



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **22/07/2018**

Aprovado em: **23/07/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.15.03>

O SENTIDO DE □UNIVERSALIZAÇÃO□ NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO NO PNE (2014-2024)

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

ANGELA MARIA GOMES DA SILVA

RESUMO:Análise dos processos discursivos que produzem o(s) sentido(s) de “universalização” no discurso da educação no PNE (2004-2024). Do que podemos inferir, trata-se de um discurso engendrado nas relações de produção capitalista. O *corpus* selecionado, na sua materialidade simbólica, possibilita identificar pistas que nos encaminham para um gesto de interpretação. Propõe-se um percurso que se inscreve no campo da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, pecheutiana, ancorada no materialismo histórico. As reflexões, ainda em processo, buscam evidenciar que o discurso da educação utiliza-se do jogo ideológico (subentendido) da dissimulação dos efeitos de sentidos, resultante de um processo histórico e social, sob a forma de proposições incontestáveis, que impedem o sujeito de interpretar a realidade que o cerca, de estabelecer uma relação crítica com a língua, a história, os sentidos, e com ele mesmo.

Palavras-chave: Discurso. Políticas educacionais. Relações de produção capitalista.

Universalização.

ABSTRACT: Analysis of discursive processes that produce the sense(s) of "universality" in speech education in PNE (2004-2024). What we can infer, this is a speech engendered in relations of capitalist production. The selected corpus, in your symbolic materiality, allows to identify tracks that we forward to an act of interpretation. It is proposed a route which subscribes in the field of Discourse analysis (DA) of French side, pecheutiana, anchored in historical materialism. The reflections, still in process, seek to show that the discourse of education uses the ideological subtext game of concealing the effects of senses, as a result of a historical process and social, in the form of propositions incontestable, that prevent the subject of interpreting the reality that surrounds it, establishing a critical relationship with the language, the history, the senses and with itself.

Key words: Discourse. Educational policies. Relations of capitalist production.

Universalization.

RÉSUMÉ: Analyse des processus discursifs qui produisent les sens “d’universalisation” dans le discours de l’éducation du PNE (2004-2024). À partir de là, l’on voit qu’il s’agit d’un discours engendré, dans les relations de production capitaliste. Dans sa matérialité symbolique, le *corpus* sélectionné, favorise l’identification des pistes qui nous conduisent à des gestes d’interprétation. Le parcours proposé s’inscrit dans le champ de l’Analyse du Discours (AD) et les fondements théoriques français, ayant Pêcheux à la base, ancré dans le matérialisme historique. Ce sont des réflexions, toujours en processus, et dont l’objectif principal est de mettre en évidence le jeu idéologique (sous-entendu) dans la dissimulation des effets de sens dans le discours de l’éducation, et qui résulte d’un processus historique et social, sous la forme de propositions incontestables, qui empêchent le sujet d’interpréter la réalité qui l’entoure, ainsi que d’établir une relation critique par rapport à la langue, à l’histoire, aux sens et au sujet lui-même.

Mots-clés: Discours. Politiques éducatives. Relations de production capitaliste.

Universalisation.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa, a partir de uma materialidade discursiva, os processos discursivos que produzem o sentido de “universalização” no discurso da educação, estabelecido como uma das diretrizes do

Plano Nacional de Educação – PNE (2004-2024)¹, bem como nas primeiras metas de ação relacionadas à Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. O Ministério de Educação (MEC) faz pontuações significativas ancorado em um conceito de plano que implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das históricas desigualdades econômicas e sociais do País. Para tanto, destaca que as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência à/na educação; as desigualdades educacionais; e a qualidade de ensino, entre outras questões.

Trata-se de um discurso que busca legitimar o sentido gerado no plano “foco na superação das desigualdades sociais”. Todavia, no desvelamento dos sentidos mobilizados nesse discurso – não transparente – evidencia-se o reforço dos princípios da sociedade capitalista.

Para tanto, buscamos os fundamentos da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, ancorada no materialismo histórico, que possibilita empreender conceitos nucleares – discurso, ideologia e sujeito – e outros da teoria do discurso, tentando atravessar redes de memória, interagindo inter e intradiscursivamente, em meio a um processo que põe em relação o sujeito, a língua e a história.

Nessa perspectiva, a AD articula o linguístico ao sócio-histórico ideológico e seu objeto de estudo – o discurso – é “[...] uma *práxis humana* que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam a sua objetivação” (MAGALHÃES. 2003, p.75). O discurso é, portanto, efeito e trabalho nas relações sociais, e “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1988, p.92). Sendo uma *práxis* em que o social, o político, o cultural, o econômico e o ideológico se significam na e pela linguagem, o discurso carrega em seu bojo a incompletude do dizer, as posições ideológicas dos sujeitos que o enunciam e os conflitos e interesses de classes em cada momento histórico. Como afirma Marx (1983, p.24), “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”.

Daí, considerar as Condições de Produção do Discurso (CPD) categoria essencial para compreender as relações do sujeito em sua participação na produção social pela via dos sentidos. No dizer de Orlandi (2008), as CPD, que constituem os discursos como fundamento necessário a uma análise, expressam tanto as relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica (amplas), assim como as condições imediatas (restritas) que engendram a sua formulação.

