidade dos professores da EJA foi fundamentada em bases sociológicas de Claude Dubar e Selma Garrido Pimenta. Os depoimentos dos professores registrados na pesquisa possibilitaram a análise da identidade desses profissionais não só em suas vivências escolares, mas também pessoais, em constante conflito e tensão. O trabalho apontou para a construção de uma nova identidade profissional, já que os professores do Projovem Urbano atuaram em uma nova modalidade de ensino, marcado pela diversidade e por desafios diários (confronto de práticas e teorias). Se, por um lado, houve o reconhecimento do fortalecimento das identidades desses docentes frente a tais confrontos, por outro, houve também o reconhecimento de estarem no programa para elevar a renda familiar, reafirmando, assim, a necessidade da dupla ou tripla jornada de trabalho.

Ainda em Santa Catarina, um trabalho de mestrado, na Universidade da Região de Joinville, chamou-nos a atenção por tratar das identidades e significações dos jovens do Projovem; sendo que a dissertação intitulada *Identidades e Significações de Juventudes no Projovem: entre a Memória/Experiência e a Demanda/Projeto Desejado* (2014)**,** vinculou-se a um Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, na linha de pesquisa Patrimônio e Memória Social (ANDRADE, 2014). A autora apresentou por objetivo principal problematizar a construção das identidades juvenis, a partir dos sentidos de juventude materializados no texto do programa, tendo como base teórica a aproximação do campo do Patrimônio Cultural e Sociedade com a Educação, a partir das teorias do discurso de Ernesto Laclau. Os resultados dessa pesquisa apontaram para a ideia de que o currículo do programa, na perspectiva dos estudos relacionados ao Patrimônio Cultural, está inserido em uma proposta da lógica capitalista de inclusão do jovem no meio social, já que a pretensão do projeto não é só a formação educacional básica, mas também a inserção desse jovem no mercado de trabalho, identificando-se como cidadão e trabalhador.

No Rio de Janeiro, a dissertação *Como Estudar, se não Tenho com quem Deixar Meus Filhos?: um Estudo sobre as Salas de Acolhimento do Projovem Urbano* (2014), defendida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, foi vinculada ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Linguagens, na linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação (FERREIRA, 2014). O estudo acadêmico teve por objetivo analisar as chamadas salas de acolhimento do Projovem Urbano, no sentido de verificar a permanência dos estudantes no curso, já que tais espaços são oferecidos como recursos do projeto para acolher os filhos dos alunos, durante as aulas. A pesquisa teve caráter exploratório, por meio de um

estudo de caso, no município de Itaboraí, RJ, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro. As salas de acolhimento, de acordo com os dados analisados pelo autor, contribuíram para a permanência dos jovens na escola, mas não foram suficientes para impedir a evasão escolar por parte de outros, fomentando, assim, um amplo debate sobre a real necessidade dessas salas para aqueles que estão excluídos da escola por não terem com quem deixar seus filhos.

Na área de Psicologia, no Ceará, pela Universidade Federal do Ceará, o trabalho desenvolvido intitula-se *Projovem Urbano da Escola Papa João XXIII do Bairro Vila União: Significados Atribuídos pelos Jovens na Perspectiva da Psicologia Comunitária e da Psicologia Ambiental* (2010) (LIMA, 2010). A partir da fundamentação teórica e metodológica da psicologia comunitária e ambiental, a pesquisa teve por objetivo compreender o Projovem Urbano em uma localidade específica de uma escola de um bairro central de Fortaleza, CE. O trabalho propôs-se, também, a realizar um estudo acerca da possibilidade de estratégias do projeto para a reinserção de jovens na comunidade, pautadas na chamada psicologia social. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, para a análise dos dados, foram o diário de campo e o mapeamento psicossocial participativo aplicado a 20 jovens alunos do programa. A autora conclui que, apesar de os jovens frequentarem as aulas e receberem bolsa de incentivo à formação escolar, eles não se sentiam pertencentes à comunidade na qual estavam inseridos, pois não tinham um vínculo, de fato, participativo nas decisões relacionadas às políticas públicas da juventude.

Na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, PB, pelo Programa de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na linha de pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, houve a defesa da dissertação *Aprendizagem da Educação em Direitos Humanos no Projovem Urbano em Unidades Prisionais de João Pessoa – PB* (2015) (BORBA, 2015). A pesquisa propôs-se analisar a implementação do Projovem Urbano, com foco na educação voltada para a Participação Cidadã – componente curricular do curso – considerando os Direitos Humanos em contextos prisionais. Para isso, a pesquisa se deu em três estabelecimentos prisionais na cidade de João Pessoa. Buscou-se, também, analisar a proposta apresentada no currículo do programa, no que concerne ao direito de educação escolar e a proposta recomendada no Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos. Por meio de observação das aulas e questionários aplicados aos alunos, foi possível verificar qual o tratamento dado à questão dos Direitos Humanos na Educação para jovens em situação de privação de liberdade. Esse trabalho científico trouxe reflexões sobre a

necessidade de se garantir uma gestão responsável pelo projeto nas escolas, uma vez que a educação em Direitos Humanos, principalmente, para jovens encarcerados, promove inclusão, na medida em que oferece potencialidades para a Participação Cidadã, sendo, nesses contextos de minorias, uma política inovadora de (re)inserção na sociedade.

Apesar de o universo das dissertações produzidas, em diferentes áreas e linhas de pesquisas, ofertadas em diversos programas de pós-graduação no país, ser bem maior do que o universo de teses defendidas que tiveram como tema o Projovem Urbano, podemos considerar, ainda, uma carência de trabalhos desenvolvidos, especificamente, em programas de pós-graduação em Letras, Linguística ou ainda na área das Ciências da Linguagem que pudessem trazer questões ligadas ao discurso, aos sentidos e às representações identitárias na contemporaneidade em uma perspectiva de análise transdisciplinar. Essa perspectiva de estudo, desenvolvida na próxima seção, traz no bojo do processo analítico as contribuições teóricas de várias epistemologias, a saber: a dos estudos discursivos de linha francesa, desconstrutivistas, sociológicas, culturais e da educação. Nesse sentido, rompe-se com a visão unilateral de uma dada teoria, para se projetar um olhar a partir das margens e, por meio delas, problematizar "[...] e legitimar formas de discurso não controladas pelas teorias do discurso emanadas dos grandes centros hegemônicos [...]" (NOLASCO, 2017, p. 9). Dos 56 trabalhos acadêmicos de Mestrado, selecionamos apenas 11 deles para serem, nesta seção, objetivamente descritos com o propósito de apresentar, brevemente, algumas perspectivas de análise em outros campos do conhecimento, juntamente a seus resultados.

São diversas as áreas de pesquisa que trataram do tema do Projovem, visto que diferentes programas de pós-graduação contemplaram estudos acerca do tema. As áreas aqui apresentadas foram: Educação, Linguística, Ciências da Linguagem, Psicologia, Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e Patrimônio Cultural e Sociedade. Neste estudo, procuramos privilegiar o mapeamento daquelas áreas que, sob alguma perspectiva teórico metodológica, trouxesse discussões sobre identidade, discurso e exclusão escolar e/ou social ou reflexões acerca da implementação do programa e suas implicações na sociedade juvenil contemporânea.

A partir de agora, apresentamos as teses produzidas em cinco diferentes áreas do conhecimento, a saber: Educação, com sete trabalhos defendidos; Sociologia, Políticas Públicas, Engenharia de Produção e, por fim, Formação Humana e Política Social, cada uma dessas áreas apresentou um trabalho defendido. Mais uma vez, a área de Educação abraça a maior parte dos estudos, acerca do tema posto em discussão, e não houve trabalhos

acadêmicos de Doutorado na área de Letras ou áreas afins. Das teses defendidas e catalogadas pela CAPES, apenas uma delas, na área de Educação, pôs em discussão o tema, a partir de uma abordagem dos Estudos Culturais, representando, assim, certa aproximação dialógica com o objeto desta investigação. Comecemos, então, por esse estudo.

Na Paraíba, foi defendida a tese *Juventudes em Cena: Percepções Juvenis Sobre seus Processos Identitários, a Partir do Projovem Urbano* (2014), na Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Estudos Culturais da Educação (FREITAS, 2014). O objetivo do trabalho partiu do pressuposto de que as identidades dos jovens alunos do projeto pudessem ser (re)posicionadas, uma vez que, ao passarem a frequentar a escola, o jovem encontra-se numa posição de aluno, de trabalhador e de cidadão, reconfigurando, assim, novas posições no mundo e novas identidades, atendendo, dessa forma, aos princípios básicos do programa.

Para a pesquisa proposta, alguns objetivos traçados pela autora foram atingidos, quais sejam: analisar a implementação do PPI do programa no que concerne às políticas públicas de educação para os jovens, apreender as percepções, por parte dos alunos, a respeito do funcionamento do programa e sua consequente contribuição e problematizar os possíveis (re)posicionamentos desses jovens como alunos, trabalhadores, cidadãos, homens e mulheres. Para o alcance dos objetivos propostos, o estudo teve como método de coleta a Teoria Fundamentada nos dados que

> [...] visa compreender a realidade a partir da percepção ou significado que certo contexto ou objeto tem para a pessoa, gerando conhecimentos, aumentando a compreensão e proporcionando um guia significativo para a ação [Dantas, 2005]. Consiste em metodologia de investigação qualitativa que extrai das experiências vivenciadas pelos atores sociais aspectos significativos, possibilitando interligar constructos teóricos, potencializando a expansão do conhecimento [...] (DANTAS et al., 2009).

A fundamentação teórica adotada pela pesquisadora na tese acolheu estudos de autores da Sociologia da Educação, dos Estudos Culturais e das Políticas Públicas. A pesquisa de campo foi sistematizada em um núcleo do programa da cidade de João Pessoa, PB, no período de janeiro a setembro de 2013. Dados apontaram que a hipótese foi comprovada parcialmente, já que os jovens passaram a perceber o mundo de forma mais crítica, mais reflexiva como alunos, (re)posicionando, assim, a sua identidade. Como cidadãos, as poucas experiências a que foram submetidos deram-lhes melhores condições de perceber o entorno social e a necessidade de se enxergar como sujeitos, na comunidade em que se inseriam, mas de forma contingencial. Na condição de trabalhador, o Projovem Urbano contribuiu para que eles

passassem a ter uma visão mais crítica da realidade do mundo do trabalho, porém tinham a percepção de que o projeto não dava plenas condições de contribuir para um melhor (re)posicionamento no mercado.

Em Pernambuco, na área da Sociologia, a tese intitulada *Juventude, Participação e Cidadania: um Estudo Sobre a Experiência do Projovem Urbano em Recife (PE)* (2014), defendida na Universidade Federal de Pernambuco, atendeu à linha de pesquisa Organizações, Espacialidade e Sociabilidade (MELO, 2014). O estudo buscou avaliar como funcionava a participação e a construção da cidadania dos jovens, por meio de Plano de Ação Comunitária, inserido no programa curricular do Projovem Urbano. Duas escolas de Recife foram escolhidas como estudo de caso. Este trabalho, também, buscou compreender a dinâmica das experiências de participação cidadã oficializada pelos materiais didáticos sob a forma de diferentes estratégias de ação didáticas. Para a coleta de dados, foram empregadas entrevistas semiestruturadas e questionários com os alunos e entrevistas de grupo com professores e coordenadores. A partir da análise dos dados, a pesquisa fomentou discussões sobre a noção de cidadania e de participação social na comunidade por parte dos jovens alunos. De um modo geral, as críticas mais severas por parte dos agentes pesquisados voltaram-se à qualidade dos cursos de capacitação profissional, apontados como falhos em sua oferta por questões estruturais do programa.

No Rio de Janeiro, houve a defesa da tese *Gestão Compartilhada entre os Níveis de Governo, Intersetorialidade e Controle Social: Reflexões a Partir do Projovem Urbano de Campos dos Goytacazes* (2013), na Universidade Federal Fluminense, pelo programa de Política Social, área de concentração Sujeitos Sociais e Proteção Social, linha de pesquisa em Geração e Política Social (DAMASCENO, 2013). A autora investigou a dinâmica e a operacionalização compartilhada dos três níveis do governo na implementação do Projovem Urbano em Campos de Goytacazes, RJ. O trabalho apontou as dificuldades de gestão intersetorial, na medida em que a burocratização da administração pública, a instabilidade política, a hierarquização dos setores envolvidos, a distância entre as leis e a realidade vivenciada pelos alunos e professores e a centralização de poderes são fatores que, inevitavelmente, interferem na aplicabilidade do projeto de modo mais efetivo, já que a chamada “poliarquia” passa a ser um obstáculo administrativo de gerenciamento das políticas públicas para a juventude.

Ainda no Rio de Janeiro, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, programa de Engenharia de Produção, na área de Gestão e Inovação, na linha de pesquisa em Inovação,

Mudanças Organizacionais e Engenharia da Informação, foi defendida a tese *A Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho e o Ambiente Tecnológico: uma Perspectiva na Área Administrativa a Partir da Experiência do Projovem Urbano* (2014) (COELHO, 2014). O estudo teve por principal objetivo conhecer as impressões, sugestões e perspectivas de trabalho dos seguintes gestores educacionais: coordenadores, assessores e professores. Por meio de entrevistas, esses agentes expuseram os pontos positivos e negativos do programa, com possibilidades de avanços e melhorias de ordem administrativas. Os resultados obtidos apontaram para a validade do Projovem Urbano, por atender, coerentemente, aos anseios do seu público-alvo, no entanto, essa proposta educacional requer melhor desenvolvimento de ações administrativas para o seu melhor desempenho.

Mais uma vez, no estado do Rio de Janeiro, a tese *Nova Sociabilidade do Capital e a Natureza das Políticas para Jovens Trabalhadores no Governo Lula: uma Análise da "Participação Cidadã do Projovem Urbano"* (2013) foi defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no programa de Políticas Públicas e Formação Humana, na linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas (BARBOSA, 2013). A pesquisa concebe o programa em um contexto político educacional integrado às chamadas "políticas públicas de alívio à pobreza", já que faz parte de um amplo projeto do governo Federal, idealizado na gestão à época do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005. O trabalho de investigação empírica volta-se a uma das três partes integradas ao currículo – o Plano de Ação Comunitária – na perspectiva da Participação Cidadã, tendo como foco de análise três cidades do país: Palmas, TO, São Vicente, SP, e Guarujá, SP. O objetivo central desse trabalho foi identificar o sentido dado à política de participação cidadã, prevista nos manuais e nos documentos do Governo e as possíveis contradições que essas experiências suscitaram na prática. Com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético, a autora chegou à conclusão de que o projeto visa preparar o jovem para atender a uma nova sociedade capitalista, marcada pelo consumo, abrandando, assim, os efeitos da ortodoxia neoliberal.

A partir do próximo tópico, empreendemos a contextualização da perspectiva (trans)disciplinar – discursiva e desconstrutivista – de investigação da tese proposta.

1.1 A perspectiva (trans)disciplinar da investigação: um novo “gesto” de interpretação ou a (re)ssignificação do já-dito

Pontuamos, na seção anterior, algumas discussões teóricas que trouxeram à baila a análise de discursos sobre: materiais didático-pedagógicos do curso, currículo escolar, documentos oficiais, aulas de leitura; enquanto outras pesquisas abraçaram questões voltadas para: a implementação do curso e seu funcionamento, as políticas públicas de gestão e administração, os aspectos positivos e negativos da administração, as discussões sobre a noção de cidadania, as implicações da evasão escolar, além de representações dos orientadores, professores, gestores e alunos do programa, para citar alguns desses trabalhos desenvolvidos em diversos programas de pós-graduação, nas mais variadas linhas de pesquisa acadêmica do país.

Propomos, aqui, uma breve explanação do “gesto” de interpretação – o olhar interpretativo – mobilizado neste empreendimento de análise a ser mais detalhadamente descrito no próximo capítulo, quando os pressupostos teórico-metodológicos forem apresentados. O entrelaçamento de perspectivas teóricas que possam contribuir, em um novo “gesto” de interpretação, no discurso do Projovem Urbano e nas representações dos jovens egressos, é uma proposta de (re)ssignificação, (re)interpretação dos interdiscursos sobre/do programa educacional, no sentido de promover a esta pesquisa uma discussão (trans)disciplinar, “[...] numa vertente de análise de discurso, praticada no Brasil, híbrida por natureza [...]” (CORACINI, 2010a, p. 92), instaurando, assim, “[...] a abertura de novas perspectivas em relação à estrutural social, cultural e epistêmica das sociedades.” (GUERRA; ALMEIDA, 2015, p. 3). Para isso, entram em confluência teórica, na trama que vai tecendo os discursos e sem que nenhuma teoria ou reflexão se sobreponha à outra, a AD de orientação francesa, a perspectiva “desconstrutivista” e as reflexões pós-colonialistas em diálogos estreitos com a EJA.

Para Coracini e Ghiraldelo (2011), a vertente discursiva coloca o sujeito no centro de suas preocupações, por isso, a problematização da identidade passa a ser um ponto fundamental de análise e de reflexões na contemporaneidade, tanto na perspectiva dos estudos discursivos, quanto na dos estudos discursivo-desconstrutivistas. Coracini (2007) afirma ser o sujeito construído pela alteridade, pela historicidade social e discursiva, que não controla o seu dizer, é, portanto, clivado, cindido, atravessado pelo inconsciente. Assim, o sujeito constrói sua identidade, baseando-se no discurso de si e do outro, em um exercício de

interpretação, sempre em movimento, sempre em curso; afinal, segundo Bauman (1998), em tempos de "modernidade líquida" as identidades não são estáveis, fixas, mas fluidas e multifacetadas, marcadas pelo campo da "heterogeneidade constitutiva", conforme postula Authier-Révuz (1998).

Este trabalho põe em relevo problematizações sobre/do sujeito em situação de exclusão escolar e social; é o sujeito da margem que nos interessa, é o sujeito periférico que quer ser ouvido. É a voz de um sujeito cuja história de vida social e escolar não cumpriu os passos regulares e regulamentares da educação básica hegemônica, tida como exemplar nos discursos oficiais, cristalizados nas práticas escolares discursivas. Pretendemos, neste empreendimento teórico, "desestabilizar" sentidos unívocos, absolutos, centralizados e hegemônicos no que concerne à leitura que se tem sobre o que é a EJA e como se dá a sua formação/representação para o sujeito-aluno-egresso. Por isso, Wolfreys (2012) concorda com a perspectiva "desconstrutivista" de Jacques Derrida, em *Le Monolinguisme de L'Autre*[2] (1996), para quem o contexto nunca é saturado pela determinação e identificação de um sentido. Sentido este que escapa, que desliza para outro em seu lugar, que se desvirtua e se desloca, em constante movimento, porque nunca está "alojado" ou "enclausurado" no texto/discurso (CORACINI, 2003b).

Sujeito, discurso e sentido compõem uma tríade teórica cuja teia é mobilizada por meio da linguagem e do inconsciente. O sujeito está, no nosso olhar interpretativo, submergido no discurso, indissociável de suas práticas sociais, marcadas por amplas relações de força, saber e poder, "[...] um poder-saber que delineia os sentidos que podem ser aceitos e camufla aqueles que não o são [...]", constituindo um objeto que produz inconscientes (SATHLER, 2016, p. 5). Além disso, Fernandes (2014, p. 107) endossa a ideia de que o sujeito é descentrado, não mais dono de si e da razão; pelo contrário, ele não pode ser concebido dentro de uma racionalidade, não pode ser concebido como sujeito autônomo e logocêntrico: "[...] ele passa a ser compreendido pelo lugar que ocupa na rede social. O sujeito é, então, histórico, definido por algo exterior a si, e não como originário de sua interioridade." Nestas reflexões, o que é anunciado como morte do sujeito consiste em seu descentramento:

> [...] morre o homem da razão, ou seja, nasce uma concepção de sujeito: o homem como objeto sobre o qual recai o saber; o sujeito compreendido sob determinações de uma história marcada por descontinuidade, e em relação

[2] Título da edição brasileira: *O Monolinguismo do Outro* (1996).

> com o poder; o sujeito submergido nos discursos. (FERNANDES, 2014, p. 109).

O discurso, na perspectiva foucaultiana, passa a ser o centro que desencadeia as análises e, por meio das representações dos sujeitos, chegamos às suas identi(ficações)dades. Grande parte dos trabalhos defendidos sobre o Projovem Urbano, desde que o projeto tomou corpo em seu funcionamento e aplicabilidade no país, voltou-se para as investigações identitárias de caráter sócio-histórico, sociológico ou, ainda, sociodemográfico. Poucos foram os trabalhos que privilegiaram o discurso como prática sobre o qual emergem representações ou subjetivações, gerando conflitos e contradições de saberes e de poderes. A "descentralização" ou a "destranscendentalização" do sujeito é uma perspectiva dos estudos discursivos, desconstrutivistas e culturais da contemporaneidade. Interessa-nos, ainda, portanto, instituir novas discursividades, no sentido de investigar ou historicizar o sujeito-aluno-egresso do Projovem, de analisar "[...] quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele." (VEIGA-NETO, 2011, p. 113). Desse modo, não nos interessa, sob o ponto de vista discursivo-desconstrutivista, pensar no "homem". "O homem não o é porque seja natural sê-lo, mas porque é humano, e ser humano significa ser histórico, político, social, discursivo, enfim, um conjunto [...] construído historicamente [...]" (GÓIS, 2013, p. 158).

Bauman (1998, 2005, 2013) e Sousa Santos (1999, 2007, 2013), ambos sociólogos da contemporaneidade, não só discutem sobre educação e ensino, mas também sobre identidade, mídia, cultura, (in)exclusão, contextos marginais locais e globais, dentre outros pontos, e estabelecem, em suas obras, interlocuções com Michel Foucault, articulando aspectos relativos à Educação com as questões identitárias do sujeito em situação de exclusão, portanto, do sujeito (des)privilegiado e (des)possuído, "marginal(izado)", situado em amplas e complexas relações de força e de poder/resistência.

Sousa Santos (1995) propõe o conceito "Epistemologias do Sul", já que podemos ser "suleados", a partir de três orientações ou alternativas epistêmicas emergentes para "quebrar" a desigualdade de saberes: aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul. O estudioso ainda postula que "[...] só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado [...]" (p. 18).

"Sulear" o Norte global possibilita diálogos e comunicações entre as culturas, (re)negociando sentidos e saberes, evitando a reprodução de formas de discriminação e de

estereótipos culturais e identitários, dada a diversidade da América Latina. Esse é o princípio fundamental da epistemologia a que o sociólogo chama de Epistemologia do Sul. Essa proposta epistemológica aponta para discussões sobre a diversidade do mundo, abrindo, assim, novas fronteiras sociais, históricas, culturais e políticas, buscando "descolonizar" saberes dominantes tidos como unicamente válidos e, portanto, hierarquizados e hegemônicos, principalmente no Norte global (MENESES, 2008).

Compactuamos, aqui, com o que pontuam Coracini e Carmagnani (2014, p. 9) que esta é uma proposta inter(trans)disciplinar de investigação científica "[...] não no sentido banal que se costuma atribuir ao termo, de mistura de disciplinas ou teorias num mesmo texto, mas como debate de pontos de vista diversos em torno de uma temática comum [...]". Pensadores da Educação, Bauman (1998, 2005, 2013) e Sousa Santos (1999, 2007, 2013), posicionam o sujeito da educação em um contexto histórico não-linear, portanto, heterogêneo e propõem um novo olhar, uma nova construção de um paradigma epistemológico da ciência moderna, da educação, do ensino-aprendizagem. Não se trata de uma perspectiva de análise regida por princípios lógicos, universais, palpáveis, mas pela singularidade, pelo individual, o que escapa à lógica e à regra, quebrando paradigmas positivistas (SATHLER, 2016).

É preciso, então, promovermos uma revisão das representações do que é ser aluno, do que é ser aluno da EJA, e, sobretudo, do que é ser jovem-aluno em tempos de "modernidade líquida", onde as relações tempo/espaço escolares estreitam-se cada vez mais, onde não cabe mais a ideia do professor do *cogito ergo sum* que se representa e é representado como aquele que detém os saberes oficiais unicamente válidos na sociedade de consumo, onde, enfim, as relações entre professores e gestores ou professores e alunos são mais equalizadas, humanas, horizontalizadas pela necessidade de uma "globalização contra-hegemônica" como propõe refletir Sousa Santos (2007). Para este sociólogo português, "[...] das margens se veem melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens [...]" (p. 58).

Sousa Santos (2001) propõe analisar os processos de globalização, nas sociedades, em hegemônicos e contra-hegemônicos. Ambos os processos complexos e dinâmicos, o primeiro corresponderia a uma concepção de sociedade de acumulação e apropriação capitalistas, favorecendo os grupos dominantes, que detêm privilégios socioeconômicos, poder político e controle social. Já o segundo processo, corresponderia a uma maneira de resistência, a um exercício de soberania popular, uma nova forma de representação política na qual a democracia admite um sentido maior como prática social do que como instituição de um

governo. Valores como solidariedade e bem-comum são compartilhados pela sociedade contra-hegemônica como resistência contra os efeitos da concepção de hegemonia. Na luta pela emancipação social e justiça global, é preciso

> [...] criar novas formas de representação, que sejam capazes de incluir agendas de identidades específicas, de minorias na nação como, por exemplo, o reconhecimento de movimentos sociais como novos e legítimos atores políticos. (MIRANDA, MERLADET, 2012, p. 18).

A interlocução entre a AD, as perspectivas derrideana e foucaultiana, conhecidas como propostas reflexivas dos pensadores "rebeldes" – Jacques Derrida e Michel Foucault não poderiam prescindir, nesta investigação científica, de, ainda, ampliar discussões com a EJA. Trouxemos, então, contribuições teóricas já consolidadas e estudos em andamento de professores e pesquisadores da EJA em suas diversas implicações na vida de jovens estudantes brasileiros. Essas discussões trazem à baila não só as disparidades sociais que interferem na vida de milhares de jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas também, (d)enunciam aspectos de suas trajetórias de vida marcadas pelas experiências de desigualdades sociais escolares e exclusão.

O olhar logocêntrico, hegemônico e positivista direciona, inevitavelmente, a representação do jovem da EJA, na escola, à falta de interesse, falta de responsabilidade, falta de disciplina ou à presença da violência – falta de segurança pública – como fator social externo que interfere na desistência do jovem em dar continuidade aos estudos. Segundo Leão (2011), essas leituras apontam para problemas reais, no entanto, também refletem a perspectiva de pais, professores, pesquisadores e gestores da EJA, distanciando, então, a voz dos jovens que têm a dizer de suas próprias experiências escolares.

É necessário ouvir essa(s) voz(es) dos egressos do curso, dos jovens em busca de formação, qualificação profissional e em busca de práticas de cidadania. Não temos a pretensão de reafirmar a crise generalizada da educação básica pública, principalmente, nos países descentralizados do Ocidente. Mas, sim, desconstruir olhares estereotipados da EJA, desvelar leituras "condicionadas" pela cultura dos saberes oficiais, portanto, elevados à condição do ensino formal, "normal" (?), institucionalizados nos discursos cotidianos sobre/da educação que melhor aceita, acolhe, hospeda, ampara, o aluno formado pelo ensino regular privado e rejeita, exclui, hostiliza, afasta o aluno que, por razões acima de sua vontade, encontra uma alternativa de sair da exclusão, da ignorância, do espaço não-escolar, da "invisibilidade" social. Enfim, desestabilizar as "verdades" e ressignificar o sujeito-aluno-egresso do Projovem Urbano – modalidade da EJA.

1.2 O *Manual do Educador* do Projovem Urbano: o efeito de "verdade incontestável" e as condições de produção do discurso

O *Manual do Educador* (2012) é um material didático-pedagógico, que integra uma coleção, composta por oito diferentes cadernos e tem por objetivo principal a compreensão ampla do funcionamento do programa da EJA por parte dos profissionais envolvidos, quais sejam: um comitê gestor local, uma coordenação local, professores especialistas e professores orientadores, além dos educadores da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã. O Projovem Urbano 2012 foi aprovado pelo Decreto n. 7.649, de 21 de dezembro de 2011, passando a ser executado em âmbito nacional, sob a responsabilidade do MEC e da SECADI. Assim, a finalidade básica do Projovem Urbano manteve os mesmos objetivos didático-pedagógicos instituídos em 2005, quando nasciam, então, seus princípios organizadores (SALGADO, 2012).

A carga horária do curso, de acordo com o material de instrução, perfaz o total de 2000 horas, no período de 18 meses letivos, distribuídas entre aulas presenciais e não-presenciais, atendendo às três dimensões curriculares: Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã (SALGADO, 2012). Um auxílio financeiro mensal (R$ 100,00) é concedido aos alunos, desde que eles frequentem às aulas e realizem as atividades escolares. O aluno do Projovem deve apresentar, pelo menos, 75,0% de presença no curso e entregar 75,0% dos trabalhos solicitados a cada mês.

O discurso político-educacional da (ex-)inclusão, cristalizado na voz dos materiais didáticos, ou seja, no discurso oficial, constituído historicamente, via memória, tal como o *Manual do Educador* (2012), "[...] remete, necessariamente, a outros, dentre os quais se destacam os discursos científico, político e pedagógico, este modificando os demais e sendo por eles modificado." (MASCIA, 2003, p. 13). Valiente e Soares (2012) consideram o discurso do documento oficial como um "regime de verdade", inquestionável.

Por essa razão, esse tipo de discurso produz determinados efeitos de verdade, portanto, tido como "verdadeiro", passível de credibilidade, que tem por efeito de sentido o ideário[3] de

[3] Tomamos o sentido da palavra "ideário" tal qual é tomado no trabalho da Dra. Márcia Aparecida Amador Máscia, da Universidade Estadual de Campinas, intitulado *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma Análise das Relações de Poder-Saber do Discurso Político Educacional de Língua Estrangeira* (2003). Ideário como conjunto de ideias, princípios ou propostas, responsáveis por uma certa visão de mundo (BORBA, 2011).

progresso, de modernidade, do novo em oposição às perspectivas do velho, do ultrapassado, do tradicional, ou seja, do que deve ser substituído, (trans)formado, (re)formado.

> Além de manter o mesmo Projeto Pedagógico Integrado (PPI) que representa um novo paradigma de educação, articulando conclusão do Ensino Fundamental, Qualificação Profissional Inicial e experiências de Participação Cidadã, o Projovem Urbano reafirmou as seguintes características do Programa original: (i) a proposta inovadora de gestão intersetorial compartilhada; (ii) a estratégia desafiadora de implantação em regime de cooperação com o Distrito Federal e com os estados e municípios envolvidos; (iii) a inédita combinação do caráter emergencial [...] que implica a busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem [...]; (iv) os materiais pedagógicos inovadores especialmente produzidos [...]; (v) a organização bem-sucedida do trabalho dos educadores [...] (SALGADO, 2012, p. 9-10).

O discurso da inclusão, materializado no *Manual do Educador* (2012), é também objeto de investigação discursiva, por compor as "condições de produção" do discurso do sujeito-aluno-egresso. O *Manual* é um documento, que circula na esfera político pedagógica, produzindo efeitos de sentido na relação linguagem/pensamento/mundo, já que cumpre o papel de direcionar e orientar as práticas didático-pedagógicas dos sujeitos envolvidos no Projovem Urbano.

Assim, situamos, nesta pesquisa, o *Manual do Educador* (2012) como um gênero discursivo – de caráter essencialmente instrucional, prescritivo, para comprovar a reprodução do ideário de progresso e de modernidade, da falta e do desejo de completude do sujeito-aluno, em um contexto histórico educacional da contemporaneidade, sujeitos estes (des)providos, (des)prestigiados, (des)iguais e "(des)possuídos" em meio a uma oferta de novas oportunidades de vida.

> Ao propor estratégias inovadoras de organização do trabalho escolar, de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos, busca-se favorecer o encontro entre educador e educando, o que exige considerar as experiências e conhecimentos dos jovens, bem como seu percurso escolar anterior. (SALGADO, 2012, p. 12).

Conforme Ferreira (2010, p. 148), para Elisa Guimarães, em *Texto, Discurso e Ensino* (2009), "[...] pensar linguagem no ensino é percorrer o mundo textual e discursivo, e pensar em ensino é tocar os sujeitos do mundo." Essas duas esferas se entrecruzam para reforçar valores de evolução, desenvolvimento, melhoramento, aperfeiçoamento, futuro, reforma e integração; valores estes tão em voga em uma concepção de mundo positivista e logocêntrica, cujo sujeito é consciente, cartesiano, "[...] capaz de controlar o outro e se controlar [...]" (MASCIA, 2003, p. 12).

Mascia (2003) defende ainda que os Documentos Pedagógicos Educacionais (DPE) estabelecem relações de poder-saber, por serem institucionalizados, atravessados pela voz da autoridade e, portanto, da verdade. O ideário de progresso, que nele se constitui, constrói a ideia da imagem de que o sujeito pode ser formado por uma educação de qualidade, ideal, integral, completa, ao se submeter às etapas das propostas político-pedagógicas previstas nesses documentos. A ideia de completude do sujeito apoia-se na Filosofia positivista, estruturalista, em que o sujeito é racional, controlador do seu dizer, capaz de transformar-se e, mais do que isso, transformar o mundo à sua volta, a sua realidade social.

No entanto, sabemos que tal completude não se sustenta em meio a esses discursos. Trata-se de uma ilusão necessária, de um "sopro" de um desejo frente à falta e à incompletude do sujeito, atravessado pelo inconsciente, cindido, incompleto, fragmentado, esfacelado. Apesar de essa completude ser ilusória, valores como verdade, sucesso, progresso e bem social são aceitos como imprescindíveis na contemporaneidade em que a incompletude, a fragmentação, a falta, o esfacelamento e a instabilidade geram a angústia, o fracasso, a ansiedade, a insegurança, o caos interior. De acordo com Coracini (2003b, p. 100), instaura-se, assim, "[...] a relatividade de tudo, a inexistência de uma verdade absoluta e universal, o ecletismo, trazendo, portanto, a dúvida, a insegurança, a Torre de Babel, a dispersão."

Nesse contexto, os DPE, com suas propostas inovadoras, modernas e transformadoras, trabalham a ideia das mudanças curriculares e didático-pedagógicas como verdadeiramente relevantes e bem-sucedidas, tornando-se, assim, uma necessidade para se atingir o sucesso e, então, mudar de vida. Conforme Mascia (2003, p. 38), "[...] interessa-nos levantar como e em que condições os conceitos que envolvem as mudanças curriculares se tornaram a fazer parte de um campo de interesse." Em outras palavras, interessa-nos saber, de modo mais específico, por que o *Manual do Educador* (2012) emerge como documento oficial de uma modalidade educacional para jovens e adultos, atendendo a esse grupo em um programa intitulado Projovem Urbano. Esse campo de interesse justifica-se pelo desejo de ser completo, uno. A concepção do ideário de progresso que se tem nos DPE, em geral, coincide com a concepção de progresso do *Manual do Educador* (2012), em que as oportunidades no mercado de trabalho e o exercício efetivo da cidadania são recorrentemente postos como metas a serem atingidas. Ou seja, sair da ignorância, de uma situação social e econômica desfavorável para o conhecimento, para um futuro promissor, significa ter a vida transformada pela educação e pelo trabalho, conforme o discurso de caráter emancipatório e de "salvação das massas", de Mascia (2003), materializado no *Manual*.

> Investir em programas e ações voltados para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução de desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro de sua juventude. (SALGADO, 2012, p. 9).

Essa transformação está diretamente ligada à institucionalização da voz do governo, da política educacional e, por extensão, do poder, já que a relação entre a verdade e o poder é, segundo Mascia (2003, p. 147), simbiótica "[...] no sentido de que a verdade ou os efeitos de verdade estão vinculados a sistemas de poder, um alimentando o outro." Compreende a autora que as mudanças pedagógicas de que tratam os documentos políticos educacionais (DPE) oficiais são estabelecidas por vozes, por autoridades "[...] cujo 'poder-saber' é socialmente reconhecido, aceito e institucionalizado." (p. 84). São a partir dessas condições sócio-histórico-ideológicas do *Manual do Educador* (2012) que os sujeitos egressos do curso, afetados pela língua e pela história, são representados no mundo, ocupando uma determinada posição, um lugar, no tempo e no espaço simbólico e real (PÊCHEUX, 1990). Vejamos, mais detalhadamente, como os regimes de verdade são formulados historicamente neste gênero de natureza prescritiva e própria dos discursos políticos e didáticos da Educação.

1.3 Os regimes de "verdade" e as formações discursivas do discurso do Manual: onde saber é poder

É pela formação discursiva que um discurso cruza com seu exterior, com a exterioridade. Assim, um texto é atravessado por várias formações discursivas, nem sempre estáveis, nem sempre harmoniosas. Trata-se de um conceito operatório na AD, que foi introduzido por Michel Foucault, em *L'Archéologie du Savoir* (1969)[4], e reformulado por Michel Pêcheux, em *Verités de la Palice* (1975)[5], como sendo "[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]" ou, ainda, segundo Foucault, como sendo "[...] conjuntos de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras [...]", determinando o que pode e deve ser dito (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 241). Compartilhamos da ideia de Gregolin

[4] Título da edição brasileira: *A Arqueologia do Saber* (2013).

[5] Título da edição brasileira: *Semântica e Discurso: uma Crítica à Afirmação do Óbvio* (2014).

(2001), quando afirma ser uma formação discursiva invadida por outras, que vêm de outros lugares (interdiscursos), constituindo, assim, no fio do discurso relações interdiscursivas.

As formações discursivas pressupõem a confluência ou, como prefere Foucault (2013, p. 42 e 47), a coexistência de

> [...] enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição.
>
> [...]
>
> [...] uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações [...] [– regularidades e dispersões].

O Projovem Urbano compreende, como sabemos, as dimensões do Ensino Fundamental, da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã, amparadas por leis federais, estaduais e municipais, além dos amparos legais dos pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação de Básica. Salgado (2012, p. 129, grifo nosso) afirma que "[...] os conselhos estaduais e/ou municipais deverão ser informados sobre a oferta do Projovem Urbano, no âmbito de sua jurisprudência, e da fundamentação legal do curso, para a devida socialização e articulação [...]" e que

> O certificado de Conclusão do Ensino Fundamental/EJA do Projovem Urbano habilita ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio, enquanto a certificação em Qualificação Profissional Inicial para o trabalho no correspondente Arco Ocupacional ou em curso FIC (**Formação Inicial e Continuada**) constitui um primeiro passo na profissionalização do jovem.

Chamamos a atenção para a constituição da legalidade do curso, segundo órgãos de competência da esfera educacional, subordinados ao MEC, que estariam autorizados a responder por ele. Depreendemos, dessa forma, a indissociável relação postulada por Foucault (2014) entre o saber-poder. Os poderes produzem saberes que produzem mais poderes, imbricadamente concebidos nas práticas ou nas relações entre os homens, nem sempre de forma opressora, negativa, mas também produtiva, fazendo, emergirem as resistências (MASCIA, 2011). É a onipresença do poder, estando em toda parte; "[...] não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...]", conforme Foucault (1988, p. 89), em *O Método* (1976).

Mascia (2011) e Nascimento, Bonfim, Carneiro (2011), abraçando o olhar foucaultiano de investigação, consideram que "os regimes de verdade" são constituídos em

relações de poder-saber socialmente compartilhadas, ou seja, discurso, sociedade e história se entrecruzam constituindo, assim, os saberes em consequente articulação com os poderes. Para Revel (2005, p. 78), "[...] o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber [...]". Essencialmente, o saber está ligado à questão do poder (FOUCAULT, 2014).

