

O Discurso da/sobre a Educação Para Todos no Brasil

Angela Maria Gomes da Silva

Universidade Federal de Alagoas, Linguística e Literatura, Maceió, AL, Brasil

 angelagmachado30@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6205-5945>

Maria Virgínia Borges Amaral

Universidade Federal de Alagoas, Letras e Linguística, Maceió, AL, Brasil

 mvirginia39@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6112-984X>

 <https://doi.org/10.47734/lm.v18i31.2072>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este artigo se inscreve no domínio da Análise de Discurso (AD) materialista, filiada a Michel Pêcheux, e propõe analisar os processos discursivos que produzem sentidos no discurso da/sobre a educação no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Põe-se em debate o sentido dos postulados que sustentam a política nacional da educação brasileira: a propositura da “universalidade” em que se propaga o sentido de “educação para todos”, e o preceito da “qualidade” em que se propõe uma formação profissional corroborativa com o desenvolvimento mercadológico. Tais postulados aparecem como um “sistema axiomático” da política educacional brasileira para superar/eliminar o problema da “desigualdade social” no país. O resultado a que se chegou revela os limites de tais pressupostos, dada a natureza da realidade na qual se assenta o objeto investigado: a sociedade capitalista.

Palavras-chave: discurso, ideologia, política educacional, capitalismo neoliberal

The Discourse of/on Education For All in Brazil

Abstract

This article, belonging to the domain of the materialist Discourse Analysis (DA), affiliated to Michel Pêcheux, proposes to analyze the discursive processes that produce meanings in the discourse of/about education in the National Education Plan (PNE in the Portuguese acronym), from 2014 to 2024. It is discussed the meaning of postulates which support Brazilian national policies, especially those regarding the precept of “universality”, from which the meaning of “education for all” is propagated, and the precept of “quality”, which proposes professional training corroborative with market development. Such postulates appear as an “axiomatic system” of Brazilian educational policies to overcome/eliminate the “social inequality” problem in that country. The outcome of this study reveals the limits of such assumptions, given the nature of the reality upon which the investigated object is based: The capitalist society.

Keywords: discourse, ideology, educational policies, neoliberal capitalism

Recebido em 27/06/2022

Aceito em 26/09/2022

Publicado em 25/11/2022

Introdução

A questão das políticas públicas no Brasil está no centro da tessitura do planejamento nacional estabelecido com base da Constituição Federal Brasileira de 1988. É interessante lembrar que o Brasil registra, em sua trajetória política e econômica no período de 50 anos (1930 a 1980), experiências de planos para o desenvolvimento nacional que foram substituídos ou vencidos pelos “programas governamentais de conjuntura”. Em princípio, as políticas públicas dos setores sociais, como a saúde e a educação, previstas e incluídas nesses planos nacionais, seja referindo-se ao direcionamento político ideológico que deveriam tomar, seja no que dizem respeito aos gastos orçamentários que deveriam merecer para atingirem os objetivos e metas previstos, ganharam, após a Constituição Federal de 1988 (CF/88), *status* de “programas estratégicos de governo”.

Os Planos para a Educação foram, então, inspirados na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada por aclamação durante a Conferência de Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Jomtien reafirma que “toda pessoa tem direito à educação”, e instaura um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Unesco, 1990), com periodicidade decenal. Desse acontecimento advém o slogan “educação para todos”, tornado bandeira de luta em movimentos sociais organizados em prol da educação no mundo e, particularmente, no Brasil. Essa política de planejamento decenal para a educação constituiu uma correlação de forças que modificou o rumo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96), suscitada pela CF/88, e, nos anos subsequentes, deu novos direcionamentos ao movimento da sociedade civil em defesa da “educação para todos”. Neste ínterim, o Estado produzia uma nova visão do seu papel, transferindo para a sociedade e para a família a “tarefa” e a “responsabilidade” para com a educação. Estava lançada, dessa maneira, a “pedra fundamental” do neoliberalismo no campo educacional, a privatização.

Evidentemente, como bem lembra Bresser-Pereira (2009)⁴⁰, para os preceitos “ideológicos” do neoliberalismo, o Estado seria enfraquecido às custas do fortalecimento do mercado. Embora muitos ideólogos neoliberais aleguem não ser o enfraquecimento do Estado o que se buscava, tendo como pretensão apenas tirá-lo da esfera produtiva, este deixaria de ser um “Estado produtor” para se transformar em um “Estado regulador”. Ainda conforme

⁴⁰ Embora Bresser-Pereira defenda, nesse artigo de 2009, que o Estado neoliberal teve seu momento histórico correspondente ao período de 1980 a 2000, continuamos a perceber, atualmente, manifestações de traços neoliberais no Brasil, o que nos leva a reconhecer suas tentativas de sobreviver à própria crise, metamorfoseando-se em defesa do fortalecimento do mercado. Assim, ainda o tratamos como Estado neoliberal.

Bresser-Pereira (2009, p. 9), a “ideologia” que orienta a diminuição do Estado, “associada a teorias econômicas e políticas aparentemente científicas, montou um verdadeiro assalto ao Estado democrático e social”, o que leva à conclusão de que também “o mercado estava sendo assaltado porque, por falta de regulação, deixava de cumprir sua função na sociedade e se desmoralizava”. Estado e mercado passam a medir força sob os ditames neoliberais, o que implica um cenário político e econômico no qual se intenta o deslocamento da responsabilidade do Estado para a sociedade civil⁴¹.

É interessante salientar que a relação estado e sociedade foi um dos pontos analisados por Marx (2010, p. 59) em seus estudos da sociedade burguesa no século XIX. Disse ele: “O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. (...) [O Estado] está baseado na contradição entre a vida pública e a vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”. Nessa linha de pensamento pode-se perceber que essa concepção de Estado, atualiza-se numa sociedade em que a perspectiva neoliberal⁴² é apropriada pelo Estado para nortear os rumos das políticas públicas e transferir a responsabilidade de pô-las em prática para o setor privado, entre elas a política de educação, especificamente a brasileira.

Pode-se perceber, a partir de um olhar mais apurado pela teoria social da crítica marxista, que as diretrizes das políticas educacionais se pautam em uma lógica econômica: a (re)produção das relações de produção capitalista. Direcionam a educação à submissão da ordem pré-estabelecida pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras que se aliam para produzir discursos regidos pelas perspectivas de mudanças para a “universalização da educação/do ensino”, sendo esta pautada em um ideal de “educação e ensino de qualidade”. São propostas e posturas adotadas recontextualizadas⁴³ e materializadas em programas, projetos, planos e reformas, sob o aparato jurídico estatal.

Entre os conceitos que sustentam o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) para enfrentar os desafios da educação no Brasil, analisaremos os sentidos produzidos pelas expressões “universalidade” e “qualidade” que aparecem como um “sistema axiomático”

⁴¹ Um modelo de Estado hegemônico, baseado em relações de patrimonialismo e pessoalismo, conforme entende Diógenes (2014, p. 37), “de forma que a coisa pública se torna num certo sentido extensão da coisa privada e a fusão entre uma e outra se materializa”.

⁴² É assim que se configura o projeto neoliberal, entendido numa perspectiva marxista como “estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970 “ (Andrade, 2019, p. 221).

⁴³ Na interpretação de Cavalcante (2007), a estratégia de re-contextualização consiste na ressignificação e reincorporação de discursos de Formações Ideológicas (FIs) e Formações Discursivas (FDs) oponentes com significados radicalmente higienizados e transformados, ganhando, na perspectiva da Formação Ideológica do Capital (FIC), novos e (in)esperados significados. Conceitos de FI e FD serão definidos mais adiante.

(aparentemente óbvias, indiscutíveis) da política educacional brasileira para resolver o problema da “desigualdade social” no país. Tais expressões parecem exercer a função de articular o discurso da educação aos preceitos do discurso dos direitos sociais prescritos na CF/88 e que reverberam em outras materialidades discursivas, como na LDB nº 9.394/96.

Põem-se em discussão os sentidos de tais expressões: o da “universalidade”, em que se sustenta o sentido de “educação para todos”; e o da “qualidade”, em que se propõe priorizar uma política de qualificação profissional, referenciada nas novas demandas de produção capitalista, sobretudo de contexto neoliberal. O resultado aqui apresentado possibilita depreender que os sentidos produzidos por tais postulados não se sustentam. A “desigualdade social” não será anulada. Isso se explica pela própria natureza da realidade na qual se assenta o objeto de pesquisa – a formação social capitalista.