Nessa mesma perspectiva, Courtine (2009, p.53) nos auxilia com a noção de CPD “Toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, [...] que ela representa, transforma, denega... Isto é: em relação às quais essa formulação produz efeitos de memória”. Acrescenta, ainda, o autor: “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica de enunciados no seio de práticas discursivas”. No entendimento de Zandwais (2012) “Se a memória evoca a história, somente se concretiza a partir das lembranças que são preservadas na consciência dos sujeitos, do modo como são simbolizados e, por fim, discursivizadas, tornando-se objetos de diferentes leituras”.

Portanto, à luz do referencial da AD, este artigo aponta para a necessidade de compreensão das CPD, em que os ditos se constroem, produzem efeitos de sentidos e são apreendidos, com o propósito de desvendar o sentido de “universalização” no discurso da educação no PNE (2014-2024), bem como sobre a (im)possibilidade de sua efetivação, quando inscrito em um projeto orgânico de classe dominante, sob a égide de um capitalismo – objetivado tardiamente no Brasil –, com inserção subordinada aos imperativos do imperialismo.

O *corpus* selecionado, na sua materialidade simbólica, constituído por sequências discursivas (SD) extraídas do PNE (2014-2024), possibilita pistas que nos encaminham para um gesto de interpretação, bem como possibilita reflexões/leituras que nos conduzem a buscar respostas para questões tais como: de que forma se produzem o(s) sentido(s) de “universalização” no discurso da educação no referido plano e como se dá esse processo. É possível universalizar o ensino sob a ótica do capitalismo?

Assim, nossa análise será efetuada levando em conta uma rede de formulações.² Na concepção de Courtine (2009), “Uma rede de formulações consiste em um conjunto estratificado ou desnivelado de formulações, que constituem as reformulações possíveis dos enunciados”. Para o autor, ‘estratificação’ ou ‘desnivelamento’ das formulações remete à dimensão vertical (ou interdiscursiva) de um enunciado.

No caso deste artigo, o campo discursivo de referência se inscreve no discurso oficial, cuja base “nasce de uma fonte em um momento histórico definido. Nesse entendimento, o discurso é considerado como “ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história (ORLANDI, 1998b, p.16).

Gostaríamos de frisar que as colocações que se seguem apresentam o estado atual de uma reflexão que está em processo, o que justifica o caráter provisório e incompleto considerando, também, o espaço e o tempo de que dispomos.

NOS PREMBULOS DE UMA ANÁLISE

Voltadas as reflexões às influências que permeiam, há décadas, as políticas públicas direcionadas ao complexo educacional, de países periféricos, em especial do Brasil, fazemos um percurso que busca entender os fundamentos do sentido de “universalização” no discurso da educação, materializado no PNE (2014 – 2024), bem como procura situar algumas questões que, na nossa compreensão, apontam para a (im)possibilidade de sua efetivação plena, entendendo seus limites – sem a pretensão de esgotar todos –, quando inscrito em um projeto orgânico de classe dominante, no contexto do capitalismo contemporâneo, com inserção subordinada às diretrizes e às demandas dos organismos multilaterais.

Dito isso, situamos o marco do capitalismo global como o limite principal, entendendo, no entanto, que os limites não podem ser tomados isoladamente, uma vez que se constituem determinações que se interpenetram.

Dessa forma, impõe-se entender a formação histórico-social brasileira, de via colonial – em seu caráter dependente e hipertardio do desenvolvimento capitalista – que reforça o lugar socialmente determinado a esse país, como país periférico, na hierarquia do sistema global do capitalismo.³ Assim, na análise da forma como se processou a constituição histórica do capitalismo no Brasil enquanto particularidade do sistema global do capital, encontra-se um dos entraves às reais possibilidades de o país alcançar o patamar de “acesso à educação”, equivalente (ou aproximado) ao de países de primeiro mundo, ou mesmo de outros que sejam mais desenvolvidos no âmbito educacional.

Na esteira das reflexões de Maceno (2011, p.27), o regime do capital é o único modo de produção que coloca como problema a questão da universalização da educação. Todavia, impõe limites à sua

concretização, o que revela um aspecto extremamente contraditório entre o impulso à universalização da educação e o refreamento à sua efetivação substantiva. Dito isso, percebe-se, então, que esse processo de realização ou não de universalidade é intrínseco ao próprio caráter da universalização proposta pelo capital.

Nesse entendimento, ainda que o Brasil alcance o patamar de um país autônomo, inserido no primeiro time do capitalismo mundial, no marco do capital extremo, não seria possível alcançar plenamente a *universalização*, até porque a universalização da educação na perspectiva do capital (MÉSZÁROS, 2002; MACENO, 2011), significa generalizar, tornar universal o acesso à escola, no sentido de extensão e alargamento de direitos e políticas sociais, que são aperfeiçoáveis indefinidamente. Nessa concepção, a “universalização” não representa o patamar mais elevado e possível de realização, exatamente por não garantir o acesso igualitário e integral de todos os homens à educação. A autêntica, irrestrita e integral universalização não é realizável pelo capital, porque tem como pressuposto a sua eliminação.