O discurso do *Manual do Educador* (2012) é atravessado por formações discursivas que se coadunam, que dialogam entre si. Nele, atravessam o discurso pedagógico, prioritariamente, e também o didático, o jurídico e o político, assegurando, desse modo, a sua legitimidade e a construção dos regimes de verdade.

> Assim, reafirma-se que o cerne da proposta pedagógica do Projovem Urbano, que persistiu ao longo do caminho percorrido desde sua criação, mantém-se na nova fase do Programa, iniciada em 2012. As alterações agora propostas visam apenas a aperfeiçoar a execução do Programa, para melhor cumprir a finalidade de proporcionar ao jovem brasileiro, de 18 a 29 anos, ainda sem Ensino Fundamental, uma formação integral que lhe permita retomar seu caminho de estudante, de cidadão participativo, atuante em sua comunidade e inserido no mundo do trabalho. (SALGADO, 2012, p. 35-36).

Para Coracini (2003c, p. 200), tanto o discurso didático, quanto o discurso pedagógico, "[...] apresenta-se como sendo a verdade: tudo o que é dito ou escrito corresponde à verdade, verdade sobre os fatos, sobre a natureza, os objetos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a língua [...]".

Ainda de acordo com a autora, assim como o discurso científico, o pedagógico legitima saberes, autorizando-os, validando-os, impedindo, dessa forma, "a possibilidade de questionamento". A escola, então, representa um local institucionalizado de exercício de poder e, ao mesmo tempo, o lugar de registro de saber (FOUCAULT, 2014). Temos, assim, representações de autoridade no *Manual do Educador* (2012), chanceladas pelo discurso da lei, também impossibilitado pelo questionamento da verdade, sendo determinado por aquilo que pode e deve ser dito, por representar a instituição jurídica, por extensão, o poder, no Ministério e Conselhos de Educação.

> [...] ultrapassando sua fase de Programa emergencial e reafirmando sua condição de política pública, em 2012, o Projovem Urbano foi vinculado à estrutura do sistema educacional brasileiro.
>
> A decisão do Governo Federal de promover essa transferência – tomada em conjunto com a Secretaria Geral da Presidência, a Secretaria Nacional de Juventude e o Ministério da Educação – visa a garantir a atualização, o aperfeiçoamento e a expansão do Programa. É uma estratégia para superar os

> obstáculos encontrados na implantação e, ao mesmo tempo, uma aposta que reafirma a potencialidade já demonstrada.
>
> A Lei nº 11.692/2008 estabelece, ainda, em seu artigo 12: "O Projovem Urbano atenderá a jovens de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental." O novo Programa foi regulamentado pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. (SALGADO, 2012, p. 10 e 15).

Lembremo-nos de que a verdade é uma construção discursiva, um efeito de sentido. Segundo Fernandes (2014, p. 117), ela será uma produção, uma construção; atestando lugares, posições dos sujeitos, que, por meio de seus discursos, materializa as verdades, revelando esses posicionamentos: "A verdade constitui objeto pelo qual se luta e também o poder do qual o sujeito deseja se revestir [...]".

Entendemos que o discurso do *Manual do Educador* (2012) instaura as "verdades" que devem ser acolhidas no programa da EJA. Trata-se de um material que orienta (normatiza, prescreve) sobre o funcionamento do programa em diferentes instâncias administrativas e pedagógicas. Nele, encontramos informações a respeito da gênese histórica do Projovem Urbano, do seu Projeto Pedagógico Integrado, da sua gestão, das ações do professor especialista e do professor orientador, do sistema avaliativo, da formação continuada dos educadores, além de diversos exemplos relacionados ao trabalho de grupo e à qualificação profissional atendendo aos chamados Arcos Ocupacionais, somados às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (SALGADO, 2012).

Aderindo ao pensamento de Foucault (2014, p. 51-52), não é preocupação da AD analisar se os discursos são em si "verdadeiros" ou "falsos"; cabe ao analista questionar como historicamente se produzem os efeitos de verdade em seu interior, no funcionamento de suas práticas:

> O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

É por essa razão que o empreendimento analítico, desta investigação, é o método de pesquisa arquegenealógico de Foucault, ou seja, a questão do poder (genealogia) é um instrumento de análise capaz de explicar a produção de campos de saberes (arqueologia) e,

por sua vez, como esses saberes engendram novos poderes. O autor postula haver um combate pela “verdade”, pelo seu estatuto e papel econômico-político que desempenha e não “em favor” dela. Ademais, descreve a maneira pela qual determinados saberes são constituídos historicamente e como eles relacionam-se entre si, constituindo-nos como sujeitos que agem uns sobre os outros em relações de força, de poder, microcapilarmente (FOUCAULT, 2013, 2014). A arquegenealogia foucaultiana volta-se para a análise de enunciados que emergem a partir de determinadas condições de produção histórico e socialmente afetadas. A determinação histórica do enunciado possibilita a interpretação do discurso e do sujeito, posicionando-o em um “lugar” social, político, cultural.

A neutralidade (mesmo que por efeito, ilusão) do discurso didático-pedagógico instaura esse combate pela verdade ou em torno dela, como reflete Foucault (2014) na “microfísica do poder”. O discurso do *Manual do Educador* (2012) tem força, estatuto de poder, de autoridade, da voz do educador, do professor, da lei que preconiza e legitima o seu funcionamento legal, a construção da verdade de um programa educacional vinculado ao MEC e à SECADI.

Para Orlandi (2012), o discurso pedagógico é autoritário, assim como o discurso científico e o religioso, já que se trata de um discurso predominantemente cognitivo e informativo. Apesar de sua força, o poder exercido é de ordem relacional tomando diferentes nuances, “movimentos” e novas configurações: as chamadas resistências. Eckert-Hoff (2003a, p. 272), coadunando-se ao pensamento foucaultiano, estabelece uma reflexão: “Saber e poder implicam-se mutuamente: não há poder sem saber, nem saber sem poder; assim como não há poder sem resistências: um produz o outro [...]”, em múltiplas correlações de força.

Foucault (2013) postula que a resistência, assim como o poder, está em toda parte, como “espaço” de lutas e agenciamentos e possibilidades de transformação. Segundo Revel (2005, p. 76), “[...] se não houvesse resistência, não haveria efeitos de poder [...]”. As resistências instauram novas formas de poder, assim como o poder pode instaurar novas formas de resistências.

Na próxima seção, voltamos o olhar ao sujeito-aluno-egresso do Projovem Urbano. Interessa-nos problematizar os processos identitários constitutivos desse sujeito, no contexto da EJA.

1.4 Quem é o sujeito aluno do Projovem Urbano: processos de (des)identificações

A EJA surge em um contexto de educação das camadas populares. Majoritariamente, o público atendido, nesta modalidade educacional, tem sido composto, historicamente, por jovens pobres e negros (ARROYO, 2011). A EJA, configurada como um campo de direitos e de responsabilidade pública, deve, então, se propor a superar visões preconceituosas e hegemônicas da educação. O Projovem Urbano atende a jovens de 18 a 29 anos (alfabetizados), porém não concluintes do Ensino Fundamental, por terem se distanciado da escola, devido a diferentes motivos ligados à sua vida pessoal e/ou ocupação no trabalho.

As obrigações cotidianas (necessidades) fizeram com que esses jovens, em especial, o grupo que compõe os sujeitos desta pesquisa, desistissem de dar continuidade aos estudos. Muitos não mais se sentiam motivados a estudar. As motivações para ingressar na escola foram perdidas pela dura jornada de trabalho ou pelo horário incompatível com as aulas, pela distância da escola e a residência ou local de trabalho, pela necessidade de cuidar dos filhos pequenos, em especial, no caso das mulheres, pelas dificuldades em permanecer na dupla rotina entre trabalho e estudo e, por fim, pela falta de expectativa positiva do futuro.

Os sujeitos – todos egressos da 1ª turma do estado de Mato Grosso do Sul, sede em Campo Grande (capital) – ficaram, pelo menos, três anos afastados da escola, antes de retornar à sala de aula, por meio deste projeto de educação inclusiva e de participação cidadã. Em sua 1ª turma, o Projovem Urbano formou 115 alunos, em um período de 18 meses. Foram entrevistados 10 alunos egressos do curso, dentre os quais, em sua maioria, mulheres, negras, mães, entre 20 e 29 anos de idade, sem registro formal na carteira de trabalho ou desempregadas. O critério estabelecido de seleção das entrevistas está descrito no item 2.1, no capítulo II.

> De modo geral, o trabalho do SMA *(Sistema de Monitoramento e Avaliação)* nos mostra um perfil de estudante predominantemente feminino, de cor/raça parda/negra, caracterizado por uma trajetória escolar acidentada, com baixa renda familiar e/ou individual, baixo poder aquisitivo e com oportunidades precárias de inserção no mercado do trabalho e de participação em redes e associações da sociedade. A maioria das mulheres era casada ou tinha união estável, com filhos, o que dificultava sua permanência no curso. Já os homens eram predominantemente solteiros. A maioria desses estudantes entrou precocemente e de forma precária no mercado do trabalho e passou por longos períodos de desemprego. (SALGADO, 2012, p. 16, grifo nosso).

A maioria dos alunos do Projovem Urbano, 1ª turma 2015, atende a esse perfil descrito pelo *Manual do Educador* (2012). Mulheres jovens que tiveram de interromper seus estudos, por causa de uma gravidez precoce no passado e/ou pela necessidade de trabalhar para o sustento da casa, acabaram cuidando de seus próprios filhos ou exercendo a função de empregada doméstica, sem registro formal na carteira de trabalho, adiando, assim, sua formação básica por longos anos e, por consequência, o sonho de poder melhorar de vida. A maioria dessas mulheres é casada, constitui família e tem mais de um filho. Além disso, ajudam seus maridos nas despesas da casa e, apontam aspectos positivos do curso, como:

> [...] o tratamento que lhes era dado, principalmente pelos educadores, a flexibilidade de horários, que respeitava sua condição de trabalhadores, [...] mudanças positivas em relação a atitudes, comportamento e autoestima como resultado da convivência com sua comunidade escolar." (SALGADO, 2012, p. 16).

Segundo o *Manual*, trata-se de sujeitos pertencentes a uma posição social que não goza de prestígio social e, são, portanto, excluídos do espaço escolar, enquanto espaço sociocultural de vivências. Excluídos da escola, os jovens não se sentem confiantes em procurar por uma vaga de emprego, ou não se sentem capazes de buscar alternativas para melhorar as suas condições de trabalho. Pelo contrário, estar longe da escola faz com que sua autoestima fique comprometida, uma vez que é, na escola e por meio dela, que se têm experiências educacionais, culturais e de vida que fomentam suas práticas cotidianas no mundo.

O sentimento de pertença à escola assegura ao jovem uma autoconfiança. O jovem identifica-se com o espaço escolar de vivências, de saberes, de experiências, de (des)identificações, reforçando, assim a sua identidade como aluno, frequentador do espaço escolar. A visão que se tem da EJA é, ainda, preconceituosa, "torta" e marcada por críticas perversas. Além disso, não podemos negar que a visão que se tem do modelo ideal de escola e de aluno não é o que se tem na modalidade da EJA. Arroyo (2011), pesquisador da EJA, defende a ideia de que a imagem dessa modalidade de educação deva ser (re)construída com olhares menos negativos, menos "escolarizados", isentando-a da comparação com o modelo de escolarização hegemônico, formal. A organização curricular e administrativa da EJA está inserida em um contexto particular, de singularidades e contingências sociais múltiplas. Portanto, não deve ser olhada negativamente ou de forma atrasada, desprofissionalizada.

Os alunos da EJA são oprimidos, sem muitas alternativas na vida, pobres e trabalhadores, com responsabilidades familiares significativas. Muitos são responsáveis por si

e pelos seus filhos. Não querem que a sua história se repita na vida deles; por isso viram no Projovem Urbano uma alternativa viável para a possibilidade de mobilidade social, melhores chances de trabalho e acolhimento. Segundo Arroyo (2011, p. 39), esses jovens carregam "[...] interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado... sobre a condição humana."

Esses sujeitos trazem histórias escolares "truncadas", marcadas por caminhos tortuosos, de idas e vindas, por reprovações e repetências, levando-os a desistir no meio do caminho, sem incentivo dos familiares, da sociedade e do mercado de trabalho. São jovens, homens e mulheres, que sofrem restrições, quanto ao acesso aos bens de consumo e aos bens culturais. Tendo uma trajetória de vida tão difícil, excludente, oprimida, não poderiam ser avaliados por bases teóricas de uma pedagogia tradicional de ensino, que pressupõe regularidade e rigidez nos processos avaliativos e cuja cobrança sistêmica cabe àquele jovem aluno que pode frequentar às aulas todos os dias, por ter a oportunidade de estudar e assumir as suas responsabilidades, exclusivamente, escolares.

Apesar de esses jovens, segundo o olhar hegemônico da educação tradicional, não atenderem aos requisitos necessários do conhecimento científico, que seria o único saber valorizado na sociedade, em detrimento de outros conhecimentos, são eles que trazem para a escola outras práticas, outras experiências de vida mais populares, urbanas, camponesas, indígenas, que devem também ser valorizadas e não reduzidas ou "descredibilizadas", segundo pensamento de Sousa Santos (2007).

No próximo capítulo, apresentamos o viés teórico-metodológico adotado, para posterior análise dos RD dos alunos egressos do Projovem Urbano.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-DESCONSTRUTIVISTA

> [...] chegaremos a um entendimento sobre a pluralidade e a diversidade do mundo e de seus habitantes – que os veremos como uma oportunidade, não como uma ameaça, e talvez até acrescentemos à mera tolerância da variedade e solidariedade ao outro e ao diferente. (BAUMAN, 2000, p. 98).

A perspectiva discursivo-desconstrutivista de análise instaura uma visão, que, por meio da (trans)disciplinaridade, promove interpretações de língua e de cultura sem classificações ou categorizações binárias do tipo: certo versus errado, qualificado versus desqualificado, bom versus mau, natureza versus cultura, entre tantos outros pares que, em uma visão de mundo positivista e logocêntrica, "faria todo sentido".

Nesta abordagem, a interpretação não se fecha em um ou outro sentido; pelo contrário, promove sentidos/interpretações que deslizam, deslocam-se, constituindo, assim, novas discursividades, passíveis de movimento e de releituras de que emergem novos processos de significação, novos gestos de apreensão, de interpretação, de (des)locamentos e de (des)construção dos sentidos.

Sentidos estes não unívocos, não hegemônicos, não marcados pela cultura dominante e ocidentalizada, do homem socialmente privilegiado, cuja escolaridade, no Ensino Fundamental e Médio, principalmente, se deu de modo regular, sem tropeços ou adiamentos na ordem prevista do percurso regular, educacional básico.

> A leitura de teorias de cunho transdisciplinar [...] tem mostrado, de um lado, sua produtividade; de outro, especificidades bem distintas, seja pelos recortes teóricos efetuados, seja pelos variados procedimentos metodológicos constituídos [...] (GUERRA, 2011, p. 127).

No recorte teórico-metodológico desta pesquisa, focalizamos alguns pontos imprescindíveis à proposta de investigação que vão subsidiar a análise, a saber: (a) a noção de sujeito, interpelado pelo inconsciente e a identidade, afetados pela memória e pelos interdiscursos, com base em Coracini (2007, 2014); (b) a heterogeneidade constitutiva ou os modos de presença do (O)outro no discurso, de Authier-Révuz (1998); (c) o método arquegenealógico de Foucault (2013, 2014) e as relações de saber-poder; (d) a perspectiva

desconstrutivista de Derrida (2001a) e o conceito de hosti(pi)talidade (DERRIDA, 2003); e, por fim, (e) a noção de exclusão proposta pelos estudiosos da contemporaneidade, estabelecendo estreitos diálogos com a EJA, com base em Bauman (1998, 2013) e Sousa Santos (1999, 2007).

Segundo Possenti (2009), a AD disputa com outras disciplinas a questão da constituição do sujeito. Para o autor, analista do discurso e leitor de Michel Foucault, não se pode pensar em um sujeito "sem circunstâncias"; o que equivale dizer que o sujeito deve ser considerado junto a seu entorno – "social, linguageiro, ideológico, cultural, biológico" (p. 82). O sujeito, considerando neste empreendimento analítico, é compreendido sendo atravessado pelo inconsciente (o Outro), interpelado por ele, via linguagem, portanto, de base lacaniana – é o sujeito psicanalítico, heterogêneo, clivado; sujeito este que se constitui pelo desejo (inerente) e pela falta necessária (sempre adiada, nunca preenchida totalmente, portanto, ilusória). Assim, o sujeito não é livre, não é consciente, não está na origem dos discursos; e sim, histórico, afetado pelas dispersões do discurso, pela memória, pela exterioridade. Para Revel (2005, p. 85), o sujeito não se constitui "[...] sobre o fundo de uma identidade psicológica [...]", mas, para Foucault (1998), por intermédio de práticas do cotidiano, sujeito este produzido por estratégias de poder.

> [...] O olhar teórico da AD, por sua vez, procura compreender esses sentidos na articulação da Linguística com a Filosofia e com as Ciências Sociais (do materialismo histórico com a concepção de discurso de Foucault) assim como também na concepção de subjetividade psicanalítica (concepção lacaniana do elo entre sujeitos do desejo) [...] (NEVES, 2002, p. 81).

Nessa condição de desejo, busca e falta, em tempos pós-modernos ou globais, o sujeito constitui-se por múltiplas identidades ou identificações, marcando, assim, uma época de instabilidades de representações identitárias que se caracterizam pela fragmentação, pela divisão, pela dispersão, pela chamada "crise de identidade", sujeito constituído pelo mal-estar dos tempos. "[...] Em outras palavras, constituídas no interdiscurso, as representações são dinâmicas, mudam o tempo todo, acontecendo via identificação/desidentificação." (NEVES, 2002, p. 90). Essa dinamicidade, no tempo e no espaço discursivo, inclui a relação do sujeito consigo, com os outros, suas experiências, suas trocas, "[...] e o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro [...]" (REIS, 2006, p. 686).

Os dizeres do sujeito, em nossa perspectiva de análise, são afetados pela memória do dizer, pelos interdiscursos e já-ditos. Não se trata de uma memória cognitiva, mecânica, de fundo psicologista, mas de uma memória social inscrita em práticas e construída

historicamente (PÊCHEUX, 2015). Ainda para Pêcheux (2015, p. 50), "[...] a memória é "necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos [...]". O espaço da contradição e da tensão é próprio de todo (inter)discurso.

> [...] o fato é que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua reação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer da faixa a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. (ORLANDI, 2005, p. 32).

Questionam-se as "verdades" absolutas e universais, e instauram-se (a)d(i)versidades, dúvidas, incertezas, (des)locamentos e inseguranças a respeito de quem somos e de como nos constituímos naquilo que somos. Sathler (2016), ao colocar o sujeito à luz da teoria dos discursos em seus estudos, considera que a Psicanálise não pertence a um campo epistemológico das chamadas ciências positivistas, mas alcança campos além delas, em que os efeitos do negativo, do inconsciente e do inominável incidem sobre a própria noção de ciência.

É na materialidade da língua que escapam os equívocos, as faltas, as falhas, os furos do dizer que é do (O)outro. Authier-Révuz (1998) postula que a falta é constitutiva do sujeito como falho; assim como a língua, passível de perdas, de contradições, imperfeições. Língua(gem) como "ferramenta imperfeita" nas palavras de Henry (1992). Para o autor, a linguagem é condição do inconsciente e "[...] acaba traindo o pensamento, por causa de mal-entendidos, de ilusões e de erros [...]" (p. 193).

Dizer heterogêneo, perpassado por vozes que advêm de outros lugares (de outras memórias, atravessado por já-ditos e discursos transversos), da heterogeneidade constitutiva do discurso que remete a outros discursos, conforme Authier-Révuz (1998), trazendo à baila "[...] a presença do outro em todo o texto, não apenas onde há marcas [...], já que o sentido é sempre constituído na historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem [...]" (CORACINI, 2011, p. 33).

> [...] apoiamo-nos em exteriores teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer – assim a teoria do discurso e do interdiscurso como lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito, desenvolvida por M. Pêcheux; e, de modo central, a teoria elaborada por Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente –, consideramos que o dizer não poderia ser

> transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso [...] (AUTHIER-RÉVUZ, 1998, p. 17).

Linguagem esta que, para a perspectiva foucaultiana de análise, estabelece uma intersecção entre o saber-poder e a subjetividade, construídos na historicidade, na exterioridade, que é social, cultural e política, "[...] ante a dispersão de textos, de gêneros, de instituições, de práticas e de sujeitos ou diante do advento de dizeres suscitados pela emergência de um acontecimento [...]" (PIOVEZANI; CURCINO; SARGENTINI, 2014, p. 8). Dizeres estes que, para os autores, se materializam linguisticamente – em enunciados, nem sempre regulares, mas dispersos, descontínuos –, impondo-se ao analista do discurso "[...] a tarefa de depreender as unidades, as regularidades e as posições do que fora efetivamente dito [...]" (p. 8).

> Tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; acumula uma memória fatal que não se reconhece nem mesmo como memória. Exprimindo seus pensamentos em palavras de que não são senhores, alojando-as em formas verbais cujas dimensões históricas lhes escapam, os homens, crendo que seus propósitos lhes obedecem, não sabem que são eles que se submetem às suas exigências. (FOUCAULT, 2002, p. 412).

Para Foucault (2013), o sujeito passa a ser entendido/compreendido a partir do lugar que ocupa na rede social, a partir de práticas discursivas, em um jogo de lutas e contradições, dos quais emergem dispositivos de poder, de controle e resistência. O método foucaultiano consiste em, a partir da produção dos discursos, "[...] definir suas condições de produção, a historicidade que os faz aparecerem como um jogo de posições do sujeito, ou melhor, de sujeitos no embate das relações de poder estabelecidas pelos discursos [...]" (FERNANDES, 2014, p. 114). Ainda segundo Foucault (2013, p. 131), o discurso é entendido e pode ser fixado "[...] como um conjunto de enunciados que se apóia [sic] em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico."

Discursos que, na perspectiva derrideana ou desconstrutivista, não podem ser interpretados de sentidos unívocos; cuja interpretação não caminha por uma ou outra possibilidade apenas; mas por possibilidades de deslocamentos, dobras, deslizes, desvios sem "emolduração" ou "fechamento" dos efeitos que emanam de seus sentidos. Por isso, para Derrida (2001a, 2001b) não é possível se pensar a história, o homem e suas práticas por meio de uma reflexão logocêntrica ou da diferença que instaura ainda mais o reforço do diferente,

do que não sou eu, do que é diferente de mim e daquilo que penso; forma dominante de pensar o mundo ocidental ou metafísico. A pluralidade/diversidade, em um momento histórico denominado contemporâneo, nos é constitutiva e, ao mesmo tempo, temida, amedrontando-nos. Por essa razão, em concordância com o pensamento de Derrida (2001a, 2001b), importa-nos

> [...] a problematização da sociedade que se esfacela e se desestrutura [...], sociedade que se sente ameaçada e que ameaça sem saber (ou sem querer?) todo aquele que escapa à tão desejada – mas nunca encontrada – homogeneidade, apesar da insistência num discurso que prega a heterogeneidade e o respeito à diferença. (CORACINI, 2014, p. 101).

Derrida (2001a, 2001b) imprime, em suas reflexões, o empreendimento teórico de criticar ou, ainda, de desconstruir os discursos hegemônicos, dominantes que prevaleciam no estruturalismo. Portanto, a desconstrução é um gesto interpretativo, é a compreensão de como algo está construído, constituído, para, a partir de suas estruturas, de suas bases possa ser reconstruído, reinventado, afirmado por algo diferente ou pelo pensamento da diferença, por um movimento (*a différance*), reproduzindo novas configurações de sentido.

A *différance* possibilita "[...] pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites [...]", sem classificações binárias ou oposições categóricas, positivistas (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 33); possibilita, ainda, "[...] diferir, por retardo, delegação, adiamento, reenvio, desvio, prorrogação, reserva [...]" (DERRIDA, 2001b, p. 14). A desconstrução pressupõe, assim, a "(des)naturalização", a "(des)omogeinização" do caráter contingencial de verdades absolutas, únicas; permitindo pontos de deriva de sentidos da constituição dos sujeitos e de suas identi(dades)ficações, não as definindo, não as conceituando, mas adiando-as, reservando a elas outras "verdades". Verdades "novas" ou outras possíveis "verdades" que se pautam em "velhas", mas ambas coexistindo "[...] no espaçamento temporal ou na temporalidade espacial entre o mesmo e o diferente [...]" (CORACINI; CARMAGNANI, 2014, p. 11).

> [...] as oposições permanecem, mas a polarização que hierarquiza, privilegiando um em detrimento do outro polo [...] desaparece para dar lugar ao sujeito híbrido, heterogêneo em constante conflito e tensão e, portanto, a uma sociedade também heterogênea, contraditória, em que a aporia lhe é constitutiva: o remédio é, ao mesmo tempo, veneno, a ciência é objetiva e subjetiva e assim por diante; o **e** assim como o hífen – que une e desune –, substitui o **ou**, que determina a polarização (ou é homem ou é mulher; ou é objetivo ou subjetivo etc). (CORACINI; CARMAGNANI, 2014, p. 11, grifo do autor).

Estamos imersos em um tempo-espaço de incertezas, incompletudes, desestabilizações e desorientações, de desejos e faltas, buscando preencher lacunas, buracos que, ilusoriamente, seriam compensados por identidades fixas, unas, definidas. Segundo Coracini e Carmagnani (2014, p. 10), o sujeito do desejo é também o sujeito da falta, uma vez que desejamos aquilo que nos falta; é o sujeito da (in)completude, da (im)possibilidade de significado pleno, a despeito de sua busca constante e infindável. Rosa, Rondelli e Peixoto (2015, p. 259), também estudiosas da perspectiva discursivo-desconstrutuivista, pontuam que "[...] a língua se relaciona com o desejo, já que aponta sempre para aquilo que falta, para o que não está lá."

Empreendemos, também, a partir dos estudos derridianos, o conceito de "hospitalidade" que se inter-relaciona ao conceito da "hostilidade", desdobrando-se ao da "hostipitalidade". Para Bastos, Rameh e Bitelli (2016), Derrida imprime ao conceito a ambivalência do termo, sua filiação lexical paradoxal, ou "sua própria contradição a ela incorporada". O termo *hostis* daria base tanto para "hospitalidade" (hóspede, hospedeiro, hospedagem), quanto para "hostilidade" (hostil, estrangeiro, inimigo). Assim, a hospitalidade constitui-se pela abertura para o outro, para o estranho, para o estrangeiro em um gesto de acolhimento ao forasteiro, tolerância, sociabilidade, solidariedade, acolhida ao outro. E a hostilidade, por sua vez, constitui-se pelo fechamento e pela incapacidade de acolher o outro como hóspede, como amigo.

> [...] A negação da hospitalidade rouba do forasteiro a sua condição fundamental como ser humano. A incapacidade para enfrentar o outro exclui tudo o que é perturbador e o outro constitui um agente potencial a perturbar essa ordem [...] (BASTOS; RAMEH; BITELLI, 2016).

O sujeito-aluno do Projovem Urbano vive, então, dadas as contingências sociais, culturais e educacionais a ele impostas, essa ambivalência derridiana (a ser posteriormente analisada, "discursivizada"), a "hosti(pi)talidade"; a inquietude, o não-lugar, o entremeio, reverberando, consequentemente, na constituição de sua identidade. Anne Dufourmantelle, diante das reflexões de Derrida, assim se expressa: "[...] o cruzamento indecidível dos caminhos." (DERRIDA, 2003, p. 28). E complementa sua reflexão instaurando o jogo entre a inquietude e a familiarização daquele que ocupa o não-lugar, o entretempo, em constantes processos de (des)identificações:

> Quando entramos num lugar desconhecido, a emoção sentida é quase a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar se interrompe [...] (DERRIDA, 2003, p. 28).

Por terem um caráter não-disciplinar, perpassadas por diferentes influências epistemológicas, as reflexões de Bauman e Sousa Santos, considerando o fazer analítico, além de promoverem uma interlocução com aspectos da cultura e da subjetividade nas relações de poder, também vão propor diálogos com o campo da EJA, uma vez que, esse campo da Educação, direta ou indiretamente, apresenta questões que têm relação com a escola, com as políticas educacionais e também com a prática e teorização pedagógicas (VEIGA-NETO, 2000). Barbosa (2007) compartilha da ideia de que a escola está inserida em um contexto de normatização, excluindo aqueles que se distanciam dos objetivos institucionalizados, disciplinadores, daquilo que é tido como condição ideal do aprendiz. E acrescenta também o autor que a escola acaba por reproduzir "[...] a ideologia, modelando e adaptando os aprendentes às relações de poder dominante a partir do enquadramento produzido [...] com o objetivo de inseri-los num sistema instituído [...]" (p. 118).

Interessa-nos, então, neste empreendimento teórico-metodológico, as perspectivas que colocam as margens como centro de atenção, no sentido de fazer com que os excluídos de um processo formal de Educação sejam ouvidos, tornem-se sujeitos da linguagem, construindo novos arranjos subjetivos. Problematizamos o que se tem como modelo escolar, pensando nas relações de força e de poder que se dão na chamada modernidade líquida e no tipo de escola e educação que servem ao jovem excluído. Neste trabalho, damos ênfase à desconstrução de visões "canônicas" em relação à educação de jovens e adultos, propondo, então, a "descolonização" das verdades construídas pelos discursos hegemônicos que insistem em posicionar o ensino regular no centro de valorização da formação e qualificação dos sujeitos, desprezando as desigualdades sociais e culturais inerentes às relações de poder entre os sujeitos dos centros e os das margens da educação.

É preciso abrir uma fenda, uma possibilidade de interpretação, um desvio de sentido, um novo olhar, um gesto desconstrutor, porque "[...] o projeto de escolarização moderno não reservou nenhum lugar às diferenças e às múltiplas formas de vida e tradições culturais que até ela chegavam." (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 49). Interessa-nos, enfim, questionar as representações identitárias de quem participa de uma educação em que a(s) diferença(s) e as tradições culturais das margens ocupam uma posição, uma verdade.

Nas palavras de Nolasco (2017, p. 3), faz-se necessário intervir no espaço das fronteiras, das margens como "[...] um lócus de enunciação fronteiriço crítico por excelência [...]", ou seja, destronar ou descolonizar o discurso epistemológico que reina na periferia dos

grandes centros hegemônicos, para fazer emergir e legitimar formas de discurso “marginais” ou contra-hegemônicas, com respeito à diversidade e à relação desigual de saberes e poderes.

2.1 Constituição e tratamento dos dados de pesquisa: dos eixos de análise e gestos de interpretação

Nosso gesto de interpretação – único e inesgotável nas palavras de Schneiders (2014) pressupõe um viés teórico-metodológico, no qual o pesquisador busca problematizar e interpretar o discurso do aluno egresso do Projovem Urbano, objeto posto sob investigação, no tocante aos seus conteúdos e sentidos. Mais do que descrevê-los ou explicá-los, importa ao analista do discurso interpretá-los, promovendo possibilidades de (re)leituras; no caso, sob a perspectiva discursivo-desconstrutivista, em especial (TOZONI-REIS, 2010).

A entrevista semiestruturada[6] (não-diretiva, informal e de sequência mais livre) com 10 jovens egressos do curso, todos entre 20 e 29 anos, foi realizada em um período de dois meses, aos finais de semana, na casa dos próprios alunos, mediante agendamento prévio, já que a maior parte deles trabalhava durante a semana. O contato com esse grupo de entrevistados foi possibilitado via número de telefone celular, devidamente autorizado e concedido pela secretaria da escola sede do curso – Escola Estadual Antônio Delfino Pereira.

O gravador de áudio utilizado registrou aproximadamente 3 horas e 15 minutos de dados de coleta, a partir do *Roteiro para Entrevista Semiestruturada*, com perguntas selecionadas, a partir de cinco diferentes temas, previamente elaborados (APÊNDICE B). O procedimento de entrevista utilizado, nesta pesquisa, é próprio das análises discursivas, dispensando um *script* a ser seguido, sem o objetivo de controlar o encontro e a interação. Os temas propostos foram abordados, segundo os propósitos político-pedagógicos do Programa: a formação educacional básica, a qualificação profissional e a participação cidadã.

De acordo com Rollemberg (2013, p. 41), “[...] o entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma ‘vasilha’. A entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente.”; permitindo, assim,

[6] Informamos que, para fins de análise discursiva, o nome completo dos alunos entrevistados foi preservado e trocado apenas pela inicial do primeiro nome, seguida da ordem numérica em que a entrevista foi realizada. Por exemplo, em um determinado RD em que aparece “X10”, significa que o nome do entrevistado(a) poderia ser XUXA e esse sujeito foi o último a ser entrevistado na sequência das gravações. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

que o entrevistado tenha (des)identificações com experiências vivenciadas, estabelecidas por processos discursivos de pertencimento a diversas categorias identitárias.

Rocha, Daher e Sant'Anna (2004), em seu estudo sobre o gênero entrevista em uma perspectiva discursiva, consideram-na uma produção situada sócio-historicamente, uma situação de enunciação singularizada, diferentemente, da de uma realizada, por exemplo, em programas de televisão, nos telejornais ou em seleção de empregos. Os pesquisadores consideram, ainda, que "[...] a entrevista não é o *corpus* de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa [...]" (p. 174).

A composição do *corpus*, para a seleção dos recortes analisados, no próximo capítulo, seguiu um roteiro dividido em 5 diferentes eixos de investigação, cuja "divisão" formal somente se deu por uma questão didático-metodológica, materializados no capítulo III. Propusemos, então, cinco diferentes eixos de análise, por trazer à baila as regularidades e as descontinuidades discursivas (dispersões) como um importante gesto simbólico de interpretação, por isso a necessidade de se promover a decifração interpretativa, a análise das frequências e das distribuições do termo (FOUCAULT, 2013).

O capítulo III põe à mostra o empreendimento do fazer analítico em 5 eixos, que têm por objetivo principal fazer emergir a voz do aluno egresso do curso quanto aos seguintes aspectos, ou quanto a seus elementos mais significativos, tais quais: a) a formação educacional, b) a qualificação profissional, c) a participação cidadã, d) a espera(nça) no futuro e, por fim, e) o gesto de paciência do professor pelo olhar do aluno; o que vai ao encontro não só dos objetivos básicos propostos pelo programa do governo Federal, mas também da "[...] delimitação dos conjuntos e dos subconjuntos que articulam o material estudado e as relações que permitem caracterizar um conjunto [...]" (FOUCAULT, 2013, p. 13).

O recorte discursivo, para Schneiders (2014, p. 104 e 105), diz respeito a uma "[...] operação descritiva que permite recortar, fragmentar o objeto de pesquisa, e cada fragmento é tratado como unidade de análise, constituída por uma forma material [...]" que vai levar o analista do discurso a determinados "gestos de interpretação" que permitem "[...] apreender a maneira como a materialidade discursiva é afetada pela ideologia, pela história e pelo político [...]". Assim, para o autor, se estabelece o "olhar interpretativo", por meio do qual são estabelecidos os procedimentos de análise que possibilitam chegar à materialidade linguística e aos processos de produção de sentidos.

Os cinco eixos analíticos apontam para a representação que o aluno-egresso tem de si em relação à sua formação educacional, tem do Projovem em relação à sua qualificação profissional e à sua participação cidadã na sociedade, tem de si em relação àquilo que ele espera do futuro e, finalmente, tem do professor em relação a si e de si em relação ao professor. O capítulo intitula-se *A "Voz" do Aluno Egresso: (Ex-)Incluído Socialmente?* e apresenta 24 recortes analisados. Todos esses recortes, componentes do *corpus*, servem "[...] como suporte às questões da pesquisa, ou seja, também fruto de construção teórica." (LIMA, 2003, p. 258). Compartilhamos do método analítico considerado por Uyeno (2011, p. 44) em relação aos recortes em uma pesquisa em AD de perspectiva francesa:

> Esses recortes levaram em consideração o princípio metodológico fundamental da Análise do Discurso de perspectiva francesa que se faz pelo olhar analítico do pesquisador que elege as opacidades oferecidas pelos registros e busca fundamentos teóricos que permitem atravessar essas opacidades e desvelar as evidências. Norteia esse procedimento o pressuposto central da impossibilidade de se separar o sujeito de seu discurso. Nesse procedimento não se analisa o enunciado, mas a enunciação, levando em consideração as condições de produção do discurso.

Ressaltamos que o *Manual do Educador* (2012) também constitui o *corpus* por fazer parte das condições de produção do discurso, na medida em que, a partir deste material didático-pedagógico, oficialmente adotado pelo Projovem Urbano, o entrecruzamento das noções de sujeito, linguagem, identidade, representações e exclusão pode ser analisado como condições de possibilidade para a formação de discursos, dispersos e regulares, materializados por meio da linguagem "[...] que, porosa e incompleta, permite que algo vaze, que algo diga de nós à revelia do consciente." (CORACINI, 2011, p. 61). Ademais, o *Manual do Educador* (2012) funciona como um "regime de verdade" filiado a determinadas formações discursivas dos chamados tempos globais. A "verdade" desse material, sendo um efeito de sentido construído pelo discurso, estabelece fortes relações de poder a partir dos saberes nele constituídos, em uma rede de conflitos e tensões distribuídos em resistências e dispositivos de controle (FOUCAULT, 1988).

2.2 A identidade em fragmentos do aluno-egresso: a voz do sujeito da margem emerge

O desenvolvimento integral do aluno do Projovem Urbano é enfatizado no discurso *Manual do Educador* (2012) e sua participação deve ser vista como ativa e autônoma no

processo de ensino-aprendizagem, em constante interação com os professores e colegas de curso. De acordo com Salgado (2012, p. 135),

> [...] o Projovem Urbano enfatiza o desenvolvimento do jovem como sujeito e, portanto, de sua capacidade de pensar e agir com autonomia. Obviamente, o educador deve incorporar esses novos interlocutores ao seu processo identitário, investindo também no desenvolvimento de suas próprias subjetividade e autonomia.

O jovem, estudante do curso de EJA, portanto excluído escolar e socialmente, é representado, no discurso oficial do *Manual*, como um sujeito de valor, cuja autonomia e interação em seu desenvolvimento integral devem ser estimuladas pelos educadores, por sua vez, representados como sujeitos que não possuem uma visão acolhedora para com esses jovens, uma vez que, segundo o enunciado acima, "deve incorporar esses novos interlocutores", a fim de, também, promoverem o desenvolvimento de suas subjetividades. O emprego do verbo modalizador "dever", construído com outro (deve incorporar), chamado de verbo modalizador deôntico, ou seja, cuja significação expressa uma obrigatoriedade, imprime ao enunciado o efeito de sentido de que o educador do Projovem não tendo incorporado, em suas práticas pedagógicas, os alunos-egressos do curso, têm por obrigação assim fazê-lo, para o exercício de sua própria subjetividade e autonomia, constituindo-se nesse processo identitário (NEVES, M. H., 2011).

> Isso pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes e competências dos jovens, articulando, mobilizando e colocando em ação seus conhecimentos, habilidades e valores de solidariedade e cooperação e valores éticos e estéticos, para responder aos constantes desafios do dia a dia de sua vida cidadã e do mundo do trabalho. (SALGADO, 2012, p. 135).