Política Nacional de Educação no Brasil e o Plano de 2014 a 2024

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014; é composto de 20 metas e 254 estratégias. É legalmente reconhecido, dada a previsão do estabelecimento do Plano Nacional de Educação na CF/88, em seu art. 214, sendo decenal por força da Constituição⁴⁴.

Importa dizer que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, produziu um documento (Brasil, 2014) que trata da relevância das metas nacionais do PNE para superar os desafios relativos à melhoria da educação, bem como do processo de descentralização da responsabilidade de uma instância de Estado, representada pela gestão central do governo federal, para as unidades federativas, além da sociedade em geral, ao convocar a todos para assumirem “compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no país” (Brasil, 2014, p. 9). O direcionamento das metas⁴⁵ indicam o compromisso do PNE para atingir tal objetivo por meio da educação, muito embora tal plano pareça pretencioso, já que a desigualdade historicamente constituída como condição de toda forma de organização social do gênero humano. O capitalismo acirra e mantém uma sociedade dividida e desigual fortalecendo a desigualdade estrutural sobremaneira na educação. Contudo, é importante

⁴⁴ A EC nº 59/2009 ao modificar o art. 214 da CF88, modificou a condição/papel dos Planos de Educação. Assim, o PNE (2014-2024) e, conseqüentemente, os demais planos (estaduais, distrital e municipais) passaram a ser decenais por força constitucional – o que possibilitou garantir maior perenidade às políticas a serem adotadas.

⁴⁵ As metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. [...]. (Brasil, 2014, p. 9).

pontuar que, mesmo instalado em um sistema que contraria sua pretensão, o PNE (2014-2024) avançou ao estabelecer a meta de aplicação de recursos públicos em educação proporcional ao Produto Interno Bruto (PIB)⁴⁶. Respondia, com isso, a reivindicações da sociedade civil, mesmo que contabilizasse os investimentos em iniciativas privadas como FIES – Fundo de Financiamento Estudantil e ProUni – Programa Universidade Para Todos, e não apenas na educação pública, conforme dispõe o § 4, art. 5º da lei que institui o Plano em curso⁴⁷.

Ora, para Garcia (2011, p. 58), a lógica do planejamento orçamentário para a educação pauta-se em uma perspectiva de adequação de escassos recursos e, conseqüentemente, é orientada por uma “mentalidade economicista no encaminhamento das soluções educacionais”. Nessa linha, evidencia-se o direcionamento do planejamento para um grupo privilegiado, escolhido a partir de determinados interesses econômicos. É assim, também, que entende Calazans (2011, p. 19), para quem o planejamento não é apenas uma técnica de alocação de recursos, não é neutro, tampouco revolucionário, de maneira que se põe uma necessidade urgente: atentar para os interesses consolidados. Impõe-se que se tenha uma visão crítica a esse respeito e que seja efetivada a participação dos envolvidos com a educação, das instituições educacionais e da sociedade civil em todo o processo.

Uma postura participativa e crítica ante a temática da educação requer algum conhecimento da realidade do país; requer que se saiba a função da educação no contexto das relações sociais e produtivas, com vistas a um processo ensino-aprendizagem que vise à formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e mudar a realidade social. Essa é a perspectiva transformadora da qual tratam estudiosos da educação brasileira, a exemplo de Saviani (1985, p. 120) que a entende “como atividade mediadora no seio da prática social global”.

Cabe, pois, reconhecer que o PNE (2014-2024) emerge em uma conjuntura histórica brasileira em que o Estado “investe” na redefinição de suas funções e se desresponsabiliza de suas obrigações para com a educação, embora faça parecer que está pondo em voga um sistema articulador de objetivos para o “benefício” da política educacional no país. Essa era a proposta de um Sistema Nacional de Educação – SNE, entendido como,

⁴⁶ Nesse traçado, tem-se a meta 20 que visa à ampliação do investimento público em educação pública para “atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. (Brasil/MEC, 2014).

⁴⁷ § 4, art. 5: O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art.214 da Constituição Federal e a Meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art.212 da Constituição Federal e do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

[...] um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada pelo pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão. (Brasil/MEC, 2014, p. 1).

Essa era a pretensão do MEC em 2014; mas, passados mais de sete anos de aprovação da Lei Nº 13.005, o PNE vigora à revelia do SNE. Em junho de 2016, vencido os dois anos para a instituição do SNE, o projeto foi encaminhado ao Congresso. Todavia, apenas em meados de dezembro de 2021 foi aprovado um substitutivo⁴⁸ – Projeto de Lei Complementar (PLP) 25/2019 – que instituiu o SNE, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, mas não foi submetido ao Plenário. Ressalte-se que esse Projeto está apenas ao Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019, do Senado, aprovado pelo Plenário, em 09 de março do ano em curso, também como forma de um substitutivo, e que, também, institui o SNE. O texto foi remetido, pelo Senado, à Câmara dos Deputados, em 17.03.2022. Pasmem, dois projetos com o mesmo objetivo, nas duas Casas! Enquanto isso, a educação brasileira continua sem leme, ainda que tenha no PNE (2014-2024) os princípios para sua condução. Para que esta reflexão seja mais bem compreendida, é preciso observar o país e seu funcionamento nos moldes capitalistas. Não obstante os avanços, com elevada dívida social, por meio de um governo que se apresentou com caráter popular⁴⁹ (quando da constituição do PNE em curso), os órgãos que abrangem a educação nacional – sobretudo o MEC – refletem a direção definida pelo grupo político no poder, sustentado por um discurso privatista de grupos econômicos. O Estado, evidentemente, pautado na perspectiva do neoliberalismo, assume o papel que lhe é posto, de mediador dos interesses consensuais e contraditórios.

Se pensarmos, como Calazans (2011, p. 19), que a possibilidade do planejamento é dada pelo caráter das relações de produção (e, portanto, sociais), que é o “capitalismo que planeja o planejamento”, estaremos, também, concordando com tal assertiva, qual seja, a de que o planejamento da educação é definido a partir das regras da produção capitalista e está submetido às capacidades e aos domínios do “modelo do capital monopolista do Estado”. É

⁴⁸ Nome que se dá ao texto que altera substancialmente o conteúdo original da proposta. O substitutivo é apresentado pelo relator e tem preferência na votação sobre o projeto original.

⁴⁹ Governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores). Todavia, é bom lembrar que houve a participação de todos os partidos, seja nas comissões, seja nas votações (Câmara dos Deputados e Senado Federal).

interessante acrescentar a essa discussão a concepção de Althusser(1970, pp 41-68)⁵⁰ sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) que, segundo o referido autor, quer sejam públicos ou privados, têm todos uma idêntica função: a reprodução da ideologia dominante; participam, portanto, como mecanismos necessários, do processo global de reprodução das relações de produção capitalistas. Althusser deixa explícita a razão pela qual a escola é o principal AIE, colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo AIE dominante (a Igreja). Corrobora com a nota sobre o aparelho escolar como AIE o fato de que o Estado não abdica do controle da educação escolar. Indicativo disso são, dentre outros fatores, as diversas formas de controle sobre o currículo, sobre o trabalho docente, como se pode depreender de Vieitez e Dal Ri (2011). Pode-se suscitar a pertinência e a atualidade da nota althusseriana, mesmo porque, como já apontava o autor e como dados da atualidade apontam, o aparelho escolar, não sem contradições, tem importante papel no processo de socialização e de difusão de ideologias, portanto, para a reprodução da ideologia e do modo de produção hegemônicos. Com essas premissas, analisamos o discurso do PNE (2014-2024) com o propósito de identificar os sentidos dos dois pilares que o sustentam: a “universalização” e a “qualidade” da educação e do ensino.