Entendemos, então, que quem faz parte do bloco que dita as regras atende às normas do capital, do mercado, e dissemina suas crenças e preceitos para os demais países, principalmente os periféricos, alcança, apenas, o patamar de universalização do ensino que lhes permite a lógica do capital. O que move o processo de universalização da educação escolar são as necessidades de reprodução do capital. O seu interesse não é de humanização, mas sim econômico. É dessa forma que o discurso se diz presente por suas mobilidades amoldando-se às determinações sociais, influenciando-se pelos sistemas ideológicos.

Conforme Amaral (2007, p.34), “[...] o discurso é uma das formas que a ideologia encontra para se materializar e efetivar a função que lhe é própria: orientar a prática dos homens em sociedade”. Trata-se de analisar os processos discursivos que produzem o sentido de “universalização” no discurso da educação no referido Plano, e o modo como esses processos funcionam no movimento do discurso para representar a Formação Ideológica Capitalista (FIC) que se concretiza na Formação Discursiva do Mercado (FDM):

A Formação discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho; seguir as determinações do mercado (AMARAL, 2016, p.125-126).

Para uma melhor compreensão, definimos Formação Ideológica em uma sociedade enquanto força capaz de intervir no confronto com outras forças (PÉCHEUX & FUCHS, 1975(1993). Nesse entendimento, a constituição do sujeito se dá no processo histórico, uma vez que a posição de sujeito preexiste a cada indivíduo concreto e é uma condição de sua existência social. Define-se Formação Discursiva⁴ como sendo o espaço onde os sentidos já dados, sedimentados em uma memória discursiva, encontram-se e refletem-se e refratam em sentidos diferentes. Assim, vemos os efeitos de sentido na percepção de diversas interpretações favorecidas pela materialidade linguística e circunstâncias discursivas.

Nessa perspectiva, a FDM se constitui como lugar discursivo que produz efeitos de mudanças nas relações de trabalho. São processos que constroem o simulacro de uma prática revolucionária no âmbito da educação, mas que tem como foco a qualificação para o mercado de trabalho. Mais que isso, na perspectiva da lógica do capital, a função social da educação tem sido dirigida a um objetivo mais amplo, ou seja, às consciências, a fim de que as pessoas atuem de forma socialmente desejável, bem como para forjar os ideais liberais⁵ e democráticos que legitimam o sistema capitalista e mascaram a contradição entre expandir o acesso à escola e restringir o saber aos limites aceitáveis.

No entanto, na FIC, há o atravessamento de discursos advindos de diversas FD com as quais dialoga. Conforme Pêcheux (1988), uma FD reconhece a coexistência de discursos múltiplos. Ela é heterogênea nela própria.

Nessa linha de reflexão, situamos o marco de comprometimento com as propostas lançadas pelos organismos multilaterais para a população em vulnerabilidade social⁶ a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), em 1990, realizada na cidade tailandesa de Jomtien: “**possibilitar o acesso de todos à educação**”. Para Santos et al. (2017), nos documentos da ETP, de forma geral, a educação e, conseqüentemente, a escola, é vista como primordial para garantia da governabilidade, da sustentabilidade socioeconômica e ambiental, da erradicação da pobreza e da contenção da violência urbana, mediante a cultura da paz, assim como é vista como caminho para a garantia de emprego e ascensão das classes consideradas em vulnerabilidade social.

Ressalte-se que muitas outras conferências e fóruns se seguiram em torno do projeto de “universalização da educação básica”, com o objetivo de renovar compromissos, bem como os prazos das metas de EPT, a exemplo da Conferência, em Nova Delhi (1993); e do Fórum Mundial da Educação: Marco de Dacar, em Senegal (2000), que situou a nova educação básica como política de qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho⁷. Nesse Fórum, foi estabelecido os novos pilares para a suposta educação no novo século, ou seja, a finalidade da EPT. Premissas essas ratificadas, anos mais tarde, no relatório para a Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Sobre essa *política de qualificação para o trabalho*, Leher (2014) diz tratar-se da influência da Teoria do Capital Humano (TCH),⁸ cuja premissa é atribuir um lugar estratégico à educação no processo de valorização do capital, e que chega ao Brasil na década de 60 por meio da Aliança para o Progresso, estabelecida entre O Brasil e Estados Unidos. Para ele, os países especialmente de economia periférica, através das reformas educacionais, com viés qualificador/profissionalizante, seriam capazes de formar capital humano (mão-de-obra) capaz de incrementar importantes ganhos ao capital por meio da produtividade do trabalhador e da competitividade do país no mercado mundial. Para esse autor, as políticas educacionais posteriores, inclusive as orientadas nas diretrizes dos organismos internacionais, têm como pressuposto, em maior ou menor medida, a TCH.

Desse modo, os efeitos de sentido se produzem em determinada relação interdiscursiva, propiciando, assim, uma junção de uma memória atual com outros saberes (memória), pré-construídos, como um processo discursivo de contradição e continuidade de sentidos.