A representação de uma educação para jovens e adultos, na sociedade brasileira capitalista, globalizada, ocidental e hegemônica passa por fortes preconceitos e visões distorcidas. A imagem de um aluno formado pela EJA não é a mesma do aluno formado pelo ensino regular; o aluno da EJA é visto como atrasado, no mínimo acomodado, como aquele, enfim, que não quis estudar e lhe resta, então, a alternativa de concluir seus estudos o mais rápido possível (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011).

Não diferentemente, essa mesma naturalização ou "estereotipação" é vivida pelos professores da EJA que se sentem desprivilegiados por trabalharem com uma turma de alunos "atrasada" e de quem não se deve esperar por muitas perspectivas na vida, já que seriam (des)qualificados, dada a força discriminatória por que passam esses sujeitos (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011).

Corroboramos as considerações de Bhabha (1998), estudioso dos Estudos Culturais e pós-coloniais, sob a perspectiva da constituição dos discursos de poder nas relações entre o colonizador e o colonizado, quando diz que os estereótipos estão presentes nos valores da cultura, marcando, assim, a resistência à alteridade, à diferença, ao outro, ao diferente. Para o autor,

> [...] o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto de análise. (p. 108).

Segundo Guerra (2011, p. 140), "[...] os estereótipos negam a relevância que a diferença, a heterogeneidade e a alteridade assumem no processo de constituição da identidade, pois emerge nessa noção a ideia de sujeitos constituídos por identidades puras [...]". Trazemos também à discussão a importância do termo "(des)identificações" de Hall (2000, 2006) no lugar de "identidades". Isso é proposto, para que a ideia de alteridade, de heterogeneidade, dos diversos atravessamentos e relações de poder, pelos quais o (O)outro passa, seja melhor alinhada à ideia de processo identitário (em constante mutação) e não de produto final (fixa, imutável); o que significaria a representação única dos sujeitos: una, fechada, consciente e racional, portanto, ilusória.

As divisões (RD) de análise obedeceram a critérios metodológicos, anteriormente expostos. Entretanto, os eixos de análise misturam-se, interligam-se, invadem um ao outro, sendo impossível a sua separação de forma estanque. Em outras palavras, o sujeito-aluno-egresso constrói a representação de si ao mesmo tempo em que representa o seu professor e o curso concluído.

Além disso, no momento em que fala a respeito da sua qualificação profissional, por exemplo, as palavras lhe escapam (inconscientemente), invadem-lhe e o recorte que, previamente, seria do eixo da qualificação pode, também, servir à análise do eixo da participação cidadã ou da formação básica ou, ainda, das suas perspectivas e expectativas quanto ao futuro. Coracini (2000, p. 154) postula que o aluno e o professor se constituem mutuamente, "[...] Não nos parece possível falar de professor, sem que surja, de maneira constitutiva, a figura do aluno e vice-versa."

O sujeito-aluno-egresso vive em constante angústia, é o sujeito da falta, mas que se sente preenchido de alguma forma pela volta aos bancos escolares, pelo contato com os professores, pelo pertencimento a um grupo social que estuda, que vai à escola, que tem a sua diplomação socialmente validada, que se sente acolhido pela comunidade escolar. Mesmo

assim, esse preenchimento não lhe é completo, angustiando-o, afetando-o, mas também, motivando-o a querer mais e mais a sua completude. É a situação vivida pelos jovens, caracterizada pelo *pharmakós* de Derrida (2005, p. 80):

> [...] Origem da diferença e da partilha, o *pharmakós* representa o mal introjetado e projetado. Benéfico enquanto cura – e por isso venerado, cercado de cuidados –, maléfico enquanto encarna as potências do mal – e por isso temido, cercado de precauções. Angustiante e apaziguador [...].

Reiteramos a fragmentação da identidade do jovem do Projovem Urbano, materializada nos recortes do capítulo III. Respondendo aos anseios da globalização, das políticas neoliberais de educação que chamam a responsabilidade de ser/ter para o próprio indivíduo, o aluno sente-se acolhido, melhora ou promove a sua autoestima, reconhecendo-se como uma pessoa melhor, capaz de desenvolver atividades antes não imaginadas, mas também, não se sente, ainda, capaz de conquistar uma vaga de emprego que lhe garanta ter acesso aos bens de que necessita ou que deseja. Identificamos, na próxima seção, as formações discursivas em jogo na constituição do sujeito de pesquisa.

2.3 As formações discursivas do aluno-egresso: a constituição de si e do outro

O sujeito-aluno-egresso constitui-se e é constituído em meio a um fenômeno sócio-educacional (EJA/Projovem Urbano) que tem por objetivo prioritário atender aos jovens excluídos e, portanto, as políticas públicas de inclusão desses jovens devem ser implementadas não só para a sua formação, mas também para a sua qualificação ao mercado de trabalho. O público potencial do Projovem Urbano – modalidade da EJA – é representado pela juventude de periferia: de maioria negra, pobre, do sexo feminino com acesso restrito aos bens de consumo, sem qualificação profissional, sem emprego formal e sem conclusão do Ensino Fundamental.

Afetado pela memória discursiva, pela exterioridade (interdiscursos), cujos sentidos são estabilizados por meio de regularidades e dispersões, pelas condições de produção – *Manual do Educador* (2012) – com suas legislações, suas diretrizes, orientações didático-pedagógicas em geral, o sujeito reproduz os chamados regimes de verdade que instauram discursividades filiadas a formações discursivas da competitividade, do mercado globalizado, da qualificação profissional, da (in)formação constante. Não obstante, esse sujeito, sendo afetado pelo discurso da política neoliberal, deixa no fio do dizer, naquilo que escapa, nas

contradições e oposições de vozes, sua constituição de sujeito da contemporaneidade, fruto de relações sociais que requerem outras políticas públicas educacionais, diferentes das de um ensino regular e formal, positivista, cartesiano, racional. Pautando-nos nas noções de alteridade e de instabilidade dos processos de identificação, chamamos atenção para o que postula Coracini (2003c, p. 194):

> [...] é no e pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito constrói sua própria imagem, representada pelo que Lacan denominou de estádio do espelho, momentos em que o sujeito se vê inteiro, ilusoriamente completo e que a identidade do sujeito não se estabiliza jamais, mas está sempre em processo, melhor dizendo, sempre em transformação.

É por meio da mutualidade de (des)identificações entre o aluno e o professor que pontos de identificação vão surgindo, configurando-se e transformando-se. O aluno do Projovem abraça a causa da proposta da EJA, elogiando, por exemplo, os professores pela sua paciente atuação e isso vai sendo (re)ssignificado com mais força como aspecto positivo do curso.

Em um mundo acelerado, de relações instáveis e de incertezas e fluidez, o tempo, a atenção, a dedicação individualizada do professor ou dos orientadores dispensados ao sujeito-aluno-egresso são (re)ssignificados como gesto de acolhimento e solidariedade. O que significa ser paciente hoje? Ser paciente com um aluno de uma escola regular privada, representada, prioritariamente, pela sociedade hegemônica, teria as mesmas representações de ser paciente com um aluno do Projovem Urbano? Sujeito este marcado pela exclusão racial, social e escolar[7].

Em consonância com os estudos de Dayrell (2011), que acredita nas potencialidades da produção cultural de jovens da periferia, os alunos da EJA apresentam especificidades próprias e que, portanto, apresentam demandas e necessidades também peculiares. O termo "juventude" já vem marcado pela exterioridade que o determina de modo, muitas vezes, estereotipado, constituindo, assim, os discursos que atravessam nossa memória. Para Orlandi (2015, p. 58), "A memória – o interdiscurso, como definimos na análise de discurso – é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo o dizer."

[7] No capítulo I, trouxemos algumas informações gerais acerca das imagens ou representações socioculturais do aluno do Projovem Urbano, detalhadamente analisadas no próximo capítulo.

A diversidade e a pluralidade atravessam historicamente a ideia do que é ser jovem, representado sem se considerar as variações no tempo e no espaço. Afinal ser jovem hoje, no século XXI, não significa mais o que era ser jovem no século passado, por exemplo. Para o autor, ser jovem branco é diferente de ser um jovem negro, o jovem branco e rico é diferente do jovem pobre, do negro, do indígena, assim como o jovem católico é diferente do jovem evangélico ou do jovem ateu.

É na esteira da análise discursivo-desconstrutivista que elegemos a constituição do jovem do Projovem Urbano, para que pudesse ser ouvido e que tivesse oportunidade de (re)ssignificar a sua história, a sua vida e transformar, mesmo que momentaneamente, sua identidade ou identificações em curso, buscando libertar-se de amarras de sentidos fixos, preconceitos ou visões distorcidas que costumam inferiorizá-los e excluí-los (SOUSA SANTOS, 2013).

2.4 A voz do aluno-egresso: as contingências da contemporaneidade e o tipo de escola que me serve

Sabemos que a homogeneidade de uma sala de aula é totalmente ilusória, embora ainda haja alguns discursos veiculadores da ideia de que seja possível existir, em algum contexto, as denominadas “turmas escolares homogêneas”. Essa ideia acaba preenchendo o ideário de que todos os alunos sejam formados igualmente e (trans)formados em cidadãos plenos de direitos e com as mesmas condições de obterem sucesso na vida pessoal e profissional, negando, assim, as condições sócio-históricas próprias de cada indivíduo, negando a contingência da heterogeneidade. É o que Coracini (2010b, p. 113) põe em discussão quando afirma que “[...] numa sociedade neoliberal, as oportunidades não são as mesmas para todos, embora os discursos publicitário e político busquem convencer do contrário.”

Para Reis (2011, p. 169), pesquisadora interessada nas questões discursivo-pedagógicas de Língua Inglesa, “[...] é possível afirmar que nenhuma lição presenciada nos bancos das universidades é suficiente para que o professor dê conta de toda a complexidade que pode ser encontrada nas salas de aula.” O *Manual do Educador* (2012) também propõe uma reflexão no sentido de considerarmos as “diferenças” inerentes à sala de aula como um espaço marcado pela pluralidade.

> Isso nos reporta à controvertida questão das "diferenças". Estudantes são, sim, diferentes entre si e, para lidar com os diferentes, é interessante nos valermos da experiência trazida pela Pedagogia da Diferença. A maneira como tratamos os diferentes pode levar a resultados desejáveis e indesejáveis: podemos favorecer os favorecidos, desfavorecer os desfavorecidos ou, como seria desejável, favorecer os desfavorecidos. Levar em conta a pluralidade dos estudantes não significa optar pelo ensino individual, que isola cada estudante, mas sim pelo acompanhamento individualizado [...] (SALGADO, 2012, p. 112-113).

O Projovem Urbano propõe uma nova configuração no cenário educacional brasileiro que causa, certamente, impressões duvidosas de seu funcionamento, principalmente por deixar de lado uma "formatação" de educação, regulada pela "modernidade sólida" (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016). De acordo com os autores, estudiosos da modernidade líquida e suas implicações pedagógicas e multifacetadas, "[...] esse tipo de ordem social, sólida e imutável, é tudo o que não temos na sociedade que fez da liquidez seu paradigma." (p. 65).

Esta pesquisa problematiza não só o sujeito formado pelo programa da EJA, turma 2015, de uma escola situada em um bairro periférico da cidade de Campo Grande, MS, mas também as representações de si e as que têm em relação aos professores, ao Projovem, à escola e às aulas na modalidade da EJA. O público-alvo do curso é heterogêneo e composto, na maioria, por jovens com responsabilidades de adultos assumidas desde muito cedo. Mas todos nutrem um desejo, desejam completar uma falta: ser alguém melhor na vida do que seus pais foram e, mais do que isso, poder ser identificados pelos próprios filhos como alguém melhor do que seus pais o foram para eles. Nutrem, em suma, "[...] desejos de completude, verdade, controle e, portanto, de poder – presentes na sociedade e, portanto, nas instituições e no sujeito." (CORACINI, 2003b, p. 99). Compartilhamos, também, da reflexão de Oliveira (2008, p. 98), quanto à

> [...] necessidade de um diálogo permanente entre diferentes formas de estar no mundo, de nele viver e de entendê-lo para que possam ser encontrados mecanismos e modos de interação que permitam, hoje e agora, transformar o que existe e é hegemônico em outras existências, mais democráticas e plurais, provisórias e circunstanciais sobre as quais continuar-se-á atuando coletivamente, através dos mesmos procedimentos, reinventando o presente, criando a partir do exercício da imaginação epistemológica, mais e mais justiça cognitiva democrática, criar mais e mais justiça social global através da tradução entre práticas e seus agentes.

Ao considerar a perspectiva lacaniana, não há educação fora da família, porque é lá que há transmissão do desejo (NEVES, M., 2011). Desse modo, os alunos do Projovem

sentem-se motivados a estimular o preenchimento de suas faltas por meio, também, da auto-valorização, melhorando, assim, a autoestima, resistindo às dificuldades pelas quais passaram durante a vida e aos impeditivos de uma globalização que não permite segurança e visão clara de futuro para ninguém.

É a época marcada pela iminência "[...] dos sentimentos de vulnerabilidade, da insegurança profissional e material, do medo da desvalorização dos diplomas, das atividades subqualificadas, da degradação da vida social [...]" (LIPOVETSKY, 2004, p. 71). Por outro lado, expectativas de uma vida mais promissora são ideias expostas no discurso do *Manual do Educador* (2012) e acolhidas pelos jovens, que se representam como confiantes em si mesmos. Bauman (2013) reporta-se à famosa frase de Robert Louis Stevenson (1850-1894), autor da obra *The Doctor and the Monster* (1886), para representar o mundo fluido e incerto: "viajar cheio de esperança é melhor que chegar". Lipovetsky (2004), em suas reflexões denominadas hipermodernas, postula que se vive hoje a cultura da imediatez, da rapidez, da livre fruição de normas e de cobranças, do fluxo nervoso e das intensidades aceleradas; em detrimento do relaxamento, da contemplação, da vida em ociosidade.

Oliveira (2008), em fina consonância com as reflexões críticas de Sousa Santos (1999, 2007, 2013) e a Educação, questiona a concepção da escola moderna, ocidental, capitalista e burguesa que:

> [...] pressupõe que, se o professor domina o conteúdo e o ensina "bem" (não entrarei aqui no mérito do que isso pode significar), o aluno vai aprender. Ou seja, busca controlar as "causas" do processo através da normatização e do controle sobre *o quê* e o *como* o professor vai ensinar. Considera, pela mesma lógica, que o fracasso do processo só ocorre quando há mau ensino ou incapacidade de aprender. (OLIVEIRA, 2008, p. 111-112, grifo do autor).

Gomes (2011), estudiosa dos processos de escolarização no país, também, propõe uma reflexão acerca do modelo escolar hegemônico, para quem este estaria passando por uma crise, apontando para seu esgotamento. Para Arendt (2009, p. 228), "[...] na sociedade de massas, a educação não é mais um privilégio das classes abastadas [...]", embora na América Latina, ela tenha se tornado um problema político de "primeira grandeza".

Recentemente vimos nos jornais e nas mídias, em geral, as novas propostas do MEC, que visam às reformulações do Ensino Médio no país (em crise), dividindo opiniões, principalmente, no que diz respeito à flexibilização dos currículos e da carga-horária de algumas disciplinas, o que fomenta a discussão de novos modelos educacionais no país que se distanciam de propostas de escolas tradicionais (BOM DIA BRASIL, 2016).

Corroborando o ponto de vista foucaultiano das relações de poder-saber na escola, Veiga-Neto (2011, p. 114) postula que a escola "[...] foi a instituição moderna mais poderosa [...] a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes" e que, concorda Barbosa (2007), é responsável por discursos homogeneizadores que acabam por excluir as diferenças.

Arroyo (2011, p. 31) aponta a necessidade de se considerar a EJA um campo menos de "ensino" e mais de formação-educação, um campo que permite mais inovações das "[...] teorias de formação, socialização, aculturação, politização [...]". De acordo com o autor, "[...] não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares." (p. 48). Além disso, Arroyo (2011, p. 31) também discute o alcance da diversidade na EJA,

> [...] a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidades de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas...

Por fim, este empreendimento teórico-metodológico traz à discussão o gesto derridiano da desconstrução, para se pensar a escola e a proposta da EJA, no que, então, poderíamos chamar de "[...] hospitalidade e a hostilidade da escola, acerca do outro como diferente, mas não como diferença [...] e a construção das alteridades escolares, discutir o Mesmo e o Outro da educação [...]" (SKLIAR, 2008, p. 9); o ser/estar cidadão e não-cidadão.

É preciso, então, uma (pré-)disposição interpretativa, um novo gesto, uma nova relação margem e centro, um olhar diferente, mas não marcado pela diferença, esta que exclui, inferioriza, afastando do centro os sujeitos das margens, iletrados e não escolarizados. A fim de que se construa uma possibilidade (não única, não definitiva), dentre várias, do sujeito da educação em tempos de novas e diferentes implicações político-pedagógicas nas escolas, promovemos a materialização de vozes do sujeito-aluno-egresso do Projovem Urbano, a partir das análises a seguir.

CAPÍTULO III

A "VOZ" DO ALUNO EGRESSO: (EX-)INCLUÍDO SOCIALMENTE?

"Um ato de hospitalidade só pode ser poético." (DERRIDA, 2005, p. 4).

A globalização e as relações de poder que lhe são inerentes nas práticas sócio-discursivas instauram os chamados "regimes de verdade", discursos estes cristalizados na/pela sociedade do poder que exclui, seleciona e deixa de fora pessoas (jovens, adultos e idosos) que não estariam suficientemente aptas para se manter em uma vaga de emprego ou em uma vaga escolar. Portanto, essas pessoas não seriam sujeitos eficientes ou capazes de "preencher" e "segurar" seu lugar no mundo do trabalho. Jovens, afastados da vida escolar por muitos anos, são afetados pela seleção das políticas capitalistas que não só os oprimem, mas também os tornam indignos de tentarem ser "alguém na vida".

Esta seção de análise tem por objetivo trazer à baila o discurso do aluno egresso sob cinco perspectivas, os chamados eixos de análise: o da formação educacional, o da qualificação profissional, o da participação cidadã, o do que ele diz do futuro e o do que ele diz do professor do curso. O programa Projovem Urbano tem o intuito de

> [...] fortalecer a integração das três dimensões do curso – Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã –, estimular a permanência do estudante, valorizar a proficiência adquirida e, consequentemente, oferecer-lhe condições para reposicionar-se ativamente diante da exclusão e da desigualdade social, buscando superá-las. (SALGADO, 2012, p. 19).

Leffa (2009) e Cavallari (2011, p. 280) defendem a ideia de que existem "[...] inúmeros mecanismos que viabilizam a autoexclusão praticada pela sociedade e pela instituição escolar, que, a princípio, deveria permitir o acesso ao conhecimento para todos." Os discursos sobre a educação pública básica, principalmente em sistema de EJA e/ou os programas educacionais como o Projovem Urbano, que são idealizados por uma perspectiva inclusiva, a partir de políticas públicas governamentais, são também alvos de duras críticas da sociedade. Esses programas não se apresentam em um "formato" tradicional de ensino[8],

[8] O "formato" tradicional de ensino, nesta pesquisa, diz respeito às escolas que adotam um sistema de ensino-aprendizagem regular, diferente do sistema da EJA e outros cursos oferecidos a distância, em que não há flexibilização de horário ou de currículo e o sistema avaliativo é caracterizado por provas e testes de "conteúdos" formais em períodos mensais e bimestrais, normalmente. As aulas, nessas escolas, são exclusivamente ou majoritariamente presenciais, podendo ser critério de reprovação a falta do aluno.

atendendo, assim, a uma proposta didático-pedagógica diferente do sistema regular da maioria das escolas públicas e das escolas privadas em geral.

Por isso, discursos de (des)crédito, (des)valorização e (des)prestígio com relação ao Projovem Urbano são "aceitos" como verdades inquestionáveis e generalizados inadvertidamente. Os próprios alunos, sujeitos desta pesquisa, deixam "escapar", vez ou outra, em seus discursos, comparações entre a escola "normal" e a escola deles ("anormal"?). De acordo com Cavallari (2011), os mecanismos de autoexclusão podem ser exemplificados de diversas maneiras: pelo descrédito nos/dos agentes educacionais, na capacidade do aluno em aprender, principalmente, uma língua estrangeira, tornando-o incapaz de aprender uma segunda língua. Tal descrença, segundo a autora, é construída e socialmente compartilhada, fixando o aluno em uma posição de (des)prestígio na escola e na vida.

Somada a esses exemplos de mecanismos de autoexclusão ilustrados por Cavallari (2011), temos também a ideia de que o aluno formado por um sistema que não o tradicional de ensino, em uma escola pública, no período noturno, com atividades avaliativas presenciais e não presenciais, cuja duração seja de 18 meses, para concluir o Ensino Fundamental, tenha a sua formação educacional comprometida e falha. O sujeito egresso do curso, além de estar exposto diariamente às situações de exclusão social e aos mecanismos de autoexclusão advindos da própria sociedade globalizada em que se insere, ainda está exposto às situações de exclusão, por estar incluído em um programa educacional que não se apresenta como outros programas escolares.

O aluno da EJA viveria o entremeio do espaço escolar da familiaridade, da hospitalidade e do acolhimento e, ao mesmo tempo, do espaço do outro, daquilo que não lhe pertence, do estranho, do estrangeiro, da hostilidade, do preconceito, da intolerância, o que Derrida (2001a) chamaria de "hostipitalidade". Para Derrida (2003), essa dualidade é constitutiva das próprias relações sociais, em que os sujeitos são marcados pelas contradições e conflitos inerentes às suas práticas discursivas. É a hospitalidade que é também hostil para com o outro, portanto, não se trata de um acolhimento incondicional ao outro, totalmente familiar, cristão, mas paradoxal, conflituoso, contingencial e complexo.

Ou seja, se o jovem está "fora" da escola, ele é alvo de críticas e de cobrança da sociedade; se está "dentro" da escola, ele também é alvo de críticas por estar em um programa educacional que a sociedade hegemônica interpreta como "desvalorizado" e, portanto, não lhe dá importância, nem prestígio social. Hoje a concepção de trabalho é outra, ligada à questão

da produtividade e aos meios de produção, atendendo a uma ordem neoliberal em que o sujeito passa a ser o responsável pela sua ascensão social.

Além disso, a sociedade hegemônica, que detém os bens de consumo, reproduz discursos que ecoam formações discursivas da ordem capitalista/burguesa, em que não há nada de errado com o sistema educativo, nem com a oferta de trabalho; se existe problema, este está diretamente ligado ao sujeito que não se formou, não se profissionalizou, ou seja, não é/está qualificado para preencher uma vaga de trabalho. O sistema político-econômico burguês, diante das crises que afetam a própria sociedade não hegemônica, mas de consumo, procura "solucionar" os problemas de desemprego e de evasão escolar dos jovens brasileiros dando-lhes (novas) oportunidades, a fim de emancipá-los socialmente, diminuindo, assim, desigualdades e disparidades sociais.

O caminho para diminuir desigualdades sociais é muito complexo, árduo e lento, mas é preciso deixar as vozes dos excluídos falarem por si; é preciso, ainda, que as vozes desses excluídos se sobreponham às vozes dos manuais didáticos, dos diretores, dos coordenadores, dos orientadores e dos professores. A expectativa de uma vida melhor é direito de todos e, por isso, o combate ao pensamento hegemônico deve ser constante, não só emblemático, mas também praticado.

Em consonância com o pensamento de Sousa Santos (2007, p. 20), deve-se buscar, no contexto da diversidade e da multiculturalidade, uma nova cultura emancipatória na sociedade, seja em âmbito local, nacional, regional ou mundial: "[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; [...] é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas."

A sociedade hegemônica mantém silenciadas as vozes dos alunos em situação de exclusão, quando despreza e desvaloriza cursos educacionais alternativos, julgando-os "inferiores", menores ou sem rigor científico e acadêmico. Deixemos, então, que as vozes do sujeito-aluno-egresso ecoem e que suas representações identitárias de si, do professor, do curso e de seu futuro possam delinear um pensamento alternativo no contexto da (ex-)inclusão em que vivem milhares de jovens estudantes brasileiros.

3.1 A formação educacional: o sujeito se diz formado?

A Formação Básica (conclusão do Ensino Fundamental II), proposta pelo Projovem Urbano, tem por objetivo elevar a escolaridade do jovem entre 18 a 29 anos (alfabetizado), reinserindo-o no ambiente escolar e integrando-o a um Projeto Político Pedagógico, cuja promoção básica é a inclusão social, por meio da introdução no mercado de trabalho e de práticas relacionadas ao exercício da cidadania.

(Re)inserir o jovem, que passou muito tempo longe da escola, no ambiente escolar não parece ser tão simples assim. Trata-se de um grupo de estudantes, pertencentes a uma posição socioeconômica baixa, de maioria atuante no mercado de trabalho, muitas vezes informal, pais e mães, que, depois de cumprirem a sua jornada de trabalho, devem se deslocar para a escola a fim de concluir o Ensino Fundamental, em um prazo estipulado de 18 meses.

Em 2010, foram coletados dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Projovem Urbano, implementado em outras regiões do país, já que, em Campo Grande, MS, o Projovem Urbano teve sua 1ª turma egressa em 2015 (SALGADO, 2012). Tais dados, extraídos de uma pesquisa chamada “Práticas Docentes”, apontavam os aspectos negativos do Programa avaliados pelos docentes:

> [...] Por vezes, eles não tinham informações suficientes sobre o Programa, não se sentindo incentivados a retornar para a escola ou, apesar de interessados, não estavam na faixa etária exigida para a matrícula. Depois de iniciar o curso, as razões indicadas para a não permanência dos jovens foram inúmeras, tanto de ordem pessoal como ligadas à implementação do Programa. Apareceram entre essas razões: a distância entre o Núcleo e o local de trabalho ou a residência, o trabalho em horário incompatível com o curso, o cansaço resultante do trabalho, a necessidade de cuidar dos filhos ou de outros parentes, o acesso difícil ao Núcleo, o medo da violência, a falta de apoio familiar. (SALGADO, 2012, p. 17).

Em 2011, outra pesquisa, apontando os aspectos positivos do curso pelos próprios jovens alunos, foi realizada pelo Grupo de Trabalho do Subsistema de Avaliação do Projovem Urbano. Desta vez, o trabalho foi coordenado pela Universidade Federal da Bahia (SALGADO, 2012).

> [...] a permanência do jovem até a conclusão do curso se deve a diversos aspectos positivos do Projovem Urbano, tais como a metodologia de ensino, o material didático, a infraestrutura do Núcleo, a oferta de Ensino Fundamental de forma simultânea à Qualificação Profissional, o incentivo e o apoio dos educadores e dos familiares, a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em 18 meses, a necessidade de adquirir novos conhecimentos e ainda seu próprio esforço e persistência. (SALGADO, 2012, p. 18).

A possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental e a consequente formação escolar de uma etapa na vida do jovem estudante brasileiro dá a ele a condição de "poder-saber"; ou como melhor compreende Veiga-Neto (2011, p. 40) a respeito da ontologia histórica de Foucault, que entende a constituição do sujeito

> [...] pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo). Ou, se quisermos, como nos constituímos como sujeitos do conhecimento, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos.

Além disso, o "estatuto" de ser formado, de ser qualificado, de ter concluído o Ensino Fundamental dá a ele a condição de "normalidade", para, então, buscar por melhores condições de trabalho, negociar melhores remunerações, transmitir exemplos no núcleo familiar de que faz parte e até projetar novos sonhos e expectativas para a conclusão do Ensino Médio e do curso superior, antes tão distantes e impossibilitados pelas faltas: de oportunidade, de apoio familiar, de condições financeiras, de acesso à escola, de disposição após um dia inteiro de trabalho, entre outros.

O sujeito-aluno do Projovem Urbano (des)encontra-se no jogo de subjetividades, que ora se completam e se preenchem e, ao mesmo tempo, se marcam pela falta (psicanalítica) pelo vazio. O sujeito se diz formado e satisfeito. No entanto, sua formação ainda não lhe é suficiente, pois lhe falta (carência, privação) concluir o Ensino Médio, para depois, quem sabe, concluir uma faculdade e então (finalmente?) ter a vida que julga digna de se viver... realizar o sonho de todos: melhorar de vida.

É a impossibilidade de inteireza que postula Coracini (2003b), quando problematiza a identidade e o discurso do sujeito-professor. Paralelamente, nesta seção, o sujeito-aluno egresso de um curso de formação/qualificação busca a completude, a inteireza (sempre almejada, mas não alcançada) e, por meio de discursos que fazem reverberar outras vozes (interdiscursos), chegamos às (des)identificações[9] desse sujeito do desejo (de saber, de capacitar-se, de trabalhar, de exercer sua cidadania), que são construídas pela falta, pela divisão, pela fragmentação.

[9] Na esteira de Coracini (1999) e Eckert-Hoff (2003a), optamos, também, pelo emprego do termo "identificações" a "identidades", já que o primeiro imprime a ideia de um sujeito que é múltiplo, fragmentado, clivado, heterogêneo (psicanalítico); ao passo que o segundo, a ideia de um sujeito uno, homogêneo e controlador de si e de seu dizer.

Passamos, a partir de agora, a investigar os processos de (des)identificações do sujeito aluno-egresso do curso, considerando o objetivo principal do Programa: a sua formação escolar. Nos RDs, selecionados para a análise, “pontos de identificação”, expressão utilizada por Hall (2005), serão considerados, no que tange ao fato de o jovem dizer-se e reconhecer-se como um sujeito formado. Segue o RD1 desta seção de análise em que E2 (vinte e nove anos, casada, possui dois filhos, diarista) fala a respeito de suas motivações para participar do Projovem Urbano:

> RD1
>
> E2: *Olha... foi porque::... como é que eu posso dizer? Éh::... participar do PROJOVEM é mais fácil... sabe? Éh:: tipo... eu tenho que ir à escola... mas assim... eu não preciso ir todos todos os dias né? Eles falam assim... tem que participar... só que aí dão matérias pra você... você estuda... daí você vai... professor acompanha direitinho né... Não que a gente falte falte falte... mas... igual... na escola normal você é reprovada por faltas né... e também horário... então... e porque assim... éh::: a gente forma mais rápido né... não demora tanto...*

O sujeito E2 representa-se como um aluno de uma escola diferente da “escola normal”. A escola normal, aquela que atende à maioria dos jovens em situação regular de ensino, é representada por E2 como mais difícil, “distante” de sua realidade, “hostil”, por cobrar sistematicamente a participação diária nas aulas com certo rigor nas notas e no cumprimento de horários. E2 trabalha fora, tem dois filhos pequenos, cuida de sua própria casa e, portanto, o formato de uma escola tradicional e de ensino regular não serviria a esse sujeito. Não lhe cabe no contexto em que ele vive, já que a sociabilidade e, consequentemente, a relação entre “acolhedor e acolhido” não se estabeleceria de modo efetivo, estabilizado, mais seguro, segundo as relações de hos(ti)pitalidade derridianas (BASTOS; RAMEH; BITELLI, 2016).

No fio discursivo, no enunciado (intradiscurso) de E2, há vozes que vêm de outro(s) lugar(es) (interdiscursos, outros espaços enunciativos) e que se filiam a formações discursivas de base fundamentalmente pedagógica. Segundo Agustini (2007), é a “dobradura do dizer”, o efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. Em outras palavras, é a voz do professor que atravessa o seu discurso.

É a voz “autoritária” da obrigação escolar, da normatização que preconiza a presença diária em sala de aula, com participação exemplar, com o acompanhamento das matérias, sob a pena de reprovação, caso não se cumpra o que é estabelecido pelas “normas” escolares, por

exemplo, com notas boas e presença participativa assídua. Atravessam, pelo discurso de E2, procedimentos de controle, de regulação e, dessa forma, o sujeito sente-se compelido a justificar suas faltas, por não entrar na ordem do discurso da escola regular. Afinal, o sujeito sente-se na obrigação de representar-se como aluno do Projovem, mesmo não sendo um curso "normal", no sentido de não atender a uma maioria social privilegiada. Assim, os discursos que circulam nos espaços escolares satisfazem a determinadas exigências, regulações, relações de força, fazendo emergirem saberes e poderes (FOUCAULT, 2010).

E2, pela denegação marcada em seu discurso, vai buscando, via inconsciente, ajustar as suas faltas (psicanalíticas e presenciais no curso) e, também, busca preencher as lacunas do seu discurso, da sua trajetória como aluna e da história da sua vida. Ao dizer que não precisa ir à escola todos os dias e que não falta, falta, falta (às aulas), por um lapso de linguagem, segundo Eckert-Hoff (2003b, p. 290), que se baseia nos estudos desenvolvidos por Freud, em *A Negativa* (1925), deixa escapar no fio do discurso a voz "maior", de autoridade, de repressão do poder disciplinar escolar/pedagógico que diz exatamente o que se deve e não se deve fazer na escola.

A "denegação", conceito psicanalítico também conhecido por "negação" ou "negativa", está ligada ao inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998). Segundo Eckert-Hoff (2003b), ela é o exterior constitutivo dos discursos, que são marcados pela heterogeneidade. Dessa forma, a negação expressa no enunciado de E2, pode ser entendida como um lapso de linguagem, um esquecimento, um "sim" que se deseja, mas que se recalca, via inconsciente. Reis (2011, p. 177) pontua que "[...] o lapso diz respeito ao desejo; à verdade do sujeito, a algo que a intenção procura abafar, mas que o inconsciente estruturado na linguagem revela, uma vez aí que evidenciamos o modo como o sujeito se constitui [...]". O termo, cunhado por Freud (1925), expressa um mecanismo de defesa do sujeito, cuja presença ou existência de uma ideia ele recalca.

> [...] a denegação é um meio de todo ser humano tomar conhecimento daquilo que recalca em seu inconsciente. Através desse meio, portanto, o pensamento se liberta, por uma lógica da negatividade, das limitações que lhe são impostas pelo recalque. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 159).

E2 expressa a necessidade de repetição, quando diz que "não falta, falta, falta", ou seja, reforça, via intradiscurso/interdiscurso, o atravessamento da ordem do discurso escolar, pedagógico que reprovaria o ato de se faltar muito à escola. Então, E2 denega em seu discurso, reforçando que "não falta", mas deixando escapar, falhar, via repetição, o

atravessamento também do inconsciente que marca a constituição de um sujeito lacaniano, falho, cuja língua é faltante, passível de ausências e suspensões (AUTHIER-RÉVUZ, 1994).

A voz do "não", que cerceia suas práticas, escapa-lhe no tecido do dizer, apontando para a possibilidade recalcada de querer ser uma aluna exemplar, de poder atender às exigências de uma escola regular, mas que, via inconsciente, via esquecimento, "o não significa o sim desejado, mas recalcado", é a marca da repressão no enunciado. Aquilo que E2 nega (não faltar às aulas) representa o seu desejo recalcado, sua vontade de reprimir uma verdade (faltar às aulas), mas que a linguagem – estruturada pelo inconsciente – acaba por deixar à mostra no fio de discurso, revelando e desnudando o sujeito.

O sujeito também deseja formar-se "mais rápido". No Projovem, o aluno terá a chance de se formar em um prazo máximo de 18 meses (um ano e meio), enquanto, na escola de ensino regular, a formação do Ensino Fundamental II se dá em 48 meses (quatro anos). E2 tem pressa de se formar: "[...] a gente forma mais rápido né... não demora tanto...". Para o jovem que parou de estudar, sem concluir o nível Fundamental e que precisa trabalhar para se sustentar ou sustentar a sua família, o sistema EJA apresenta-se em uma proposta atrativa aos objetivos e anseios dos jovens, já que não há mais tempo para perder. Lima (2014), em sua pesquisa sobre o Projovem no município de Corumbá, MS, também chegou a resultados positivos do projeto implantado naquele município, embora ainda houvesse a manutenção da condição "inferiorizada" ou subalterna dos alunos formados pelo curso.

Julgamos oportuna a problematização do discurso dessa parcela da sociedade de jovens brasileiros que têm pressa de atingir caminhos emancipatórios, alternativos. O Projovem Urbano foi um fator motivador para que E2 pudesse retomar seus estudos.

Talvez, E2 não tivesse voltado a estudar e não teria se formado, caso não tivesse a oportunidade de frequentar um curso noturno, com incentivo financeiro mensal para o transporte escolar (R$ 100,00) e com o incentivo dos professores e auxílio de monitores, para cuidar das crianças na própria escola, enquanto mães e pais estão em sala de aula, como aponta Ferreira (2014), em seu estudo, a respeito das chamadas "salas de acolhimento" do Projovem, no município de Itaboraí, RJ. Corroboramos a ideia de Sousa Santos (2007), ao propor em sua reflexão, a reinvenção da emancipação social e possibilidades emergentes, que possam ser credibilizadas, ampliadas simbolicamente para se ver o futuro, para se garantir a justiça cognitiva global e a dignidade humana.

Investigamos o RD2, em que o sujeito J4 (vinte e quatro anos, casada, possui um filho, auxiliar de jardineiro), após o curso, diz que pode ser uma pessoa bem melhor:

RD2

J4: *... Eu escolhi o PROJOVEM... porque... eu já tava há mais de dez anos sem estudar e... tudo que eu queria era voltar a estudar né...*

... ensinar meu filho que eu não podia ensinar ele na escola... as tarefa... Ele sempre pedia pra mim... "Mãe me ensina" "não sei"... Hoje eu já posso ensinar ele que eu já sei...

[...]

O que mudou foi que... eu vi que eu posso ser uma pessoa melhor...

Nos estudo eu posso ser uma pessoa bem melhor... E praticamente eu não me considerava nada quando eu não tinha meus estudo... Hoje eu já posso me considerar uma pessoa bem melhor...

O sujeito diz ter ficado mais de dez anos sem estudar (a falta) e tudo que ele queria era voltar a estudar (o desejo de completude). O pronome "tudo" (indefinido) imprime ao enunciado a ideia de que seu desejo de retornar à escola (o estudo) era mais importante do que qualquer outra coisa, de qualquer outra realização. O sujeito sentia-se frustrado por não ser capaz de acompanhar o filho nos deveres escolares e hoje (agora) ele já pode ensiná-lo, porque já sabe. O sujeito representa-se, "mostra-se", expõe-se, fazendo "aparecer seu próprio rosto perto do outro" no antes e depois; no passado e no presente, conforme apresenta Foucault (1992), em a *Escrita de Si* (1983). É a íntima relação entre o poder-saber que se estabelece no fio discursivo de J4. É o entrelaçamento dos efeitos de poder e de saber de que trata Foucault (2014), quando os considera uma rede produtiva, uma instância positiva (e não apenas negativa) que não tem a única função de reprimir, mas que permeia as coisas, as formas de saber, produzindo relações de força, de poder e de discursos.

J4 sofre com a sua frustração, com a sua incapacidade diante a falta. Voltar a estudar significa a possibilidade, ainda que inatingível, de completude do sujeito, promovida pela escola, pela socialização, pelo sentimento de pertença ao grupo escolar, enfim, pela recepção ao outro e ao desconhecido (DERRIDA, 2003). J4 resiste ao não-saber e passa a ter o poder de ensinar a seu filho, como as mães o fazem. Sua voz e a de seu filho chegam a se confundir em seu discurso, marcando, assim, o discurso indireto livre, cujas vozes não são bem definidas, bem determinadas no enunciado, provocando, como efeito de sentido, a ambiguidade de vozes, a imbricação da voz da mãe à voz do filho.