“Universalização” e “Qualidade” da Educação no PNE (2014 – 2024)

Do lugar de analistas do discurso, sob a âncora do materialismo histórico, pode-se apreender e interpretar os processos discursivos que produzem efeitos de sentidos e orientam práticas sociais; neste caso específico, a prática da política educacional brasileira. Na análise do que é/foi *dito*, a materialidade do discurso da educação, pode-se identificar sentidos produzidos com as expressões “universalização” e “qualidade”, evidenciando-se que os sentidos não são próprios da palavra e, por isso, conforme o discurso e a formação discursiva⁵¹

⁵⁰ Cf. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1970, pp. 41-68). Em seu estudo, Althusser versa sobre as formas da reprodução das forças produtivas, bem como sobre a questão da reprodução das relações de produção que são em última análise, relações de exploração. Propõe refletir, antes, sobre o que é uma sociedade. Numa perspectiva marxista, concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos níveis ou instâncias: a infraestrutura (base econômica); e a superestrutura (o jurídico-político e a ideologia). Para avançar na teoria do Estado, o autor diz ser indispensável compreender a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas, também, sobre outra realidade que se situa do lado do aparelho repressivo de Estado (ARE): os aparelhos ideológicos de Estado (AIEs). Para Althusser, a reprodução das relações de produção é, em grande parte, assegurada pela superestrutura, ou seja, pelo exercício do poder de Estado no ARE, mas também nos AIEs. Para ele (Althusser), todos os AIEs contribuem para isso, mas o Aparelho Ideológico Escolar – e seus elementos (escolas) – é o principal AIE. Retoma a concepção de ideologia de Marx do texto “A ideologia alemã” e, a partir daí, apresenta a sua concepção de ideologia, baseado na relação com a determinação de base material em última instância. O autor aponta a ideologia, não só a serviço da conservação social, mas também, como um dos instrumentos para a transformação social, indicando a possibilidade de se constituírem sujeitos interpeladores comprometidos com a transformação da sociedade capitalista.

⁵¹ Para Pêcheux, (2014, p. 147) “Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.”

na qual um sujeito está inscrito, os sentidos poderão ser outros, podendo mesmo produzir diferentes efeitos a partir de uma mesma palavra ou expressão. É assim que Pêcheux (2014, p. 146) trata os efeitos de sentido no discurso quando reconhece que “o sentido das palavras não pertence à própria palavra, [...], ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”. Nessa linha, Orlandi (2008, p. 58) ressalta que os sentidos das palavras mudam conforme as posições discursivas daqueles que as empregam.

Disso deduz-se que todo dizer se encontra na confluência dos eixos: o da memória do discurso e o da atualidade. O primeiro é marcado pelo já dito, característico do interdiscurso; é o eixo da verticalidade do processo discursivo, o que atravessa o dizer e aciona a exterioridade discursiva. O segundo é o eixo da horizontalidade do processo discursivo, constituído pelo intradiscurso, marcado pelas sequências discursivas ou enunciados, assim como entendido por Amaral (2007, pp. 30-31). Esses dois eixos se unem em um ponto de intersecção responsável pela produção do sentido e por seus efeitos discursivos.

Pode-se dizer, assim, que os sentidos de “universalização” e “qualidade” na formulação do PNE (2014-2024) se sustentam em relação a outros discursos, à memória do *discurso de universalização* e do *discurso de qualidade*. O fato de o Plano ser um documento, e por isso ser a representação ou a materialidade do discurso da/sobre⁵² a educação, o constitui um discurso documental instalado em um arquivo (Amaral, 2014, pp. 18-20) legalmente instituído e, por isso, uma memória discursiva, ou, como entende Orlandi (2001, p. 31), “um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Uma memória discursiva institucionalizada, que reverbera na “formulação” e na “circulação” – expressões devidas a Orlandi (2012, pp.11-12) – dos sentidos no discurso da educação materializado no PNE (2014 - 2024).

O Discurso da Educação Para Todos/“Universalização” da Educação

Não é exagero reconhecer que o(s) sentido(s) de “universalização” produzido(s) no discurso da/sobre a educação no PNE (2014-2024) são formulados e circulam em estreita relação com o campo (prática e discursivamente constituído) das políticas públicas definidas pela ordem social e econômica do sistema capitalista e todas as demais ordens a ela subordinada, levando-se em conta, sobretudo, as particularidades do capitalismo brasileiro.

⁵² Inferimos que, no campo discursivo da educação, o discurso “oficial”, conforme entende Silva (2015, p. 208), opera o disfarce que lhe é próprio, mas não exclusivo, e simula as evidências que reforçam a necessidade do Estado para cumprir sua função de regulador e ordenador das políticas educacionais em consonância com as orientações dos organismos multilaterais.

É interessante notar, ainda, que, se o Brasil fosse um país autônomo e tivesse alcançado o patamar dos países de maior desenvolvimento capitalista do mundo, não seria possível alcançar plenamente a universalização dos direitos e, no caso específico, do direito à educação. Essa tese é sustentada por Maceno (2019, p. 59) ao reconhecer que a universalização da educação na perspectiva do capital significa generalizar, tornar universal o acesso à escola; significaria expandir e alargar o campo dos direitos e das políticas sociais. Assim, o discurso da universalização, no PNE não se sustenta enquanto realização efetiva, entendida como produção integral, em cada indivíduo singular, da humanidade produzida sócio-historicamente, na perspectiva de uma *Educação para além do capital* (Mészáros, 2005).

Com efeito, pode-se sustentar que o sentido de “universalização” como um direito de todos à educação produz um discurso de igualdade, igual oportunidade para todos. Todavia, o que se tem nesta sociedade é uma educação institucionalizada pelo Estado burguês para “formar” a classe trabalhadora em função dos interesses do modo de produção vigente. Os fundamentos da “universalização” da educação no sistema capitalista incorporam princípios de adequação e conformação à ordem dominante, que se configura como a globalização do capital sob o jugo do receituário neoliberal. Trata-se do movimento de adequação ao capital internacional, desencadeado com a crise estrutural do capital que “se revela como uma verdadeira crise de dominação em geral” (Mészáros, 2002, p.800). A adaptação dos trabalhadores à produção social, a partir da internalização da ideologia burguesa, evidencia a impossibilidade de uma condição/reprodução societal para além dos limites desse regime econômico.

É interessante observar que o discurso, por operar sempre por meio de linguagem, “tem como função primordial transformar/sugerir/convencer/silenciar dizeres/sentidos necessários à reprodução da sociedade” (Moreira, 2017, p. 92). Por isso, a análise dos processos discursivos pode identificar possíveis sentidos produzidos quando o discurso recorre a certas expressões/conceitos, como é o caso de “universalização”, para atingir efeitos de sentido e, assim, operar e exercer influência na condução da realidade social devido ao caráter ideológico que o sustenta. Daí decorre a necessidade de análise dos processos discursivos que constituem o discurso da “universalização” incorporado pelo atual PNE, a partir de discursos que se inscrevem em espaços discursivos que representam uma Formação Ideológica (FI)⁵³, particularmente, a Formação Ideológica Capitalista (FIC) sempre em conflito com a Formação Ideológica do Trabalho, assim como entende Amaral (2007). Trata-se, então, de compreender como os processos discursivos que constituem o discurso da “universalização” do atendimento/do

⁵³ Compreende-se Formação Ideológica (FI), em uma sociedade, enquanto força capaz de intervir no confronto com outras forças (Pêcheux & Fuchs, 1975/1993).

ensino, materializado no Plano funcionam no movimento do discurso para representar a FIC que se concretiza na Formação Discursiva do Mercado (FDM) (Amaral, 2005, 2007).

De diversas formações discursivas em que operam processos discursivos do PNE (2014-2024), tais como Formação Discursiva dos Direitos (DFD), Formação Discursiva da Educação (FDE) etc., a Formação Discursiva do Mercado (FDM) concretiza-se em uma formação discursiva matricial. Amaral (2016, p. 67) a reconhece como tal por se constituir em um espaço discursivo em que operam discursos fortalecedores da prática social capitalista. Para a referida autora (2016, p. 125), a FDM é “um lugar de encontro entre elementos de saber sedimentados; [...] elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados [...], quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam”. Ao considerar a FDM como dominante em relação a outras em que muitos discursos circulam nesta sociedade, a autora aponta os discursos de felicidade e de liberdade que encontram assento nesse espaço discursivo⁵⁴ – FDM –, e servem à FIC para orientar o caminhar do homem em direção à dominação do mercado. Este tem a função de mediar a relação capital/trabalho, cabendo-lhe a função de regular a via social e política dos indivíduos, de fazê-los crer que são sujeitos de direito, livres para intercambiar. Com o discurso da “livre negociação”, a sociedade capitalista silencia a exploração de uma classe sobre a outra, e dissimula a divisão de classes e a desigualdade que a constitui. Por meio da FIC, a sociedade impulsiona seus objetivos de dominação, põe em confronto interesses contraditórios do capital e do trabalho, explicitando-se o confronto de uma força com outras forças, como dizem Pêcheux & Fuchs (1990, p. 166).