Nesse ponto, impõe-se observar nítidas marcas de um discurso neoliberal. Para Cavalcante (2007), o que prevalece no discurso neoliberal são as orientações/recomendações do Consenso de Washington – adotadas, no Brasil, pelo Governo Collor e nos governos posteriores – que contempla um conjunto de reformas estruturais resultantes de uma reunião, em **1989**, com a participação do FMI, BIRD, Banco Mundial, representantes do governo americano e da América latina. São princípios que têm

forma nas políticas de abertura da economia de mercado internacional, de reformas tributárias e administrativas, diminuição do Estado e na defesa da propriedade privada. O papel da educação é fator decisivo para o desenvolvimento e para a competitividade do setor produtivo e das nações. Foco no ensino básico. Prioriza-se o aprender a aprender (pedagogia das competências), visa formar para a empregabilidade e evoca-se o *pré-construído* “*querer é poder*”. No contexto, velhos problemas são recolocados, princípios reconfigurados e termos recontextualizados.

Na compreensão de Amaral (2007), os fatores de produção como a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho, passaram a ser organizados de forma mais acentuada em função de uma economia globalizada. Movimento esse, de reorganização, que reflete o contínuo processo de mudança sob o qual se sustenta o modo de produção da sociedade burguesa.

Na perspectiva de Marx (2003, p.8), “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. Assim, “O poder do Estado tem sido sempre uma forma de manter a hegemonia da classe dominante, dissimulada pelo aparato jurídico que confere uma legalidade aos seus interesses e privilégios.”(FLORENCIO, 2007, p.63). Assevera Marx (2003, p.46) “o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para oprimir a outra”.

A partir do exposto, algumas reflexões se impõem acerca das possibilidades dos movimentos pertinentes aos espaços discursivos da EPT. Identifica-se, aqui, não a gestação da concepção que fundamenta o sentido de “universalização” em questão, mas o arcabouço que possibilitou as armas de um discurso que não passa de uma falácia. Segundo Maingueneau (1993, p.153), “um discurso não se inscreve sobre uma página branca; quando ele se constitui não pode ser senão em um campo já saturado por outros discursos”. É o exterior do discurso sempre presente no discurso, mas nem sempre visível. Num movimento de análise, situamos 4(quatro) sequências discursivas (SD), conforme a seguir:

SD 1 – São diretrizes do PNE: II – universalização do atendimento escolar;

No dizer da SD 1, é possível perceber no funcionamento discursivo desse enunciado a produção de um efeito de sentido que se pretende estabilizado, tal qual no enunciado da Conferência Mundial EPT. A universalização está posta, materializa-se como uma diretriz. Todavia, diretrizes são orientações, linhas que definem e regulam um traçado ou um caminho a seguir. Parece-nos que colocado como diretriz em um texto de lei, está garantida e assegurada a pretensa “universalização” que é reproduzida nas metas de ação, ratificando um dito que se materializou como norma ou conduta a ser seguida. Observamos, ainda, que a universalização é “do atendimento escolar”, o que nos levou a buscar o significado da palavra “atendimento”. 1.Prestar atenção a; Cuidar de; 3. Ato ou efeito de atender; 4. Maneira como habitualmente são atendidos os usuários de determinado produto ou serviço; entre outros.⁹

Entretanto, como coloca Pêcheux (1988, p.160), “o sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas”. Portanto, na perspectiva da AD, interessa não o que uma palavra ou uma expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura sócio-histórica em que foi enunciada. Partindo-se da materialidade da língua, onde está sendo realizado o processo discursivo, cabe observar a palavra “universalização” associada à igualdade de direitos. Assim, “universalização do atendimento”, nessa concepção, implica torná-lo comum a todos, garantindo que todos tenham

oportunidade de acesso.

Vejamos como se apresenta esse direito. Afirmando uma abordagem da educação enquanto política social com organização própria, entendida como um direito social, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu art. 205:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tal prerrogativa denota a obrigatoriedade do Estado na sua efetivação, enquanto política pública. Assim, a educação insere-se em um contexto mais amplo de lutas para efetivação de direitos, principalmente por parte da classe trabalhadora, entendida como um direito social. Ora, no recuo à origem dos direitos humanos, a partir das críticas de Marx (1991) à retórica da universalidade dos direitos humanos, à época, veremos que estes são históricos e representativos da classe burguesa, tendo origem para proteger os direitos privados de uma classe específica. Assim, as políticas públicas educacionais, no bojo das políticas sociais, embora asseguradas legalmente como direito universal e dever do Estado¹⁰, são burguesas, pois, sendo o sistema educacional administrado por um estado burguês, o processo educativo tende a cumprir as determinações do capital, favorecendo à classe dominante em detrimento dos menos favorecidos.

Levando em conta o sentido de “universalização” como direito associado à obrigatoriedade e gratuidade, é possível afirmar que estamos diante do reconhecimento do direito, porém, de um direito constrangido pela ordem estabelecida, ou seja, por uma ordem econômica dirigida pela necessidade de implementar redirecionamentos nas políticas educacionais que priorize uma formação de sujeitos adaptados às novas demandas de produtividade e competitividade nos moldes de uma reestruturação produtiva do capital em crise. Trata-se de uma “crise nunca antes imaginada” Mészáros (2002, p. 59), que traz um poder de destruição maior que qualquer outro período, fruto do encontro entre o capital e seus próprios limites.