Em "'Mãe me ensina' 'não sei'...", sabemos que o primeiro enunciado reproduz a voz do filho que chama pela mãe (vocativo), interpelando-a para ensinar-lhe. Já o segundo pode levar a outras possibilidades interpretativas, ou seja, pode representar a reprodução da voz da

mãe que responde ao filho não saber ensiná-lo ou a voz do próprio filho dizendo a sua mãe que não sabe e por isso lhe pede auxílio. O discurso indireto livre põe à mostra, no enunciado, a característica heteróclita da linguagem, suas múltiplas abordagens e seus deslizes de sentido, marcando, assim, a opacidade do dizer, a sua não-coincidência consigo mesmo e com o dizer do outro, a heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-RÉVUZ, 1998).

O sujeito, agora empoderado, sente-se menos frustrado, mais completo hoje. “Hoje eu já posso ensinar ele que eu já sei”. J4 passa por uma (trans)formação de vida: “O que mudou foi que... eu vi que eu posso ser uma pessoa melhor...”. A escola proporciona a J4 a autoestima, fazendo-o olhar a si mesmo, pois o sujeito, agora formado, representa-se como uma pessoa melhor. É o sentimento de pertencimento à escola que provocou melhorias de ordem pessoal ao aluno, conforme pesquisa de Ramos (2014), sobre a implementação do projeto no município de Imperatriz, MA, que teve como resultado a possibilidade de jovens excluídos daquela região darem prosseguimento aos estudos com posterior (re)inserção ao mercado de trabalho.

Oliveira (2008, p. 12) postula que “[...] a escola é um espaço privilegiado de interação social: por isso mesmo, carrega possibilidades de contribuição emancipatória [...]” e Barbosa (2007) compartilha da ideia de que o sistema educativo funciona como produtor de subjetividades. Consideramos que J4 passa por um processo de emancipação ao retornar aos estudos e concluir o Ensino Fundamental: “E praticamente eu não me considerava nada quando eu não tinha meus estudo... Hoje eu já posso me considerar uma pessoa bem melhor...”. O pronome indefinido “nada”, neste enunciado negativo, assume função predicativa. Ou seja, J4 qualifica-se como “[...] sendo uma pessoa sem características interessantes ou importantes [...]”, já que não tinha formação escolar e, depois, representa-se, ainda que ilusoriamente, completo, sendo uma pessoa melhor (NEVES, 2011, p. 579).

Morais (2010) também trata da constituição da identidade de jovens a partir de materiais didáticos do programa, sob a perspectiva da AD e a dos Estudos Culturais. O autor aponta para a constituição de antagonismos e consequente “crise” identitária do jovem que é construído, entre a condição da exclusão/inclusão, nesses materiais de apoio do programa.

É a falta, o não-saber, o não-poder em oposição à completude, ao conhecimento, à socialização, ao poder de ensinar seu filho. Uma vez que pode ensiná-lo, significa que aprendeu algo. Ter e não ter estudos estabelece uma linha divisória na vida de J4. O sujeito fragmenta-se, esfacela-se em meio à sua situação/condição educacional e social. Os estudos têm um valor de totalidade na vida dele. É o que lhe salva, condição de apoderamento de

cidadania, de dignidade, de emancipação, de autonomia. Sua representação identitária é (trans)formada.

Representa-se a si mesmo como “praticamente nada” (sem valor/importância) e depois, como “uma pessoa bem melhor”. O item lexical “pessoa” é empregado por J4 nos enunciados marcados pelo tempo presente, o tempo do sujeito (in)formado. Anterior à sua formação, J4 não emprega o termo “pessoa”, mas o pronome indefinido “nada”, quando não tinha (in)formação.

O discurso do sujeito aponta para uma formação discursiva ligada a práticas neoliberais, em que o indivíduo deve ser capaz de superar as suas dificuldades por meio do esforço, do trabalho, do aperfeiçoamento contínuo. É a voz exterior, advinda de outros lugares, de outras regiões que assegura que não seremos nada sem o estudo e sem os próprios esforços, para que consigamos uma posição social satisfatória por meio do trabalho, colocando-nos como agentes do mercado de consumo. É o “individualismo corrosivo” ou “materialismo consumista” de que trata Jameson (2001) quando explica o poder e o alcance do processo de globalização.

Refletimos, agora, sobre o RD3, em que o sujeito diz não saber ainda “mil por cento” (construção metafórica como efeito de sentido que emerge do enunciado) e, depois, emerge o lapso, via inconsciente, afirmando que melhorou “mil por cento”. É o ato falho do/no discurso que lhe escapa sem que o sujeito dê conta. É a linguagem que o atravessa provocando efeitos de ambiguidade e de lapsos constitutivos do sujeito e do discurso, já que o sujeito do inconsciente falha, cai no erro, no engano; podendo dizer sem ter, efetivamente, dito certos conteúdos, crenças, pontos de vista ou ideologias (HENRY, 1992; ORLANDI, 2012).

> RD3
>
> J3: *Ah... houve muita coisa porque a::... Eu aprendi assim... não sei ainda mil por cento porque eu não sou doutor de falar certo... Mas eu aprendi já um pouquinho melhor já... aprendi a mexer no celular que eu não sabia mexer com celular digital... aprendi a mexer no computador que eu tive aula de computação... Ixi... melhorou muito... No meu serviço eu já sabia oh... já pegava aquilo e ia ler primeiro... eu não assinava... eu já ia ler uma coisa... melhorou mil por cento... mil por cento... pra mim foi um aspecto bom...*

J3 (vinte e oito anos, casado, possui um filho, jardineiro autônomo) diz que houve muita coisa, mas que não sabe ainda mil por cento, “porque não sou doutor de falar certo...”. O sujeito representa-se como aquele que ainda não pode reconhecer-se como totalmente

formado, porque não domina a linguagem formal, a linguagem do outro (falar certo). Aos olhos dele, falar certo estaria voltado às habilidades dos "doutores" e isso ele não é: "Mas aprendi já um pouquinho melhor".

A conjunção adversativa "mas", no enunciado, estabelece uma oposição de sentido entre o suposto saber dos doutores (prática não dominada por J3) e determinadas práticas ligadas à modernidade globalizada que passaram a ser dominadas por ele, tais quais: mexer no celular digital, mexer no computador, ler documentos ("pegava aquilo") antes de assinar. Por isso, afirma que melhorou "mil por cento" e para ele foi um aspecto bom. O discurso de J3 aponta para uma formação discursiva ligada às práticas pedagógicas sociais que defendem o uso das tecnologias marcando ou validando a competência do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, tanto na escola, quanto na vida social fora dela, em tempos globais, na contemporaneidade. É o que Andrade (2014) problematiza, em seu estudo, ao analisar a composição do currículo do programa, considerando uma proposta de vertente capitalista, para promover a ascensão de jovens e consequente inclusão no mercado de trabalho.

O sujeito (J3), no início de seu discurso, relativiza o seu conhecimento, dizendo não saber ainda "mil por cento", depois diz que já aprendeu um pouquinho melhor, depois diz que melhorou muito até finalizar a sua avaliação, dizendo que melhorou "mil por cento". Assim, J3 vai da relativização do saber até a certeza de que aprendeu muita coisa. Ele constrói o seu discurso avaliativo por meio de uma ideia gradativa que parte do não-saber totalizante até chegar ao saber totalizante. Aos poucos, J3 vai construindo a sua representação de aluno formado que aprendeu muitas coisas, passíveis de serem aplicadas não só em sua vida pessoal, como profissional: "No meu serviço...". A prática da leitura também se fez presente na vida de J3, fazendo com que ele lesse antes de assinar, firmando, de certa forma, a sua cidadania e a sua dignidade para não ser enganado e não ter direitos violados.

Problematizamos o próximo recorte de análise, o RD4. Nele, o discurso de S6 (vinte e cinco anos, solteira, possui uma filha, desempregada) marca a insegurança do sujeito de falar sobre a sua autoestima, faltando-lhe palavras para preencher os sentidos, "os vazios" do que se propõe a dizer.

> RD4
>
> S6: *Minha autoestima assim... tá bem melhor assim... houve assim... Eu aprendi assim... amadureci bastante né... Eu assim... aprendi a não desistir... É... foi uma motivação muito grande que a gente pode sim... pode sim ser o que a gente quiser ser... Mas tem que ver também o que você quer ser também né...*

O emprego do item lexical “assim” (advérbio de modo nas gramáticas tradicionais), no enunciado, é recorrente, marcado por uma regularidade, (e necessário, na falta de outro melhor) para a articulação das ideias de S6, por isso o sujeito repete o termo “assim” na ilusão de completar a organização, a sintaxe do enunciado. O termo “assim” vai preenchendo as lacunas do dizer de S6, que não controla o que diz, mas julga “preencher” e “costurar” os sentidos, para que o outro o compreenda.

O “assim” tem sido analisado, dentre outras categorias, como uma propriedade discursiva. Segundo Castilho (2010, p. 548), em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, “[...] os analistas da conversação têm descrito esse advérbio como um preenchedor de silêncio: enquanto organiza seu próximo movimento verbal, o locutor preenche com ele o vazio conversacional, evitando a perda do turno.” O “assim” em “minha autoestima assim...”, “bem melhor assim...”, “houve assim...”, “eu aprendi assim...”, parece estabilizar os sentidos do discurso de S6, preenchendo seus silêncios e suas faltas. É o que Authier-Révuz (1994) vai chamar de “sofrimento da nomeação” no qual a palavra não estabelece adequação à coisa, portanto o silêncio vai atravessando o sentido, fazendo o dizer “faltar”, as palavras ausentam-se, suspendem-se.

A linguagem de S6 revela a falta do dizer e o dizer da falta, implicando as não-coincidências do dizer e deixando o discurso falho, incerto, passível de ser acolhido por outros sentidos. Compartilhamos da reflexão, proposta por Authier-Révuz (1998), para quem, apoiando-se nos esquecimentos 1 e 2 discutidos por Michel Pêcheux, o sujeito não tem controle sobre si (não é origem de si, não é dono do que diz) e sobre o que diz (o sentido pode sempre ser outro, deslizante), embora tenha a ilusão (necessária) de tê-los e de ajustá-los de modo perfeito e de efeito de sentido unívoco.

Analisamos o RD5 desta seção, o último RD do eixo a respeito da formação educacional dos alunos egressos e suas representações:

> RD5
>
> S6: *Sim... sim... porque tudo que eu aprendi lá eu tenho... eu tenho expressado... eu tenho tentado fazer... Então desde quando eu segui minha carreira e consegui esse serviço através do PROJOVEM eu tenho sabe... eu tenho seguido os conselhos dos professor... eu tenho seguido as questões...*
>
> P: *Que conselhos? Fale um pouquinho desses conselhos... o que os professores falavam?*
>
> S6: *Eles falavam pra gente nunca desistir né... se você desistir você tá desistindo do seu sonho... Então não pode desistir nunca... em relação a isso... correr sempre atrás porque o futuro a Deus pertence... mas a gente*

> *não pode desistir... Então em relação a isso que eles eram bem insistentes mesmo... pegava no pé... "vamo vamo"... Mas numa certa forma não que se tornasse aquela coisa negligente sabe... mas eles sabiam como incentivar você... Então tem que saber né... tem que ter jogo de cintura né... Então muitos se tornaram grandes amigos assim... amigos nossos né...*

S6 afirma ter conseguido um serviço por causa do Projovem e, por isso, tenta seguir os conselhos dos professores, cuja imagem para o sujeito, vem a ser de "grandes amigos", ou seja, foi-lhe dada uma abertura, um acolhimento por parte do professor que é considerado seu amigo, "seu hospedeiro", assim identificado por Derrida (2003), marcando, assim, o processo de identificação dos sujeitos professor-aluno. S6 afirma que houve mudança em sua condição de trabalho, porque aprendeu, obteve informações que lhe garantiram "seguir carreira".

O sujeito-aluno, "assujeitado" às condições de produção da escola e do professor, estabelece uma relação de proximidade com o sujeito-professor, além de uma relação de confiança, de amizade, portanto, deseja seguir os conselhos daqueles que têm, socialmente, autoridade para dizer as verdades. O professor é um sujeito digno de confiança e de credibilidade por ocupar socialmente um espaço mais privilegiado. Ele tem o poder de dizer as verdades, porque tem conhecimento, tem o saber sobre o que faz (FOUCAULT, 2014). O discurso do professor funciona, segundo Foucault (1988, p. 96 e 90), como "instrumento e efeito de poder", exercendo sua força "[...] a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis [...]".

O RD5 apresenta-se recorrentemente marcado (regularidades no/do discurso) pelo item lexical "então" que vai sendo construído com diferentes efeitos de sentido, por processos de referenciação, costurando as pontes do dizer de S6. Em "Então desde quando eu segui minha carreira" o termo funciona como elemento de coesão dando progressão sequencial à temática iniciada. Diferentemente do segundo "então", em "Então não pode desistir nunca", em que o mesmo item aponta para o sentido de uma conclusão, equivalendo-se ao valor semântico e discursivo de um "portanto" ou "por conseguinte". A terceira e quarta ocorrências do termo "então", respectivamente em "Então em relação a isso" e "Então tem que saber né", também com função coesiva, liga episódios que se sucedem no tempo do discurso, com valor periférico, incidindo sobre todo enunciado. S6 sente a necessidade de dar sequência à temática anterior de que trata, mantendo, assim, a introdução de novas informações, mas não perdendo o tópico. A última ocorrência do "então", em "Então muitos se tornaram grandes amigos", marca o valor temporal no discurso, equivalendo-se à expressão "neste momento"/"naquele momento" (NEVES, M. H., 2011).

No discurso de S6, a força da religiosidade também lhe escapa. A voz do (inter)discurso religioso atravessa sua fala em “o futuro a Deus pertence... mas a gente não pode desistir”. O interdiscurso religioso, marcado pelo provérbio (via memória) “O futuro a Deus pertence”, deixa a necessidade da crença em Deus ter como efeito de sentido a justificativa de que não se pode desistir, para que não haja desilusão, sonhos não realizados, frustrações. Ao mesmo tempo, o sujeito relativiza essa crença (a fé cristã) e, consequentemente, a força do discurso religioso, quando diz “mas a gente não pode desistir”, ou seja, cada um deve fazer a sua parte para continuar lutando e (trans)formar a sua condição de vida.

S6 representa o sujeito-professor como aquele capaz de motivá-lo. “Insistente”, “pegava no pé”, “vamo vamo” são as representações da voz do professor que o sujeito-aluno reproduz, marcando, assim, a sua identidade. O aluno espelha-se no professor. Sua imagem é vista como positiva para ele, desde que o professor também se torne seu amigo. “Então muitos se tornaram grandes amigos assim... amigos nossos né...”. O professor, aos olhos de S6, cobrava muito, mas com certo limite. Em determinada passagem do RD5, S6 não controlando o que diz, emprega o termo “negligente” em: “Mas numa certa forma não que se tornasse aquela coisa negligente sabe... mas eles sabiam como incentivar você...”.

Há, nesse trecho do recorte, “[...] um lapso da ordem da linguagem que vem do seu inconsciente, representado pelo silêncio, pelo ato falho [...]” (NASCIMENTO; BONFIM; CARNEIRO, 2011, p. 317). O professor, representado por S6, é bem insistente, mas, depois, sua cobrança acaba sendo relativizada, atenuada. O professor tem que saber cobrar, tem que ter “jogo de cintura”, uma forma de cobrança que não seja “negligente”... seria “exigente” o termo que falhou, que ficou na ordem do silenciamento? O que significa saber cobrar? O que significa ter jogo de cintura? O que seria saber incentivar o aluno?

Os termos (adjetivos) “negligente” e “exigente”, representativos das práticas cotidianas do professor, são, no discurso de S6, opostos. Ser um professor negligente é bem diferente de ser um professor exigente. “Exigente” significa aquele que exige, que requer, severo, rigoroso e “Negligente” significa aquele que é descuidado, desatento, indolente, preguiçoso (BORBA, 2011). Teria o professor exigente o tal “jogo de cintura” de que fala S6? A paciência e a compreensão, em determinadas situações, pelo não cumprimento dos deveres escolares, pelas faltas às aulas, pelo baixo rendimento nas avaliações seriam características do professor “negligente”? e o professor amigo, próximo de seu aluno, incentivador incansável seria a representação oposta à de um professor exigente? Afinal, de que tipo de professor o

aluno do Projovem precisa? Daquele que, na primeira manifestação de fracasso ou desinteresse, faria o seu aluno desistir de tudo? Vigano (2014) traz contribuições significativas, em seu trabalho, no sentido de problematizar a constituição identitária dos professores do Projovem de Santa Catarina no que diz respeito à sua formação continuada na modalidade de ensino da EJA.

Procedemos à análise do eixo da representação da qualificação profissional, no próximo subitem.

3.2 A qualificação profissional: o sujeito se diz empregado/qualificado?

"O trabalho dignifica o homem". O provérbio – por sinal muito conhecido – aponta para outros discursos, outros já-ditos, outras memórias, "[...] restabelecendo os implícitos de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível [...]" (PÊCHEUX, 2015, p. 46). Neste contexto de enunciação popular e, por isso, de sentido estabilizado, o trabalho e a dignidade humana parecem coadunar-se. Além disso, uma das metas a serem atingidas pelo Projovem Urbano é a inserção dos alunos no mercado de trabalho, considerando sua qualificação profissional, ainda que incipiente.

A qualificação profissional – um dos objetivos principais do Projovem Urbano – apresenta-se, no *Manual do Educador* (2012), em caráter emergencial e experimental, já que jovens, em situação de exclusão escolar e, portanto, social, têm urgência de uma "[...] nova chance para refazer suas trajetórias de vida [...]" (SALGADO, 2012, p. 9-10). Para isso, os jovens devem experimentar novas estratégias de ensino e aprendizagem capazes de conduzi-los em novas realidades do mercado de trabalho. Santos (2014) questiona, em sua pesquisa, a oferta de políticas públicas de inclusão e de inserção de jovens no mercado de trabalho em uma modalidade de ensino (EJA), caracterizada pela fragmentação e pelo imediatismo de sua proposta pedagógica.

Na sociedade capitalista e burguesa, o trabalho e as relações que se estabelecem a partir dele são marcadas por processos de subjetivação, uma vez que ele tem o papel fundamental de socializar o homem/indivíduo, tornando-o em sujeito nas relações discursivas. Orlandi (2012) considera ser o trabalho como parte do modo de individu(aliz)ação do sujeito, o que lhe vai conferir processos identitários no conjunto da sociedade, ou seja, nas relações do homem com a sociedade, sendo essa relação de ordem não só social, mas também política. Um homem desempregado, na sociedade contemporânea, é um homem (des)qualificado,

(ex)cluído das relações sociais, (in)capaz de manter-se dignamente e identificar-se como sujeito de direito na ordem social.

A qualificação profissional do programa não garante uma profissionalização completa, mas apresenta ao jovem "[...] uma formação inicial capaz de desenvolver suas aptidões profissionais proporcionando-lhes novas oportunidades e escolhas no mundo do trabalho [...]" (SALGADO, 2012, p. 40). Apesar de, no discurso do *Manual do Educador* (2012), o programa se abster de garantir uma profissionalização completa ao aluno, ao mesmo tempo, afirma ser capaz de lhe proporcionar "novas oportunidades e escolhas". A oportunidade e a escolha (do sujeito) não são garantias de estabilidade socioeconômica, mas "portas" que se abrem diante uma realidade excludente e injusta, em que as oportunidades são mínimas para uma maioria desprovida de saber e de poder. As oportunidades surgirão, novas chances vão aparecer e novas escolhas serão possíveis. O sujeito-aluno, afinal, passou por um processo de qualificação profissional, portanto, a responsabilidade de encontrar essas "novas portas que se abrem" no (novo) mercado de trabalho parecem ser, exclusivamente, dele. Por meio das representações identitárias dos alunos do Projovem, problematizamos, mais à frente, se o sujeito se enxerga "qualificado" ou capaz de garantir, ainda que futuramente, uma vaga no concorrido mercado de trabalho globalizado e excludente.

É pelo trabalho que o sujeito também pode exercer a sua cidadania, a sua liberdade e tornar-se igual. Trata-se de três princípios emancipatórios da vida social, de acordo com Sousa Santos (1999). Para o autor, "[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza [...]" (p. 62). Inserida, em um contexto sócio-histórico de globalização, em que o discurso neoliberal da educação responsabiliza o sujeito pela sua competência, condição, qualificação e aperfeiçoamento para competir e concorrer a uma vaga de trabalho, a proposta integradora do Projovem, ainda que de caráter promissor, busca compreender uma nova configuração social, para atender a uma parcela da sociedade que além de não ter acesso à educação, não tem acesso a oportunidades mais dignas de trabalho, portanto, estes são sujeitos excluídos da escola e do trabalho, jovens estes em situação de dupla exclusão.

Vivendo às margens do ambiente escolar, principalmente, daqueles de ensino regular, estes jovens, em atraso escolar (com implicações de idade e de formação), sentem-se pouco ou nada à vontade para frequentar as aulas nas chamadas escolas regulares, uma vez que lá viveriam a "hostilidade", a intolerância, seriam uma "ameaça" ao hospedeiro, porque carrega(ri)am a potencialidade de converter-se em um parasita, ou seja, no hóspede mau,

abusivo e ilegítimo, porque, mesmo quando bem recebido, o hóspede é antes de tudo um estrangeiro (DERRIDA, 2003). E essa condição complexa e contraditória também se estende à realidade do Projovem Urbano, já que lá os alunos são acolhidos, mas também sofrem as perturbações pessoais do atraso escolar e as pressões da sociedade para, após o término do curso, saírem em busca de melhores chances de emprego.

É nessa contradição, nesse contexto "movente", de identidades múltiplas e em constante (trans)formação, que o *Manual do Educador* (2012) aponta uma estratégia de emancipação de jovens pobres, com baixa escolarização e sem qualificação profissional, a fim de (melhor) prepará-lo para a vida social. Corroboramos as palavras de Sousa Santos (1999), quando defende o direito de igualdade sempre que a diferença nos levar à inferioridade. Deixemos, então, que as vozes emergentes da globalização falem por si mesmas. Deixemos, então, que esses jovens expressem suas condições de trabalho, sua qualificação e se houve mudança, mesmo que incipiente, de suas representações de si, quanto ao trabalho, à dignidade humana e à regulação da liberdade, da igualdade e da cidadania. Investigamos, nesta seção, RDs de alunos egressos do programa, considerando as representações de si quanto à qualificação profissional e à atuação no mercado de trabalho. Abaixo, segue o RD6 da referida seção:

> RD6
>
> A10: *Porque é... agora... quando a gente não tem um estudo é difícil você fazer um curso... como que cê vai fazer um curso? Hoje em dia não... hoje eu posso fazer um curso de computação né? Fazer vários tipos de curso... igual eu gosto de cozinha né? Pra você fazer um curso de culinária você tem que ter o estudo também... Daí isso daí valeu bastante pra mim...*

Ao falar sobre seu crescimento profissional, o sujeito A10 (vinte e três anos, solteira, possui dois filhos, desempregada) diz que hoje pode fazer um curso de computação ou fazer vários tipos de curso, inclusive o curso de culinária de que gosta. Por isso, considera válida a qualificação. O sujeito da enunciação projeta seu enunciado, confundindo pronomes de efeito ora subjetivos (eu/você/mim), ora de efeitos mais objetivos (a gente).

Há também marcadores adverbiais temporais, em seu discurso, que expressam a condição atual (presente) em que se encontra o sujeito, tais quais: agora – hoje em dia – hoje. A sua qualificação ao mercado de trabalho parece ter mudado. A situação presente, o tempo do "hoje" e do "agora" e as circunstâncias atuais parecem estabelecer uma relação de oposição com o passado, não verbalizado explicitamente no discurso, mas passível de ser inferido pelo enunciado, pela materialidade linguística. Circunstâncias estas, definidas como

coordenadas de tempo e lugar, que podem ser explícitas ou implícitas, e "[...] que remetem diretamente ao contexto (à enunciação ou ao enunciado) [...]" (NEVES, 2006, p. 141).

"Hoje eu posso fazer um curso de computação", "Fazer vários tipos de curso". Por uma leitura inferencial, podemos avaliar a qualificação do sujeito antes e depois do Projovem. Ademais, o próprio sujeito, ao se referir ao curso de culinária, por exemplo, deixa escapar, por entre as fendas e falhas da linguagem, a "voz" de tom preconceituoso e pejorativo que ainda ecoa nos meios sociais quanto à inferiorização de algumas categorias profissionais, dentre elas a de cozinheira. Quando o sujeito diz "Pra você fazer um curso de culinária você tem que ter o estudo também...", nada mais faz do que reproduzir, via interdiscurso, uma formação discursiva que se filia a uma ordem capitalista, burguesa e neoliberal capaz de determinar categorias profissionais mais favorecidas e privilegiadas socialmente do que outras. Em termos pedagógicos, não basta ser/estar alfabetizado, é preciso ser/estar letrado para ocupar determinadas profissões.

Para Foucault (2013), não há enunciados livres, neutros e independentes, mas enunciados que fazem parte de outros e que desempenham papel no meio de outros. O sujeito A10 diz gostar de cozinha, atividade para a qual possivelmente deva ter certa habilidade, mas gostar e sentir prazer de realizar tal atividade não lhe bastam. A10 reconhece a qualificação profissional como um pré-requisito necessário a uma condição mais favorável de trabalho: "Daí isso daí valeu bastante pra mim".

Passamos à análise do RD7, em que o discurso de J4 é entrecortado por silenciamentos(interditos), representados pelas pausas (reticências). O sujeito menciona dois direitos fundamentais de todo trabalhador: as férias e a carteira registrada:

> RD7
>
> P: *... Por quê? O que mudou em você, o que mudou na sua vida? O que mudou nos seus pensamentos?*
>
> J4: *O que mudou foi que... eu vi que eu posso ser uma pessoa melhor...*
>
> P: *O que o estudo trouxe pra você de melhor?*
>
> J4: *Vamo supor o emprego né... por causa não podia trabalhar porque::... eu tinha uma série muito baixa... Hoje já tenho uma série que eu posso entrar em qualquer lugar praticamente... É isso...*
>
> P: *Uhum... E houve mudança na sua condição de trabalho... de emprego?*
>
> J4: *Teve sim... teve sim melhores... bastante... bastante melhoras...*
>
> P: *O que o curso ofereceu? Você se lembra de alguma aula que você pudesse falar um pouquinho que orientou profiossionalMENte...*
>
> J4: *Sim... teve sim...*

P: *Você lembra de alguma aula?*

J4: *Não tô lembrada no momento...*

P: *Uhum... mas teve orientação profissional?*

J4: *Teve... teve sim... teve sim...*

P: *O que você aprendeu de orientação profissional?*

J4: *Muita coisa... vamos supor... sobre a carteira registrada... férias... muita coisa...*

J4 diz ter tido um crescimento pessoal e profissional após a conclusão do curso no Projovem Urbano. Ao dizer por que houve mudança, diz "eu vi que eu posso ser uma pessoa melhor"; deixando silenciado que antes não se representava como uma pessoa capaz de reconhecer-se de valor. E a sua (trans)formação está ligada à condição de emprego que hoje pode ter: "não podia trabalhar porque eu tinha uma série muito baixa... hoje já tenho uma série que eu posso entrar em qualquer lugar praticamente." J4 associa o atraso escolar (ter série muito baixa) ao fracasso no mercado de trabalho, compartilhando de uma formação discursiva que preza pelo prestígio social ligado às condições intelectuais do indivíduo. Estar atrasado na escola é motivo de impedimento na busca por melhores condições de vida. Motivo de vergonha, de baixa estima, de rebaixamento social, de inferioridade. J4 vê que pode ser uma pessoa melhor, ou seja, integrada a uma série escolar capaz de lhe dar segurança para buscar novas oportunidades: "Hoje eu já tenho uma série que eu posso entrar em qualquer lugar praticamente."

A que lugar estaria o sujeito se referindo? Por que não diz entrar em qualquer vaga, trabalho, emprego, serviço, por exemplo? De acordo com Orlandi (1995, p. 74), "[...] a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada." Emerge de seu discurso o item lexical "lugar", adjunto adverbial de sentido genérico e abrangente. Escapa-lhe, via inconsciente, a importância da conclusão do curso no que diz respeito ao desejo e à segurança de ir e vir desse sujeito.

J4 sente-se mais "confortável" em se deslocar por todos os lugares, praticamente. Sua (trans)formação lhe dá o poder que lhe permite dizer "eu posso". "Eu posso ser uma pessoa melhor"; "Eu posso entrar em qualquer lugar". O sujeito apodera-se do saber, mesmo que momentâneo, e da (auto)confiança. Entretanto, seu discurso é marcadamente lacônico e pausado, fazendo emergirem não-ditos, limitando o sujeito do dizer no percurso de sentidos (ORLANDI, 1995). O silêncio presente no discurso de J4 aponta para a própria constituição do sujeito e dos sentidos. Bauman (2013, p. 72), ao se posicionar sobre a questão da

anormalidade na sociedade de consumo, em que os valores são mutáveis e as relações descartáveis, defende a ideia de que "[...] a discriminação contra o 'anormal' (quer dizer, a condição de minoria) é uma atividade destinada a defender e preservar a ordem, uma criação sociocultural."

J4, ao afirmar que pode ser uma pessoa melhor, acaba entrando na ordem do discurso neoliberal, burguês, moderno e capitalista, para o qual tem mais valor aquele que tem mais nível educacional. O sujeito não escolarizado não tem vez, não tem voz na sociedade. O sujeito "de série baixa" não se sente à vontade para entrar nos lugares, socializar-se, brigar por direitos, exercer seu papel de cidadão, pois tem seu discurso interditado pela ordem político-social. Sente-se, então, "rebaixado". É representante de uma minoria, um "anormal", fora do contexto escolar e, por isso, acaba também reproduzindo discursos naturalizados em que atesta para si sua condição inferior de não ser uma pessoa que valha muito na sociedade, mas que passa a valer a partir de sua (trans)formação – a qualificação profissional. Freitas (2014), em sua pesquisa, questiona o (re)posicionamento da identidade de jovens, sob a perspectiva da Sociologia da Educação, para quem o projeto não garantiu melhorias de (re)integração no mercado de trabalho, não atingindo, assim, um dos objetivos básicos do programa.

Foucault (2010) trata, dentre outros pontos, da valorização dos saberes aplicados na sociedade. A construção dos saberes na economia, na medicina, na literatura e, em outras áreas do conhecimento, instaura uma nova ordem social: a construção de uma verdade autorizada e regulada que se desdobra em práticas discursivas com suas coerções, regularidades e dispersões. A escola, como espaço de produtor de subjetividades, acaba por acolher o aluno, mas também lhe impõe normas, regras de funcionamento, ajustando-o às exigências do mercado capitalista (BARBOSA, 2007).

J4 afirma também ter tido muitas mudanças na condição de trabalho, após o curso, mas não diz quais foram, exatamente, essas mudanças. Confirma que o Projovem ofereceu-lhe capacitação para o mercado de trabalho, mas não se lembra de dizer como isso se deu ou em que aula isso foi praticado. "Não to lembrada no momento". Mais uma vez, ao falar sobre a orientação profissional, J4 diz que teve sim, mas responde genericamente, por meio de um pronome indefinido "muitas" e de um substantivo genérico "coisas", imprimindo ao que diz ideias genéricas, sem precisar ou exemplificar alguma aula ou explanação que ilustrasse, mais apropriadamente, o que seriam e como seriam as aulas de capacitação/qualificação do curso. No discurso de J4, emergem silêncios e dizeres. Seu dizer é entremeado de silenciamentos que, conforme Orlandi (1995), também significam; sendo presença de sentidos e não

ausência. O silêncio, constitutivo de J4, também o é de seus dizeres, de seus sentidos e, portanto, marca a incompletude (a falta) do sujeito e da língua(gem).

J4 emprega, pela segunda vez, o verbo "supor" quando dá um exemplo mais concreto, para responder à questão. "Muita coisa... vamos supor... sobre a carteira registrada... férias... muita coisa...". A suposição do sujeito-aluno expressa uma ideia apagada, não registrada em detalhes pela memória, mas ainda assim, lembrada como algo que lhe é importante. O verbo "supor" designa admitir hipoteticamente, presumir, considerar, conjecturar (BORBA, 2011). Tal escolha verbal vem ao encontro da vaga lembrança do sujeito que, apesar de ter aprendido muita coisa, cita, apenas, dois pontos que lhe são importantes: a carteira assinada e as férias, direitos estes que devem ser preservados para qualquer trabalhador e que validam, legitimam a sua condição passível de direitos e deveres trabalhistas. Seu enunciado é perpassado por uma formação discursiva da ordem do trabalho, dos direitos trabalhistas pressupostamente assegurados em lei. A condição de sair da informalidade e passar a ter reconhecimento de seus direitos parece ser uma informação que lhe ficou registrada na memória e, por isso, são citadas a carteira assinada e as férias no programa de qualificação profissional.

Problematizamos um novo RD (RD8), em que o sujeito J1 (vinte e quatro anos, casada, possui um filho, vendedora autônoma) esclarece por que houve crescimento pessoal ou profissional, após o curso do Projovem Urbano:

> RD8
>
> J1: *Sim... sim porque eu fiz amizade... éh::... agora eu saio mais... eu comecei a mexer com venda... uma coisa que eu não esperava que era mexer com venda... que você tem que conversar com a pessoa né... Então isso daí motivou muito... Eu aprendi muita coisa lá dentro... que eu achava que eu não ia aprender... lá eu entrei sem saber divisão... eu aprendi...*
>
> *É que eu não... assim... eu não trabalhava né... Agora que comecei a mexer com vendas... Então eu comecei a mexer por causa do PROJOVEM mesmo... porque eu perdi a vergonha de falar com as pessoas... Então foi...*
>
> P: *E você acha que você tinha vergonha por quê?*
>
> J1: ( ) *porque eu não tinha muito contato com as pessoa acho... e na escola normal você não tem intimidade com os professores que nem no PROJOVEM... No PROJOVEM você tem... você pode sentar... conversar... eles dão o telefone deles pra você ligar... Então isso foi me::... como fala? Me estimulando mais... eu fui perdendo a vergonha de falar com as pessoas... de ter contato com as pessoas... foi muito bom...*

J1 não estava trabalhando antes do curso e passa a mexer com vendas, após concluí-lo. Além disso, diz ter feito amizades e passou a sair mais, ou seja, houve uma socialização maior

na vida do sujeito que antes sentia vergonha de falar com as pessoas. A vergonha, timidez do sujeito, segundo J1, estava ligada ao pouco contato com as pessoas. “Na escola normal você não tem intimidade com os professores que nem no Projovem.” J1 chama a escola tradicional e regular de ensino de “escola normal”, mesmo representando-a negativamente, por não promover o acolhimento, a hospedagem, a segurança e a abertura (DERRIDA, 2003). Assim, acaba por estabelecer uma característica que separa o Projovem das demais escolas ditas “normais”. Arroyo (2011) considera que a EJA, historicamente, tem sido vista como uma modalidade escolar desprestigiada, desvalorizada socialmente. E essa desvalorização acentua-se, quando se compara a sua constituição singular ao sistema escolar formal. Segundo o autor, há carência de pesquisas que, realmente, tenham como foco o estudo da EJA, sem essas comparações e parâmetros educacionais.

Pelo fio de seu discurso, escapa-lhe o modo como ela enxerga (anormal) o ensino voltado para a educação de jovens e adultos. O sujeito do discurso não controla o seu dizer, nem os sentidos que são atribuídos no dizer. Em seu discurso, na escola “normal”, não há intimidade entre os alunos e nem entre alunos e professores. Diferentemente do Projovem, onde “você pode sentar... conversar... eles dão o telefone deles pra você ligar...”. O acesso ao professor no Projovem permite um grau de intimidade que faz com que o aluno não se sinta envergonhado.

Pelo contrário, o aluno sente-se acolhido, bem recebido em um grupo em que a socialização se dá de maneira mais natural e democrática, mais “hospitaleira”, para trazer a perspectiva derrideana da desconstrução, já que, nas escolas de ensino regulares, o aluno da EJA enfrenta(ria) diferenças marcantes: salas cheias, onde, muitas vezes, ele não é visto e ouvido; alunos bem mais jovens cursando o mesmo ano escolar, acentuando-se, assim, ainda mais as diferenças de idade, de maturidade e intelectuais da turma. O efeito da desqualificação é muito mais acentuado em uma escola que se configura com turmas de maioria jovem e sem atraso escolar. Estar atrasado no ano escolar já é por si só motivo de desestímulo por parte dos alunos.

J1 vai perdendo a vergonha de ter contato com as pessoas. Esse empoderamento pessoal e social se dá a partir do momento em que o sujeito começa a frequentar a escola e a acompanhar o curso no qual se reconhece como igual a outros e recebidos por um grupo de professores que se dispõe a acolhê-los e a, sobretudo, enxergá-los de modo diferente, mais receptivo. J1 diz mexer com vendas e que não esperava ter essa atividade como renda, porque exige que se converse com as pessoas. “Eu aprendi muita coisa lá dentro... que eu achava que

eu não ia aprender... lá eu entrei sem saber divisão... eu aprendi...". No discurso de J1, emergem relações de poder-saber (FOUCAULT, 2014). O sujeito empodera-se da socialização que o curso lhe proporciona, fazendo amizades, ampliando seu círculo social, fazendo com que o saber construído possa ser realizado, compartilhado e aplicado. O sujeito resiste, agindo sobre o outro e sobre si e apodera-se. Aprende a fazer divisão, que antes não sabia. Saber este muito útil para o ramo das vendas e que o motiva para continuar sua fonte de renda: "Agora que comecei a mexer com vendas... Então eu comecei a mexer por causa do PROJOVEM mesmo."

No discurso de J1, o marcador temporal "agora" confere ao enunciado a mudança de estado do sujeito. Trata-se de um advérbio que não marca a temporalidade cronológica, mas um momento ou período que se prolonga para o período imediatamente seguinte ao da enunciação (NEVES, M. H., 2011). Antes sem trabalho, sem renda própria, sem atuação profissional, sem perspectiva. J1 atribui ao Projovem a sua qualificação profissional, já que começa a mexer "por causa do Projovem mesmo". O item lexical "mesmo" tem por efeito de sentido a ratificação da causa de o sujeito mexer com vendas, ou seja, o advérbio "mesmo" (de fato/realmente) cumpre o papel de enfatizar a causa expressa no enunciado, dando ao curso certa exclusividade na escolha do sujeito. A decisão de mexer com vendas deve-se ao fato de o sujeito ter concluído o curso, porque nele J1 sente-se encorajado a conversar com as pessoas, a fazer contas, a sair de casa, enfim, a estabelecer relações interpessoais tão necessárias ao universo da venda.

Na falta do dizer e no dizer da falta, de acordo com Authier-Révuz (1998), J1 busca a palavra que falta, que falha [...], constitutiva do sujeito e do discurso. Em "Então isso foi me::... como fala?", J1 tem a ilusão de encontrar no fio do discurso uma palavra que preencha, que complete (da ordem do simbólico), que expresse com coerência o que pode nomear seu sentimento, sua condição, sua situação que é incompleta, faltante, deslizante (da ordem do real). É o que aponta a autora na relação do simbólico com o real, naquilo que escapa, que falha, que falta, que é disperso na constituição do dizer. Segundo Orlandi (2013, p. 74), "[...] trata-se de considerar a unidade (imaginária) na dispersão (real) [...]", o que é descontínuo, incompleto, faltante, mas sempre constitutivo tanto do sujeito quanto do sentido. Para Ferreira (2010), "[...] A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não-representável no representado."