Dado que a FDM é um espaço discursivo que produz efeitos de mudanças nas relações de trabalho, os discursos sobre a educação que nela circulam e que a representam produzem o simulacro de uma prática “revolucionária”⁵⁵, e tem o trabalho como o foco dessa “revolução”. Disso compreende-se por que o discurso da/sobre a educação no PNE em curso põe a qualificação como um dos pilares da formação educacional, como se verá a seguir. Mais: nessa sociedade fundamentada sob a regência do capital, a função social da educação tem sido

⁵⁴ O campo discursivo, conforme Maingueneau (1993, p.116), é definido como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região.

⁵⁵ Uma revolução seria uma mudança radical, ou seja, mudança das raízes que sustentam a sociedade. Isso implica dizer que a revolução transformaria a sociedade capitalista em outra sociedade que não se sustentasse sobre a exploração do homem pelo homem. Essa é a compreensão marxista de revolução sintetizada na tese XI de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras: mas o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1987, p. 128).

dirigida à formação das consciências⁵⁶ (e também o inconsciente)⁵⁷, com o propósito de conduzir as pessoas a agirem de forma “socialmente desejável”; forja-se, assim, discursos liberais e democráticos legitimados pelo sistema capitalista e se mascara a contradição entre expandir o acesso à escola e restringir o saber aos limites aceitáveis.

É importante observar o comprometimento do PNE (2014-2024) com as propostas dos organismos internacionais para a população dos países pobres. Na Conferência Mundial Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien/1990, vê-se a expressão do compromisso de ampliar a educação: “universalizar o acesso de todos à educação”. Santos (*et al.*, 2017, p.16) entende que, nos documentos da EPT, de forma geral, a educação (e, conseqüentemente, a escola) é vista como primordial para garantir a governabilidade, a sustentabilidade socioeconômica e ambiental, a erradicação da pobreza e a contenção da violência urbana, tudo favorecido pela chamada “cultura da paz”. A educação, também, é vista como caminho para a garantia de emprego e ascensão das classes em situação de vulnerabilidade social.

A partir do exposto, algumas reflexões se impõem acerca das possibilidades dos movimentos pertinentes aos espaços discursivos da EPT em que se identifica não a gestação da concepção que fundamenta o sentido de “universalização” em questão, mas o arcabouço que possibilitou o discurso do PNE. Conforme 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 a SD a seguir:

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

Essa é uma sequência discursiva de referência (SDR)⁵⁸ que funciona como ponto de articulação dos processos discursivos do discurso de “universalização” com elementos de saber do Discurso da Educação para Todos (DEPT). Os sentidos do já dito são convocados pelo DEPT para serem interpretados, ressignificados, para contribuírem com a instituição do

⁵⁶ No dizer de Cavalcante e Magalhães (2007b, p.135) as formas de manifestação da consciência não são iguais e variam de acordo com as relações sociais que o indivíduo estabelece, e o seu grau de clareza é proporcional ao grau de orientação social em que o sujeito se insere.

⁵⁷ Lacan (1998, p. 266) conceitua inconsciente como a manifestação de um saber desconhecido e não familiar ao sujeito: “um sentido não antecipável, irreduzível e irreconciliável. O inconsciente é a parte que falta a disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente”. Pêcheux (2014, p. 278) destaca que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente”.

⁵⁸ Na concepção de Courtine (2009, p.114), as SDs constituem o *corpus discursivo* enquanto um “conjunto de sequências discursivas, estruturado, segundo um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção do discurso”. O autor ao tratar sobre a dispersão das SDs, afirma que estas são organizadas em torno da SDR em três domínios: de memória, de atualidade, e de antecipação.

novo sentido. Identifica-se aqui uma operação da memória discursiva, assim como entende Maingueneau (1993, p.115) , “formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações” e que são vinculadas ao universo cultural e ideológico em que foram produzidas.

Na SDR é possível identificar, no funcionamento discursivo,⁵⁹ a produção de um efeito de sentido que se pretende estabilizado tal qual no enunciado da Conferência Mundial EPT. Quando verifica-se a relação do discurso do PNE (2014-2024), e especificamente esse enunciado, com as CPD do discurso da EPT, pode-se apreender características tidas como comuns de um discurso determinado, por uma posição determinada, para um interlocutor (público) determinado, com a mesma finalidade.

A universalização está posta e se materializa como uma diretriz. Todavia, sabe-se que diretrizes são orientações; são linhas que definem/regulam um traçado ou um caminho a seguir. A universalização, ao ser colocada como diretriz em um texto de lei, produz um efeito incontestado, já que estaria garantida e assegurada, e as metas de ação, relacionadas à educação básica, ratificam um dito, materializam-se como norma ou conduta a ser seguida. Observa-se, ainda, que a universalização se refere ao “atendimento escolar”, caracterizando o efeito de atender a determinados usuários, mediante a prestação de serviços. Isso desloca a compreensão da educação de um direito para um serviço. Entretanto, como diz Pêcheux (2014, p. 147), “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”, o que nos leva a entender que a palavra “universalização” no discurso da EPT aciona o sentido de direito para todos e o sobrepõe ao sentido de serviço que está na memória discursiva. Esse sentido é autorizado pela CF/88 que reza, no 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.”

Para renovar os compromissos e os prazos das metas da EPT, muitas outras conferências e fóruns foram realizados em torno do projeto de “universalização da educação básica” , a exemplo da Conferência em Nova Delhi (1993) e do Fórum Mundial da Educação, realizado no Dakar-Senegal (2000). Nesse último, foram estabelecidos os novos pilares para a educação no século XXI, os quais reforçaram a premissa de EPT no Objetivo II “Assegurar que todas as crianças [...], tenham acesso à educação [...] obrigatória e de boa qualidade até o ano de 2015”, e “situou a nova educação básica como política de qualificação dos indivíduos

⁵⁹ Para Orlandi (2006, p. 125), “o funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”.

para o mercado de trabalho” ratificada posteriormente pela UNESCO por meio do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Evidencia-se, nessa formalização dos direitos de todos à educação, o privilegiamento da educação básica como política de qualificação/formação das pessoas para o mercado de trabalho. Tal política estaria norteada pela Teoria do Capital Humano (TCH) desenvolvida na Escola de Chicago, na década 1960, conforme lembra Leher (2014, p.1)⁶⁰. A educação estaria, então, estrategicamente contribuindo para a valorização/fortalecimento do sistema capitalista. Para Saviani (2010, pp. 344-345), a TCH enfatiza a educação como um meio para “a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista”. Entre os elementos que a constituem, estariam a função dos primeiros graus do ensino de sondar as aptidões e a iniciação para o trabalho; e a função do ensino médio de formar os profissionais a partir das habilidades manifestadas e a necessidade do mercado de trabalho.

Vê-se, pois, a mesma estratégia discursiva nas metas de ação do referido Plano, relacionadas à educação Básica, desde a educação infantil ao Ensino Médio, que recobrem o dito da SDR, a exemplo da SD a seguir (Meta 3).

SD – Meta 3: **universalizar, até 2016**, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) 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). (grifo nosso)

Desse lugar discursivo, o que se propõe, *a priori*, é a “universalização” do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, até 2016. Mas, os dizeres assumem sentidos que vão sendo apreendidos no percurso da sequência do enunciado, na materialidade discursiva, de negação do que está posto anteriormente, quando propõe elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, até o final do período de vigência do referido Plano. Pode-se identificar no funcionamento discursivo um processo que introduz na prática discursiva da “universalização” um sentido que, combinado com a representação de unicidade atribuída à SDR, reproduz um movimento, se não contraditório, no mínimo relativizado. Aqui, a “universalidade” está posta, porém, ocorre uma definição das condições em que essa será realizada, ou melhor dizendo, do tempo disponibilizado para tal implementação, conforme as etapas e/ou fases.