Chauí (1989, p. 26), referindo-se aos direitos proclamados na CF/88, assevera que “cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida”. Para a autora, nessa concepção, instalam-se pelo menos duas possibilidades de interpretação: de que o enunciado dos direitos constrange a realidade tal como dada, a ponto de se colocar a possibilidade de que ela seja transformada; e que se firma o reconhecimento de que o direito proclamando somente o é por um sentido de ausência. Arriscamos dizer, então, que os sentidos vão sendo produzidos na falta necessária da explicitação das condições, não declaradas, em que se daria esse(s) direito(s).

Na continuidade do art. 205, acima referido, “[...] e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”, chamamos atenção para o deslocamento do espaço legal para o político, o que caracteriza a perspectiva “público/privado” contemplada pelas ações estatais, e que vem se intensificando nas reformas, sob uma legislação que coaduna com o caráter de continuidade do projeto principiado a partir do novo padrão de acumulação e reestruturação produtiva, com os ajustes estruturais alinhados às bases do Estado mínimo para que a nova dinâmica do Estado corresponda aos interesses do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Com base na SD 1, observadas as CPD, atentamos para a possibilidade de que essa diretriz, sobre a qual se apoiam as orientações às políticas públicas educacionais direcionadas ao Brasil (enquanto um país periférico), guarda estreita afinidade com a reestruturação operada pelo momento de crise do capital, bem como potencializa o uso de artifícios suficientemente capazes de obscurecer a compreensão da condição a que nossa educação foi submetida. Esta “proposição” suscita um processo de leitura e compreensão não ingênuo, reconhecendo os sinais enunciativos que assinalam as marcas discursivas que põem à mostra os efeitos de sentido comprometendo a pretensa neutralidade.

Observe-se a frequência de realização de eventos para a prorrogação de prazos ou a reedição de metas da EPT, o que já deixa margem para a insustentabilidade de um discurso que se pretende legítimo. Esse constante movimento de aperfeiçoamento ou de retomadas revela a impossibilidade de concretização das metas estabelecidas, uma vez que a lógica do capital em crise não permite a sua objetivação de alteração do quadro que aí está posto – de desigualdades e de pobreza. Todavia, essa dinâmica funciona como moeda de troca e pressão ideológica dos interesses dos agentes internacionais sobre os países que se submetem a tal controle, por serem vulneráveis e dependerem dos poucos recursos captados das agências transnacionais.

Percebe-se essa mesma lógica nas SD 2, 3 e 4 que recobrem o dito da SD 1. Podemos identificar no funcionamento discursivo um processo que introduz na prática discursiva da “universalização” um sentido que, combinado com a representação de unicidade atribuída à primeira SD1, reproduz um movimento, se não contraditório, no mínimo relativizado. Pois, a “universalidade” está posta, porém, ocorre uma definição das condições em que essa será realizada, ou melhor, do tempo disponibilizado para tal implementação, conforme as modalidades.

SD 2 – Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4(quatro) a 5(cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3(três) anos até o final da vigência deste PNE.

SD 3 – Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência desse PNE.

Nas SD 2, observa-se duas etapas para o cumprimento dessa meta. A primeira, que trata da “universalização” da educação infantil na pré-escola, o prazo expirou em 2016 e não foi cumprido, conforme Observatório do PNE (plataforma online) e dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A segunda, que diz respeito à ampliação em **50%** da oferta de educação infantil em creches para crianças de até 3(três) anos, o prazo estende-se até o final de vigência desse Plano, ou seja, 2024. Prazo esse também definido para o cumprimento da Meta 2 (SD 3), referida ao ensino fundamental. Prazo bastante distendido e, ainda, com uma margem de folga. São diversos os sentidos produzidos. Prazos não são cumpridos. Resta-nos questionar: a “universalização do atendimento escolar” seria para todos? A “universalização” materializada no Plano pressupõe apenas o acesso à educação formal, sem considerar os demais desafios que se impõem no que diz respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência, à melhoria da qualidade da educação/do ensino, da formação e valorização dos profissionais da educação, da estrutura nas escolas, entre outros.

Em termos gerais, a qualidade da educação no Brasil é verificada por meio de avaliações externas (em larga escala) que, na nossa leitura, visam subsidiar a formulação, (re)formulação e o monitoramento das políticas na área educacional, em todas as esferas, materializadas nas constantes reformas que vêm sendo implementadas ao longo dos anos.

SD 4 – Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85 %. (oitenta e cinco por cento).

Nessa sequência discursiva, o prazo proposto é 2016. Praticamente dois anos após e essa meta não foi cumprida. Conforme dados do IBGE, foi registrado apenas o percentual de 61.4% dos jovens matriculados quando do estabelecimento dessa Meta. E o que é preocupante: a queda contínua, nos últimos anos, no número de matrículas nessa etapa de ensino. A problemática/questão que nos motiva a refletir diz respeito à falta de concretização dessas metas que vêm se protelando e o silenciamento do MEC (governo) sobre essa questão. No dizer de Orlandi (2007, p.73), o silenciamento (política do silêncio) se define “[...] pelo fato de ao dizer algo apagamos, necessariamente, outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”.