Analisamos o último RD desta seção (RD9), em que o sujeito E2 não está trabalhando no momento, porque precisa dar atenção ao filho que requer cuidados. O sujeito-aluno sabe que lhe faltam muitas coisas e diz que desejaria trabalhar no que gostaria:

> RD9
>
> E2: *Não... eu não estou trabalhando... assim... no momento... Porque:: eu não posso trabalhar porque eu tenho que cuidar do meu filho que ele tá com a perna quebrada... Mas antes eu tava sim trabalhando... eu trabalhava como diarista... Éh::... aí... Mas assim... porque sempre pede mesmo o Ensino Médio completo... Como eu formei só o Ensino Fundamental né... então eu teria que ter estudado mais um pouco... pra mim trabalhar no que eu... gostaria de trabalhar...*
>
> P: *O que você gostaria de fazer?*
>
> E2: *Ah... Olha... eu gostaria de trabalhar como atendente de farmácia... eu queria fazer um curso de manipulação de medicamentos... pra trabalhar com manipulação de medicamento... ou atendente de farmácia né... assim... um serviço que não fosse tão pesado... Porque trabalhar como diarista é muito pesado... É um serviço assim... digno como outro qualquer... mas é muito cansativo...*

E2, no momento, não está empregada, porque precisa amparar o filho que requer seus cuidados, por isso, não pode trabalhar. Antes de o filho quebrar a perna, E2 diz ter trabalhado como diarista. Além disso, o sujeito deseja ter mais formação. O Ensino Fundamental não lhe basta. "[...] porque sempre pede mesmo o Ensino Médio completo". E2 é o sujeito da falta, da incompletude. Se, por um lado, o sujeito consegue anular o atraso escolar formando-se no Ensino Fundamental, por outro, percebe que, para trabalhar no que gostaria, ainda falta concluir o Ensino Médio.

Na construção do enunciado de E2, os advérbios "sempre" e "mesmo" marcam categoricamente a condição ou pré-requisito necessário para se ter um emprego melhor. Talvez, para deixar de ser diarista? O advérbio de tempo "sempre" mais o advérbio "mesmo", que expressa reforço, ênfase associam-se ao verbo "pedir" de sujeito indeterminado: "sempre pede mesmo". Ou seja, o Ensino Médio completo seria a condição *sine qua non* a que E2 se submete na ordem do discurso neoliberal para o qual o sujeito deve qualificar-se sempre em busca de melhores condições de trabalho.

E2 acredita que sua condição de trabalho e, consequentemente de vida, pode melhorar quando completar o Ensino Médio. É o desejo de completude do sujeito (ilusão necessária) que se manifesta no discurso, constituindo, assim, a sua subjetividade. O sujeito é alicerçado na linguagem e na falta que lhe é próprio, e, em consequência, pelo campo de tensão aí gerado

(BERTOLDO, 2003; DERRIDA, 2001a). E2 conclui o Ensino Fundamental, mas sabe que o Ensino Médio é exigido para que a realização de seu desejo seja concretizada. Trabalhar no que se gosta, deixar de ser diarista e tornar-se manipuladora de medicamentos ou (quem sabe)... atendente de farmácia...

E2 deseja ter “um serviço que não fosse tão pesado”. Afirma, ainda, que o serviço de diarista é digno como outro qualquer, mas é muito cansativo. Ao afirmar que o trabalho de diarista é digno como outro qualquer, E2 busca justificar a sua condição, estabelecendo uma comparação entre o serviço (pesado e cansativo) do trabalho doméstico, pouco valorizado e ainda “livre” de encargos trabalhistas, com outros serviços cujo prestígio social é mantido. É a voz que atravessa o discurso de E2, ligada a uma formação discursiva capitalista, moderna e neoliberal em que a reprodução da construção da dignidade no trabalho é extensiva a todos os tipos de serviço, indistintamente. Desse modo, instaura-se a exterioridade, o lugar do outro, a voz que vem de outros lugares, delimitando o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido (CAZARIN, 2007).

Enquanto uma família tem condições financeiras de contratar os serviços de sujeitos como E2, estes devem se submeter a jornadas de trabalho desgastantes, muitas vezes, sem hora para sair, cujas atribuições domésticas são extenuantes e rotineiras, sem qualquer direito a férias ou carteira registrada. Fazem o serviço doméstico para suas “patroas”, deixando os cuidados necessários de sua própria casa em segundo plano. Muitos sujeitos como E2, para prover um sustento digno à família, devem diariamente trabalhar em diferentes casas, com diferentes rotinas e exigências, sem qualquer vínculo empregatício, o que acaba deixando-as em situação de informalidade em uma prática “naturalizada”.

E2 vai, ao longo de seu discurso, percebendo o que lhe falta para si e, nessa construção identitária, vai buscando representações do que é ser diarista e do que gostaria de ser no futuro. Seu desejo é manifestado pela falta quando diz “eu teria que ter estudado mais um pouco... pra mim trabalhar no que eu... gostaria de trabalhar...”. É a voz do discurso do patrão, do empregador, do governo, do professor, do empresário, da escola, da mídia que atravessa o discurso de E2, para que se conforte, conforme-se com a sua situação atual e busque outras formas de qualificação profissional para atingir seus objetivos. As condições de E2 vão, gradativamente, sendo aproximadas de sua realidade. Primeiramente, ela gostaria de trabalhar com manipulação de medicamentos, depois diz que deve fazer um curso para isso; deseja, então, ser atendente de farmácia... ou “assim... um serviço que não fosse tão pesado”... no mínimo, é o sujeito que deseja deixar de ser diarista.

3.3 A participação cidadã: o sujeito se diz cidadão?

A cidadania significa muito mais do que um verbete de dicionário pode designar. O conceito é muito mais amplo do que imaginamos, porém qualquer ideia sobre o que vem a ser cidadania perpassa, inevitavelmente, por uma concepção histórica de ordem política. Mais do que ser cidadão, o sujeito deve reconhecer-se como tal. Mais do que exercer a cidadania, o sujeito deve ter plena consciência do saber-poder que o seu exercício implica nas instituições sociais de que faz parte. "Gozar plenamente de seus direitos civis e políticos [...]" não é a realidade do sujeito que vive às margens da sociedade brasileira e muito menos do jovem pobre e pouco escolarizado (BORBA, 2011, p. 280). Portanto, o programa educacional de jovens – Projovem Urbano – traz, também, em seu bojo a necessidade de o jovem vivenciar experiências de Participação Cidadã. Barbosa (2013) analisa o Plano de Ação Comunitária voltado à política de participação cidadã, regulamentada nos documentos oficiais do governo e aponta para contradições, na prática, vividas pelos jovens em três cidades brasileiras.

O objetivo central desta seção de análise discursiva é ouvir voz ao aluno egresso do Projovem Urbano, no sentido de fazer emergir sua subjetividade, seu posicionamento no mundo, suas percepções de si e do outro, e, fundamentalmente, se este sujeito se reconhece como cidadão e quais práticas cidadãs lhe faltam para, enfim, promover-se emancipatoriamente, deslocando-se das margens para o centro, ocupando lugares outros de acesso à educação e ao trabalho, dignificando-se e reposicionando-se, mesmo que "saindo pelas bordas", no cenário político cujas práticas neoliberais são frequentemente excludentes e perversas.

"A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagem sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários." (SALGADO, 2012, p. 37). Além disso, ela "[...] tem sido avaliada muito positivamente pelos estudantes e educadores que já participaram do Programa, indicando que representou [...] resgate da cidadania e desenvolvimento social." (p. 20).

Ao colocarmos, sob análise, o enunciado, constante do *Manual do Educador* (2012), "A Participação Cidadã deverá garantir aprendizagem sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários", o emprego do verbo "deverá" (auxiliar modalizador deôntico), no futuro do presente do indicativo, imprime ao discurso oficial do documento o valor semântico de obrigatoriedade, ou seja, emerge desse

enunciado a “voz” oficial/institucional que afirma a garantia da aprendizagem dos direitos sociais, afirma também a promoção do desenvolvimento de uma ação comunitária, bem como a formação de valores de solidariedade.

De acordo com Nascimento (2010) e M. H. Neves (2011), o tipo de modalização chamada deôntica indica que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Ademais, a escolha do modalizador (dever, poder, é possível, é necessário) interfere, significativamente, no modo como o enunciador quer que o enunciado produzido seja compreendido, “lido” pelo interlocutor. A ideia expressa é a de que os objetivos elencados na Participação Cidadã serão atingidos em sua totalidade e garantidos em sua realização plena.

O documento oficial traz ainda inúmeras competências as quais os educadores deverão apresentar no desenvolvimento de seu trabalho, dentre elas:

> Promover a equidade e ter sempre presentes as especificidades do público do Projovem Urbano: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho. (SALGADO, 2012, p. 138).

Desse enunciado, emergem itens lexicais próprios de discursos relacionados às políticas públicas voltadas à inclusão social de jovens, o que indica uma formação discursiva ligada à esfera político-social-educacional: equidade, condição juvenil, imperativa necessidade, superar, situação de exclusão.

A necessidade de superação da exclusão de jovens brasileiros é de caráter imperioso, conforme o enunciado; portanto os direitos constitucionais relativos à educação e ao trabalho de jovens estudantes não são assegurados em lei. Trata-se de um grupo especial na organização social, pois seus direitos básicos de cidadania e dignidade não são respeitados e garantidos. Eles ocupam um espaço em uma organização social com efeitos globais em que a desigualdade, a estratificação e a exclusão refletem o meio de produção capitalista do mundo hegemônico ocidental, com todos os impactos científicos, tecnológicos, políticos e sociais (BAUMAN, 1998; SOUSA SANTOS, 2007).

Sabemos que o exercício pleno da cidadania só será possível, indistintamente, quando a educação de qualidade for acessível a todos, sem preconceitos, sem relações verticalizadas, mas permeada de “[...] práticas emancipatórias reais, desenvolvidas em situações e circunstâncias concretas, imaginadas e postas em prática de modo criativo [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Procedemos à análise discursiva dos recortes do eixo 3 (A Participação Cidadã), dos quais a voz dos alunos egressos ecoa, produzindo efeitos de sentido de resistência à exclusão e à segregação frente às condições socioeconômicas nas quais se encontram, ainda, muito jovens brasileiros. Segue o RD10, desta seção:

> RD10
>
> P: *O que ficar afastado da escola traz para vida da gente? Com você... com a sua experiência?*
>
> A10: *Você... você fica... igual eu falei né... fica fora do ar... Porque a gente lê... a gente estudando... tudo... cê sabe que tá acontecendo em política... cê sabe o que tá acontecendo no mundo né? O que que tá acontecendo... Fora da escola cê não sabe de nada... cê não presta atenção em jornal... eu não gostava de jornal né? Agora eu já assisto jornal pra mim saber o que tá acontecendo... eu falava "ah... eu não vou assistir isso daí que não quero saber de tragédia... não quero saber o que tá acontecendo" né? E e você não saber o que tá acontecendo... igual... quando chega a política você não sabe pra quem você vai votar né? Porque você não tá estudando... não tá assistindo um jornal... não lê um jornal... não lê um livro... não lê nada... não sabe nada... você fica um vaso lá parado* [risos] *né? Isso daí...*

O sujeito A10 relata a experiência vivida no Projovem. Parar os estudos, para ele, significa "ficar fora do ar", ou seja, ficar desligado do mundo. A inserção na vida escolar provoca, diariamente, práticas sociais que identificam o sujeito no mundo. A escola é uma instituição social e, por isso, dá ao sujeito-aluno o sentimento de pertença ao grupo, o sentimento de "hospitalidade", de recepção, de acolhimento. Estar (des)ligado, (des)conectado do ambiente escolar afeta a marca de cidadania, a constituição de sua identidade; o sujeito reconhece ser outro quando está na escola e por estar nela. Estar afastado é estar alijado de um processo a que todos têm (ou deveriam ter) direito.

O sujeito A10 é (trans)formado pela volta à escola, pois não se considera mais "fora do ar". Pelo contrário, ao falar do outro, fala de si; ao posicionar o outro frente à política, posiciona-se; ao falar da alienação do outro, fala de sua própria alienação. Ao empregar o pronome "você" – de 2ª pessoa, a quem se dirige no enunciado – o sujeito, inconscientemente, deixa-se revelar, escapam-lhe suas faltas cotidianas ligadas ao espaço externo, afastado, distante, o espaço do lado de "fora": "fora do ar", porque "fora da escola cê não sabe de nada", "não lê um livro", "não lê um jornal", "não lê nada". "Você fica um vaso lá parado". A ideia de estagnação do sujeito é marcada pelo verbo "ficar", verbo de estado, o que denota falta de movimento, de mobilidade. O sujeito posiciona-se do lado de fora do mundo, quando

se está fora da escola: “lá parado”. O espaço externo é demarcado pela falta, representado pelo vaso; objeto imóvel, inanimado, sem vida, descartável, sem chance de mobilidade social.

Integrar-se à escola foi significativo para o sujeito, já que, segundo Coracini (2003b, p. 105), a “legitimação” do saber científico pressupõe um legislador, “[...] responsável pela construção ou elaboração da regra ou da regularidade, que seria, portanto, autorizado a legislar [...]”, ou seja, é, no espaço escolar, no ambiente da escola que se tem a legitimação do saber. O sujeito, na escola, está dentro do espaço que lhe confere, cientificamente, o saber. É do lado de dentro que práticas discursivas escolares são legitimadas e, portanto, a cidadania pode ser reconhecida por si e pelo outro.

A10 vai demarcando a necessidade de confirmação do outro, de aprovação do interlocutor naquilo que diz, naquilo que relata, pela expressão adverbial de negação contraída “NÉ” (não + é) por meio de uma regularidade na materialidade linguística. M. H. Neves (2011) chama essa construção de “interrogativa de apêndice”, num segmento final, após um enunciado completo (sujeito/predicado), que marca a expectativa positiva por parte do interlocutor (sua concordância) entonacionalmente marcado.

Passamos ao RD11, em que o sujeito G8 (vinte anos, solteira, possui uma filha, auxiliar de limpeza) diz que o Projovem foi importante na vida das pessoas que não estudavam, mesmo na das mulheres grávidas e das mães que não tinham com quem deixar os seus filhos:

> RD11
>
> G8: *o PROJOVEM tá sendo bem falado agora...*
>
> P: *O que falam dele?*
>
> G8: *Ah... falam que ele foi excelente na vida das pessoas que não estudavam... não queriam saber de nada e agora a maioria tão se importando... E tem bastante oportunidade, né? Que nem essas mãe que não tem com quem deixar o filho eles já cuida... as aluna grávida também... às vezes não pode ir na escola eles levam a prova pros aluno fazer...*

Sabemos que o motivo de muitas mulheres afastarem-se da escola por muito tempo é o fato de não terem com quem deixar o seu filho no período noturno, já que elas começaram a trabalhar muito cedo, para ajudar no provimento das despesas da casa. Muitas delas engravidam, ainda na adolescência, e têm que interromper seus estudos. E lá se vão anos excluídas da escola. Outras, mesmo com filhos, iniciam o ano letivo, mas desistem no meio do caminho, já que não têm como administrar trabalho doméstico, trabalho (in)formal e escola.

E quando, no próprio ambiente escolar, há quem cuide das crianças para que os pais possam assistir às aulas? Ou há quem oriente, domiciliarmente, as alunas grávidas para que possam realizar as suas provas e atividades em casa? Talvez as práticas pedagógicas do Projovem Urbano sejam práticas de conhecimento não hegemônicas e, por esta razão, o programa, em sua constituição, permita o deslocamento do saber menos técnico para um "saber mais edificante", para citar expressão usada por Sousa Santos (1999, 2007, 2013). Os fazeres educativos devem ser praticados dentro e fora da escola, dando oportunidades mais justas e solidárias àqueles que não têm as condições de apenas estudar e dedicar-se, integralmente, à sua formação. Por isso, há resistência de ambas as partes: do aluno e do professor; o que Foucault (2014) entende por produção de subjetividade como desassujeitamento aos dispositivos de poder.

A aluna, mesmo com as dificuldades inerentes ao período gestacional, persiste em continuar o curso, já que o professor – que também resiste a uma visão pedagógica tradicional de ensino – desloca-se até a casa da aluna para aplicar não só as provas, como também atividades avaliativas, facilitando o processo a fim de concluí-lo como agente solidário e mais humano. Por isso, o curso "está" sendo bem falado agora. O enunciado acaba por instaurar o pressuposto de que, no momento anterior ao da enunciação, o programa não era bem falado, ou seja, G8 põe em silêncio, nas implicitudes do dizer, outros sentidos não estabilizados, que escorrem por entre as tramas do dizer, das falas, atuando na passagem, no des-vão que media as relações entre linguagem, mundo e pensamento (ORLANDI, 1995).

Analisamos o RD12, em que J4 fala da (trans)formação de si, após a conclusão do Projovem. Fala da imagem de si: do que era e do que passou a ser, antes e depois do curso:

> RD12
>
> P: *Uhum... Pra você ... ser estudante no PROJOVEM como é?*
>
> J4: *Bom... antes eu não era nada né... não era nada... Hoje eu sou uma pessoa feliz né... que tem estudo... uma pessoa mais tranquila... uma pessoa que já sabe ler bastante... muitas coisas que eu não sabia hoje eu sei... Hoje eu... eu posso falar que eu sou uma pessoa né... Sou uma mulher hoje...*

J4 representa-se por meio de uma imagem (trans)formada. Antes não era nada (=nenhuma coisa do mundo), hoje é feliz. O advérbio "antes", classificado como advérbio de tempo não fórico, efetua circunstância temporal; uma anterioridade de um momento com outro (NEVES, M. H., 2011). J4 associa o seu estado de felicidade à condição de ter estudo, de saber ler, de saber muitas coisas. É a ilusão de completude do sujeito preenchendo-lhe os

“buracos”, as faltas, sempre constitutivas, as lacunas dos desejos. Antes não era nada, não tinha valor. O sujeito emprega um quantificador universal negativo (nada) para não animados, reafirmando, assim, a sua desvalorização.

Hoje (= neste momento, neste dia), representa-se como uma pessoa. O sujeito então se reconhece como “uma pessoa feliz” e “uma pessoa”, “uma mulher”, mas não como uma cidadã. Será que saber ler ou ler mais do que se lia antes é condição para se exercer práticas de cidadania em um país tão desigual? O vazio de sua condição de vida é preenchido pela ilusão da felicidade e de tranquilidade, o que lhe conforta, porque “eu posso falar que eu sou uma pessoa né... Sou uma mulher hoje...”. O advérbio “hoje” é reiterado no discurso de J4, demarcando, na materialidade da língua, o momento presente (trans)formado. O enunciado produzido é coincidente com o momento da enunciação.

Procedemos à análise do RD13, em que J1, ao representar o professor do Projovem Urbano, em sua atuação pedagógica, constrói um discurso marcado pela representação de si e do (O)outro e também pela denegação (da ordem do inconsciente), o que nos chama atenção no recorte reproduzido:

> RD13
>
> P: *Uhum... e como se sentiu depois do curso?*
>
> J1: A*li eles valorizam a gente... eles valorizam bem a gente... eles se preocupam com a gente...*
>
> P: *Que tipo de preocupação... por exemplo?*
>
> J1: *Se você tem problema em casa eles te ajudam... você pode contar com eles... qualquer tipo de problema eles tão ali à sua disposição... Que nem... coisa do agasalho... eles ajudaram muitas pessoas... criança... então eles não se preocupam só pra você passar e eles ter o emprego deles... não... eles se preocupam em ajudar você... éh::... mentalmente... e ali pra você passar de ano também... ali você não é só um aluno... Ali você é a família deles... Lá você pode contar com eles pra tudo...*

Emergem do discurso de J1, para representar a autoestima após o curso, os verbos “valorizar” e “preocupar-se”. O sujeito sente-se valorizado, porque “ali eles valorizam a gente... eles valorizam bem a gente... eles se preocupam com a gente...”. O dêitico “ali” (advérbio de lugar) aponta para o espaço escolar, o outro lugar, o lugar da valorização e da preocupação para com o outro. Talvez, o lugar (o único) em que J1 sinta-se acolhido, (bem) valorizado, tenha “hospitalidade”, sente-se em casa na casa do outro (DERRIDA, 2003). O sujeito também emprega o pronome “eles”, sem referente expresso explicitamente, mas

possível de ser “recuperado” pelo contexto da enunciação: “[...] eles te ajudam”, “você pode contar com eles”, “eles estão ali à sua disposição”. O pronome de 3ª pessoa refere-se ao grupo de professores e coordenadores do curso.

A impessoalização no enunciado, ao J1 projetar-se em um “você”, em vez do uso da 1ª pessoa do singular (eu), marca o distanciamento do que diz e, ao mesmo tempo, a constituição de sua identidade pelo (O)outro (CASTILHO, 2010; NEVES, 2006). O espaço do “aqui” é o espaço do sujeito; o espaço do “lá” e do “ali” marca o espaço do ambiente escolar que também constitui o sujeito, delimitando, então, as fronteiras sociais que acabam por ser familiares e, ao mesmo tempo, estranhas a ele. É o sujeito que vive no entremeio. Por mais que se represente “acolhido” na escola, este não é o seu espaço, é o espaço do outro, do lá, do ali. A escola é a casa que não é casa, onde se encontram professores “amigos” que lá estão, também, para normatizar, moralizar procedimentos, julgar e reprovar condutas.

“Lá você pode contar com eles pra tudo...”. Neste enunciado, há a ideia de incondicionalidade da atuação dos professores, já que os alunos podem contar com eles para tudo. J1 sente-se como membro da família deles. A preocupação e a valorização na escola (no espaço do ali/lá) são marcas do gesto de familiarização/acolhimento do sujeito para com o Projeto Político Pedagógico. O sujeito perece se sentir mais da “família Projovem” do que se constituir pela sua própria família.

Entretanto, desse recorte, emergem denegações que nos chamam atenção. “Eles não se preocupam só pra você passar e eles ter o emprego deles... não...”. Mais uma vez, o sujeito emprega o “eles” e o “você”, procurando distanciar-se do que diz, buscando uma objetividade no contexto de enunciação. Ele denega o fato de os professores “só” (apenas) preocuparem-se para fazer o aluno passar de ano e, assim, garantirem o seu emprego. A denegação do sujeito faz reverberar o discurso cristalizado na sociedade de que “o professor não se preocupa com a educação”, ou de que “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”. Discursos como esses são recorrentemente ecoados na sociedade brasileira, sob o ponto de vista político-educacional da parcela hegemônica do país, detentora do saber-poder, portanto, mais autorizada a falar do que outros que não têm as mesmas oportunidades, fazendo, assim, com que se reforcem preconceitos e visões distorcidas de professores e gestores em geral que atuam na EJA.

Foucault (2014, p. 28) estabelece um entrelaçamento dos efeitos do poder e do saber nas relações discursivas em que ambos se implicam mutuamente. “Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas

relações de poder.” Se há “ajuda” por parte do professor, para fazer o aluno passar de ano e se o aluno pode contar com “eles” para tudo, é porque o acolhimento e a familiarização são gestos necessários à formação desse sujeito que, ainda e além de tudo, precisa “se defender” e resistir aos preconceitos daqueles que os enxergam como alunos enganados pelo sistema, cuja aprendizagem não se dá de maneira efetiva, cuja escola “só” (apenas) serve-lhes de espaço para passar o tempo e onde os professores garantem o seu emprego.

A cada vez que reproduzimos esses discursos, mais eles tomarão corpo na ordem social, portanto é preciso provocar uma desestabilização dos saberes hegemônicos e centralizadores, desconstruí-los, não estabelecendo diferenças ou binarismos entre o modelo escolar formal e o modelo da EJA, mas compreendendo o sistema de ensino do Projovem com todas as suas peculiaridades, contingências e heterogeneidades, compreendendo-o pela *différance*, como propõe Derrida (2001a). “A diferença é oposição e distinção, a *différance* é heterogeneidade. A diferença é fixa, a *différance* é movimento. Daí que o mesmo já não pode seguir sendo o mesmo, mas se inscreve na *différance* e torna-se Outro.” (GUIMARÃES, 2008, p. 45).

Procedemos à análise do RD14 desta seção, em que o sujeito J3 enxerga-se como estudante e que essa representação de si vale mais do que ser apenas trabalhador:

> RD14
>
> P: *E quanto aos valores transmitidos?*
>
> J3: *Ah:: tivemo bastante porque... a gente foi enxergado né... a partir da hora que nós foi enxergado* ( ) *estudante... pra quem... um exemplo... cê tá trabalhando... ou mesmo um trabalhador né... Agora não você já é um estudante... uma pessoa que já tá tentando “oh... o cara tá lutando... ele trabalha e tá lutando pra ser alguém na vida... a mais do que ele já é”... E isso foi o valor que eu me senti... e to sentindo até hoje...*

O sujeito J3, anteriormente se representa como pertencente ao grupo dos invisíveis, depois, representa-se como “enxergado”, visto por si e pelo outro como alguém que, depois de ter concluído o curso, tem mais importância na sociedade. “[...] a partir da hora que nós foi enxergado [...] estudante...”. Para ele, que já trabalhava, a construção de sua representação não lhe bastava. Pertencer ao universo escolar, participar dos “ritos” pedagógicos, identificar-se não só como trabalhador, mas, sobretudo como aluno, faz com que J3 sinta-se valorizado até hoje. É a passagem do não-familiar ao familiar, do estrangeiro ao não-estrangeiro, do não-cidadão ao cidadão, da hostilidade à hospitalidade em um movimento paradoxal das fronteiras, das soleiras (DERRIDA, 2003).

Trata-se de um sujeito constituído pela imagem do trabalhador e pela imagem do estudante, em um processo constitutivo necessário à sua completude. O sujeito sente-se um guerreiro, por trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Quer ser alguém na vida a mais do que (ele) já é ou já se sente. Ser um estudante é desejo do sujeito que trabalha por necessidade e que por razões, acima de sua vontade, teve de se afastar da escola. São esses desejos e vontades que provocam a busca pela completude do sujeito clivado, constituído heterogeneamente.

J3 parece inverter o grau de importância natural que a sociedade capitalista impõe aos jovens brasileiros como meta a ser seguida: estudar e trabalhar para ser alguém na vida. Na ordem de seu discurso e de sua vida, o estudo passa a ser dignificante, edificante, por se sentir incluído, por ter a sua autoestima reconhecida por si e pelo outro. Reconhecer-se como estudante é reconhecer-se como alguém capaz de lutar por melhores condições de vida, é ser "enxergado" como alguém que corre atrás, incluído socialmente. Existe uma tênue linha que separa a inclusão social da educacional, na medida em que uma esfera estaria automaticamente ligada à outra (BRITO, 2010; SKLIAR, 2003).

J3 não teve a chance de seguir o caminho protocolar que a sociedade capitalista, ocidental e neoliberal determina: estudar, especializar-se e garantir um bom trabalho. O (per)curso deste sujeito é outro. É aquele que ele pôde trilhar, dadas as condições (a)d(i)versas de sua vida. O valor do estudo passa a ser outro, a construção de si como estudante aumenta-lhe o desejo de buscar mais e mais, completando-lhe, mesmo que ilusoriamente, as lacunas e as faltas do dia a dia. Não cabe a ele um modelo de escola dominante, cujas práticas pedagógicas sejam promovidas pela inferiorização discriminatória dos diferentes, já que sujeitos como J3 não tiveram oportunidades mais igualitárias no âmbito social e educacional (OLIVEIRA, 2008; SOUSA SANTOS, 2013).

O *Manual do Educador* (2012) trabalha com as chamadas Unidades Formativas, dentre elas temos a Unidade Formativa VI: Juventude e Cidadania. Cada Unidade Formativa traz em seu bojo um eixo estruturante a ser priorizado nas diversas disciplinas (ações curriculares), a saber:

> [...] Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas). (SALGADO, 2012, p. 60-61).

Problematizamos, discursivamente, o recorte (RD14), buscando pontos de intersecção das representações de si dos alunos egressos do programa com as representações do discurso oficial a respeito do que vem a ser o exercício da cidadania e do que ela pode promover. O *Manual* aponta as diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira. O verbo "segmentar" denota "corte", "secção", "divisão", "fração", "classificação" (BORBA, 2011). Tais diferenças se dão por meio de preconceitos e discriminações. A ideia da divisão, do corte, da segmentação coloca a juventude em lados opostos.

De um lado, jovens que, socialmente favorecidos, têm a oportunidade de estudar, de ter uma formação básica capaz de lhes oferecer melhores perspectivas de trabalho no futuro, ou seja, esses jovens estão incluídos socialmente. De outro, jovens que iniciam a sua vida escolar (quando a iniciam) e se veem obrigados a deixar os estudos por causa das condições financeiras a que estão submetidos. Se para os jovens, incluídos socialmente, o (per)curso de sua vida segue o rito: estudo → formação/qualificação continuada → trabalho; o de muitos jovens, excluídos socialmente, tem sido o inverso, ou seja, os alunos da EJA e de programas como o Projovem Urbano, são obrigados a iniciar a sua trajetória pelo rito: trabalho → estudo, muitas vezes, sem a chance de qualificação profissional.

O recorte do discurso oficial ainda traz o substantivo "(re)posicionamento" e o curso pretende promover esse (re)posicionamento diante das desigualdades e das diferenças. Entendemos que o prefixo (RE) aponta para a ideia do novo diante do velho, conforme Mascia (2003). A pesquisadora defende que os documentos político-educacionais estabelecem relações de poder-saber, por serem institucionalizados, atravessados pela voz da autoridade e, portanto, da verdade; o que tem por efeito de sentido o ideário de progresso, de modernidade, do novo em oposição às perspectivas do velho, do ultrapassado, do tradicional, ou seja, do que deve ser substituído, transformado, (re)formado, (re)configurado. O ideário de progresso, que neles se constitui, constrói a imagem de que o sujeito pode ser reposicionado socialmente, pode passar a ser incluído na sociedade e, assim, sofrer menos com as desigualdades e com as diferenças.

Esses jovens já são submetidos a uma determinada posição cultural, social e educacional no espaço em que se encontram. Ao reposicionarem-se dentro da escola, ou seja, ao participarem publicamente da vida escolar, acabam também se reposicionando socialmente. Assim como os discursos e suas práticas são moventes, as identidades se moldam, movem-se, saem de um lado para outro, deslocam-se, transformam-se, contradizem-se em um jogo constante. As relações de poder também são moventes, são reversíveis e

instáveis (FOUCAULT, 2004). O poder também se desloca, ora nas mãos de uns, ora nas mãos de outros, sob diferentes formas de resistência e em níveis capilares. Ainda de acordo com Foucault (2014, p. 138), “Onde há poder, ele se exerce. [...] ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.”

Os alunos egressos do Projovem Urbano têm as suas formações identitárias (trans)formadas por meio de resistências diárias para sobreviver dia a dia. Jovens trabalhadores que se deslocam para a escola, depois de longos anos afastados dela e que se sentem acolhidos pela nova participação social, resistem pela conclusão de um curso de qualificação, que promove a eles a (re)configuração de sua autoestima, de seu valor como cidadão, de seu orgulho em poder ler um jornal, um livro, uma notícia, enfim, de poder-saber que “agora foi enxergado”, ao menos no momento em que têm a oportunidade de falarem de si. que sua voz “escapou” por entre as brechas/fendas da opressão que abafa, silencia, exclui aqueles que não estão em uma posição social de prestígio.

Borba (2015), em sua pesquisa sobre a participação cidadã de jovens no Projovem, implantado em três estabelecimentos prisionais, no município de João Pessoa, PB, avalia positivamente a política de (re)inserção desses jovens no programa e considera a importância de se assegurar a promoção dos Direitos Humanos para esse grupo social. Afinal, ser estudante representa ser cidadão, representa fazer parte de um grupo social que lhe é de direito.

3.4 O que o jovem diz do futuro? a espera(nça) na voz do discurso do aluno marginalizado

O substantivo “espera” desdobra-se em outro de mesmo radical: “espera(nça)”. Esperança, esperar, esperançoso, expectativa... aguardo, confiança, previsão, desejo... (BORBA, 2011). O “[...] desejo de completude, verdade, controle e, portanto, de poder – presentes na sociedade e, portanto, nas instituições e no sujeito.” (CORACINI, 2003b, p. 99). Sujeito este “globalizado”, afetado pela contemporaneidade, constituído pelas múltiplas e móveis identidades; identidades incertas, conflitantes, heterogêneas. O sujeito-aluno do Projovem Urbano encontra-se socialmente excluído, por ser pobre; majoritariamente, negro e com baixa instrução escolar, excluídos dos bancos escolares por longos anos. Alguns

desempregados e outros com subempregos, todos com chances ínfimas de construírem, profissionalmente, um futuro seguro, capaz de lhes garantirem dignidade na vida.

Para Bauman (2013, 2015), jovens excluídos são entendidos como consumidores "desqualificados", por não competirem fortemente no mercado, sem créditos, sem condições de atingirem os padrões ditos "normais" de consumo ou poder de compra, já que não se completam no consumo, nem na vida. "As famílias vivendo na pobreza (novamente uma condição avaliada por padrões de 'normalidade' socioculturalmente estabelecidos) são os mais pródigos fornecedores de estudantes 'abaixo do padrão educacional' [...]" (BAUMAN, 2013, p. 74).

A partir de Coracini (2007), diante da falta, o sujeito acredita e necessita acreditar em sua completude. O valor do progresso, da qualificação profissional, da formação integral e da cidadania, que se constitui no PPI do Projovem Urbano, acaba por construir a ideia de que o sujeito pode ser formado por um ensino e por uma educação de qualidade ideal, integral, completa, que lhe renderá bons resultados e perspectivas futuras... por isso, ainda h(á) espera(nça).

A ideia de completude do sujeito tenta resgatar valores da modernidade, marcados pelo positivismo, estruturalismo, em que o sujeito é dono de si, consciente, cartesiano, racional, capaz de transformar-se e, mais do que isso, de responsabilizar-se pela transformação do mundo à sua volta, pela transformação da sua realidade, de seu entorno social. No entanto, sabemos que tal completude não se sustenta em meio a esses discursos homogêneos, cuja palavra de ordem é o controle, também uma ilusão necessária. Embora necessária, a completude é impossível. O sujeito é afetado pela falta (in)consciente, pela dúvida, pela incerteza, pela insegurança, pela fragmentação; contingências da pós-modernidade, onde tudo é relativizado, em constante dispersão: sujeito e discurso, por isso ambos em constante contradição, conflito e (con)fusão (LYOTARD, 1988).

A seguir, damos procedimento à análise de alguns recortes do *corpus*, dos quais emergem a voz do aluno marginalizado, portanto em situação de exclusão, que, mesmo diante das adversidades socioculturais que lhe são (im)postas, ele espera, tem esperança, expectativa no futuro. Segue o RD15, desta seção:

RD15
P: *Uhum... quando você fala em sonho... você tem alguml?*
J1: *Sim... eu quero fazer curso né...*
P: *Uhum... curso de quê?*

> J1: *De Técnico em Enfermagem... eu quero fazer... então antes do PROJOVEM pra mim era muito distante... mas agora ele tá cada vez mais próximo...*
>
> P: *Por quê? Por que você acha que tá mais próximo?*
>
> J1: *Porque assim... eu tenho aquela garra de lutar... de trabalhar... de fazer uma coisa que eu não tinha antes do PROJOVEM... que eu achava muito distante... depois que eu comecei o PROJOVEM... os professores foram conversando com a gente... foi falando... eles foi falando da vida deles... Então éh::... a gente escutando isso... a gente vai tendo mais garra pra gente correr atrás... disso...*

O desejo de J1 é manifestado pelo sonho de fazer um curso profissionalizante. Sonho este "cada vez mais próximo". O Projovem, no discurso de J1, é representado como um divisor de águas: antes dele, o sujeito-aluno via-se muito distante da realidade de concluir esse curso, pouco acolhido; depois dele, a realidade está mais próxima, sente-se, portanto, um hóspede de uma nova realidade, de uma nova prática. O sujeito se vê transformado pela sua formação, motivado a querer melhorar de vida. Os advérbios "antes" (distante) e "agora"/depois (próximo) demarcam a linha temporal a que o sujeito é submetido para a realização de seu sonho, de seus desejos, envolvendo o sujeito "[...] em um estado inicial para um estado final [...]" (NEVES, M. H., 2011, p. 264).A história de vida dos professores serve-lhe de exemplo e de motivação, para que os alunos, assim como J1, queiram também "correr atrás" de um futuro mais esperançoso. A conclusão do Ensino Fundamental não lhe completa totalmente, não lhe basta, mas serve-lhe para impulsioná-lo a querer algo a mais, algo que lhe falta, que, talvez, lhe dê mais segurança.

Em seu discurso, a metáfora da guerra é marcante. Ao deixar escapar termos próprios da metáfora da guerra, o inconsciente de J1 torna dinâmico o seu dizer, atravessando-o, sendo "[...] possível somente quando lhe é dada a oportunidade de falar de si [...]" (NEVES, M., 2011, p. 292). Unidades linguísticas como "garra", "luta" e "correr atrás" são recorrentemente presentes em formações discursivas a que se filiam discursos empresariais, profissionalizantes, mercadológicos e, até mesmo, pedagógicos, em que a competição acirrada é palco de políticas neoliberais, em um contexto de globalização ou do capitalismo global, onde a maior responsabilidade pela mudança de vida ou pela transformação social deve partir do cidadão. Tais unidades linguísticas "escapam" no discurso de J1 que está em constante "luta" para trabalhar, estudar e, assim, poder cuidar de sua vida. Na esteira de Foucault, Revel (2005) entende o tema da guerra como uma estratégia (a arte da guerra), ligada aos dispositivos de saber e de poder "por meio das técnicas de dominação", de controle.

Analisamos o RD16. Nele, o aluno J3 fala a respeito de sua iminente viagem a Brasília, DF, por ter sido convidado pela comissão gestora do Projovem Urbano, acompanhado da diretora e da equipe técnica, para as tratativas de implantação do programa educacional no Ensino Médio:

> RD16
>
> J3: *Eu vou pro Ensino Médio... eu to lutando pra vim o Ensino Médio pro estado... Por isso que eu vou pra Brasília... pra trazer o Ensino Médio... E nós tamos lutando pra não ter esse negócio de idade... que tem uma idade só... tem uma idade... eles põem uma idade X. Quero que não faça isso. Porque às vezes eu tenho o meu pai que quer concluir... tenho minha vó... não importa... Dá um espaço pra essa pessoa... Nem que eles corta uma parte dessa verba... que às vezes pro governo fica pesado sim... que nós somo em milhões né... Mas que dê um espaço pra todo mundo... que eu acho que o::: estudo é pra todos...*
>
> P: *E quanto ao trabalho?*
>
> J3: *E quanto ao trabalho eu quero melhorar também... Não quero parar não... quero continuar porque a gente tem que pensar assim... numa qualificação melhor no mercado...*
>
> P: *O que você acha que é uma qualificação melhor?*
>
> J3: *Oh... a qualificação melhor... que nem... hoje eu sou um jardineiro... Amanhã eu posso ser um empresário... eu posso ser uma pessoa já mais de carreira... Com o estudo você pode abrir uma empresa... pode fazer tudo... entendeu? E eu sem o estudo não posso chegar e falar assim "eu vou assumir uma empresa" se eu não sei administrar a minha própria... que sou eu... Eu sou minha própria empresa... que eu vivo de mim mesmo... né... Então isso que eu penso... Isso aí que posso continuar né...*

J3 também está "lutando"... lutando para/pela implantação do Ensino Médio no estado, lutando para que o programa não faça restrições quanto ao limite de idade, porque ele acha que "o estudo é pra todos", lutando para ser alguém na vida, para "administrar melhor a sua empresa", que é a sua própria vida. No discurso de J3, a luta não é individual, mas coletiva. "[...] tô lutando pra vim o Ensino Médio pro estado"; "[...] nós tamos lutando pra esse negócio de idade". Professores e gestores também tomam partido na luta pelo bem comum, por um processo de democratização maior do programa, já que o programa original apresenta restrições de idade. Damasceno (2013) traz contribuições, em sua pesquisa, no sentido de apontar as dificuldades de implementação/execução do projeto no que diz respeito à gestão e à administração escolar das políticas públicas materializadas nos documentos oficiais.