Os países ditos “em desenvolvimento”, sobretudo os da América Latina, seriam beneficiados com a formação de capital humano por vias da qualificação profissionalizante, o que elevaria a produtividade do trabalhador e aumentaria a competitividade no mercado de

⁶⁰ O presente texto tem como base a exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo Candeeiro e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. A presente versão foi revista e ampliada em outubro de 2014.

trabalho mundial. Diremos que essa orientação atribuída aos fins da educação aparece como um privilégio dos chamados “pilares da educação” na perspectiva de Delors (2000, pp. 89-102). Nessa linha de educação para o mercado, o Brasil da década de 1960 estabelece a “Aliança para o Progresso” com os Estados Unidos, lembrada por Leher (2014, p. 1) ao analisar a contrarreforma da educação brasileira nos anos de 1960 que reorienta a educação superior e o papel das universidades (Lei 5.540/68), e que também regulamenta e reorienta a educação básica (Lei 5.692/71) para uma profissionalização em massa, tudo isso resultando na denominada “educação tecnicista”.

O que se verifica, pois, é a educação colocada a serviço da economia e, portanto, dos interesses da classe dominante na sociedade do capital. A TCH vem, desde a década de 1960, reatualizando-se para se adequar às exigências do projeto capitalista, sendo retomada nos anos de 1990 para responder ao processo de reestruturação produtiva no Brasil, que aderiu à pauta neoliberal e seguiu as mudanças do processo produtivo em países da Europa e da América, sobretudo dos Estados Unidos. Cabe lembrar que o discurso neoliberal tem no Consenso de Washington (1989)⁶¹ uma das suas materialidades mais expressivas. Esse programa, adotado no Brasil pelo Governo Collor e fortalecido pelos subsequentes, favoreceu as políticas de abertura da economia de mercado internacional, as reformas tributárias e administrativas, a diminuição do Estado e a defesa da propriedade privada.

“Aprender a Aprender”: Os Efeitos da Universalização do Atendimento Escolar

A política da educação, como uma das instâncias fundamentais para o desenvolvimento e para a competitividade do setor produtivo, voltou-se para o ensino básico e priorizou “o aprender a aprender”, a chamada pedagogia das competências, como explicita Duarte (2001, p. 3). Essa premissa discursiva que enaltece “o aprender”, a partir da disponibilidade e da competência individual, evoca em sua memória discursiva outros dizeres que, ao ser acionados, contribuem para a produção de sentidos.

Não seria exagero dizer que o discurso da EPT produz a ilusão de direitos iguais e de oportunidade de acesso à educação sem distinção social. Então, pode-se entender “o campo” constituído discursivamente como sendo a formação discursiva da educação (FDE), em que o discurso da EPT é formulado e carregado de diversos outros que constituem a memória discursiva. Neste caso, tem-se o discurso da universalização acionando outros e produzindo uma variedade de sentidos que surtem efeitos na prática da política educacional.

⁶¹ Conforme Amaral (2016, p. 134), o Consenso de Washington foi um programa criado por John Williamson, e se propunha a recuperar “a racionalidade na gestão econômica da América Latina”. Trata-se, pois, de um conjunto de reformas estruturais necessárias à viabilização e à superação do velho modelo econômico, o da “substituição de importações”.

Há uma articulação entre os discursos em torno do que representa o sujeito a ser beneficiado pelo princípio da universalização: todos seriam beneficiados, todos teriam acesso à educação, mas a uma educação sob os parâmetros das exigências do mercado, expressão mais evidente dos ditames do capital.

Portanto, não é demais afirmar que o sentido de universalização no discurso da EPT produz o efeito ideológico de interpelar o sujeito e fazê-lo crer na igualdade de oportunidade à educação a partir do princípio da equidade, referido na Declaração Mundial EPT – Plano de Ação (1990) “Univerzalizar o acesso à educação e promover a equidade”, objetivo 1. “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos”, reproduzido nos demais discursos, a exemplo do Compromisso de Dakar/Marco De Ação (2000)⁶² “Assegurar que todas as crianças [...], tenham acesso à educação [...] obrigatória e de boa qualidade até o ano de 2015”, “Assegurar que as necessidades de aprendizagens de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem e às habilidade para a vida”; e no PNE (2014-2024) – Brasil “Universalização do atendimento escolar” “universalizar o ensino fundamental [...] e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada” . Vê-se, pois, que os discursos são retomados e remetidos a outros discursos para serem reafirmados.

O Sentido de “Qualidade” no Discurso da Educação Para Todos (EPT)

Na perspectiva da Análise do Discurso à qual nos filiamos, tem-se por pressuposto que todo discurso é produzido em certas condições imediatas e mediatas, algumas das quais se dão a perceber imediatamente e outras a que só se chegam sob a mediação da teoria e dos procedimentos analíticos. Dessa forma, ao se tomar o discurso da EPT, nele se identificam marcas discursivas de um discurso em que a “qualidade” opera como premissa para contribuir com a produção dos sentidos que esse discurso quer fortalecer. É esse movimento discursivo em torno da qualidade que será aqui demonstrado. Tem-se, então, como pressuposto que a produção do sentido no discurso se dá na relação do sujeito com o mundo, assim como diz Orlandi (2001, p. 95): “O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história”. Esta reflexão nos autoriza a entender que no discurso não há “sentido literal” da palavra, toda forma de expressão discursiva é historicamente constituída. A expressão “qualidade”, empregada no discurso da/sobre a educação como uma premissa do Plano (2014-2024) confere ao discurso o compromisso com a mudança de paradigma educacional.

⁶² Ressalte-se que fazemos referência ao evento de Dakar entretanto, outros foram realizados com o mesmo propósito de fortalecer e reafirmar os compromissos assumidos na referida Conferência ETP.

De uma formação generalista de pessoas, capazes de interferir em diversas áreas devido à amplitude do conhecimento que adquiriu, a educação passa a focar na formação técnica de “qualidade” específica, que capacite pessoas para a atuação profissional, que estejam habilitadas, com competências definidas a partir das necessidades postas pelo mercado. Observa-se a estratégia 11.4 do PNE em curso, que já apontava para o que se efetivou nessa reforma do Ensino Médio “estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando a formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude. Vê-se que, subjacente a esse discurso de “...expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino regular...” posto no Plano, há um discurso legitimador dessa proposta de “itinerários formativos” (agora em pauta) e de sua vinculação com a contextualização curricular. Para Soares (1998, p. 265), um dos cenários onde a marca do princípio educativo neoliberal adquire maior densidade é o constituído pelo campo de definição, colocação em ação e atuação do currículo. Assim, O currículo também pode ser entendido como um instrumento de política pública e sua formulação pode ser vista como um resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos.

Identifica-se, no que diz respeito às políticas educacionais propostas para esse nível de ensino, que a referida reforma retoma configurações de diferentes políticas (reformas) outrora implementadas no Brasil⁶³, reafirmando a dualidade que persiste historicamente nesta etapa de ensino, quanto à formação profissionalizante e à função preparatória ao ensino superior. No dizer de Frigotto (2010, p. 39), diante da relação que se 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, essa etapa de escolarização aglutina diversos interesses dominantes e imediatistas, e apresenta-se como espaço de tensões, entre uma formação geral e uma formação profissionalizante.

Esse deslocamento do sentido da qualidade atribuída à educação distancia o propósito dos profissionais de educação que persistem no tema da qualidade da educação caracterizada por condições de ensino e de trabalho no campo da formação de pessoas. Como lembra Saviani (2007, p. 1.243), esse tema não é novo, datando da década de 1920, quando os educadores fundaram, em 1924, a Sociedade Brasileira de Educação (ABE) e iniciaram a luta pela qualidade da educação pública. Em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um movimento que se elasteceu e contribuiu com o fortalecimento da luta pela

⁶³ A exemplo do Decreto nº 19.890/1931 (Francisco Campos) e da LDB/1971.

educação pública, que se expressava em várias ações a exemplo da Campanha em Defesa da Escola Pública, no final de 1950 e início dos anos de 1960, quando a tramitação do projeto da LDB 4.024/61 toma forma. Essa luta prossegue na década de 1980, com as Conferências Brasileiras de Educação, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e com a LDB/96, até chegar na proposta alternativa de PNE nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e de 1997.