A partir do exposto, é possível considerar que o funcionamento discursivo do sentido de “universalização” no discurso da educação, no PNE (2014 – 2024), se estrutura em torno de um saber discursivo já sedimentado que se inscreve em uma memória discursiva, em que o já dito (interdiscurso) aparece no processo discursivo e faz dele um lugar compartilhado entre discursos diferentes que se confrontam e encontram limites de sentidos. Universalizar o ensino pressupõe o acesso igualitário e integral de todos os homens a uma educação humanizada. E, no marco do capital extremo, não seria possível alcançar plenamente essa universalização.

É importante ressaltar a necessidade de que a natureza e as configurações das reformas que vêm sendo implementadas na educação ao longo dos anos, no Brasil, iniciadas com a influência da TCH devam ser analisadas nessa conjuntura de propostas das reformas desenvolvidas/intensificadas na década de 1990, uma vez que elas caminham em perspectivas convergentes, atendendo às diretrizes que buscam uma formação do trabalhador referenciada nas novas demandas de produção.

Dito isso, enfatiza-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino Médio que domina, atualmente, o discurso Estatal nas diversas instâncias midiáticas e que asseveram as mudanças como benéficas para todos. Trata-se de uma das variedades de discursos que funciona como “práticas específicas de divulgação” (AUTHIE, 1998). São discursos que cumprem a função de difundir um conhecimento traduzido, interpretado, colocado como acessível ao grande público. Trazemos uma reflexão de Lameiras (2008, p.1), para que possamos melhor compreender e situar-nos nessa questão:

Fazer circular sentidos é construí-los visando a determinados efeitos, muitas vezes indeterminados, ou mesmo indefinidos, sob a aparência de uma horizontalidade material definida. Esse é, talvez, e muito provavelmente, o maior desafio das produções discursivas das mídias, um desafio que a AD trabalha no espaço que busca atravessar um percurso entre a ‘estrutura’ e o ‘acontecimento’.

Assim, é no espaço em que o fato se torna acontecimento¹¹ que os sentidos circulam através da mídia, contribuindo – de forma positiva ou negativa – com a construção de memórias coletivas, uma construção que deixa ver o poder da palavra na mídia.

Esse discurso estatal “oficial”¹² que é determinado pela conformação das relações de forças vigentes na sociedade contemporânea aponta para a hegemonia do capital sobre o trabalho – e tem a educação institucionalizada pelo Estado, para atender às suas demandas imediatas. Segundo Orlandi (1990), o discurso “oficial” trata-se do discurso sobre “enquanto lugar que organiza, disciplina a memória e a reduz”. No dizer de Silva (2015), *falar sobre* requer uma autorização, pois, não é de qualquer lugar que se pode assumir tal condição.

Nessa perspectiva, “*falar sobre*” implica autoridade ao que fala simulando autonomia e distanciamento/neutralidade, diante do que se diz e do interlocutor. Enquanto um discurso do Estado, portanto, um discurso do poder. Para Cavalcante (1999), não é possível desconhecer as relações que se estabelecem entre língua e poder. A produção lingüística não pode ser considerada apenas como a capacidade de uma língua, mas também como domínio das regras sociais que controlam tanto a produção quanto a circulação dos discursos, uma vez que numa sociedade de classes, a possibilidade de constituição e imposição de representações de mundo se dá no e pelo discurso. Para Florêncio (2007, p. 61), o Estado adquire um direito e uma soberania que o autorizam a atos de interesses particulares, respaldados por leis propostas por ele mesmo e aceitas pelo segmento legislador, mas sempre benéfico aos que detêm a propriedade e não ao povo em geral.

Impõe-se colocar que lançamos um olhar para um dos documentos divulgados pelo PMDB, “Carta programa”¹³ alguns dias antes de o Senado votar o “impeachment” que, em 5 (cinco) linhas centrais entre as 7 (sete), elencadas, o foco é na educação básica. Encontra-se ali indícios de dimensões discursivas que caracterizam a retórica neoliberal – no que se refere às políticas educacionais – quando situa a educação como a principal responsável pelo desenvolvimento socioeconômico dos indivíduos e isenta a responsabilidade do modelo político econômico vigente. Atribui-se à educação a função de formar o indivíduo para a empregabilidade, ou seja, para adaptar-se ao mercado de trabalho, entre outros da retórica neoliberal. Ou seja, já havia indícios do que o atual governo iria priorizar.

Desse modo, é possível considerar que a recente reforma do Ensino Médio, prescrita pela lei 13.415 de 02/2017, sancionada pelo presidente Michel Temer, vem reafirmar a perspectiva de uma proposta neoliberal que prevê a diminuição da responsabilidade do Estado, minimizando a sua intervenção na promoção dos direitos sociais, e uma maior participação do mercado nas ações que eram antes de sua atribuição.

Nas alterações previstas, no art. 36, está a redefinição da oferta das áreas de conhecimento, em que o currículo será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Segundo Cerrano (2017, p. 1), essa reforma “[...] pode ampliar as desigualdades de acesso ao conhecimento e intensificar as dificuldades para o ingresso no ensino superior dos mais pobres da sociedade”.