A restrição de idade e do nível afasta aqueles que gostariam de concluir o Ensino Médio, bem como aqueles que não seriam "classificados" como jovens, ou seja, teriam idade

superior a 29 anos. Portanto, o Projovem Urbano, ao mesmo tempo em que inclui, também exclui; acolhe e restringe; abre e fecha portas; “hospeda” e “hostiliza” (DERRIDA, 2003). O programa recebe o outro, mas também barra muitos outros; o gesto da hosti(pi)talidade constitui-se pela ambivalência, pela ambiguidade que lhe é própria em seu funcionamento de dupla face: (des)ambientando o jovem que chega à escola, uma vez que os agentes educacionais e as esferas políticas da educação são como hospitaleiros e inospitaleiros ao mesmo tempo, em um processo de inclusão e exclusão inseparáveis no mesmo momento (DERRIDA, 2003).

Temos, assim, dois fatores limitantes no processo inclusivo do programa educacional e que acaba por se configurar, também, em um processo excludente, já que nem todos aqueles que gostariam de ou poderiam dar continuidade aos estudos têm a oportunidade de fazê-lo, uns por causa de idade e outros por causa do nível escolar. J3 avalia a situação, posicionando-se de modo complacente com relação ao governo que teria mais gastos para implantar o novo programa extensivo ao nível médio. “Nem que eles corta uma parte dessa verba...”.

J3 reproduz a voz do interdiscurso político-pedagógico democrático de que todos têm direito à educação. Além disso, é invadido também pela voz do discurso político, quando parece concordar com a política de “cortes” de verba do governo, aceitando-a como uma real necessidade, uma contingência natural, para que o governo estabilize a economia e o acesso à educação que é extensiva a todos (discursivamente), e, ao mesmo tempo, não pode ser de todos (na prática). Direito este previsto em Constituição, mas frequentemente violado em um país cuja (auto)exclusão se dá “[...] pela pobreza, pela falta de recursos, pelas dificuldades de aprendizagem [...]” (NEVES, M., 2011, p. 297); ao que acrescentaríamos, também, pela restrição etária, pela necessidade de trabalhar o dia inteiro e cuidar da família, pela falta de acesso ao transporte público ou pelo preço do passe de ônibus, pela restrição do programa para o nível fundamental apenas.

O discurso de J3 põe em discussão as contradições próprias do dizer, sempre heterogêneo, sempre atravessado por outras vozes, por outros dizeres, apontando, assim, “[...] a presença do outro no dizer daquele que aparenta ser ‘um’ [...]” (CORACINI, 2003a, p. 251). Ao mesmo tempo em que J3 atribui a responsabilização de um processo mais amplo e democrático do Projovem ao governo Federal, por querer solicitar “mais espaço” para aqueles que, mesmo com mais idade, desejam dar continuidade aos estudos e por saber que tem o poder de exigir o direito de estudar, já que “a educação é para todos”; o sujeito-aluno também se posiciona de modo subjugado a esse poder, ao poder do Estado, resistindo a um poder

ainda maior – o do governo e o das políticas públicas educacionais – quando pondera dizendo "Nem que eles corta uma parte dessa verba... que às vezes pro governo fica pesado sim... que nós somo em milhões né...".

Em seu dizer, J3 apodera-se de seu poder contestador, questionador, crítico e representa-se como cidadão digno e capaz de questionar aquilo que lhe é garantido em Carta Magna. Por outro lado, atravessa-lhe, também, um discurso apoiado em práticas neoliberais em que a atribuição da responsabilização de melhorias político-educacionais é sua, ou seja, é do cidadão, do homem comum e não do governo que, sob a ótica do sujeito analisado, não teria condições de promover igualdade a todos os cidadãos, já que ficaria oneroso à União dispor de recursos suficientes para milhões de jovens e adultos estudantes.

J3 atribui a si mesmo a responsabilização de sua melhor posição na sociedade, no mercado de trabalho: "quero continuar porque a gente tem que pensar assim... numa qualificação melhor no mercado...". Mais uma vez, o sujeito ilude-se, por necessidade que se estabelece à revelia do inconsciente, ilusão de que o amanhã poderá ser melhor do que o hoje, de que o futuro poderá ser melhor do que o presente. Ilusão de que, melhor qualificado, não será mais jardineiro e talvez se torne um empresário, uma pessoa "já mais de carreira". E, assim, o sujeito vai adiando a sua completude. É a conclusão do Ensino Fundamental que lhe impulsiona para se deslocar até o DF e "lutar" pelos seus direitos de estudar, de concluir uma nova etapa, de fechar um ciclo e dar início a outro e, dessa forma, ir buscando a sua satisfação, a sua felicidade, a sua verdade... completar-se (CORACINI, 2003a).

J3, jardineiro, habilidoso com a terra, com as plantas, mostra-se igualmente habilidoso com as palavras ao dizer "Eu sou minha própria empresa... que eu vivo de mim mesmo...". Este enunciado de força poética revela a força do sujeito, ilusoriamente dono de si, em buscar alternativas para continuar, para superar as dificuldades sociais. Enquanto uns têm uma empresa, J3 representa-se como sendo a sua própria. Ele não tem uma empresa, ele o é. E a sua empresa é a sua própria vida, talvez o único bem do qual tem certo controle, certa posse e do qual se constitui verdadeiramente. Lampejos de consciência? De juízo crítico? De saber-estar no mundo? J3 quer ir mais longe, quer ser alguém na vida, quer ser alguém de carreira... e por que não?[10]

[10] Brasília, DF, J3 já conheceu e, à época de sua entrevista, iria viajar de avião. Mostrou-se bastante temeroso com a viagem, mas cheio de orgulho de si. Estava contente por ter sido escolhido para representar os alunos do Projovem Urbano, turma 2015.

Procedemos à análise do RD17. Nele, o sujeito analisado também tem sonhos e expectativas quanto ao futuro. O sujeito A10 fala a respeito daquilo que espera, portanto, é um sujeito da espera(nça). Tem esperança por uma vida melhor, por melhores condições de trabalho, deseja oferecer um futuro melhor a seus dois filhos, ter uma casa, um carro, ser advogada ou psicóloga:

> RD17
>
> P: [...] *quais são as suas expectativas para o futuro? O que você espera com a sua formação... com a sua experiência... para o futuro?*
>
> A10: *Eu... realmente... que... igual eu falei assim "ai... acho que eu não vou fazer por (causa) da minha idade... ah eu já to já velha"* [risos]*... Eu já vi uma senhora de setenta e... setenta e cinco anos se formou pra... é advogada né? Eu falei assim "ela conseguiu, por que eu não?" né? Eu falei assim "ou eu vou ser psicóloga ou advogada", né? Que eu queria mesmo assim... Enquanto isso eu vou fazer meu curso né de Mestre de Obra* [risos]*... Mas pra mim ter uma vida melhor... Dar uma vida melhor pro meus filho... por isso também que eu voltei a estudar... Porque se eu não estudasse como é que eu ia falar pro meus filho como que é né? E isso daí vai gerando... você vai adquirindo as coisa... você vai ter uma casa melhor... você vai ter... é... seu dinheiro... um carro pra você andar né? Não vai passar dificuldade você tendo uma profissão... Eu queria ser uma advogada ou uma psicóloga...*

A10 atribui ao estudo a possibilidade de (trans)formação pela qual passa. Faz um curso de Mestre de Obra – serviço braçal, tradicionalmente, ocupado por homens. Ela ocupa uma posição de trabalho hegemonicamente masculina em que a força física é ponto relevante, por isso, talvez, a expressão do riso. Quer ser psicóloga ou advogada, mas "Enquanto isso eu vou fazer meu curso né de Mestre de Obra".

A conjunção adverbial temporal "enquanto" imprime ao enunciado de A10 a ideia da espera, da expectativa de algo em simultaneidade a outro (NEVES, M. H., 2011). Enquanto não lhe é possível ser o que deseja ou ter o que sonha, ela vai fazer o curso que dá, aquilo que lhe é possível. A10 também vai construindo um discurso de adiamento da falta, estabelecendo para si as condicionantes necessárias para a realização de seus sonhos futuros. Para que ela tivesse uma vida melhor ou desse uma vida melhor a seus filhos, ela teve que voltar a estudar; porque se ela não estudasse, como conseguiria cumprir esse objetivo? "Porque se eu não estudasse como é que eu ia falar pro meus filho como que é né?".

O discurso de A10 é marcado pelo adiamento, pela espera, em falta e desejo constantes. Uyeno (2014) traz contribuições significativas a respeito da falta e do desejo que,

sob a perspectiva do inconsciente ou lacaniana, são coextensivos e que, por processos de subjetivação, via linguagem, o sujeito permite-se ser (des)identificado. A10 também se (pre)ocupa com a (auto)imagem que constrói em relação a seus filhos. Como ela falaria para eles sobre a necessidade de estudar, caso ela não estudasse? O sujeito vê-se na obrigação de ser exemplo, atendendo à necessidade, ao chamado do que lhe é imposto sócio-familiarmente, em que pai e mãe devem ser exemplos para os filhos, orientando-os, para, assim, poder exigir-lhes algo.

As locuções verbais formadas pelo auxiliar "IR", mais verbo principal no Gerúndio/Infinitivo, reforçam a ideia do adiamento da completude do sujeito. Para A10, o estudo vai gerando "algo", que no enunciado não se completa. Você ou seria ela mesma (?) "vai adquirindo as coisas", "você vai ter uma casa melhor", "você vai ter o seu dinheiro", vai ter o seu carro, "não vai passar dificuldades"... A locução formada pelo verbo principal no gerúndio expressa o sentido de que as coisas vão sendo adquiridas gradativamente...com o tempo e aos poucos, até se atingir aquilo de que o sujeito tem certeza conseguir no futuro: os bens materiais.

No fio do discurso de A10, emerge a ideia de que o sujeito passa por dificuldades materiais, por não ter uma casa, não ter um carro e nem dinheiro para adquirir as coisas. Escapa-lhe, também, a ideia de que ser mestre de obras não é uma profissão desejada, já que "Não vai passar dificuldade você tendo uma profissão... Eu queria ser uma advogada ou uma psicóloga...". Para ela, ser advogada ou psicóloga significa muito mais do que ser mestre de obras. Significa ter uma profissão e, mais do que isso, ter a possibilidade de se obter aquilo que se deseja para, enfim, ser feliz e realizada. A10 ilude-se ao representar profissões às quais a sociedade atribui mais *status*, mais visibilidade, valor, como as de psicóloga ou advogada. Tomando para si o discurso da sociedade capitalista de que algumas profissões valem mais do que outras e que a qualificação profissional depende de cada um, A10 coloca-se na ordem do discurso político-econômico para o qual determinadas profissões/formações são "garantias" de prestígio e sucesso profissional, o que é uma ilusão na ordem do discurso neoliberal.

O sujeito não mais deseja ser mestre de obras, ri de sua própria condição, não quer que o presente de sua vida se repita no futuro de seus filhos, por isso, deseja melhorar, ser alguém melhor, ter condições de oferecer o melhor para ser imagem-exemplo, imagem-modelo para seus filhos e para si mesma, tornando-se (quem sabe um dia?) uma advogada ou uma psicóloga. Os processos identitários de A10 vão se moldando, movendo-se, sempre em movimento, constituindo-se pela falta e pelo desejo. Pelo cumprimento de um objetivo e pelo

que espera do futuro. É presente, passado e futuro que marcam o seu tempo, que dão respostas para aquilo que um dia deseja ser/ter. Mesmo que seja mais tarde, mesmo que ela tenha 75 anos como a velha senhora que ela cita no início de sua fala; conformando-se, desse modo, com o tempo e com a idade que, talvez, ela possa realizar o seu desejo.

Damos prosseguimento à análise do RD18, em que o sujeito S6 fala a respeito de sua vontade em se formar, de ter um bom emprego de que realmente goste e nele se sinta bem, de ajudar as pessoas e de saber que vivemos em um mundo cujos laços afetivos não se solidificam, onde ninguém dá atenção a ninguém:

> RD18
>
> P: *Quais são as suas expectativas para o futuro? Os seus sonhos pessoais... os seus sonhos profissionais? O que você espera daqui pra frente?*
>
> S6: *Ah... eu espero ter um serviço... assim... ter uma profissão boa... espero fazer uma coisa... um serviço... não... eu espero fazer uma... ter uma profissão que eu goste de verdade... uma coisa que eu me sinta bem... que eu faça com orgulho... que seja em relação a ajudar as pessoas... eu gosto muito da área de Serviço Social... adoro Serviço Social... Psicologia... eu acho que nessa área assim eu me encaixaria muito bem... Mas eu não sei também... às vezes o futuro pode mudar também né?*
>
> P: *E por que você gostaria de atuar nessa área de serviço social pra ajudar as pessoas? O que que te atrai em ajudar as pessoas?*
>
> S6: *Ah... é porque assim... o ser humano ele é muito carente... ele é muito carente de carinho... ele é muito carente de conversar né... Então o que acontece? Hoje em dia as pessoas não tão dando muita atenção pros problemas uma das outras... Então a pessoa às vezes tá precisando apenas conversar com você... e às vezes a pessoa não quer conversar... você quer conversar e a pessoa não quer... Então eu analiso essas coisas... às vezes a pessoa tá precisando de uma ajuda assim é... é... de... não tanto os bens materiais assim né... Mas às vezes coisa pessoal... Então o pessoal às vezes não liga pra isso... Então eu acho interessante... eu gosto muito de ajudar as pessoas...*

S6 espera ter uma profissão boa, ter uma profissão de que ela goste de verdade, “alguma coisa que eu me sinta bem”. Ela quer ter orgulho de sua profissão. S6 chega até mesmo a tentar empregar a palavra mais adequada em seu dizer: “espero fazer uma coisa... um serviço... não... eu espero fazer uma... ter uma profissão que eu goste de verdade...”. Fazer um serviço não lhe basta, ela espera mais. Ela quer ter uma profissão, deseja profissionalizar-se.

A unidade linguística “serviço” não estabelece uma relação de sinonímia com a unidade linguística “profissão”. S6 nega ter um serviço, mas deseja ter uma profissão. O

vocábulo “profissão”, em sua entrada principal (1), é designado como “[...] atividade ou ocupação especializada e que se supõe determinado preparo, ofício [...]” (BORBA, 2011, p. 1.128). O vocábulo “serviço” é designado como sinônimo de trabalho, atividade, atuação, abarcando também contextos de uso mais socialmente pejorativos, como em “A gangue confessou ter feito o serviço e enterrado o corpo”, “O velho fazia serviços contra olho gordo e inveja [...]”, “A mulher é encarregada pelo serviço da casa [...]”, entre outros (BORBA, 2011, p. 1.278). O serviço doméstico não lhe cabe, o sujeito quer seguir em frente, atuar na área do Serviço Social ou da Psicologia, embora saiba que o futuro pode mudar e, assim, em seu dizer, vem a expressão de sua insegurança, marcada pelo não saber das coisas: “... Mas eu não sei também... às vezes o futuro pode mudar também né?”. Vozes de incerteza, de conflito, de sentidos difusos, confusos e diversos, sujeito confuso entre aquilo que deseja ser/ter e aquilo que o amedronta: a possibilidade de nada saber e nada controlar.

S6 deseja cursar a faculdade de Serviço Social ou Psicologia. Diz saber da carência do ser humano, da falta de atenção que, às vezes, uma conversa – apenas – lhe é capaz de dar o conforto necessário às suas angústias e carências. “Então a pessoa às vezes tá precisando apenas conversar com você... e às vezes a pessoa não quer conversar...”. S6 talvez tenha encontrado no Projovem esse acolhimento, essa receptividade; a hospitalidade, a sociabilidade a tolerância, o contato que, na sociedade contemporânea, não se estabelecem mais com laços firmes, porque as relações não são estáveis, não são sólidas. Não há mais tempo para dar carinho e atenção. Ninguém quer perder tempo com os problemas alheios, com problemas que são do outro.

A noção de tempo é outra. O tempo é outro, as relações são fugazes. É o que chama Bauman (2005, p. 57) de “[...] acelerada liquefação das estruturas e instituições sociais [...]”. Complementa o autor, “[...] estamos passando da fase sólida da modernidade para a fase ‘fluida’ [...]”. Não há mais tempo para ouvir as carências dos outros, para lhes dar atenção, para ser gentil e prestar gentilezas. Ao falar do outro, S6[11] fala de si, lê-se, analisa-se, mapeia-se. Sujeito este que fala da experiência de si mesmo, por meio do outro, representando-se. “... o ser humano ele é muito carente... ele é muito carente de carinho... ele é muito carente de conversar né...”. Ao empregar o “ele”, na tentativa de distanciamento no discurso, fala de si mesmo, escapando-lhe a subjetividade, escapando-lhe o “eu”, incontrolável.

[11] S6 foi o sujeito cuja entrevista mais se estendeu. Sujeito com necessidade de falar, com necessidade de ser ouvido, de ter sua voz expressa e não silenciada ou abafada pelas circunstâncias sociais e temporais em que vive.

De acordo com Coracini (2007), ao falar do outro (ELE), o sujeito fala de si mesmo (EU). Assim, ele traduz-se em um exercício de interpretação, (re-)ssignificando-se, produzindo as suas identidades/identificações. Sob a ótica da autora e analista do discurso, "[...] a identidade é interpretação de si – pelos outros e por si – e do outro – por si e pelo outro; [...] traduzir é interpretar – ao menos é assim que entendemos; e [...] analisar o discurso de si e do outro é também interpretar." (p. 199).

O sujeito diz ser menos carente de bens materiais do que de uma boa conversa, ou seja, de atenção. S6 espera ser um profissional que seja capaz de ajudar as pessoas: assistente social ou psicólogo? Ajudá-las no sentido de dar-lhes equilíbrio emocional, atenção necessária às suas faltas cotidianas, às suas angústias e carências socioafetivas, já que também se constitui pela falta de afeto, de acolhimento, de receptividade, afinal desejamos aquilo que nos falta, via inconsciente, este repleto de desejos (UYENO, 2014). Seria a expressão de sua própria falta? Em seu enunciado, a conjunção adversativa "mas", em "[...] não tanto os bens materiais assim né... Mas às vezes coisa pessoal..." introduzindo a segunda oração, em função argumentativa, traduz a importância da necessidade, da falta que lhe é maior. Para S6 as coisas de caráter pessoal estão acima das coisas materiais. Valores construídos sob a perspectiva do mundo capitalista, onde ter é mais importante do que ser, são desconstruídos pelo sujeito. Para ele, ser é mais importante do que ter. Ser ouvido, atendido, acolhido, amigo, ser gentil, solidário, prestativo, altruísta...ter hospitalidade, ser hospedeiro, mesmo não sendo acolhido como gostaria, mesmo vivendo a falta de abertura, de atenção, de solidariedade do mundo.

O discurso de S6 desconstrói o olhar hegemônico de que tudo o que falta às pessoas pobres e pouco escolarizadas seja o dinheiro, ou melhor, bens de consumo. S6 coloca valores outros, muito mais humanos, em um grau de importância maior em sua vida e quer sim dar continuidade a seus estudos. Quer ter uma profissão e não um serviço. Quer ser valorizada profissionalmente e fazer o que gosta, com orgulho. Entretanto, sua falta maior também passa pela necessidade de ser alguém que possa ajudar as pessoas: "Então eu acho interessante... eu gosto muito de ajudar as pessoas...".

Enunciados do tipo: "quem espera sempre alcança", "a esperança é a última que morre", "devagar se vai ao longe", "é preciso saber viver" são rapidamente resgatados, via memória, no imaginário, por serem "cristalizados", de sentidos estabilizados. A espera, a esperança, a expectativa são a mola propulsora necessária para a continuidade da vida.

Desejos e forças são esmorecidos sem esperança. Sonhos e vontades são enfraquecidos sem ela. Portanto, é preciso resistir em meio às (a)d(i)versidades da vida.

Passamos, agora, para o último eixo de análise, aquele do qual emergem representações do professor do Projovem Urbano e seus gestos de (pa)ciência que se traduzem por práticas pedagógicas de acolhimento que serão problematizadas.

3.5 A importância do gesto da (pa)ciência do professor pelo olhar do aluno em situação de exclusão

Nesta seção de análise, empreendemos uma interpretação voltada para a importância do gesto da (pa)ciência[12] do professor do Projovem Urbano e como esse gesto pode interferir nas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem dos alunos em situação de exclusão em um mundo "cada vez mais veloz", marcado pela celeridade do tempo e pela compressão do espaço, pela intolerância, pela transitoriedade, pela instantaneidade, pelo imediatismo, enfim, pela falta da "ciência da paz", como sugere o trocadilho: a falta de (pa)ciência.

O perfil de um professor paciente sempre foi valorizado em qualquer ambiente escolar e em qualquer nível de ensino. O imaginário constrói, sem esforço, a imagem de um profissional da educação paciente como aquele que tira as dúvidas de seus alunos sem demonstrar sinais de irritação; ou aquele que sabe receber, acolher seus alunos, permitindo-lhes interação constante; ou ainda aquele que, mesmo diante da indisciplina, tolera o mau comportamento pelo/para o bem do seu próprio aluno, compreendendo-o e "perdoando" as suas faltas.

Alvo também de críticas, o professor paciente, entretanto, é rotulado como aquele que não exerce sua "autoridade", o seu "poder" em sala de aula, visto pelos colegas e pela direção ou gestão escolar como aquele que não se dá o respeito, por não saber impor aos alunos o devido limite, sendo representado como "tolerante" demais. A ordem da cultura escolar

---

[12] "A paciência é uma virtude" diz o ditado popular. Na Bíblia Sagrada, no livro de Jó, Antigo Testamento, Jó representa a perseverança diante do mistério do sofrimento e da dor. Resignado, ele demonstra calma e serenidade diante das adversidades da vida. A letra da música "Paciência", do cantor e compositor pernambucano, Lenine (1999), traz a seguinte passagem em uma de suas estrofes: "O mundo vai girando/ Cada vez mais veloz/ A gente espera do mundo/ E o mundo espera de nós/ Um pouco mais de paciência". No *Dicionário Unesp do Português Contemporâneo*, temos assim registrado o verbete "paciência": sf 1. Capacidade de saber esperar, calma, constância; 2. Virtude que consiste em tolerar, sem revolta, dificuldades e aborrecimentos, dores e resignações (BORBA, 2011).

tradicional “dividida” entre o professor que tudo sabe, portanto, aquele que manda e o aluno que nada sabe, portanto, aquele que obedece, ainda mantém, na modernidade líquida, fortes traços de uma concepção de mundo positivista, logocêntrica cuja estrutura nas palavras de Bauman (1998, p. 162): “[...] seccionou o mundo, dividindo os seres humanos em aqueles que fazem e aqueles que ‘são feitos’, os escultores e os esculpidos, os professores e os alunos, os treinadores e os treinados, os guias e os guiados.”

Nessa era da tecnologia e do ciberespaço, signos imagéticos invadem a comunicação e as redes sociais, o livro enquanto objeto físico é substituído pelos *e-books* e pela televisão e ler tornou-se um ato cansativo, que requer muito tempo e paciência.

> Falta à geração de jovens da pós-modernidade paciência e tranquilidade para sentar-se diante de um livro e ir degustando página por página. Às vezes, nem ver um programa de televisão mais longo suporta. Daí a doença do *zapping*, saltitando de canal em canal, de programa em programa [...] (LIBÂNIO, 2004, p. 110).

Para o aluno do Projovem Urbano, “tempo” e “paciência” estão intimamente ligados. Jovens, pobres e excluídos da escola, parecem não ter mais tempo a perder. São muitos anos afastados do ambiente escolar e tudo do que necessitam é a conclusão do Ensino Fundamental para conseguirem melhores oportunidades, melhores condições no mercado de trabalho que não admite funcionário lento, “atrasado”. Nesse mundo de coerções e pressões de ordem pessoal, familiar, financeira, profissional, de consumo e de mercado, associado a uma crise generalizada da educação em nosso país, a paciência do professor é (re)ssignificada pelo sentimento de solidariedade. Ser paciente significa ser solidário à condição do outro, ser sensível às posições da margem, dos excluídos, dos pobres, dos alunos que, por não poucas e legítimas razões sociais, estiveram longe dos bancos escolares e agora passam a construir sua identidade de aluno em um contexto multicultural, multicentrado e globalizado.

Nessa “sociedade líquido-moderna”, expressão recorrente nas reflexões de Bauman (1998, 2005, 2013), há ainda a banalização do rompimento dos laços afetivos, outrora ritualizados e mais firmes em sua organicidade. Essa mesma sociedade experimenta o forte individualismo e a solidão aplacada pelos relacionamentos virtuais nas diversas redes sociais. Por isso, na era da rapidez e transitoriedade do fluxo das informações, dos encontros rápidos e casuais, da cultura do *fast-food*, das instabilidades em várias esferas da vida, principalmente, na esfera profissional e seus consequentes medos, o discurso que se tem sobre/da paciência vem ao encontro da necessidade de mais reflexão, de mais hesitação, da necessidade de mais tranquilidade e lentidão. Talvez, o gesto de paciência não só do professor, mas de qualquer

sujeito, na contemporaneidade, seja um gesto nobre e humano (e por que não dizer imprescindível? hospitaleiro?) para com aqueles que se situam nas margens da sociedade.

Em sala de aula, “na escola normal”, a relação professor-aluno não se estabelece de forma tão próxima, íntima, aberta com todos e, portanto, não há estabelecimentos de vínculos afetivos. O aluno do Projovem não tem o mesmo tempo de estudar e de se dedicar integralmente às atividades que lhe são atribuídas que o aluno do ensino regular, porque este sujeito, apesar de jovem, assume responsabilidades outras em casa ou no trabalho. O tempo em que está em sala de aula é o tempo do agora, ou seja, aquilo que tiver de aprender será no momento presente, junto ao professor especialista e ao professor orientador. Por isso, a (pré)disposição do professor em ensiná-lo, pacientemente, interfere, de alguma maneira, nas representações discursivas que o aluno tem de si e do professor do Projovem.

Bauman (2013, p. 45) alerta que os jovens da chamada geração líquida tentam se preparar para entrar em um mercado de trabalho com condições mais favoráveis do que a de seus pais: “[...] Não importa aonde os pais conseguiram chegar, eles chegarão mais longe. Pelo menos é assim que foram ensinados e doutrinados.” Ou seja, os discursos educacionais e de qualificação no mercado constroem a ideia de que, com esforço e dedicação, todos terão “um lugar ao sol”, serão selecionados no mercado de trabalho, deixando para trás aqueles que não entram na ordem do discurso da competência e qualificação profissional individuais, apagando ou silenciando a inversão de valores, a volatilidade e carência dos empregos, a quebra das expectativas e as esperanças frustradas pela falta de oportunidades.

Bauman (2013, p. 19), também, considera que “[...] nas últimas décadas, em consequência do ritmo radicalmente acelerado, houve uma mudança no cenário social dos dois principais conjuntos de atores da educação: professores e alunos.” O sociólogo polonês ainda postula que nossa sociedade tornou-se radicalmente “individualizada”. Partindo da concepção de um mundo individualizado e, ao mesmo tempo, fluido, em que as identidades são múltiplas, híbridas e instáveis, o propósito, neste item, é problematizar o gesto da (pa)ciência do professor do Projovem Urbano como efeito de um processo de educação inclusiva.

Para empreendermos esta análise, selecionamos seis recortes da entrevista concedida pelos alunos egressos, em cuja materialidade linguística o substantivo “paciência” e/ou seu adjetivo “paciente” são marcas recorrentes (regularidade discursiva). Em entrevista concedida pelo sujeito-aluno “E2”, foi perguntado a ele como avaliava o curso, depois de formado no Projovem Urbano. “E2” responde, conforme transcrito a seguir no RD19:

RD19

E2: *Eu gostei do curso... pra mim foi muito bom... aprendi muitas coisa... principalmente assim... informática... eu não sabia nem ligar um computador... não tinha noção nenhuma... tinha até medo do computador sabe?* [risos] *Aí o professor muito gente boa... muito legal... paciente... ele tinha uma paciência de Jó... porque pensa numa pessoa que não sabia mesmo nada nada nada nada... Então hoje eu já sei... não sei mexer mUIto... mas eu sei mexer um pouco né...*

O sujeito-aluno, em questão, representa o professor do Projovem Urbano como "muito legal", "gente boa", "paciente", "aquele que tem uma paciência de Jó" e, ao mesmo tempo, representa-se como um sujeito que não "sabia mesmo nada, nada, nada, nada", mas essa condição passou por uma (trans)formação depois do curso, pois "hoje eu já sei...". Coracini (2010b, p. 121) aponta que "[...] ao falar de si, o sujeito se apresenta e se representa, tal como o faz um ator ou uma atriz no palco, que pode ser também o palco da vida, no qual atuamos nós."

E2 não sabia ligar o computador. O universo da informática lhe parecia "estranho", "hostil", não-familiar, distante e o professor acolhedor, paciente, amigo o acolhe para, então, promover-lhe o contato, a familiaridade com o universo do desconhecido, o universo da informática. E a passagem de um lugar social "[...] para outro, produz no sujeito o sentimento de pertencimento, de utilidade, de integração, de inclusão. [...] essa integração econômica não é no sentido de uma ascensão, mas no sentido de passar a "fazer parte" do jogo." (DIAS, 2010, p. 64).

E2 vai construindo a sua identidade por meio do seu discurso, diz gostar do curso, porque para ele foi muito bom, porque aprendeu "muitas coisas". O sujeito não sabe, exatamente, especificar o que aprendeu e, assim, emprega um substantivo genérico, designativo universal: o hiperônimo "coisa". Afinal, a ela foram apresentadas, durante o curso, muitas informações até então desconhecidas ou esquecidas, apagadas durante o seu (per)curso escolar e por que não dizer durante a sua vida?

O professor é representado como "gente boa" e "legal", expressões linguísticas que marcam a coloquialidade da língua(gem), próprias do sujeito jovem, moderno e que interage com seu professor com certo grau de intimidade, de aproximação. Foi a atuação do professor que "pacientemente" (des)mitificou o contato de E2 com as tecnologias da informação, com o computador que sequer sabia ligar, porque tinha medo dele e hoje ela já "sabe mexer um pouco". E2 representa-se como um sujeito fragilizado diante do uso do computador, um

sujeito de baixa estima, desqualificado por não saber nada e resistente ao novo, resistente ao novo a que, talvez, não tivesse acesso em outro lugar, senão na própria escola. Por isso, o item lexical “nada” é reiterado em seu discurso tendo como efeito de sentido a intensificação do que não sabe, do que lhe é alheio. Não saber “nada, nada, nada, nada” aponta para a representação de si como um sujeito (in)capaz, (in)competente, ignorante e inferiorizado, humilhado frente ao outro e às necessidades digitais e de informação que o mundo contemporâneo lhe impõe. De acordo com Dias (2010, p. 66), “[...] ter conhecimento de informática passa, portanto, a fazer parte fundamental do princípio identificatório valorizante da sociedade da informação.”; ao que Barbai (2011, p. 6) acrescenta a ideia de que a negação do sujeito reflete a sua contraidentificação, porque “[...] o encontro com essa coisa aprender é faltoso [...]”, faltando-lhe palavras para falar com o próximo.

No enunciado de E2, “Aí o professor muito gente boa... muito legal... paciente... ele tinha uma paciência de Jó...”, emerge o “já-dito” do discurso religioso, outrora apontado no início desta análise. E2 constrói a imagem de seu professor como alguém não só paciente, mas também demasiadamente paciente, com paciência de Jó, ou seja, o professor, para o sujeito, é legal e gente boa, por ser muito paciente, por ensinar as coisas pacientemente, mesmo quando não se sabe de nada, absolutamente nada. Temos, no fio do discurso de E2, uma formação discursiva a partir de uma concepção positivista, unilateral e tradicional de ensino-aprendizagem, em que o professor, por (de)ter o conhecimento, é aquele que tudo sabe, e o aluno, então, representa-se como aquele que nada sabe. A relação do saber-poder do professor instaura-se nas práticas discursivas do sujeito que sente medo, timidez e até vergonha, por não saber mexer em um computador, por isso seu “sorriso” confessional e sem graça, conforme transcrição da entrevista (FOUCAULT, 2014).

Os itens lexicais “gente boa”, “legal”, “paciente”, adjetivos atribuídos ao professor, são enunciados na mesma cadeia sintática sendo, em seguida, articulados com outra estrutura verbal “ele tinha uma paciência de Jó...”. Essa organização tem por efeito de sentido uma qualificação do professor no mesmo nível semântico-discursivo, ou, pelo menos, em nível aproximado de significação: gente boa = legal = paciente. Os termos empregados por E2 estabelecem uma relação quase sinonímica. O professor é legal e gente boa, porque é paciente e, além disso, tem uma paciência de Jó. Assim, o sujeito chega à conclusão de que aprendeu muitas coisas.

Vejamos a análise de outro recorte (RD20) do mesmo sujeito E2, ao ser questionado como foi retomar o ritmo de estudo, após muitos anos afastado da escola:

> RD20
>
> P:*Como foi para... no começo voltar aquele ritmo de estudo?*
>
> E2: *Foi... Não foi mais porque os professores têm muita paciência... explica direitinho... você não entendeu eles tornam a te explicar... Então assim... sabe? Muita paciência mesmo... Aí os colegas também né... vai ajudando a gente... sabe mais que a gente um pouquinho* [risos]*... aí fica melhor... mas sente... sente dificuldade né... mas depois... rapidinho depois vai acostumando né...*

O sujeito E2 atribui a atenuação de sua dificuldade em voltar a estudar e acompanhar as aulas, as atividades escolares, enfim, o ritmo de estudo, ao gesto de paciência do professor. O professor "explica direitinho" e se o aluno não entende, ele volta a explicar com mais paciência ainda. Esse gesto também se desloca para outro, o do "acolhimento"; é o que propõe Uyeno (2014) em seu estudo. Nele, a autora problematiza discursos de alunos-professores, ou seja, de alunos estagiários, ou professores em formação, que já atuavam em sala de aula. Uyeno (2014, p. 267) põe em discussão o deslocamento e a desnaturalização dos discursos generalizados do fazer pedagógico do professor e da crítica à Educação em geral, "[...] cujo efeito é o desamor pela atividade docente que realimenta as condições adversas para o seu exercício [...]".

Na conclusão de sua análise, a autora postula que reproduzir discursos desvalorizados quanto à atuação do professor, quanto à postura do aluno, quanto à crise na Educação, de maneira geral, só serve para reproduzir a condição do *status quo* da própria (des)estrutrura da Educação. Os professores não devem agir com compaixão, passivos, submissos a qualquer condição, mas, antes, colocarem-se em práticas de reflexão constantes e agir "como amigos para desconhecidos", acolher seus alunos com dificuldades, com suas limitações próprias. Devem ser "pacientes" como E2 bem representou o gesto de acolhimento do professor do Projovem Urbano, mesmo sentindo dificuldade para integrar-se como aluna.

Uyeno (2014) considera que técnicas e métodos, para superar formas de indisciplina dos alunos, por exemplo, sugerem discursos próprios da área de Educação, ou seja, são "vozes" naturalizadas, hegemônicas, cristalizadas reproduzidas na voz dos professores, das instituições escolares e dos manuais de Educação, portanto, oficiais. A autora considera que o respeito, a conversa e a interação com o aluno, já que muitos "são carentes de amigos ou de família", não representam método ou técnica pedagógicos, no entanto, são tentativas de aproximação professor-aluno, cujo efeito é a inclusão, culminando na aprendizagem, no conhecimento, no saber.

Nesse mundo em que, segundo Bauman (2005, p. 46), existem pessoas que são destinadas à subclasse porque são viciados ou ex-viciados em drogas, mendigos, mães solteiras ou porque abandonaram a escola, como é o caso desses sujeitos pesquisados, a identidade da subclasse é, em princípio, excluída, negada do espaço social "[...] em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas [...]". O autor ainda aponta que, com a expansão da economia capitalista e sua consequente projeção no Ocidente, o mundo, cujas relações humanas são "liqueficadas" passou a produzir "pessoas rejeitadas", portanto, cada vez mais excluídas, situadas do lado de "fora", reflexo da polarização social e do aprofundamento da desigualdade social.

E2 sente dificuldade para acompanhar o ritmo escolar, mas diz acostumar-se "rapidinho", porque o professor explica "direitinho" e os colegas que sabem mais um "pouquinho" também estão a serviço dessa cooperação. E2 emprega, em seu discurso, três itens lexicais marcados pela flexão de grau no diminutivo (direitinho, rapidinho, (um) pouquinho). São dois advérbios e um pronome indefinido que, em geral, não significam diminuição de tamanho, mas outro valor – o de intensificação (NEVES, M. H., 2011). Esse emprego linguístico tem por efeito de sentido um tom carinhoso, afetuoso, de recepção, de aproximação, de acolhimento. O sujeito sente-se acolhido no ambiente escolar e capaz de superar as dificuldades que lhe são impostas pela condição de subclasse apontada por Bauman (1998, 2005, 2013).

Isso, ao olhar da pesquisadora Uyeno (2014), seria "da ordem da invenção, de construção de um laço social", de uma (trans)formação para a dinâmica da inclusão que tem por essência o gesto da (pa)ciência e a escola é a representação do saber, do poder, da lei, absolutos, conforme Rosa (1999, p. 6), "[...] sobre aqueles que pretende cuidar, educar, reeducar, punir... [...]". Nessa relação de poder-saber, os alunos do Projovem Urbano constituem-se por inúmeras "rupturas" com as instituições identitárias da família e da escola, portanto, o retorno à escola, ao ambiente escolar, é (re)ssiginificado como o retorno aos valores, às regras, à lei, fortalecendo, assim, o laço social de identificação do sujeito-aluno com o professor, com a escola, com o mundo do trabalho, com uma nova ordem do discurso.

O próximo recorte (RD21) diz respeito ao aluno J3 e ele relata a sua experiência no curso, apontando o que foi bom e ruim, o que funcionou e o que falhou durante o processo:

> RD21
>
> J3: *Certo... Ah... o lado bom primeiro... Primeiro tem que começar a parte boa* [risos]*... O lado bom é que eu aprendi coisas nova... fiz amizades nova... tive umas pessoas paciente... Porque a gente quando tá muito tempo*

> *fora do colégio meu Deu/do céu... tem que ser... eu tava voltando a fazer um ( ) a ser uma creche... tava sendo um bebê... eles me cuidando... O lado ruim... foi assim... que muita gente não teve a coragem que a gente teve... E eu não pude ajudar porque não tinha condições de correr atrás daqueles amiguinho... daquelas pessoa... daquelas menina... daqueles menino... E os professor também chegou uma parte que o governo começou a esquecer a gente também... quase no final...*

O discurso do aluno J3 é marcado pela sobreposição dos pontos positivos em relação aos pontos negativos do curso. Essa escolha é ressaltada de imediato, já que o sujeito começa falar do lado bom primeiramente, porque "tem que começar a parte boa". J3 aprende coisas novas, faz amizades novas, teve pessoas pacientes por perto, foi bem recebido pelo outro que pôde e quis acolhê-lo. Não é difícil supor de quem o sujeito-aluno esteja falando: do professor paciente.