A chegada do século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade brasileira, a partir da adesão a projetos de reestruturação produtiva, aos avanços tecnológicos e científicos, o que pôs em xeque valores e práticas já consolidadas, inclusive as educacionais, até então fortalecidas pelo discurso da redemocratização do país dos anos de 1980/1990. A educação de qualidade requisitada nesse período corresponderia a condições generalizadas que permitissem o “desenvolvimento de um ensino voltado para a formação básica geral” (Lira, 1998, p. 90). A perspectiva da educação de qualidade era a da “democratização do conhecimento socialmente produzido e cientificamente sistematizado [...] necessário à construção da cidadania”.(ibid, p.90). A proposta de expandi-la para que todos tivessem acesso à escolarização ocorreu; quem estivesse na escola, por exemplo, deveria passar por um processo de aceleração interna para evitar repetências e evasões. O foco da qualidade se deslocou do exterior para o interior do sistema escolar.

Observa-se que o sentido da qualidade da educação das duas últimas décadas do século XX se reproduzia sustentado por uma “rede de formulações” – formulações estratificadas que configuram o funcionamento interdiscursivo (Courtine, 2014, p.100) – do discurso da qualidade que circulava nas mais variadas esferas produtivas da sociedade, tendo em vista a adesão aos padrões de qualidade ditados pelos princípios do Discurso da Qualidade Total – DQT (Amaral, 2016, pp. 118-121)⁶⁴, que orientava a produção de bens e serviços no Brasil, a exemplo de outros países capitalistas.

Ressalte-se que o termo qualidade total inicialmente foi utilizado nos países mais desenvolvidos economicamente – Japão e Estados Unidos – durante a Revolução Industrial no período das produções (taylorismo, fordismo e toyotismo) para enfatizar o ensejo de um padrão para os produtos e serviços. Alves (2012) explica que a qualidade total nasce como uma filosofia de administração dos negócios, que foi difundida pelo norte-americano Deming. Além de ser reconhecida como modelo japonês de administração de negócios. Dessa forma, tanto as organizações produtivas quanto as governamentais incorporaram a perspectiva da qualidade total, gestão e círculos de qualidade (Assmann, 1988), fator determinante nos rumos da

⁶⁴ A expressão *Discurso da Qualidade Total (DQT)* está registrada como verbete, em dicionário (Amaral, 2018), no qual a autora faz um resumo sobre a origem da expressão *qualidade* e os seus deslocamentos de sentido ao longo de décadas.

sociedade como um todo. Assim, a dimensão assumida pelo fenômeno da qualidade total no cenário mundial atravessa o modo de produção capitalista, as instituições políticas e sociais e, conseqüentemente, a educação. No dizer de Silva (1993), qualidade que estaria vinculada à administração dos processos educacionais com eficiência, respondendo às necessidades impostas pelo neoliberalismo na construção hegemônica da globalização. Para Berzeziki (2005), esse referencial teórico da racionalidade instrumental, no contexto neoliberal, destruiu o sentido de 'qualidade' (comprometido com a formação integral do ser humano) e o elemento vida volta-se contra o ser humano e o meio ambiente.

A qualidade, pois, era o padrão requisitado pelas políticas públicas que aderiam ao modelo de produtividade empresarial e que deveria ser seguido pela educação, pelo ensino de qualidade para responder aos ditames da nova ordem mundial. Na perspectiva do discurso neoliberal, a educação de qualidade no dizer de Lira (1998), está vinculada a conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução de custos. Tal discurso, já materializado no Plano anterior, estabelece que "há de se pensar em racionalização de gastos e diversificação de sistemas [...]. O setor público poderá, sem gastos adicionais, atender a um número bem maior de estudantes".

Com a ascensão do DQT, ganha terreno, nos programas de qualidade, o discurso da "qualidade de vida", revisando as condições e a expectativa de vida da população. Para Assmann (1998, p.187), os intelectuais que debatiam acerca da qualidade de vida denunciavam uma sociedade que, pelo incentivo e culto à produtividade e à eficiência, proporcionava a deterioração do ser humano e do meio ambiente, enquanto enaltecia a reestruturação produtiva e incorporava o discurso da globalização propagado pelos organismos multilaterais – tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial –, que passaram a controlar/interferir nas reformas políticas e a determinar critérios para os investimentos nas políticas públicas nos países periféricos.

Nessa perspectiva, o conhecimento e a formação de pessoas estão à mercê de reformas de contenção de gastos/ajustes econômicos, sob a mira de um sistema neoliberal minimizador do poder/abrangência do Estado. É o que acontece com a sociedade brasileira há quase meio século, situação consolidada e agravada nos anos de 1990.

O projeto capitalista neoliberal brasileiro é selado com uma política de abertura do mercado, de privatização de instituições, de garantia da propriedade privada e de explicitação da desigualdade econômica e social entre as classes, o que implicou o aumento da pobreza e o fortalecimento dos grupos detentores do capital. Tudo isso parametrizado pelo discurso de melhoria da qualidade de vida da população, em cuja memória reverbera o discurso da reestruturação produtiva e da qualidade total, centrados em um processo de gestão de

qualidade e de produtividade para competir no mercado e acompanhar o desenvolvimento do capitalismo no mundo (Amaral, 2016, p.136). Assim, o DQT e similares constituem discursos transversos no discurso da qualidade das políticas públicas, em geral, e no discurso da qualidade da educação, em particular. A assertiva de Cavalcante (2007, p. 83) nos parece irrepreensível quando afirma que o discurso de qualidade na educação se define a partir do discurso do neoliberalismo ao aproximar-se dos sentidos econômicos, pragmáticos, gerenciais e administrativos para definir o sentido de qualidade do ensino educacional, como está anunciado no discurso do PNE (2014-2024) quando propõe, entre seus objetivos equidade”. , diretriz VIII “o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Vê-se que nem mesmo a CF descreve com clareza o que seja qualidade da educação, tampouco a LDB/96. Educação com qualidade é um direito Constitucional, no qual o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios da CF, conforme o art. 206, VII – garantida de padrão de qualidade. Da mesma forma no art. 3º, inciso IX, da LDB/96 institui que o ensino será ministrado com garantida do padrão de qualidade. E também assegurado no Plano. Na análise dessa diretriz, questiona-se: a que se refere esse “padrão de qualidade”? Nota-se que há imprecisão nessa expressão. Segundo Dourado (COEB, 2013), citando o CONAE (MEC, 2009), uma das questões mais polêmicas refere-se à definição de um “padrão único de qualidade” diante da diversidade regional. Para esse autor, seria mais fácil trabalhar com parâmetros do que trabalhar com padrões estanques. No enunciado, empreende-se a descoberta de sentidos latentes que se escondem no dizer, pois o que caracteriza a expansão com padrão de qualidade está vinculado a uma posição que se filia ao discurso que defende “a otimização dos recursos e redução de custos” e, assim, a “ampliação do espaço privado” no setor educacional, ambas em consonância com a adequação da educação às exigências do mercado, e a expansão (universalização como alargamento), nos moldes do ideário neoliberal. Os recursos discursivos para a produção desse efeito de sentido se expressam quando observamos o recorte dessa diretriz VIII “...estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB ...”, cujo percentual estabelecido pautado para o que era necessidade – em função de amplos debates e reivindicação da sociedade civil –, foi apontado como principal avanço do PNE. Todavia, há uma contradição no & 4, art. 5, da Lei 13.005/14 em relação à Meta 20, que permite a contabilização das parcerias da iniciativa privada nos cálculos feitos que dimensionam, apenas, a educação pública, portanto, não serão suficientes para atender às demais metas.

O discurso da qualidade se apropria do discurso da produtividade ao adotar os padrões de qualidade requisitados por setores produtivos e condiciona as metas de produção na educação ao PIB. Nada mais significativo para se perceber a educação inserida no campo e nos limites da economia e pensar em racionalização de gastos públicos no que tange aos investimentos na educação. Ademais, pretende-se que a educação, sem gastos adicionais, universalize o ensino com a garantia de sua qualidade. Esse esforço, quase ineficaz, pode ser percebido na política da educação dos anos de 2019 e 2020, o que significa que o PNE em andamento (embora silenciado) tenta pôr em prática seus princípios de universalização e de qualidade para alcançar seus objetivos e metas.