Esse aspecto dual de educação para as elites e para os trabalhadores é acentuado pela particularidade do desenvolvimento desigual e característico da inserção do país no desenvolvimento capitalista. Num breve recuo histórico, sobre as políticas educacionais propostas para esse nível de ensino, observamos que a referida reforma retoma configurações de diferentes políticas (reformas)

outrora implementadas no Brasil, a exemplo do Decreto nº 19.890/1931 (Francisco Campos) e da LDB/1971, reafirmando a dualidade que persiste historicamente nesta etapa de ensino, quanto à formação profissionalizante e à função preparatória ao ensino superior.

Segundo Frigotto (2010, p. 39) diz, em síntese, diante da relação que faz entre a educação e a formação social e econômica brasileira “hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital”. Nessa conjuntura, fica claro que essa etapa de escolarização aglutina diversos interesses hegemônicos e imediatistas, e apresenta-se como espaço de tensões, entre uma formação geral e uma formação profissionalizante.

Vale ressaltar, ainda, que a defesa do sentido de “universalização” no discurso da educação no PNE, que é assumida pelo discurso “oficial”, silencia o caráter excludente e privatizante do modelo capitalista. Para Leher (1999, p.26), o BM “considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contrassenso, defendendo o ensino técnico profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países pobres”.

Todavia, nessa fase de mercantilização da educação, Santos (2009) assevera que há um foco na intencionalidade das agências internacionais e de empresários no que diz respeito aos jovens chegarem ao ensino superior. Evidentemente, cursos aligeirados, fragmentados, a distância, dentre outros assemelhados, e financiados. Trata-se do ESNU. Privilegiadamente que atenda ao capitalista. Que seja custeado com programas de bolsas do erário, a exemplo do Programa de financiamento Estudantil (Fies) e do programa Universidade para Todos (ProUni). Percebe-se que o Estado se personaliza num jogo de forças que traz um *pré-construído* que se permite tratar a coisa pública como propriedade privada. Destacam-se, aqui, as parcerias público-privadas.

É nessa conjuntura que se situa o Brasil, desde as últimas décadas do século XX, como país-membro da ONU e que, como país periférico, por intermédio da EPT,¹⁴ precisa universalizar a educação básica, como requisito para garantir o acesso ao chamado mundo globalizado. Nessa esteira, o que realmente interessa ao capital em crise e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, são paradigmas educacionais que possibilitem, à classe trabalhadora, qualificação competências e habilidades, sem necessariamente ter de absorver os conteúdos clássicos produzidos ao longo da história.

CONCLUINDO

Do que podemos inferir, a partir de nossas reflexões/leituras, na lógica do capital, não há possibilidade de uma efetiva universalização da educação, até porque a universalização da educação na perspectiva do capital (Maceno, 2011), significa generalizar, tornar universal o acesso à escola, no sentido de extensão e alargamento de direitos e políticas sociais, que são aperfeiçoáveis indefinidamente. A autêntica, irrestrita e integral universalização não é realizável pelo capital, porque tem como pressuposto a sua eliminação.

Nessa perspectiva, o sentido de “universalização” no discurso sobre a educação no PNE não se sustenta enquanto realização efetiva, entendida como produção integral, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente (Mészáros 2002). Trata-se, isto sim, da necessidade de uma educação institucionalizada pelo Estado burguês para a classe trabalhadora (leia-se desfavorecida) que se configura sócio-historicamente em função dos interesses do modo de produção vigente.

Todavia, como afirma Pêcheux (1990), o mundo através da luta ideológica de classes não acaba nunca de se dividir em dois. “Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’”(PÊCHEUX, 1988, p.281).

Na esteira das palavras de Moreira (2017, p. 114), “[...] falarmos de uma sociedade de classes, de conflito e contraditória, é nos situarmos numa formação social que não apenas reproduz o existente, mas também, e de modo conflitante, transporta a possibilidade/alternativa de o inexistente, o alhures e o invisível incomodarem/ desestabilizarem/ deslocarem/desidentificarem sujeitos e sentidos ardentes por mudança.

Assim, enfatiza-se a importância de uma educação que priorize a contextualização do conhecimento a ser construído e a formação integral do ser humano, explicitando a sua finalidade e o seu papel social na interpretação e na transformação da realidade. Uma educação que contribua com as transformações radicais da sociedade e que transcenda a manutenção do processo de valorização da reprodução capitalista.

Notas:

1. Instituído por Lei Nº 13.005(2º PNE aprovado por Lei), em 25/06/14, constituído por 20 metas e 254 estratégias dispostas no anexo da lei.

2. Termo tomado de Foucault por Courtine.

3. Sobre capitalismo; Formação histórico-social do Brasil; e Objetivação do capitalismo no Brasil. Cf. Mészáros (2002; 2011) Prado Junio (1985); e Maceno (2009;2011).

4. Termo introduzido por Foucault e transportado/explorado em outra vertente por Pêcheux para AD.

5. Ao utilizarmos essa expressão, cabe situar o entendimento de liberalismo como uma concepção filosófica/política/econômica ampla que “assume diferentes características conforme as épocas, lugares e autores, mas se podem rastrear alguns traços comuns, tais como: racionalismo, individualismo, igualitarismo, universalismo reformismo e progressianismo”Cf. Maceno, 1995, p.25)

6. “países pobres” para os intelectuais dos organismos internacionais.