J3 representa-se, apesar de sua maioridade, como um sujeito incapaz e desqualificado no início do curso e compara-se a um bebê (retrospectiva ao útero) que deve ser cuidado, protegido, acolhido e para quem se deve agir pacientemente por ter estado muito tempo fora do colégio. Ele é o sujeito tutelado, que precisa ser cuidado, amparado, protegido pelo Estado. Em seu discurso, o aluno emprega o pronome "eles" sem referente anterior, portanto, catafórico no enunciado do recorte, mas recuperável no contexto da enunciação. O pronome "eles" faz referência aos professores, amigos de sala, gestores do curso, orientadores que cuidaram do jovem aluno. J3 não considera negativa essa imagem "infantilizada" que constrói de si, talvez, por ter sido uma das poucas vezes em que teve atenção, um olhar mais acolhedor e protetor, um gesto de paciência durante a vida que lhe reservou (per)cursos duros e que obrigaram a ele a afastar-se da escola por muito tempo em um movimento de hosti(pi)talidade derridiana.

A representação infantilizada do espaço escolar do Projovem Urbano pelo aluno chega a lhe escapar no fio de seu discurso; o sujeito não controlando o seu dizer, (con)funde sua condição de estudante e de bebê, de estar em uma sala de aula e de ser/estar em uma creche quando diz "eu tava voltando a ser uma creche... tava sendo um bebê". A língua não está isenta de equívocos, de falhas, de faltas ou brechas. Para a AD "[...] as palavras falham e, quando falham, os sentidos deslizam, produzindo, muitas vezes, o equívoco, o mal entendido [...]. Nesta visão, o equívoco não seria algo acidental ou periférico na língua, mas constitutivo." (MASCIA, 2011, p. 55). Os sentidos estabilizados são desconstruídos, deslizando-se para outros possíveis, via inconsciente, que "trapaceia" a língua e o sujeito se diz na falha, constituindo-se, dividindo-se (CONEIN et al., 2016).

Ao mesmo tempo em que J3 representa-se como um bebê, ele também se vê corajoso, apesar de impotente e isso é considerado o lado ruim do curso, em sua avaliação. “Muita gente não teve a coragem que a gente teve... E eu não pude ajudar porque não tinha condições de correr atrás [...]”, o sujeito representa-se como corajoso por enfrentar as dificuldades de (re)tornar a estudar, de voltar a frequentar a escola, de reconhecer-se como aluno novamente, entretanto, impotente por querer ajudar a quem mais precisava, de estender a mão a um colega que tinha desistido, que não tinha tido a coragem de J3, talvez a persistência, a insistência e a paciência dele. Bauman (2005), analisando a sociedade pós-moderna ou “líquida”, aponta para a questão da transitoriedade e da incerteza das identidades sociais, culturais e sexuais. J3 representa-se corajoso e impotente, um sujeito forte e um bebê diante a sua experiência de resgate de uma identidade perdida, esquecida e deixada de lado por um longo tempo: a identidade de aluno, de estudante e de cidadão.

Ao final, J3 diz que “o governo começou a esquecer a gente”. Ao ser questionado como isso se deu, o aluno assim responde, conforme transcrição do próximo recorte (RD22):

> RD22
>
> J3: *Ah... começou assim a::: dar um tempo... a::: diminuir a verba com essa briga política... com essas coisa... Só isso... às vezes a meRENda... às vezes eles já davam uma cortada... o pessoal fazia... os professor mesmo se juntava fazia uma luta... fazia comida... Mas isso aí a gente não ficava... ou sobre questão de trabalho... o trabalho né... É paciência tem que ter uma paciência lá... E eles também... Os professor chuva ou sol... se tivesse só um aluno eles tava ali... Ali esse é o lado bom e o lado ruim... Que nós passemo assim porque eu não podia ajudar os outro... porque outros também tinha a parte de transporte... que os ônibus não bate o horário certo do seu serviço pra deslocar... só... Não tem nem o que falar mais...*

J3 considera o lado ruim do curso o fato de o governo atrasar com a verba destinada ao projeto.[13] No RD22, J3 reitera o gesto de paciência do professor e do “pessoal” da escola ao dizer que “É paciência tem que ter uma paciência lá...”. Na falta da merenda escolar, os professores se juntavam e “faziam uma luta”, faziam comida para os alunos. Fazer comida sem verba suficiente destinada a esse fim foi considerado uma “luta” pelo jovem estudante, por isso a reiteração do gesto da paciência, uma forma de resistência por parte desses professores e não só deles, mas também por parte dos gestores do projeto que lutam

[13] Os alunos do Projovem Urbano recebiam, mensalmente, uma ajuda de custo no valor de R$ 100,00 reais. Essa verba começou a diminuir e a merenda chegou a ser cortada quase no final do curso.

diariamente para acolher a seus alunos e juntos resistirem a um poder que viabiliza a exclusão, a opressão e o descrédito da cidadania. Fernandes (2014), em *Em Foucault, o Sujeito Submergido no Discurso*[14], lança questões problematizantes na obra foucaultiana, tais quais: as forças que constituem o sujeito, as suas relações de poder-saber e, por fim, como esses saberes produzem os sujeitos em vários campos. É a genealogia foucaultiana que se volta para a abordagem dos dispositivos de poder e como esses dispositivos produzem efeitos sobre os sujeitos.

Para muitos, o fato de os professores prepararem a merenda dos alunos, tirando recursos do próprio bolso, pode ser avaliada negativamente como uma ação descabida, absurda e até inaceitável, já que isso seria de competência exclusivamente do governo; por parte de professores do Projovem Urbano, houve resistência nessa luta diária, já que "[...] a resistência é também uma forma de poder nas lutas e consiste em uma prática discursiva." (FERNANDES, 2014, p. 114).

Falta de transporte, falta de comida, falta de oportunidades, falta de emprego, falta de informação, de conhecimento, de estudo, de cidadania, de reconhecimento. São muitas as faltas diárias à que esses jovens estão submetidos, mas uma força os impulsiona para o desejo de suprimir a falta e, assim, resistirem a esse poder instaurado que, por meio da globalização, dita como promotora de igualdades e de inclusão, acaba deixando mais à margem aqueles que são considerados pertencentes à subclasse.

J3 ainda reconhece o gesto de paciência de seus professores, quando estes, mesmo sem ter muitos alunos em sala, fazendo chuva ou sol, estavam ali... resistindo junto a ele. "E eles também... Os professor chuva ou sol... se tivesse só um aluno eles tava ali... Ali esse é o lado bom e o lado ruim...". O sujeito-aluno-egresso avalia o lado bom e ruim ao mesmo tempo. Os dois lados da mesma moeda. Ruim, porque são muitas as dificuldades, as adversidades. Bom, porque, apesar disso, havia um aluno ali, naquele espaço, querendo aprender, querendo cuidado, atenção, querendo ser um bebê? Por que não? O efeito de sentido do significante "paciência" desloca-se para dois outros, no dizer de J3. Paciência significa persistência e, acima de tudo, resistência... do professor e do aluno, não existindo "práticas pedagógicas

[14] O artigo foi publicado no livro *Presenças de Foucault na Análise do Discurso* (2014), pela Editora da Universidade Federal de São Carlos, SP. Trata-se de uma obra organizada por analistas do discurso da Universidade que põem em discussão, sob a perspectiva foucaultiana de análise, a questão do sujeito, do discurso, do acontecimento e da autoria em práticas discursivas políticas, midiáticas, literárias, cinematográficas e na própria história.

inerentemente libertadoras ou repressivas [...]". "Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência e o poder [...]" (GORE, 2010, p. 15).

No próximo recorte (RD23), analisamos o que diz o sujeito J4, quando questionado como eram as aulas, os professores e como eles atuavam:

> RD23
>
> J4: *Muito bom... muito bom... muito bom.... Acho que não teve coisa melhor deles sempre ajudando também... sempre preocupados com a gente... muita paciência também né...A pessoa há mais de dez anos sem estudar não sabe de nada praticamente... Sempre tiveram muita paciência... muita calma... nós conseguimos...*

O sujeito avalia o professor e sua atuação como "muito bom". E mais do que isso, "acho que não teve coisa melhor [...]", porque eles sempre estiveram preocupados, pacientes e, por isso, a aluna diz: "nós conseguimos". No recorte, posto sob análise, J4 emprega o pronome pessoal "a gente" em "preocupados com a gente", depois se distancia, empregando "a pessoa" em "A pessoa há mais de dez anos sem estudar [...]" e ainda enuncia um "nós" em "nós conseguimos". Mobilizamos uma breve análise discursiva quanto ao efeito de sentido dos diferentes empregos dos pronomes pessoais no RD23.

Os pronomes pessoais "a gente" e "nós" são dêiticos e "a pessoa" funciona como anafórico. Castilho (2010, p. 477) considera que "[...] os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças [...]", o que tem por forte consequência sua reorganização na estrutura sintática do Português Brasileiro, sobretudo na modalidade falada. A expressão do Português Brasileiro "a gente" é informal e comuta com a forma "nós", do Português Brasileiro formal. Mas quais seriam as implicações discursivas desses diferentes empregos? Vejamos. Quando o sujeito emprega "sempre preocupados com a gente", o sintagma nominal exerce a função de objeto, diferente do "nós" em que o sintagma nominal exerce a função de sujeito. Segundo o autor, predomina o uso de "a gente" nas sentenças de fundo (aquelas em que o sintagma nominal está relacionado a atividades, comportamento, costumes, opiniões e generalizações) e predomina o uso de "nós" nas sentenças de figura da narrativa (aquelas em que o sintagma nominal está relacionado ao nó dramático central da ação). O estudioso também afirma ser relevante considerar que a categoria de espaço proximal e distal esteja por "trás das estratégias discursivas do falante" (p. 478).

Ao enunciar “a gente”, J4 aproxima-se mais do interlocutor, revelando também uma aproximação/interação com o sujeito professor, de quem recebeu ajuda e de quem teve demonstração de preocupação. Assim, o pronome “a gente” foi usado em uma sentença de fundo, designando uma opinião, uma avaliação (CASTILHO, 2010). Quando J4 emprega “a pessoa”, pronome de terceira pessoa, distancia-se do enunciado, como se não estivesse falando dela mesma. Recurso da língua(gem) para atenuar a sua vergonha, o seu incômodo por ter se afastado há mais de dez anos da escola e por não saber de nada praticamente.

Escolha linguística inconsciente, materializada no discurso que lhe escapa e que o sujeito não consegue controlar. Ao empregar o pronome “nós”, J4 volta a aproximar-se do enunciado, em um tom mais formal da língua, sendo o sujeito central da ação, o responsável pelo nó dramático da ação, o responsável pala sua super(ação), afinal “nós conseguimos”. E, se o sujeito conseguiu, foi graças à ação dos professores e ao gesto de paciência posto em uma prática discursiva pedagógica de acolhimento e de hospitalidade do outro, para aquele que esteve sempre à margem, sem voz ouvida... “Sempre tiveram muita paciência... muita calma... nós conseguimos...”.

O último recorte também diz respeito ao item lexical “paciência”, analisado no RD24, conforme transcrição da fala de G8, quando questionado sobre quais foram as motivações para que voltasse a estudar no Projovem Urbano:

> RD24
>
> G8: *Ah... porque assim... o PROJOVEM tem gente mais madura... é... mais de idade... Então daí eu... aí também a* ( ) *eles ajuda também a gente bastante... os professores são ótimo...* ( ) *também era ótima... Ah... ajuda... na matéria que a gente tá atrasado... eles têm mais paciência pra explicar por causa das pessoas de idade... e... é importante o PROJOVEM pra mim...*

O Projovem Urbano, por ser um programa educacional voltado para a inclusão escolar de jovens entre 18 e 29 anos, é representado pelo sujeito G8 como um projeto importante, por ter “gente mais madura”, “mais de idade”, “professores ótimos” e pacientes para lhes explicar a matéria atrasada. O ambiente escolar de uma educação inclusiva de jovens e adultos favorece a identificação do sujeito G8, que também tem mais idade e sente-se atrasado em relação à sua condição – a de estudante do Ensino Fundamental. Atraso não só relacionado à sua idade, mas também atraso relacionado à sua própria vida.

Segundo G8, os professores têm mais paciência para explicar por causa das pessoas de idade, por causa de sujeitos como G8 que voltaram a estudar motivados pela possibilidade de

pertencimento a um grupo escolar de mais idade, apesar do nível escolar mais baixo. O sujeito emprega, em seu discurso, advérbios intensificadores de adjetivos e verbos ou adjetivos como em: “mais madura”, “mais de idade”, “ajuda bastante”, “professores ótimos”, intensificando, desse modo, o conteúdo de adjetivo, verbo ou advérbio. De acordo com M. H. Neves (2011, p. 236), os advérbios modificadores de intensidade “[...] afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos [...]”. Portanto, ao enunciar, por exemplo, que, no Projovem, há gente mais madura, a maturidade do público-alvo do programa já é uma propriedade do elemento aluno, mas G8 intensifica essa maturidade, por meio do advérbio “mais” (madura), produzindo outro efeito de sentido da predicação sobre o aluno frequentador do curso e, ao mesmo tempo, promovendo a sua (maior) identificação com o grupo escolar do qual faz parte.

Isso se torna importante para o sujeito, importa para ele pertencer a uma classe de iguais, de jovens em busca de melhores condições de trabalho e de vida em um mundo em que a insegurança e o medo tomam conta. Medo de não conseguir concluir os estudos, medo de não conseguir arrumar um emprego, medo de perder o emprego, de ser engolido pela concorrência, pelas leis de um mercado excludente.

O efeito de fecho consiste em trazer à discussão a urgência da paciência no processo inclusivo da educação. Os sujeitos pesquisados constroem representações de professores pacientes, calmos, atenciosos e persistentes no sentido de não terem desistido de seus alunos que “praticamente nada sabiam”.

O gesto de paciência mobilizado no discurso do sujeito-aluno representa a resistência do professor e do aluno diante do poder da instituição, do governo, das carências econômicas, políticas e afetivas de muitos brasileiros afastados da escola. Na “liquidez” dos tempos modernos, o espírito de cooperação, o de ajuda mútua, o de paciência ganham força, resistem.

> Numa democracia liberal, não está em jogo a regeneração moral dos cidadãos, mas somente a valorização das virtudes políticas necessárias à conservação de uma sociedade pluralista: tolerância, respeito mútuo, civilidade, espírito de cooperação [...] (LIPOVETSKY, 2004, p. 35).

É preciso ser, ao menos um pouco mais paciente, nessa celeridade advinda da contemporaneidade, porque “Enquanto o tempo acelera e pede pressa, eu me recuso, faço hora, vou na valsa. A vida é tão rara” (LENINE, 1999).

3.6 Alinhavando os resultados de pesquisa: o sujeito no centro de investigação discursivo-desconstrutivista

Propomos, nesta seção, uma breve retrospectiva dos resultados desta pesquisa, detalhadamente analisados no capítulo III. Como perspectiva de "alinhavar" os resultados obtidos, promovemos um (per)curso de retomada dos processos identitários do aluno-egresso do Projovem Urbano, considerando, então, os eixos de análise já estabelecidos.

> [...] pensar a identidade é pensar 'o que já não somos, mas também o que ainda não somos'. Por entre "jás" e "aindas", dizemos do que queremos nos tornar e também de como chegamos a ser o que (pensamos) que somos, em uma identidade que não se fecha, visto que se constrói na narrativa: no contar-(se). (SAMPAIO, 2008, p. 106).

Reiteramos que tanto as dissertações, quanto as teses acadêmicas sobre o Projovem Urbano, desenvolvidas em diversos programas de pós-graduação do país, contemplaram diferentes áreas do conhecimento. Os estudos, em geral, trouxeram relevantes contribuições sócio-históricas, sócio-demográficas, sócio-políticas em que as representações identitárias de professores, de alunos, de gestores, de professores orientadores e auxiliares, de materiais didáticos, enfim, do próprio programa foram problematizadas. No entanto, as perspectivas teóricas adotadas nas pesquisas desenvolvidas não propuseram a "desconstrução" das estabilidades do mundo binário, unívoco, logocêntrico; portanto não instauraram a *différance*, proposta por Derrida (2001a, 2001b).

Promover a reflexão sobre as questões identitárias, em um contexto educacional da EJA na contemporaneidade, em que o sujeito-aluno é (re)posicionado, sob a perspectiva da (trans)disciplinaridade, na qual e para qual convergem a AD de linha francesa e a desconstrução, parece-nos ser, dentre muitas, a escolha mais pertinente para abranger e problematizar o sujeito aluno-egresso do Projovem Urbano. Sujeito este que, vivendo a hosti(pi)lidade social por causa do afastamento escolar, de alguma forma, encontra na escola, no retorno, na (re)ssocialização com o ambiente educacional, uma nova identidade ou, pelo menos, uma identidade "perdida" no tempo, um novo processo identitário, uma nova representação de ser e estar no mundo, por meio da hospitalidade, do acolhimento, mesmo que seja a representação de sua completude ainda que momentânea, incipiente, passageira, movente...

O (re)posicionamento identitário desses jovens emergiu de representações que coadunaram com os "regimes de verdade" do *Manual do Educador* (2012), documento este

que permeou a análise discursiva desses alunos-egressos. Entre a completude e a falta (ambas constitutivas), o sujeito representou-se, como um sujeito formado no Ensino Fundamental, qualificado por um curso profissionalizante, agente de participação cidadã, mas ainda assim, esperançoso de/por melhores condições de trabalho e de vida. Vozes, não mais socialmente ignoradas (pelo menos, nesta análise), puderam reverberar uma denúncia social por meio de suas práticas discursivas dentro e fora da escola; problematizando, assim, representações identitárias, ou, melhor dizendo, "momentos de identificação" do que é ser aluno e professor da EJA e como um constitui-se a partir do olhar do (O)outro.

O (per)curso histórico/discursivo dos 10 sujeitos entrevistados, cujo discurso foi posto sob análise, foi marcado pelas (des)continuidades experimentadas ao longo da vida escolar. São trajetos não-lineares de escolarização, marcados por idas e vindas, por retornos, esperas e esperanças, desistências e novos caminhos. O sujeito-aluno-egresso do Projovem Urbano representa-se como uma pessoa melhor, capaz de administrar melhor a sua vida, procurar por novas e melhores ofertas de trabalho, capaz de auxiliar os deveres escolares de seus filhos, mais comunicativo, mais crítico e cidadão, mais qualificado para si e pelo outro.

Por essas representações, esse mesmo sujeito percebe-se, também, faltoso (desejoso) de condições pessoais e profissionais que possam lhe garantir uma ascensão social no mundo globalizado. Ele quer dar continuidade em seus estudos (concluir o Ensino Médio), quer formar-se em um curso superior de ensino, quer ter o seu próprio negócio, quer trocar de profissão por outra mais rentável no mundo do trabalho, quer oferecer melhores condições de vida a seus filhos, comprar uma casa, um carro, ter acesso a bens de consumo. Afinal, o sujeito não está pronto e totalmente realizado; é desejoso, esperançoso e ávido por querer-ser, querer-ter, assim como qualquer um de nós.

Trata-se de um (novo?) sujeito não mais afastado dos bancos escolares, integrado a um ambiente com o qual se identifica como aluno, pertencente a uma classe escolar, onde outros compartilham de objetivos semelhantes e perspectivas profissionais mais promissoras, embora cada um tenha uma história particular de vida. É o sujeito mais confiante em si, porque se torna mais agente de suas escolhas, mais capaz de "brigar" ou "lutar" por uma vaga de emprego a que, talvez, sem o curso de formação e qualificação não tivesse condições ou mesmo vontade de iniciá-lo e concluí-lo. É o sujeito que pode entrar e sair, cuja acessibilidade permite-lhe procurar por empregos mais rentáveis, mais produtivos, mais "qualificados" socialmente.

Sujeito dotado do saber-poder que lhe empodera, que lhe faz perceber-se como um sujeito que se reconhece diplomado, porque concluiu um curso que o mercado de trabalho exige como pré-requisito de capacitação e qualificação. Sujeito este "pronto" para jogar o jogo da concorrência, da busca pela vaga de emprego, da oferta de trabalho, do aperfeiçoamento técnico, enfim, da melhoria de condição de vida.

Para tanto, a paciência do professor do Projovem Urbano é (re)ssignificada como resistência no sentido de resgatar a confiança desse jovem-aluno e fazê-lo não desistir de estudar, não desistir de si. Assim, o professor respeita e é respeitado. O professor submete-se na ordem do discurso, para promover o acolhimento, a abertura, a prática amistosa de uma "submissão" que leva ao seu reconhecimento como professor-amigo (familiar), porque tem paciência de ensinar, de ouvir seu aluno, compreendendo-lhe os problemas, as faltas às aulas, a dificuldade de aprendizagem, entre outros fatores faltantes.

O gesto de interpretação desconstrutivista desloca o sujeito-aluno-egresso em uma condição de ser/estar ao mesmo tempo entre a completude e a falta, consequência da fluidez, da liquidez das relações humanas, das instabilidades contemporâneas que nos afetam, atingindo-nos indistintamente. Arroyo (2011, p. 44) propõe repensar os parâmetros escolares com que a história da EJA tem sido contada:

> [...] Olhando nessa perspectiva, a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta.

Por que o discurso da paciência do professor emerge em regularidades discursivas desses alunos? Por que os itens lexicais "paciente"/"paciência" foram mobilizados para fins de análise? Em um mundo de relações tensas e aceleradas, em que o tempo vale a vida que se ganha com uma formação profissional, esta pesquisa trouxe a importância deste gesto do professor na relação entre ele e seu aluno, permitindo-lhe (re)posicionar-se como sujeito da sala de aula, da escola e de sua própria vida.

O sentido da paciência desloca-se para o da generosidade, o da solidariedade, o do olhar atento (lento), o dos ouvidos prontos a escutar as vozes de sujeitos que tiveram, por muito tempo, seus discursos ignorados, silenciados. É a (re)ssignificação do gesto da paciência do professor que, no dia a dia de suas práticas escolares, empreende a desaceleração do tempo e do espaço para promover um laço mais afetivo com aquele com quem estabelece uma forte relação identitária e com quem se constitui inevitavelmente – o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O EFEITO DE "FECHO" E AS (IM)POSSIBILIDADES FUTURAS

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros, em *Retrato do Artista Quando Coisa* (1998).

A promoção do Projovem Urbano, em sua primeira turma de formação no ano de 2015, na cidade de Campo Grande, MS, em uma escola estadual de periferia, possibilitou todo este percurso científico que, por efeito de "fecho", termo melhor empregado que "conclusão", é estabelecido a partir das próximas linhas. Este trabalho permitiu que o "gesto interpretativo" discursivo-desconstrutivista fosse empreendido não só para e sobre o objeto em questão – o discurso do aluno-egresso do curso – mas também, sobre os próprios processos de subjetivação do pesquisador, transformando visões estereotipadas, marcadas pelo preconceito e por visões "norteadas" do que vem a ser o aluno de um curso de EJA, de como ele se constitui e de como constitui o outro e por ele é constituído.

Esse movimento de (des)locamento e de (des)estabilização de uma determinada visão de mundo, dita cristalizada, estabilizada em seus sentidos unívocos, por vezes, não foi tranquila. Pelo contrário, foi processual, amadurecida e intermediada por muitas (re)leituras que permitiram constante reflexão e a (des)construção do olhar hegemônico sobre o aluno que se (re)integra, tardiamente, a um processo de escolarização nem sempre "acolhedor", mas capaz de oferecer a ele, mesmo que momentaneamente, um espaço de troca de subjetividades, de encontros (inter)pessoais, de sentimento de pertença a um grupo com o qual se (des)identifica como aluno(a), trabalhador(a), cidadã(o), homem/mulher.

Desse modo, o sujeito-aluno-egresso do Projovem Urbano se representa, aqui, falando de si sem deixar de falar do (O)outro, de sua formação inicial, de sua qualificação ao trabalho

e de sua cidadania, de sua espera(nça) por algo melhor, atravessado, perpassado por diferentes vozes, assumindo diferentes posições discursivas, possíveis de serem "capturadas" no fio do seu (inter)discurso. Ao falar de si, o sujeito fala de sua condição, de sua relação com os professores, da atuação dos agentes do projeto em geral e do próprio Projovem Urbano como experiência escolar e de vida.

O aluno do Projovem representa esse programa positivamente, valorizando-o, aplaudindo-o, respondendo às expectativas lançadas no discurso do *Manual do Educador* (2012), dos chamados "regimes de verdade" que nele se instauram com toda força, fazendo-os crer que sem esforço, sem dedicação, sem estudo e capacitação profissional não chegarão a lugar algum. Assim, apagam e silenciam, as mazelas, as (a)d(i)versidades sociais e políticas, as diferenças, de um país que não valoriza a educação de seus jovens para que tenham reais condições de acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos a que têm (teriam) direito.

Ao mesmo tempo, esses jovens também sofrem a "hostilidade" desses processos de (des)identificações, próprios das contingências do ambiente escolar que não só acolhe, mas também controla, vigia, pune, cobra, exige e "formata" comportamentos e procedimentos. É o efeito da "hostipitalidade", do "acolhimento hostil", em que o aluno-egresso é hóspede da nova modalidade da EJA (Projovem Urbano), portanto, acolhido e hostilizado em meio à inclusão e à exclusão vividas em suas práticas discursivas cotidianas (DERRIDA, 2003).

Embora sua representação do projeto, incluindo os agentes educacionais (professores e gestores), seja marcada por imagens positivas, edificantes e acolhedoras, o sujeito-aluno-egresso busca, permanentemente, preencher as suas faltas em todas as esferas pedagógicas e sociais promovidas pelo curso, de modo constante, cíclico. Ou seja, se o aluno formou-se no Ensino Fundamental, ele precisa/deve buscar a conclusão do Ensino Médio; se o aluno concluiu algum curso de capacitação técnica em alguma área profissional, ele precisa/deve aprofundar-se em novos cursos, para garantir uma vaga de emprego melhor; se o aluno conseguiu um serviço com carteira registrada, ele precisa/deve, depois do Ensino Médio, entrar em uma faculdade, para conquistar algo ainda melhor que lhe dê condições de adquirir os bens materiais desejados e, finalmente (?) fazer aquilo de que gosta(ria).

Nesse movimento constante, (in)interrupto e subjetivo de falta e completude e completude e falta, o aluno egresso vai se constituindo, (des)identificando-se, (a)ssujeitando-se àquilo que lhe é ofertado na vida, marcada por irregularidades escolares, tropeços, preconceitos e carências sociais, dívidas objetivas, externas e subjetivas de si para com o outro e de si para consigo mesmo... Portanto, este estudo trouxe à baila a possibilidade de

reflexão emergencial e emancipatória do apagamento da oposição binária, que, inadvertidamente, (re)produz efeitos de diferença, de contraste, de oposição, de comparação injusta e incoerente entre o modelo de educação regular (sistematizada, valorizada socialmente) e de educação para jovens e adultos, com flexibilização de currículos, de seus agentes da educação e a ocorrência de aulas presenciais, semi-presenciais e não-presenciais, respeitando, então, as chamadas singularidades ou especificidades de um grupo social pobre, majoritariamente negro e feminino, sem oportunidades dignas e acessíveis à educação.

Seria, então, a iminente chegada do esgotamento do modelo hegemônico de escolarização, cristalizado discursivo e socialmente, para atender ou acolher um grupo excluído da sociedade? Que tipo de escola(rização) melhor se ajustaria a um grupo de jovens de 18 a 29 anos, afastados do ambiente escolar por longos anos e sem chances de retomar suas vivências e experiências pedagógicas a não ser pela proposta de um projeto como o Projovem Urbano? Constituir-se-ia o aluno do Projovem pelo chamado "pharmakon" derridiano (remédio e veneno), na medida em que é acolhido, "hospedado" por uma nova concepção de educação, ao mesmo tempo em que é "hostilizado" pela desconfiança que o olhar do outro lhe imprime, quando volta a estudar em um curso da EJA? (DERRIDA, 2003, 2005).

O sujeito-aluno-egresso passa por processos identitários que dão a ele novas construções, contornos, novas configurações de completude, mesmo que ilusoriamente. É o sujeito mãe/pai que deseja dar ao filho mais do que um caminho diferente do que percorreu, ele é o sujeito desejante de (trans)formar a sua identidade, para representar-se como alguém capaz de ser exemplo para o outro; de ser melhor para seus filhos do que o foram para seus pais, aplacando, desse modo, a baixa-estima, a (auto)desvalorização de si, a descrença e falta de confiança em si mesmo.

Também, compreender que o ser/estar desses jovens, concluintes do Ensino Fundamental, é constituído por vivências e experiências marcadas por relações de poder-saber desiguais ao longo de sua trajetória escolar e, por extensão, de vida. Além disso, faz-se necessária a construção de um olhar (trans)disciplinar, emancipatório, menos verticalizado e mais horizontalizado, que promova o respeito à diversidade e o questionamento de saberes, certezas, evidências e a (des)naturalização dos sentidos sobre o que é ser e do que é ser aluno-egresso da EJA.

O sujeito-aluno-egresso do Projovem Urbano responde por um grupo que resiste às práticas escolares dos chamados "regimes institucionais fechados", nas palavras de Sathler (2016), em que a escola configura-se como lugar de normatizações, dispositivos de controle e

disciplinarização, padronizando sujeitos em seus procedimentos regulares, constantemente avaliados. A contemporaneidade e suas contingências instaura um novo modelo de escolarização para atender a esse grupo em uma escola mais “aberta”, acessível e menos regular(izada), como os cursos a distância, os cursos semi-presenciais, os telecentros digitais, entre outras modalidades de ensino e de profissionalização.

Possibilitar o movimento de pertença à escola significa promover a inclusão desses alunos, desses jovens que – alvo de políticas públicas educacionais – acabam por se sentirem (mais) capazes de “jogar o jogo” da livre concorrência, da competição do mercado de trabalho, da globalização, enfim, transformando-os em sujeitos concorrentes uns dos outros (DIAS, 2010).No entanto, não necessariamente reais consumidores. Então, o paradoxo dos processos subjetivos do ser/estar, da completude e da falta, do acolhimento e da hostilidade manter-se-ia? Ao que nos parece sim. Afinal, a voz do consenso e, sobretudo, a dos regimes de verdade materializada nos discursos oficiais do governo, dos Manuais de Educação, dos documentos didático-pedagógicos, entre outras vozes de saber-poder na sociedade, atravessa com toda força as identidades e identificações dos jovens alunos, dos professores em geral, dos gestores e profissionais da Educação, produzindo o efeito da necessidade de inclusão, da universalização do acesso, da acessibilidade para todos, indistintamente.

O sujeito construído no e pelo Projovem Urbano é descentrado e atravessado por uma multiplicidade de (des)identificações. Responde, satisfatoriamente, aos anseios políticos do Estado para a promoção de cidadania, para a inclusão no mercado de trabalho, para a conclusão da formação básica e posterior profissionalização. Entra na ordem do discurso capitalista, neoliberal e de mercado, traça novas metas para aperfeiçoar, melhorar, ampliar suas condições educacionais e profissionais, tornando-se, assim, após a conclusão do curso, mais (in)apto, (in)capaz, (in)habilidoso, (in)competente, para competir na vida contemporânea, participando, assim, da lógica da globalização que naturaliza discursos da e sobre a exclusão no sentido de “fabricar” sujeitos responsáveis pelas próprias condições educacionais e sócio-culturais em que se encontram.

Além disso, este mesmo sujeito é afetado pelo acolhimento e abertura mais afetuosa de seus professores especialistas e orientadores que se deslocam até suas casas na impossibilidade de eles deslocarem-se até a escola. Os filhos desses sujeitos são recebidos cuidadosamente no espaço escolar, a fim de que, após a dura jornada de trabalho semanal, seus pais (alunos do curso) possam assistir às aulas e serem assistidos por seus professores. É outro “espaço-tempo” que se configura em novas práticas sociais escolares, apagando a

oposição binária do “isto” ou “aquilo” e promovendo a iminência da possibilidade do “nem isto” nem “aquilo” ou ainda do “isto” e do “aquilo”.

O efeito de sentido do item lexical “paciência”/“paciente”, produzido no discurso desses alunos, desliza para outros emergenciais em suas vidas: ser paciente significa ser solidário, ser acolhedor, ser ouvinte, ser generoso, ser compreensível, ser hospedeiro. Enfim, ser “suleado”, nos termos de Sousa Santos (1995), e perceber o outro – aluno do Projovem Urbano – como possibilidade emergencial de representar a si mesmo e ao outro como aluno de um sistema de educação para jovens e adultos em suas singularidades e contingências sociais, éticas, individuais e políticas. Afinal, é preciso perceber o processo da diferenciação e não o da diferença em movimentos constantes, fluidos, sempre com paciência.

É a perspectiva da *différance*, da desconstrução ou do gesto desconstrutor em que o sujeito se (des)identifica com os demais alunos de turma, com seus professores pacientes, com seus gestores acolhedores e preocupados em fazê-los não desistir, com a sala de aula que, formada por alunos de idades tão diferentes e níveis de conhecimento tão díspares, torna-se “homogênea” para eles, porque lá se encontram e se percebem, reconhecendo-se; é a familiaridade em consonância com a “estrangeiridade”. É a identidade na diferença.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. (N)as dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. *Análise do discurso no Brasil*: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 303-312.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Pensadores & Educação).

ANDRADE, A. P. G. *Identidades e significações de juventudes no ProJovem*: entre a memória/experiência e a demanda/projeto desejado. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mpcs/VirtualDisk.html?action=readFile&file=ANA_PAULA_GIOSTRI_DE_ANDRADE.pdf&current=/Dissertacoes>. Acesso em: 4 ago. 2016.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates, v. 64).

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

AUTHIER-RÉVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. p. 253-277.

_____. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios). Trabalho de tradução foi realizado por uma equipe de tradutores coordenado por O. Onice Payer, com a contribuição de Dra. Clariada Lucas.

BARBAI, M. A. Ideologia e inconsciente: educar é possível?. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 3.; ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4., 2011, Pouso Alegre. *Anais...* Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2011. p. 5-23.

BARBOSA, C. M. Exclusão e criação na escola: uma visada sobre a diferença. *Actas Freudianas*, Juiz de Fora, v. 3, p. 117-128, 2007. Disponível em: <http://sepjf.com.br/wp-content/uploads/2013/10/Revista-Actas-Freudianas-3.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

BARBOSA, C. S. *Nova sociabilidade do capital e a natureza das políticas para jovens trabalhadores no governo Lula*: uma análise da participação cidadã do Projovem Urbano. 2013. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=129860>. Acesso em: 14 jul. 2016.

BARROS, J. D'A. As hipóteses nas Ciências Humanas – considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses. *Sísifo*, Lisboa, n. 7, p. 151-162. 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/5961105/As_hipoteses_nas_Ciencias_Humanas_consideracoes_sobre_a_natureza_funcoes_e_usos_das_hipoteses>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BASTOS, S. R.; RAMEH, L. M.; BITELLI, F. M. O conceito de hospitalidade de Jacques Derrida nos artigos científicos do Portal de Periódicos da Capes. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 13., 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPTUR, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/13/612.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. Os livros no diálogo global das culturas. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 142, p. 87-101, 2000.

_____. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Sobre educação e juventude*: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

_____. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BERTOLDO, E. S. O discurso pedagógico da linguística aplicada. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161-189.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOM DIA BRASIL. Reforma do ensino médio deixa muitas dúvidas: uma das medidas propostas pelo Ministério foi a flexibilização do currículo. Aluno vai poder compor o currículo de acordo com o projeto de vida dele. *G1*, Rio de Janeiro, 26 set. 2016. Vídeo. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/09/reforma-do-ensino-medio-deixa-muitas-duvidas.html>. Acesso em: 25 set. 2016.

BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011. p. 280.

BORBA, M. O. Q. *Aprendizagem da educação em direitos humanos no Projovem Urbano em unidades prisionais de João Pessoa – PB*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh/wp-content/uploads/2016/10/Maria-Ol%C3%ADvia.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRITO, R. C. C. *Representações do professor de inglês no ensino inclusivo dos alunos surdo*s. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-876GF7/1371m.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 ago. 2016.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do Português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLARI, J. S. (Im)possibilidades diante da língua do outro. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes, 2011. p. 277-289.

CAZARIN, E. A. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. *Análise do discurso no Brasil*: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 109-121.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHINKEVICZ, J. F. L. *Juventude e identidade*: um olhar do jovem sobre si mesmo. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2014. Disponível em: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/108582_Josane.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

COELHO, C. U. F. *A inserção de jovens no mundo do trabalho e o ambiente tecnológico*: uma perspectiva na área administrativa a partir da experiência do Projovem Urbano. 2014. 136 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2504329>. Acesso em: 4 ago. 2016.

CONEIN, B. et al. *Materialidades discursivas*. Tradução Orlandi et al. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Banco de teses e dissertações*: painel de informações quantitativas. Brasília, DF, 2016. Não paginado. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 147-158, 2000.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 251-266.

_____. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 97-115.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003c. p. 193-210.

_____. *A celebração do outro*: arquivo memória e identidade de línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua". *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 91-112, 2010a. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/download/22715/1823>. Acesso em: 4 ago. 2016.

_____. Vozes (des)ordenadas e (in)fames. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Org.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010b. p. 105-126.

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Org.). *Nas malhas do discurso*: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011. p. 23-74.

_____. A mídia jornalística e os chamados moradores de rua: a construção de identidades esfaceladas. In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Mídia, exclusão e ensino*: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 99-117.

CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. Apresentação. In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Mídia, exclusão e ensino*: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 9-22.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. Introdução. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Org.). *Nas malhas do discurso*: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011. p. 11-20.

COURTINE, J.-J. Discurso, história e arqueologia. Entrevistador: Cleudemar Alves Fernandes. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Org.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-30.

DAMASCENO, L. B. *Gestão compartilhada entre os níveis de governo, intersetorialidade e controle social*: reflexões a partir do Projovem Urbano de Campos dos Goytacazes. 2013. 244 p. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=237071>. Acesso em: 4 ago. 2016.

DANTAS, C. C. et al. Teoria fundamentada nos dados – aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 4, p. 2009. Não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n4/pt_21.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

DAYRELL, J. T. A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-67.

DERRIDA, J. O monolinguismo do outro ou a prótese de origem. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001a.

_____. *Posições*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. Entrevistadora: Anne Dufourmantelle. Tradução Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. *De que amanhã... diálogo*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

DIAS, C. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In. ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas*: a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010. p. 43-73.

ECKERT-HOFF, B. M. Processos de identificação do sujeito professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. Unicamp, 2003a. p. 269-284.

_____. A denegação como possibilidade de "captura" do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. Unicamp, 2003b. p. 285-302.

FERNANDES, C. A. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Org.). *Presenças de Foucault na análise do discurso*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 107-124.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, p. 48, 2010. Não paginado. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/download/28636/17316 >. Acesso em: 5 out. 2017.

FERREIRA, R. G. F. Como estudar, se não tenho com quem deixar meus filhos?: um estudo sobre as salas de acolhimento do Projovem Urbano. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNLUowSXpka1Axbms/edit>. Acesso em: 17 set. 2016.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Alburquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II:* o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *O que é um autor?* Tradução António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens. 1992.