A realidade da educação no Brasil e a sua expressão em materialidades discursivas, como é o caso do PNE, permite-nos pensar como Orlandi (1996, p. 38) que “é no discurso que [se] produz a realidade com a qual está em relação”. O discurso da qualidade em relação com a realidade da produção capitalista orienta a prática da educação, e isso não se altera pela simples vontade dos sujeitos de oferecer à sociedade uma educação com fins valorativos da pessoa e a transformação da “realidade com a qual está em relação”. O sentido de qualidade, produzido no discurso da/sobre a educação, está muito mais próximo de uma condição pragmática de funcionamento das políticas públicas educacionais na perspectiva neoliberal. Logo na introdução da Lei 13.005/14, que instituiu o PNE (2014-2024), tem-se a explicitação da quarta diretriz: “melhoria da qualidade da educação”. É interessante observar que a melhoria implica algum benefício, alguma vantagem; implica atualização (*upgrade*), o que nos permite dizer que a diretiva do plano é melhorar a qualidade de determinadas características do processo educacional para o (suposto) benefício de todos, para atingir aos que teriam vantagens com a tal “atualização”. Ademais, uma diretriz, por ser uma orientação de caminhos a percorrer, não pode assegurar que o fim será garantido. O resultado de uma prática, sofrerá inúmeros intervenientes, assim como o sentido de uma expressão o qual não pode ser único nem depender da vontade do sujeito. Novamente, pensamos como Orlandi (2001, p. 42), quando diz que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. É o que ocorre com a produção do sentido de qualidade no discurso da/sobre a educação. Não se pode dizer que o que se pretende “transmitir” com uma palavra será de fato alcançado; o sentido vai se produzindo conforme a posição dos sujeitos do discurso nem sempre concreto, personificado, mas que pode ganhar forma em figuras específicas de sujeitos da linguagem – porta-voz, locutor, elocutório, interlocutor (Amaral, 2016, pp. 67-68).

Ora, se, como diz Amaral (2005, p. 294), “o discurso consiste em um resultado concreto do processo de imbricação da língua com a história, o que implica o reconhecimento da relação

dessa prática específica, o discurso, com a prática social [prática dos homens em sociedade, condição da sociabilidade humana] em geral”, interessa observar que o discurso do PNE (2014-2024) é produzido em uma prática social, no caso específico, a prática social da formação social capitalista e, por isso mesmo, configura-se na relação entre a ordem da língua – lugar de materialização do discurso – e a ordem da história, condição de sustentação de sentidos possíveis. E, nesse sentido, Pêcheux (1990, p. 79) diz que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”.

Lembremos que, como já demonstrado nesse artigo, a premissa de universalização da educação no Brasil é tributária da proposta de EPT apresentada na Conferência de Jomtien em 1990 e em eventos dessa ordem. São os porta-vozes⁶⁵ do capitalismo que reverberam seus compromissos com o sistema em todos os espaços em que possam ser promulgadas diretrizes para a reprodução da ideologia dominante. E a educação certamente é o solo mais fértil para implementar as propostas que possibilitam mudar ou manter a ordem vigente. Não é exagero reconhecer que os referidos eventos internacionais representaram um marco para as políticas educacionais, centradas na educação básica e em sua vinculação com o setor produtivo.

Tudo estava traçado para essa era do capitalismo porque é fato que a história dessa sociedade tem sido feita por meio de pactos entre grupos líderes e detentores da governação. Percebe-se que o discurso da/sobre a educação é seguidor dos princípios pactuados para o desenvolvimento do capitalismo, sendo a expressão do que se definiu no chamado Pacto Global, firmado entre as lideranças empresariais e governamentais sob a regência da Organização das Nações Unidas – ONU para se comprometerem como os objetivos do Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/2000, com metas a serem atingidas até 2015. Desse conclave, surge a Cúpula das Lideranças do Pacto Global. Naquele ano de 2000, em que a globalização mundial ganhava perspectiva de vitória, as autoridades em políticas educacionais que fossem “governáveis” se reuniam para definir estratégias orientadas pelo evento denominado Cúpula do Milênio⁶⁶. Naquela oportunidade, o secretário geral da ONU afirmava que “o principal desafio [...] era conseguir que a globalização [viesse] a ser uma força positiva para todos os povos do mundo” (Cúpula do Milênio, 2000). Ele e todos os seguidores desse caminho tomado pelo grande capital defendiam a ideia de que a globalização ofereceria

⁶⁵ A figura do porta-voz “é antes de tudo um efeito visual, que determina essa conversão do olhar pelo qual o invisível do acontecimento se deixa, enfim, ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar” (Pêcheux, 1990c, p. 17)

⁶⁶ Reunião de 191 chefes de estados-membro das Nações Unidas, em Nova Iorque, e signatários da Declaração do Milênio.

grandes possibilidades para a distribuição de benefício e de custos entre as nações pactuadas. Incorporado ao discurso das mudanças, o termo globalização, expressão das forças de mercado (CAVALCANTE, 2007, p. 59) “sugere o nascimento de um mundo sem fronteiras e grandes empresas sem ‘nacionalidades’, o que promove o deslocamento das coisas, indivíduos e idéias [...]”, que no dizer de Lane (1995, 103), provoca o fenômeno da desterritorialização:

À primeira vista, a desterritorialização lança a idéia de sociedade global no cerne da pós-modernidade. Aí a coisa muda de figura, desloca-se, flutua, adquire outro significado, dissolve-se. Ao lançar-se além dos territórios, fronteiras, moedas, hinos, aparatos estatais [...] a sociedade global desterritorializa quase tudo o que encontra pela frente. E o que se mantém territorializado já não é mais a mesma coisa, muda de aspecto, adquire outro significado, desfigura-se

Assiste-se, então, ao declínio do Estado – Nação, em face de sua “progressiva subordinação às articulações do capital, subordinando à formação sócio-econômica, política e cultural global.” (Cavalcante, 2007). Assim, como diz Amaral (2008, p. 65), “o capitalismo insiste no falso credo de que igualdade de benefícios será possível para todos”.

É nessa conjuntura que se situa o Brasil, desde meados do século XX, como país-membro da ONU e que, como país periférico, por intermédio da EPT, precisa universalizar a educação básica, priorizando a política de qualificação profissional, como requisito para garantir o acesso ao chamado mundo globalizado.

Trata-se de uma prática ideológica que busca uma homogeneização em sintonia com outras práticas do mundo globalizado. Tal discurso foi incorporado no discurso da EPT e ganhou materialidade no PNE do Brasil em 2014, após mais de uma década de formulação e circulação entre os países signatários de mais um pacto para alcançar as metas de desenvolvimento do capitalismo.

Portanto, o que está na mira do plano de EPT com qualidade não é a democratização da formação e do conhecimento, que tem sido objeto de lutas históricas dos movimentos organizados por professores, estudantes e demais profissionais da educação ao longo de décadas, mas a servidão ao sistema capitalista, uma finalidade educacional silenciada no discurso da sociedade neoliberal. No dizer de Cavalcante (2007, p. 170): “O discurso neoliberal busca criar um consenso acerca de uma educação de caráter mercantil, produtiva, competitiva, apagando seu caráter de direito e impondo uma nova concepção que a reduz à condição de mercadoria”.

Pode-se perceber que o compromisso do PNE é com a promoção de uma melhoria, uma otimização da “qualidade” da educação já posta para adaptá-la às exigências do mercado. A educação básica é o pilar de sustentação das Declarações e do Plano para educação no

Brasil, e corresponde a um “padrão” estabelecido de satisfação que poderá ser mensurado pelos mecanismos de avaliação previamente estabelecidos e em conformidade com os ditames do projeto societário da classe que domina os setores políticos e econômicos do país. Evidentemente, isso não é dito de forma clara e direta, até porque uma faceta do discurso é não transparecer a sua memória, as redes de formulações que o permitem produzir sentidos outros num processo de deslizamento do dizer. Nenhum documento é transparente porque é a materialidade de discursos (discurso em sua concretude) e esses, pela própria natureza, sustentam-se em um sistema complexo de contradição.