7. Chamados pelos intelectuais dessas agências de “mundo do trabalho”.

8. Originado na escola de Chicago, um importante locus de difusão de pensamento de diferentes áreas e épocas. Privilegia-se os chamados pilares da educação. Cf. “Educação: um tesouro a Descobrir”(Relatório Delors), produzido seis anos após o evento em Jomtien, publicado, no Brasil, em 1988; e redigido pelo teórico francês Jacques Delors.

9.Consultadicionárioon-line:<https://dicionariodoaurelio.com>>atendimento;
<https://www.priberam.pt>>dipo>atendimento

10. Tanto na Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão, quanto na CF/88, bem como em outras leis sancionadas em âmbito nacional e/ou internacional.

11. Nas palavras de Pêcheux (1990), ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória.
12. Trata-se do Discurso do Capital. O Estado (ao assumir a forma-sujeito do discurso “oficial”) se apresenta como “enunciador). Cf. Amaral(2016).
13. Trata-se do documento “A travessia social: um caminho para o futuro” (carta programa) que, embora voltado às questões sociais, dedica duas páginas à área educacional – sob o título “Conhecimento e Cidadania”. O 1º documento, *Uma Ponte para o Futuro* – ressalta os encaminhamentos para a economia e as reformas das áreas previdenciária, trabalhista, saúde, assistência, segurança, educação.
14. A sigla EPT é utilizada originalmente pelos organismos multilaterais para designar Educação Para Todos; todavia, a literatura brasileira, sobretudo àquela ligada ao MEC, passou a usá-la como designação de Educação Profissional e Tecnológica. Conf. Farias, Freitas e Santos(2013). Nos documentos que compõem a EPT vê-se uma educação e, conseqüentemente, uma escola como elemento principal para a garantia da governabilidade, sustentabilidade socioeconômica e ambiental, da erradicação da pobreza e da contenção da violência urbana, mediante a propaganda cultura da paz. E, também, como caminho para se garantir o emprego e a ascensão das classes consideradas em vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2016.

_____. Evidências ideológicas que mobilizam a educação para o trabalho. **Leitura**, revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística nº 40, Análise do Discurso. Maceió: Edufal, 2007.

AUTHIER- REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas. Editora da Unicamp, 1998

BRASIL. **Plano nacional de educação (PNE) - 2014-2024**. Documento referência. 2015.

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

_____. Implícitos e silenciamentos como pistas ideológicas. In: MAGALHAES, B. & AMARAL, M. V. B. (orgs). **Leitura**, revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística nº 23, Análise do Discurso. Maceió: Edufal, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CERRANO, Paulo. **Um novo ensino médio é “imposto” ao jovem no Brasil**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/un-novo-ensino-medio-e-imposto-no-brasil>. acesso em 22.06.2017.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**, 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAMEIRAS, Maria Stela Torres Barros. Polêmicas na mídia: interpretações de um dizer ou o painel nosso de cada dia. In: Painel: **O poder da palavra na mídia: circulação de sentidos**. I Semana Internacional de Estudos Midiáticos. Agosto/2008.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação**. 2014. Disponível em : <http://marxismo21.org>.

_____. **O novo senhor da Educação A política do BM para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro. Nº3. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 1999

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

2011.

MAGALHÃES, Belmira. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. In: revista **Linguagem em (Dis)curso**. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem: UNISUL. Vol.3. Especial. Santa Catarina: Ed. Unisul, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. (1987). **Novas tendências em análise do discurso**. 2.ed.. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1993.

MARX, Karl. **Manifesto comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sandermann, São Paulo: 2003.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: 1983.

_____. **A questão judaica. (1843-1844)**. 2ª Ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOREIRA, Luciano Accioly Iemos Moreira. Linguagem, discurso, ideologia: a materialidade histórica e social dos sentidos. In: **Linguagem, discurso, ideologia: a materialidade dos sentidos**. Maria do Socorro Aguiar Cavalcante (Org.). Maceió: Edufal, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas; SP: Unicamp, 2007

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Terra à vista**. Discurso de Confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez & Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Paráfrase e Polissemia**: a fluidez nos limites do simbólico. Revista Rua, nº4, Campinas, SP: 1998b, p.9-19.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp; 1988.

PÊCHEUX, Michel. & FUCHS, Catherine. (1975). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Orgs. GADET, F & HAK, T. Campinas; Ed. da Unicamp; 1993.

SANTOS, Deribaldo dos et al. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educacional para todos: notas críticas. In: **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Aline Soares Nomeriano (org.). Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da. **Agronegócio e agricultura familiar: a desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital**. Maceió: Edufal, 2015.

ZANDWAIS, Ana. **Ler o acontecimento**. Memória nacional e construção identitária no Estado Novo: formas de significar o sujeito imigrante através de dispositivo jurídico-políticos. Teorias e práticas de

leitura. São Paulo: Ed.Terracota, 2012