_____. *As palavras e as coisas*. Tradução S. T. Muchail. São Paulo: M. Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos, v. 5).

_____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, S. A negativa (1925). In: FREUD, S. *Obras completas, volume 19*: o ego e o id e outros trabalhos (1923-1925). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 217-221.

FREITAS, L. L. *Juventudes em cena*: percepções juvenis sobre seus processos identitários, a partir do Projovem Urbano. 2014. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade da Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2260002>. Acesso em: 4 ago. 2016.

GAGNEBIN, J. M. Construção social e narrativa da identidade. In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M. G. (Org.). *Mídia, exclusão e ensino*: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 65-73.

GÓIS, M. L. S. *Discursos sobre a demarcação de terras indígenas... ou de como a raposa encontrou a Serra do Sol*. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

GOMES, A. M. R. O processo de escolarização dos Xacriabá: história local e os rumos da proposta de educação escolar diferenciada. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 185-204.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-19.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. V.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G. (Org.). *Análise do discurso*: entornos do sentido. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, p. 9-36.

GUERRA, V. L. Entre a mídia impressa e o discurso da "integração", a construção identitária dos indígenas. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 127-148.

GUERRA, V. L.; ALMEIDA, W. D. O discurso jurídico como *la brisure*: uma análise discursivo-desconstrutivista da lei Maria da Penha. *Romanica Olomucensia*, Olomouc, v. 27, n. 1, p. 21-39, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5398006.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

GUIMARÃES, E. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009. Resenha de: FERREIRA, D. M. M. Texto, discurso e ensino de Elisa Guimarães. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 23, p. 147-150, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37340/40060>. Acesso em: 28 jul. 2016.

GUIMARÃES, L. B. É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro? In: SKLIAR, C. (Org.). *Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-42.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In. SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2006.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita*: língua, sujeito e discurso. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro*: ensaios sobre globalização. Tradução Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 69-83.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 113-124.

LENINE. Paciência. In: LENINE. *Na pressão*. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1999. Faixa 3. Não paginado. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/lenine/paciencia.html>. Acesso em: 31 ago. 2016.

LIBÂNIO, J. B. *Jovens em tempos de pós-modernidade*: considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: Loyola, 2004.

LIMA, D. M. A. *ProJovem Urbano da Escola Papa João XXIII do Bairro Vila União*: significados atribuídos pelos jovens na perspectiva da Psicologia Comunitária e da Psicologia ambiental. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/1493/1/2010_dis_DMALima.PDF>. Acesso em: 4 ago. 2016.

LIMA, L. X. *A implantação do Projovem adolescente no município de Corumbá-MS*. 2014. 154 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014. Disponível em: <http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2015/04/Defesa-Luciana.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

LIMA, R. C. C. P. Ser ninguém – ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p. 257-266.

LIPOVETSKY, G. *Metamorfoses da cultura liberal*: ética, mídia e empresa. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina Meridional, 2004.

LOBO, L. F. *Os infames da história*: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno*. Tradução Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

MARQUES, C. T. *Potencialidades e limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia*. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Design e Marketing) – Universidade do Minho, Guimarães, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/899/1/A-Elementos%20pr%C3%A9-textuais.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade*: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. "Rio" – a cidade maravilhosa e o lixão de Gramacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 53-66.

MELO, R. A. *Juventude, participação e cidadania*: um estudo sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11707/TESE%20Rosicleide%20Ara%C3%BAjo%20de%20Melo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 ago. 2016.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. *Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 80, p. 5-10, 2008. Disponível em: <https://rccs.revues.org/pdf/689>. Acesso em: 5 out. 2017.

MIRANDA, I. G.; MERLADET, F. A. D. Uma apresentação crítica dos conceitos de globalização hegemônica e contra-hegemônica à luz das novas manifestações populares internacionais. *Primeiros Estudos*, São Paulo, n. 3, p. 7-24, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/primeirosestudos/article/download/52537/56503>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MORAIS, A. R. A. *Língua, discurso e identidade*: quem é o jovem excluído para o ProJovem Urbano? 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8855/1/2010-dis-aramorais.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; BONFIM, T. J. B.; CARNEIRO, L. M. Representações de professores e adolescentes de unidade educacional de internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes, 2011. p. 301-321.

NASCIMENTO, E. P. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 30-45, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2010v7n1p30/17100>. Acesso em: 4 ago. 2016.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Paulo: Ed. Unesp, 2011.

NEVES, M. S. *Processo discursivo e subjetividade*: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000241384>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Representações de uma jovem trabalhadora doméstica. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes, 2011. p. 291-299.

NOLASCO, E. C. O método do discurso fronteiriço: por uma aproximação do sujeito da exterioridade. In: BESSA-OLIVEIRA, M. et al. *Fronteiras platinas em Mato Grosso do Sul*: Brasil/Paraguai/Bolívia. Campinas: Pontes, 2017. p. 65-94.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores e Educação, v. 8).

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

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

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Discurso em análise*: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015. p. 53-63.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HACK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2014. Tradução de: *Verités de la Palice* (1975).

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015. p. 43-51.

PEIXOTO, C. M. M. *Análise da proposta de planejamento de aulas de leitura do material didático do Projovem*. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3588/1/2007_diss_CMMPEIXOTO.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. Introdução: Michel Foucault na análise do discurso. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Org.). *Presenças de Foucault na análise do discurso*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 7-20.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. *Banco de teses e dissertações da CAPES*. Brasília, DF: CAPES/MEC, 2016. Não paginado. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2016.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

RAMOS, A. M. M. *Projovem Urbano como política pública de educação*: escolarização e inserção profissional dos egressos no município de Imperatriz-MA. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6027/1/Dissertacao_ProjovemUrbanoPolitica.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

REIS, V. S. Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE. In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS, 6., 2006, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 683-696. Disponível em: <http://anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/VISEVFALE/paper/viewFile/137/141>. Acesso em: 21 fev. 2018.

_____. O fazer e o (não) saber de uma professora de inglês em um centro de reabilitação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Org.). *Nas malhas do discurso*: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011. p. 167-189.

REVEL, J. *Michel Foucault*: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. C. F. G. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, v. 8, n. 8, p. 161-180, 2004. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/download/1132/896>. Acesso em: 5 out. 2017.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e interação*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013. p. 37-46.

ROSA, M. D. O discurso e o laço social dos meninos de rua. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 205-217, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200013>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ROSA, M. T.; RONDELLI, D. R. R.; PEIXOTO, M. B. S. Discurso, desconstrução e psicanálise no campo da linguística aplicada: (du)elos e (des)caminhos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 31, p. 253-281, 2015. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00253.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

SALGADO, M. U. C. (Org.). *Manual do Educador*: orientações gerais. Brasília, DF: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012. (Coleção Projovem Urbano). Disponível em: <http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/manual.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2016.

SAMPAIO, S. M. V. Estilhaços depois da tempestade: divagações sobre identidade, escrita, pesquisa... In: SKLIAR, C. (Org.). *Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 97-115.

SANTOS, S. N. *O desvelamento do discurso da inclusão no programa governamental Projovem Urbano*. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2419929>. Acesso em: 4 ago. 2016.

SATHLER, C. N. *Formações subjetivas*: o sujeito à luz da teoria dos discursos. Dourados: Ed. UFGD, 2016.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 99-109, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/download/55144/33537>. Acesso em: 5 out. 2017.

SKLIAR. C. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A escrita na escrita: Derrida e a educação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Derrida e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-33.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. Apresentação. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-17.

SOUSA SANTOS, B. *Toward a new common sense*: Law, science and politics in the paradigmatic transition. New York: Routlegde, 1995.

_____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, Coimbra, n. 135, p. 1-61, 1999. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pd>. Acesso em: 4 out. 2016.

_____. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *Globalização*: fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamentos, 2001. p. 31-110.

SOUSA SANTOS, B. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa científica em andamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Cadernos de formação*: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 3. p. 149-167. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337933/1/caderno-formacao-pedagogia_5.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

UYENO, E. Y. Morador de rua no ciberespaço: a incluir-se no discurso da ética do desejo. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão (identidade, mídia, pobreza, situação de rua, mudança social, formação de professores). Campinas: Pontes, 2011. p. 31-51.

_____. O desafio da docência na (pós)modernidade: o "novo amor" e a responsabilização pedagógicos. In: CORACINI, M. J.; CARMAGNANI, A. M.G. (Org.). *Mídia, exclusão e ensino*: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 251-280.

VALIENTE, M. F.; SOARES, M. X. S. A relação poder/saber no documento: carta de apresentação do SAEMS-2011. *Travessias Interativas*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2012. Disponível em: <http://www.travessiasinterativas.com/_notes/vol3/art%20Maria%20e%20Margarida_vol3.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 37-69. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

_____. *Michel Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Pensadores & Educação, v. 5).

VIGANO, S. M. M. *Constituições identitárias no Projovem Urbano de Santa Catarina*: um olhar na docência. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129530/330227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 ago. 2016.

WOLFREYS, J. C*ompreender Derrida*. Tradução Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2012.

2676EE9C35814FB1A5D1E8ACB33FB048.JPG [Identidade Cultural]. 2016. Largura: 373 pixels. Altura: 282 pixels. Formato JPG. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo_legenda/2676ee9c35814fb1a5d1e8acb33fb048.jpg>. Acesso em: 28 set. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pela aluna do Programa de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Três Lagoas, Suany Oliveira de Moraes / pesquisadora da UFMS, sob coordenação da Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.

1) *Por que o estudo está sendo feito?*

   A finalidade deste estudo é PROBLEMATIZAR/ANALISAR o discurso de dez alunos egressos do Projovem Urbano, da escola estadual ANTÔNIO DELFINO PEREIRA, considerando as representações identitárias dos jovens em situação de exclusão.

2) *Quem participará deste estudo? Quais são os meus requisitos?*

   Poderão participar deste estudo os alunos egressos do programa de Educação de Jovens e Adultos – Projovem Urbano, turma 2015 – que concluíram o curso na escola estadual Antônio Delfino Pereira, localizada na Comunidade Tia Eva, em Campo Grande, MS.

3) *Quem não pode ou não deve participar deste estudo?*

   Alunos que não concluíram o curso de inclusão social do Projovem Urbano, oferecido pelo Ministério da Educação e subordinado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, na escola estadual Antônio Delfino Pereira, em Campo Grande, MS.

4) *O que serei solicitado a fazer?*

   Você será entrevistado sobre o curso de inclusão social Projovem Urbano, considerando questões que se relacionam a três vertentes principais: a conclusão do Ensino Fundamental, a orientação e qualificação profissional e experiências de participação cidadã – princípios básicos instituídos pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo acadêmico. Vale afirmar que a sua identidade será preservada.

5) *Quanto tempo estarei no estudo?*

   Você participará deste estudo entre o 2º semestre de 2015 até a conclusão do curso de Doutorado da pesquisadora, previsto para o início de 2018.

6) *Quantas outras pessoas estarão participando deste estudo?*

   Um grupo de dez pessoas, todas maiores de idade e na condição de aluno egresso do Projovem Urbano, turma 2015.

7) *Que prejuízos (ou eventos adversos) podem acontecer comigo se eu participar deste estudo?*

   Você poderá experimentar constrangimento, ao responder algumas perguntas para o entrevistador; portanto, não se sinta obrigado a respondê-las, caso não se sinta à vontade para fazê-lo.

8) *Quem poderá ver os meus registros/respostas e saber que eu estou participando do estudo?*

   Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador e, se for o caso, a professora orientadora do estudo terão acesso a suas informações.

9) *Eu serei informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa?*

   Sim, caso você queira acompanhar o andamento da pesquisa, a pesquisadora estará à disposição para lhe transmitir eventuais informações que dizem respeito à sua participação neste estudo.

10) *Quem devo chamar se tiver qualquer dúvida ou algum problema?*

    Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 3345-7187 ou com a própria pesquisadora.

11) *Eu posso recusar a participar ou pedir para sair do estudo?*

    Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você não será proibido de participar de novos estudos. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário(a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do voluntário:

.....

Assinatura do pesquisador:

.....
Suany Oliveira de Moraes – Pesquisadora UFMS (CPTL)

Campo Grande, MS, ... de ..... de 2015.

Apêndice B –Roteiro para entrevista semiestruturada

DISCURSO DO PROJOVEM URBANO: REPRESENTAÇÕES DE SI DE JOVENS EGRESSOS

Pesquisadora: Suany Oliveira de Moraes, aluna do programa de Doutorado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: dez alunos egressos do Projovem Urbano, turma 2015.

O presente roteiro tem por objetivo estabelecer alguns questionamentos aos alunos egressos do programa de educação inclusiva do governo federal – PROJOVEM URBANO **–** em Campo Grande, MS. Todos os alunos entrevistados são maiores de idade e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tal entrevista é de caráter voluntário.

O Projeto Político Integrado do Projovem Urbano articula três objetivos em sua implementação: a conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional inicial, e as experiências de participação cidadã. O roteiro proposto pretende levantar perguntas que possam levar o entrevistado a discorrer sobre esses três pontos que promovem, o desenvolvimento integral do jovem brasileiro, segundo o *Manual do Educador: Orientações Gerais* (2012), documento oficial que regulamenta o funcionamento do Projovem Urbano, organizado por Maria Umbelina Caiafa Salgado.

1) Quais foram as suas motivações para ingressar no curso?
2) Como você avalia o curso? Você pode dizer os aspectos positivos e negativos do projeto?
3) Fale a respeito do aspecto pessoal e profissional.
4) Houve mudança da sua condição de trabalho ou emprego?
5) Como foi a capacitação para o mercado de trabalho?
6) Quais foram os valores transmitidos?
7) Como você se sente após a conclusão do curso? Por quê?
8) Após a conclusão do curso, como você se (auto)avalia?
9) Você participa de algum projeto social na comunidade? Qual? Fale a respeito dele.
10) O que é ser estudante do Projovem? Por quê?
11) Quais são as suas expectativas para o futuro?

MEMORIAL DESCRITIVO

Apresenta-se aqui o Memorial Descritivo da doutoranda em Letras SUANY OLIVEIRA DE MORAES. Esta peça é exigida pelas normas do Doutorado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas.

A tese intitulada *Discurso do Projovem Urbano: Representações de Si de Jovens Egressos*– orientada pela Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento – foi iniciada em abril de 2014, com efeito de "fecho" em março de 2018. O Memorial Descritivo, bem como a proposta de tese, são, pois, dois textos abertos às críticas e às sugestões dos digníssimos membros desta banca de DEFESA a quem eu cumprimento respeitosamente e agradeço a disponibilidade de leitura e gesto de atenção.

ENTRE A COMPLETUDE E A FALTA: UM REVELAR-ME NA TRAMA DA VIDA

> A escrita é um recorte, tal qual uma luneta que, quando direcionada para um objeto, ressalta suas características e despreza o que não está em seu campo de visão ou aquilo que seu foco não privilegia. Isto é, a escrita sobre um tema qualquer é um recorte de uma realidade inalcançável em sua totalidade; é apenas um toque em sua superfície que arranca desta algo possível de ser representado em um imaginário social. (SATHLER, 2016, p. 45).

Darei início à minha escrita de si para compor meu Memorial Descritivo. Orlandi (1995, p. 85), em sua obra *As Formas do Silêncio: no Movimento dos Sentidos*, postula que "Escrever é uma relação particular com o silêncio [...]". De fato, sentar-me à frente de uma tela de computador e começar a traçar as primeiras linhas sobre o percurso pessoal, acadêmico e profissional, que me fez chegar até à elaboração de uma proposta de tese, pressupõe antes uma relação silenciosa, mas perpassada por (muitos) sentidos que, talvez, as palavras, aqui expostas, não sejam capazes de expressar por completo, dada a natureza do desvio entre a palavra dita e a coisa (AUTHIER-RÉVUZ, 1994). Ao considerar a porosidade, a opacidade e a heterogeneidade constitutiva da linguagem, sentidos outros hão de me escapar pelas linhas escritas neste gênero textual de caráter íntimo, confessional e documental.

Por outro lado, o que me conforta é experimentar/vivenciar este momento de liberdade e opressão, de abertura de meu eu e de constrangimento de si que me conduz a um movimento

interior, a um gesto de autoconhecimento, de lembranças e esquecimentos, de idas e vindas daquilo que sou e não sou, indo ao encontro de Foucault (1992), em a *Escrita de Si* (1983). Mário de Sá-Carneiro (2001), poeta português da primeira geração modernista, brilhantemente expressou a sua subjetividade nos seguintes versos de 1914: “Eu não sou eu, nem sou o outro, Sou qualquer coisa de intermédio [...]”. E é nessa intermediação entre mim e o (O)outro que vou mobilizando minha trajetória de vida, aos 38 anos de idade, consciente de que um recorte será necessário para efeito de composição deste memorial que se apresenta, pois não darei conta de expor todos os “arquivos” que compõem minha constituição como mulher, cidadã, aluna, professora, filha, esposa e, mais recentemente, mãe.

Nasci em Campo Grande, MS, no dia 12 de agosto de 1979. Um domingo, dia dos pais. Mais tarde, três de quatro filhos do Seu José e Dona Maria Luiza tornar-se-iam professores; dentre eles, eu. Essa escolha pessoal e profissional afetaria toda minha constituição como sujeito do/no mundo. Afinal, desde muito pequena, “brincar de casinha” não era a minha brincadeira predileta, mas “brincar de escolinha” sempre foi algo muito mais divertido e significativo para mim.

Lembro-me de quando ganhei de meu pai um quadro-negro, que ficava pendurado na parede da área dos fundos de minha casa, onde passei toda minha infância, no qual pude registrar em rabiscos de giz branco e colorido as primeiras tarefas aplicadas às minhas “alunas” – bonecas que, sentadas no chão da varanda de lajota avermelhada, compuseram a minha sala de aula particular no meu mundo infantil imaginário já perpassado pelas memórias escolares que experimentava durante o período matutino na escola “Mundo da Criança”. Assim, meu mundinho particular, minha escola, minhas bonecas-alunas eram minhas companheiras especiais, sempre presentes interlocutoras.

Mal sabia à época que, ao reproduzir as vozes de minhas professoras da Educação Infantil e das próprias bonecas, estava já envolvida em processos identitários que me marcariam indelevelmente até os dias de hoje. Vozes vindas e advindas de outros lugares, de livros que lia na escola, de histórias que ouvia, de gestos de professoras com seus sinais de disciplinarização e de acolhimento, de comportamentos de professores e colegas de sala com quem trocamos experiências por meio de processos diários de (des)identificações.

Dei início à carreira docente muito cedo. Aos 18 anos de idade, já iniciara no magistério, dando aulas de Língua Inglesa em uma pequena escola infantil, situada em um bairro próximo à minha casa. Ainda em formação em Letras, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande, MS, comecei a dar aulas de Língua

Portuguesa em pequenas escolas de Ensino Fundamental até iniciar minhas práticas docentes no Colégio Militar de Campo Grande, MS, no então ano de 2002.

Nesta escola estou até hoje, vivenciando momentos de “falta” e “completude” o tempo todo e lá se vão mais de 15 anos de Educação Básica para o Ensino Fundamental e Médio em um único estabelecimento escolar, que ora me preenche, ora me angustia, ora me realiza, ora me causa insatisfação, ora me dá prazer, ora me distancia, fazendo-me sentir “hospedada” e “hostilizada” com suas práticas de saber-poder tão arraigadas em uma concepção de ensino cujas bases são positivistas, logicistas, logocêntricas e racionais.

No entanto, ao mesmo tempo, a escola militar constitui-se nas bases de um poder-saber que, com seus diversos dispositivos de controle, nem sempre repressivos, mas produtivos, fazem com que (meus) alunos cheguem às mais almejadas representações profissionais e acadêmicas espalhadas por todos os quatro cantos do país, enxergando-se e percebendo-se orgulhosos de si, de seus professores e de sua formação hierarquizada e disciplinada. E nessa constituição de si de meus alunos, fui me constituindo também, sendo marcada por agenciamentos subjetivos por parte deles, de meus colegas de trabalho e pela instituição de ensino.

Passados quatro anos de meu Mestrado em Estudos de Linguagens pela mesma instituição em que me formei em Campo Grande, MS, cumpri os créditos disciplinares referentes à Disciplina “Análise do Discurso” – ofertada pelo DINTER (UFMS-CPTL/MACKENZIE–SP) – curso no qual eu tive o privilégio de conhecer pessoalmente a Profa. Dra. Diana Luz Pessoa de Barros – professora que trouxe a Teoria Semiótica do Texto para o Brasil, teoria esta que foi o pilar metodológico e conceitual de minha Dissertação de Mestrado em 2008. Nessa época, começava a idealizar meu Doutorado na 1ª turma do Doutorado em Letras na UFMS em Três Lagoas, MS.

Em 2014, fiquei muito feliz, porque fui aprovada no Doutorado em Letras na UFMS, em Três Lagoas, mesmo residindo em Campo Grande, a aproximadamente 350 km da cidade-sede do curso. Não imaginava que o deslocamento semanal (de ônibus), durante 1 ano e meio, somado ao fato de não conseguir liberação integral, no trabalho, para capacitação acadêmica, pudessem me render tantos desafios e superações. Emocionalmente, fiquei esgotada.

Via colegas da academia com suas licenças integrais e eu, mesmo com a possibilidade de bolsa para estudos, não pude me desligar do vínculo profissional no colégio onde trabalhava. Todas as tratativas foram feitas e todos os acordos estudados, porém sem chance

de ser atendida. Tive, então, no máximo a dispensa parcial de estudos: dois dias na semana para assistir às aulas e cumprir a minha carga didática semanal, no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), nos outros três dias que me restavam. E essa rotina se estendeu durante o segundo ano de curso até que todas as disciplinas fossem efetivamente cumpridas. 52 créditos!

Foram dois anos extremamente complicados: adaptação à nova rotina no curso, no trabalho, no casamento. Saúde vulnerável devido ao alto nível de estresse. Senti como o corpo e a mente reagem frente às adversidades, mas também pude ver o quão fui resiliente e prossegui a caminhada com correções de provas, lançamento de notas com curtos prazos estabelecidos, planejamento e preparação de aula. Além disso, havia as obrigações acadêmicas: leituras diversas, relatórios, seminários, artigos para publicar e eventos para participar (com apresentação de trabalho).

Por dedicação intensa e persistência, consegui, para cada disciplina cursada no programa, ao menos uma publicação de trabalho científico (artigo, resenha, ensaio, resumo em anais) e o aproveitamento da pesquisa em apresentações de eventos científicos em nível nacional/internacional. As participações nesses eventos científicos – tão cobradas pelos professores do curso – me deram oportunidades únicas de diálogos sobre meu projeto de pesquisa com a comunidade acadêmica de diversos centros universitários, dos quais pude não só apreender novos conceitos, mas também aprimorá-los, rever os aportes teóricos, tirar dúvidas metodológicas, corrigir rumos, sempre preenchendo minhas faltas e buscando por caminhos epistemológicos que questionassem as certezas, as evidências, os sentidos já estabelecidos e cristalizados; problematizando tais sentidos e sua historicidade; promovendo "pontos de deriva possíveis" e oferecendo "novos lugares à interpretação" (MUTTI, 2005). Nessas idas e vindas reflexivas, a desconstrução não só tomava corpo do trabalho empreendido, mas, sobretudo, de mim mesma. Afinal, somos afetados intimamente pelo objeto de pesquisa com o qual nos envolvemos, mesmo com a pretensa intenção de distanciamento, neutralidade e objetividade (CORACINI, 1991).

Os eventos dos quais participei foram: II Encontro de Grupos de Pesquisa em Letras e Linguística do Centro-Oeste (UFMS); I Simpósio Nacional de Línguas e Literaturas e I Encontro Nacional de Literatura e Filosofia (UFMS); I Jornada Brasileira de Educação e Linguagem, X Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, I Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e em Letras (UEMS/UFMS/UCDB); 3ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso e 2º Encontro Internacional de Imagem em Discurso (UEM); SEPIDIS –

VI Seminário de Pesquisa "Identidade e Discurso" (UNICAMP); XI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (UEMS/UFMS); I Jornada de Estudos *em Semântica e Análise do Discurso: Marcha, Identidade e Fronteira* (UEMS); VI Seminário Internacional da América Platina e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços (UEMS/UFMS); II Encontro Nacional em Semântica e Análise do Discurso e II Ciclo de Palestras em *Análise do Discurso: O "Ranger" dos Diálogos em Contextos Minorizados* (UEMS).

Todos esses eventos contribuíram, significativamente, para que minha proposta de Tese fosse elaborada com mais pertinência e coerência aos pressupostos teóricos adotados para a sua fundamentação: a Análise do Discurso de linha francesa com viés desconstrutivista. Portanto, visões periféricas, não-canônicas ou marginais do sujeito-aluno da EJA e de seus processos identitários foram tomando parte, cada vez mais, de minhas leituras, reflexões, indagações, (des)construindo "verdades" hegemônicas, coloniais de concepção do que é e como se constitui o sujeito-aluno do Projovem Urbano.

Em 2014, no primeiro semestre, cursei as disciplinas "Teorias da Linguagem" (ministrada pelas professoras Aparecida Negri, Celina Nascimento, Elizabete Marques, Claudete Cameschi e Vânia Guerra) e "Linguística Aplicada" (ministrada pela minha orientadora). Com a primeira mantive certa familiaridade, pois já havia cursado, no Mestrado, "Teorias Linguísticas", muito embora, há sempre o que aprender e (re)aprender diante uma gama de constructos teóricos que se constituem sob diferentes perspectivas de língua(gem), sujeito e sentido. Dessa disciplina cursada, pude elaborar e ter publicada a seguinte resenha da obra de Simon Bouquet, em uma revista *qualis* A *(Todas as Letras – Mackenzie), Introdução à Leitura de Saussure, de Simon Bouquet*. Além de um resumo, publicado nos anais do II Encontro de Grupos de Pesquisa em Letras e Linguística do Centro-Oeste (UFMS), intitulado *A Roupa Nova do Rei: uma Análise Semiótica de um Conto de Fadas*. Da segunda disciplina, produzi o seguinte artigo, publicado em uma revista da UEMS (*Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*): *O Ideário de Progresso no Texto Introdutório do Manual do Educador do Projovem Urbano: o Desejo da Completude no Discurso de Uma Educação Integral e de Qualidade*.

Em 2014, no segundo semestre, cursei mais duas disciplinas: "Análise do Discurso" (sob a responsabilidade da Profa. Vânia Guerra) e "Políticas Linguísticas" (sob a responsabilidade da Profa. Claudete Cameschi). Desses dois créditos cursados, tive os seguintes trabalhos acadêmicos publicados: um artigo completo, nos anais do 3º JIED, intitulado *Análise do Discurso e Sexualidade em uma Peça Publicitária da BomBril*, um

resumo, nos anais do XI CBLA, intitulado *Formações Discursivas, Interdiscursividade e Memória: uma Breve Operacionalização de Três Conceitos-Chave da Análise do Discurso em uma Peça Publicitária da BomBril*, um resumo, nos anais do I Simpósio Nacional de Línguas e Literaturas (UFMS), intitulado *Breves Considerações a Respeito da Política de Língua na Constituição de Gramáticas no Brasil* e um ensaio, na revista Travessias (UNIOESTE-PR), intitulado *Política Linguística no Brasil: Breves Reflexões Sobre as Perspectivas de Estudo e Pesquisa na Pós-Graduação*.

Em 2015, no primeiro semestre, cursei mais três créditos disciplinares, a saber: "Tópicos de Semântica e Pragmática" (ministrada pela Profa. Elizabete Marques), "Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada" (ministrada pela Profa. Vânia Guerra) e "Processos Constitutivos de Referenciação" (ministrada pela Profa. Celina Nascimento). Do primeiro crédito cursado, tive o seguinte artigo completo, publicado na revista científica *Integrare* (CMCG-MS): *A Importância do Contexto Extralinguístico na Perspectiva da Pragmática: uma Breve Experiência Escolar*. Do segundo crédito cursado, foi publicado o artigo completo, nos anais do VI Seminário Internacional da América Platina, intitulado *A Importância do Gesto da (Pa)ciência do Professor do Projovem Urbano: Regularidades do Discurso do Aluno em Situação de Exclusão* e um resumo, intitulado *Discurso do Projovem Urbano e Representações de Si de Jovens na Comunidade Quilombola Tia Eva*, nos anais do VI Seminário de Pesquisa "Identidade e Discurso" – SEPIDIS (UNICAMP). Do terceiro crédito cursado, foi publicado um artigo completo em coautoria com minha orientadora, na revista Travessias (UNIOESTE-PR), intitulado *A Recategorização do Termo "Juventude" em uma Perspectiva de Análise Linguístico-Discursiva*.

Em 2016, concluí o último crédito disciplinar – "Projetos em Análise do Discurso", ministrado pelo Prof. Dr. Marcos Lúcio Góis. Após a conclusão dessa disciplina, pude dar os contornos necessários ao projeto de pesquisa concomitantemente às análises dos recortes de dados coletados por meio das entrevistas com os alunos egressos da primeira turma do Projovem Urbano em Campo Grande, MS. Além dessas atividades programadas, participei como ouvinte de sete bancas de defesa de Mestrado e Doutorado e participei, também, de dois minicursos na área da Análise do Discurso, a saber: "O Acontecimento Discursivo: um conceito entre o deslocamento e o estranhamento", proferido pela Profa. Dra. Luciene Jung de Campos, na UFMS, em Três Lagoas, MS, e "Estudos Foucaultianos", proferido pela Profa. Dra. Nara Sgarbi, na UEMS, em Campo Grande, MS.

Pude, então, sentir-me aliviada por chegar à fase de qualificação de Tese com os créditos, relativos às atividades programadas, todos cumpridos. Quando paro para pensar nesses últimos quatro anos, tenho certa dificuldade em acreditar como foi um ano de superações... mas não posso negar que tive o apoio carinhoso de meu marido que me levava e buscava na rodoviária toda semana e o prazer de me "descobrir" como pesquisadora e doutoranda de uma instituição federal de ensino, onde comecei a minha trajetória acadêmica.

O curso ainda me deu a oportunidade de reencontrar duas professoras da UFMS de Campo Grande: Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo e Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques. Além de conhecer outros admiráveis, competentes e comprometidos profissionais que, juntos, somaram esforços para conduzir com maestria um programa de Doutorado novo, cheio de obstáculos e dificuldades administrativas. Essas mestras sempre estiveram dispostas a ministrarem suas aulas com uma competência e dedicação inegáveis: Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza, Profa. Dra. Vânia Lescano Guerra e minha orientadora, em especial, Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento a quem devo muita gratidão e respeito porque, primeiramente, acreditou em mim ainda no processo seletivo, durante a entrevista, sem nem me conhecer.

Fui (ilusoriamente) acreditando na possibilidade de manter um casamento estável com minhas certezas e maduro em minhas convicções positivistas. É difícil desapegar-se. É um processo lento e doloroso. Lembro-me de que saí da entrevista certa de que, caso fosse aprovada, haveria de me divorciar da Semiótica de linha francesa e assumir um relacionamento novo com algo que não conhecia e com aquilo que tinha muito pouca intimidade acadêmica. Pensava: o que fazer? Será que desisto? Vou ter que me esforçar muito para entender de Análise do Discurso. Mas é de linha francesa também. Teria alguma conversa entre si?

Desapegar-me foi um processo muito doloroso também. Abriu-se diante de mim um oceano de (in)certezas, de dúvidas e de (des)estabilizações. A teoria do discurso foi sendo apresentada a mim a cada encontro promovido pelos meus mestres. E a cada (novo) encontro, surgiam novas e novas informações e terminologias próprias de uma concepção de sujeito que destoava de mim mesma. Estava distanciando-me de mim. Mas retomava, continuamente, as minhas indagações que, muitas vezes, tiravam-me o sono. O sono da certeza. O sono das verdades estabelecidas, prontas. O sono do sujeito cartesiano, para quem a linguagem era clara, transparente, consciente, sem falhas.

As disciplinas “Linguística Aplicada”, “Análise do Discurso” e “Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada”, em especial, abriram-me possibilidades teóricas não anteriormente imaginadas. E, assim, pude perceber que, ao longo de minha vida acadêmica, ouvia muito sobre Análise de Conteúdo e pouco de Análise do Discurso. Leituras empreendidas de um universo não conhecido, distante. Jacqueline Authier-Révuz, Michel Pêcheux, Michel Foucault, Jacques Lacan, Jacques Derrida, Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos, entre outros, eram conhecidos como se conhece um vizinho que mora no andar de cima do seu apartamento, que você pouco vê e, por isso, não estabelece vínculo afetivo algum. Encontrar-me com esses autores não foi um processo tranquilo. Mexeu comigo. Desestabilizava-me, mas, ao mesmo tempo, era desafiador.

Desafiador por dois motivos: primeiro, porque não sabia e fui aprendendo a desejar o que não sabia: eu não era mais um sujeito cartesiano, mas sujeito do desejo, psicanalítico, do inconsciente, perpassado por interdiscursos que me atravessavam, fazendo deslocar-me do centro para as margens. E segundo, porque era preciso dominar a teoria, a fim de não mais resistir e tornar-me entendida do assunto, capaz de discutir sobre a memória, o interdiscurso, as formações discursivas, as representações, as identidades, enfim, posicionar-me como sujeito acadêmico que estava em um processo de Doutoramento na linha de pesquisa denominada “Discurso, subjetividade e ensino de línguas”.

Nenhum encontro com o novo, com o diferente é estável. Todavia, a vontade de ter em mãos todas as chaves, ou pelo menos as possíveis chaves de Drummond, era uma ideia que me fascinava, instigava. De fato, desejamos ser o outro. Aquilo que não sabemos torna-se o nosso desejo, a nossa busca pela completude. Já sabia que a linguagem é estruturada pelo inconsciente, portanto passível de falhas, lapsos e lacunas – a opacidade do discurso, então, já me era presente. “Adaptação” foi a palavra para traduzir o momento em que me via, desde que eu comecei a refletir sobre meu projeto de pesquisa, em meados de outubro de 2014.

A leitura da Tese da Profa. Márcia Aparecida Amador Máscia, intitulada *O Ideário do Progresso no Discurso Político Educacional: uma Análise Discursiva das Relações de Poder-Saber* (1999; UNICAMP-SP), apresentada durante as aulas de Linguística Aplicada, produziu (mais) (efeitos de) sentido quando tomei conhecimento, meio por acaso, de um projeto pedagógico e educacional integrado (EJA) do Governo Federal, em uma comunidade de periferia de Campo Grande, MS – o Projovem Urbano.

Mais tarde, meu projeto ganhou um título, uma marca, uma identidade: *Discurso do Projovem Urbano: Representações de Si de Jovens Egressos*. A partir disso, a relação começa

a ganhar, então, contornos mais suaves, mais acolhedores. Conhecer uma teoria não significa apropriar-se dela efetivamente. É preciso "passar pelo corpo". A adaptação em qualquer relacionamento também não se dá de uma hora para outra. O divórcio com a Semiótica deixou-me algumas lembranças, marcas teóricas, pressupostos indeléveis. Mas, é preciso entregar-se ao novo. Vivo, agora, outro momento. Transformei-me. Superar obstáculos dói. Mas também faz gozar. É veneno e remédio (DERRIDA, 2005).

Teoricamente, posso dizer que vivi a chamada "hostipitalidade" derridiana ao longo deste processo de doutoramento; o encontro amigável, acolhedor e o desencontro hostil, duro, repulsivo com as teorias do discurso, da microfísica do poder, da desconstrução e dos estudos culturais pós-coloniais. Entretanto, a possibilidade de analisar o discurso do jovem-aluno da EJA me encantava. Passei a sorrir mais, a sentir-me "empoderada". Tinha encontrado meu *corpus* dentro de uma prática que me era muito familiar: a sala de aula. E analisar o discurso de jovens, afastados dos bancos escolares, em situação de exclusão, que retomam suas rotinas escolares e constituem-se como alunos, trabalhadores e cidadãos consolidou ainda mais esse relacionamento.

Estou em processo de encantamento com o novo. Tudo parece fazer mais sentido agora. E o efeito disso é o autorreconhecimento de minha capacidade de deslocar-me, desajustar-me de uma teoria ao encontro de outra. Os sentidos deslizaram-se. As verdades são outras e a construção delas são mais moventes.

Trazer à discussão o discurso pedagógico do Projovem Urbano – que se constrói como inclusivo – e o discurso de jovens-alunos-egressos, entre 18 e 29 anos, moradores de periferia, em Campo Grande, tem importância acadêmica, social e política. Ouvir a voz desses jovens-alunos é promover a emersão de discursos silenciados, apagados e abafados na esfera político-educacional do país. É também (des)naturalizar e (des)construir visões hegemônicas que ecoam reforçando a exclusão, a marginalização do ensino da EJA, minorizando-a e (des)valorizando-a, diminuindo-a nos/dos espaços institucionais.

Não me considero casada com a Análise do Discurso. Não ainda. Sinto-me muito pequena diante de tanta informação, tanta leitura, tanta maturidade e reflexão que tenho ainda por empreender. É preciso ajustar-me a ela aos poucos e efetivamente. Conversar com ela mais intimamente, para encontrar caminhos pelos quais ainda não percorri. Eu a encarei corajosamente, sem mais vontade de desistir, resistindo-a. Experimentei a cada encontro um "gesto de interpretação" para o qual me dispus a acompanhar, às vezes com tropeço; às vezes com certo orgulho de mim mesma, quando ela me olha e sei dos efeitos de sentido que ela me

provoca na imensidão de seus arquivos teóricos, de sua história, de sua memória, de seus já-ditos e de seu poder. O poder realmente caminha em redes, microcapilarmente. Ora penso estar dominando a teoria, ora é ela quem me domina inteiramente.

Hoje posso dizer que esse relacionamento está mais estabilizado e, por essa razão, não silencio mais minhas inseguranças ou medos. Pelo contrário, tenho voz para dizer o que entendo, o que me completa e o que ainda me falta. E sei que, por meio desta distinta banca, vou preenchendo essa falta, alimentando-me de ilusórias certezas necessárias, que, certamente, conduzir-me-ão a novas faltas e incertezas... Meus sinceros agradecimentos, meus queridos e admiráveis Doutores do saber desta distinta banca.

> Por nunca ser completamente preenchida a falta, não há nunca um ajuste completo, mas apenas momentos de identificação. Há sempre a costura de fio (em busca de preencher a falta) e, ao mesmo tempo, a sutura de fios (as marcas, cicatrizes que ficam), que emergem pela porosidade da língua, fazendo ecoar as vozes que habitam em nós. Assim, podemos apenas postular momentos de identificação, em movimento constante. (ECKERT-HOFF, 2003, p. 274).

REFERÊNCIAS

AUTHIER-RÉVUZ, J. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. p. 253-277.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo*: o discurso subjetivo da Ciência. São Paulo: Pontes, EDUC, 1991.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Tradução Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. Processos de identificação do sujeito professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. p. 269-284.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens. 1992.

MASCIA, M. A. A. *O ideário do progresso no discurso político educacional*: uma análise discursiva das relações de poder-saber. 1999. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269477/1/Mascia_MarciaAparecidaAmador_D.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

MUTTI, R. M. V. Memória no discurso pedagógico. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005. Não paginado. Disponível em: <http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/ReginaMariaVariniMutti.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

SÁ-CARNEIRO, M. *Poesia*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. Organização, introdução e notas de Fernando Paixão.

SATHLER, C. N. *Formações subjetivas*: o sujeito à luz da teoria dos discursos. Dourados: Ed. UFGD, 2016.