Considerações Finais

Os processos discursivos, compreendidos como relações de paráfrases inerentes à formação ideológica (Pêcheux & Fuchs, 1990, p.170), e as formações discursivas, por sua vez, como espaços de significações, ou sítios de significância, como diz Orlandi (1998, p. 13), funcionam como mediadores para a produção de sentidos, dado que esse ocorre no encontro da língua com a história sob a mediação do sujeito, que diz do objeto no mundo por meio da linguagem/discurso. Ademais, como diz Pêcheux (2014, pp. 146-147), “as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que a empregam”. Ora, desse funcionamento discursivo pode-se inferir que as palavras que representam premissas ou princípios no discurso da EPT deslocam sentidos e produzem outros no PNE (2014-2024). Mas o sentido das expressões (e aqui, em particular, “universalização” e “qualidade”) é fortalecido quando elas corroboram com o discurso comprometido com o capitalismo que seus enunciadores propagam.

Observa-se um pacote de reformas, no Brasil, que se inscrevem em “novos paradigmas da gestão pública” (Ball, 2001, p.103) de base neoliberal, que cria a ilusão de eficiência, eficácia e de qualidade dos serviços. Impõe-se uma prática que busca uma homogeneização em sintonia com outras práticas do mundo globalizado.

O discurso do PNE (2014-2024) continua em busca das estratégias que traçou para oferecer uma educação de excelência a todos. Todavia, em um balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação para a Semana de Ação Mundial 2020, tem-se que, das 20 metas previstas no PNE (2014-2024) para serem alcançadas até 2016, apenas 3 (7, 11 e 13) foram cumpridas – ainda assim, apenas parcialmente. O que se concretizou enquanto proposta materializada foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição, até então predominante, de uma educação vinculada aos interesses da elite, para introduzir um “novo” paradigma de gestão pública para a

educação, que busca naturalizar a transferência da responsabilidade do Estado para a iniciativa privada, para cumprir com a sua função social; a necessidade de “mudanças” (corporificadas em reformas/ações legais) que possibilitem a continuidade de adaptação da educação às demandas da reestruturação produtiva do capital em crise; e, conseqüentemente, o discurso de que por meio da educação é possível minimizar ou mesmo superar/eliminar as desigualdades sociais e econômicas, apagando a responsabilidade do modelo de produção vigente.

Contudo, há lugares contraditórios de onde falam os sujeitos que apontam posições políticas e ideológicas de FDs institucionais e/ou subalternas, produtoras de diferentes efeitos de sentido. Isso nos remete à posição que o Estado ocupa e as influências dos organismos multilaterais. Todavia, como o processo não é linear, uma vez que existem contradições dentro do próprio sistema e o Estado não pode se apossar por completo de todas as ações do homem, a educação, também, tem propiciado a emergência de alternativas à lógica do capital. Longe de encerrar essa discussão, fazemos coro com Pêcheux (2014, p. 281) “Não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa ‘ousar se revoltar’”.

Referências

Althusser, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: Notas para uma investigação*, (J. J. M. Ramos, Trad.). Editora Presença.

Amaral, M. V. B. (2007). *O avesso do discurso: Análises de práticas discursivas no campo do trabalho*. Edufal.

Amaral, M. V. B. (2008). A dinâmica do capitalismo global e o direito do trabalhador no Brasil Em M. V. B. Amaral (Org.). *Trabalho e direitos sociais: Bases para a discussão*, (1ª ed., v.1, pp. 57-72). Edufal.

Amaral, M. V. B. (2014). A dialética do arquivo: “Pensar para trás”, entender o presente e mudar o futuro. *Conexão Letras*, 9(11), 11-22.

Amaral, M. V. B. (2016). *Discurso e relações de trabalho*, (2ª ed.). Edufal.

Amaral, M. V. B. (2018). *Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: Conceitos, definições, história, cultura*. Proteção Publicações.

Andrade, D. P. (2019). O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, 34(1), 211-239.

Assmann, H. (1998). Pedagogia da qualidade em debate. Em R. Serbino, et al (Orgs.). *Formação de Professores*. Unesp.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteira*, 1384, 99-116.

Brasil. (2019). *Política Nacional de Alfabetização*. MEC, Secretaria de Alfabetização.

- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015*.
- Brasil. Câmara dos Deputados. (2014) *Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024*. Documento Referência. [recurso eletrônico]. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara.
- Brasil. Ministério da Educação. (2014) *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação-2014. Alinhando os planos de educação-2014.
- Brasil. Senado Federal. *Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE).
- Brasil. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei Complementar (PLP) 25/2019*. Institui o Sistema nacional de educação (SNE).
- Brasil. (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Unesco, Conseb.
- Brasil. (2000). *O Brasil e os ODM*.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes curriculares e bases da Educação Nacional*.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Bresser-Pereira, L. C. (2009). Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. *Estudos Avançados*, 23(66)
- Brzezinski, I.(2005) Qualidade na graduação. *Educativa*, 8(2).
- Burke, P. (2020). A ignorância na política e a política da ignorância, (S. Flaksman, Trad.). *Revista Piauí - Tribuna da história*.
- Campanha Nacional Direito à Educação. (2020). *Balço do Plano Nacional de Educação*.
- Calazans, M. J. C. (2011). Planejamento da educação no Brasil: Novas estratégias em busca de novas concepções. Em A. Z. Kuenzer, M. J. C. Calazans & W. Garcia (Orgs.). *Planejamento e educação no Brasil*. Editora Cortez.
- Cavalcante. M. S. A. O. (2007). *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: O simulacro de um discurso modernizador*. Edufal.
- Courtine, J. J. (2014). *Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos*. EdUFSCar.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Dourado, L. F. (2013). Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educ. Soc.*, 34(124).
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados.
- Frigotto, G. (2010). *A produtividade da escola improdutiva*. Editora Cortez.
- Garcia, W. (2011). Planejamento e Educação no Brasil: A busca de novos caminhos. Em A. Z. Kuenzer, M. J. C. Calazans & W. Garcia (Orgs.), *Planejamento e educação no Brasil*. Cortez.
- Iaani, O. (1995). Globalização: Novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8(21), 147-163.
- Leher, R. (2014). *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*.
- Lira, S. L. S. (1998). “O ensino na nova reforma da educação superior brasileira: Caminhos e descaminhos”. Em E. G. Verçoza (Org.) *Educação superior & políticas públicas: A implantação da nova LDB em debate*. Edufal.

- Maceno, T. E. (2019). *A impossibilidade da universalização da educação*. Inst. Lukács.
- Maingueneau, D. (1993). *Novas tendências em análise do discurso*, (2ª ed., F. Indursky, Trad.). Pontes Editores.
- Marx, K. (2010). *Notas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social: De um prussiano"*. (1818-1883). Expressão Popular.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Moreira, L. A. L. M. (2017). Linguagem, discurso, ideologia: A materialidade histórica e social dos sentidos. Em M. S. A. O. Cavalcante (Org.). *Linguagem, discurso, ideologia: A materialidade dos sentidos*. Edufal.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Vozes.
- Orlandi, E. P. (1998). *A leitura proposta e os leitores possíveis*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2001). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2005). *Discurso e texto: Formulação e Circulação de Sentidos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2006). *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e leitura*. Editora Cortez.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990). Análise automática do discurso (AAD-69). Em F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Unicamp.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1990). A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas (1975). Em F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Unicamp.
- Pêcheux, M. (1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19, 7-25.
- Santos, D. et al. (2017). A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educacional para todos: Notas críticas. Em A. S. Nemeriano (Org.). *As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise*. Coletivo Veredas.
- Saviani, D. (2010). *História das Ideias pedagógicas no Brasil*, (3ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, 28(100-Especial), 1231-1255.
- Saviani, D. (1985). *Escola e democracia*. Editora Cortez.
- Soares, M. C. C. (1998). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. Em L. de Tommas, M. J. Warde & S. Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Editora Cortez.
- Silva, S. E. V. (2015). *Agronegócio e agricultura familiar: A desfaçatez do Estado e a insustentabilidade do discurso do capital*. Edufal.
- Silva, M. A. S. S. (1993). Melhoria da qualidade do ensino: Do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa*, 84(fev).
- Unesco (1990). *Declaração mundial de educação para todos*.
- Vieitez, C. G., Dal Ri, N. M. (2011). A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. Em F. C. S. Lima, J. U. P. Sousa & M. J. P. B. Cardoso (Orgs.). *Democratização e Educação Pública: Sendas e veredas*, (pp.133-165). Edufma.