CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DA V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

Ricardo Macedo Moreira de Paiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientadora: Prof.ª. Dra. Maria Cristina Giorgi
Coorientador: Prof. Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo

Rio de Janeiro
Dezembro de 2019

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DA V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Ricardo Macedo Moreira de Paiva

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Taís Silva Pereira (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF/RJ)

SUPLENTE

_____

Professor Dr. Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

P149 Paiva, Ricardo Macedo Moreira de
Discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma análise dos relatórios da V Conferência Internacional de Educação de Adultos / Ricardo Macedo Moreira de Paiva.—2019.
78f.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2019.
Bibliografia : f. 73-78
Orientador: Maria Cristina Giorgi
Coorientador: Maicon Jeferson da Costa Azevedo

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação - Filosofia. 3. Análise do discurso. I. Giorgi, Maria Cristina (Orient.). II. Azevedo, Maicon Jeferson da Costa (Co-Orient.) III. Título.

CDD 370.1

Elaborada pela bibliotecária Teresa Cristina Gaio Mattos – CRB nº 4610

AGRADECIMENTOS

Aos professores Maria Cristina Giorgi e Maicon Jeferson da Costa, por toda a sua disponibilidade, atenção e compreensão, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos professores da banca, Fabio Sampaio de Almeida, Taís Silva Pereira e Dayala Paiva de Medeiros Vargens pela leitura do meu trabalho.

À minha esposa, Patricia Fernanda Neves, pela presença sempre amorosa, pelo cuidado, pela parceria na vida.

Aos funcionários do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), parte essencial da engrenagem que faz o instituto funcionar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), por ter me ensinado o valor do saber.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), por terem tornado meu percurso mais alegre.

RESUMO

Discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos relatórios da V Conferência Internacional de Educação de Adultos.

O presente estudo tem como objetivo principal compreender como as relações de poder das políticas neoliberais tornam-se práticas incorporadas nos discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo inscreve-se na linha de pesquisa "Questões Políticas, Sociais e Culturais no Ensino de Filosofia", especialmente na vertente voltada para a análise do discurso, e utiliza-se de contribuições teóricas de Michel Foucault. Utilizamos a noção de "interdiscurso" para analisar os discursos sobre a EJA. Ela nos permite pensar a presença de um discurso em outro discurso. O trabalho utiliza, como corpus de pesquisa, os relatórios brasileiros sobre a EJA constituídos entre os anos 1996 e 1997, para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Ao tomar como objeto de pesquisa os relatórios para a V CONFINTEA, a pesquisa demonstra que os relatórios operam como instrumento de articulação das relações pode-saber neoliberais. Quando abordam a EJA, os relatórios prescrevem formas de fazer, de aprender e ensinar, e, sobretudo, de ser e compreender o mundo. Nos textos dos relatórios as expectativas atribuídas à EJA atendem às demandas de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Neles a EJA é encarregada de cumprir com sua parte para o "desenvolvimento", o sucesso dos sujeitos e das sociedades contemporâneas. Em seus discursos sobre a EJA, a racionalidade e as práticas neoliberais, têm materialidade no texto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Análise do Discurso; Michel Foucault.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2019

ABSTRACT

Youth and Adult Education Discourses: An Analysis of the Reports of the V International Conference on Adult Education.

The present study aims to understand how the power relations of neoliberal policies become practices incorporated in the discourses on Youth and Adult Education (EJA). This study is part of the research line "Political, Social and Cultural Issues in the Teaching of Philosophy", especially in the area of discourse analysis, and uses the theoretical contributions of Michel Foucault. We use the notion of "interdiscourse" to analyze the discourses on EJA. It allows us to think about the presence of a speech in another speech. The work uses, as a research corpus, the Brazilian reports on the EJA constituted between 1996 and 1997, for the V International Conference on Adult Education (CONFINTEA). Taking as its object of research the reports for the V CONFINTEA, the research shows that the reports operate as an instrument of articulation of neoliberal may-know relations. When they address EJA, the reports prescribe ways of doing, learning and teaching, and especially of being and understanding the world. In the texts of the reports the expectations attributed to the EJA meet the demands of preparing students for the job market. In them the EJA is in charge of fulfilling its part for the "development", the success of the subjects and the contemporary societies. In their discourses on YAE, rationality and neoliberal practices have materiality in the text.

Keywords: Youth and Adult Education; Speech analysis; Michel Foucault.

SUMÁRIO

Apresentação **8**

Introdução **12**

1 Percurso Teórico Metodológico **16**
1.1 A Análise do Discurso de Michel Foucault 20
1.2 Metodologia da análise 24
1.3 A constituição do corpus 32

2 A sociedade neoliberal nos relatórios para a V CONFINTEA **35**
2.1 Discurso político 36
2.2 Discurso pedagógico 42
2.3 Discurso econômico 47
2.4 Conclusão 54

3 Produto didático: a educação na sociedade neoliberal **61**
3.1 Produto didático: apresentação 62
3.1.1 Tema 62
3.1.2 Justificativa 62
3.1.3 Público alvo 62
3.1.4 Objetivos 63
3.1.4.1 Objetivo Geral 63
3.1.4.2 Objetivos específicos 63
3.2 Procedimentos 64
3.2.1 Oficina de leitura para os professores da EJA 65
3.2.1.1 Texto 1 “Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente – Educação e Formação Prévia ao Emprego” 66
3.2.1.2 Texto 2 “Articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” 67
3.2.1.3 Texto 3 “Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humana Emancipado?” 68

3.3 Conclusão 69

Considerações Finais **70**

Referências **72**

Apresentação

> [...] a tarefa da filosofia como uma análise crítica do nosso mundo é algo mais e mais importante. Talvez o mais certo de todos os problemas filosóficos seja o problema do tempo presente, e do que somos nós neste exato momento. (FOUCAULT, 1995, p. 239)

Neste texto, apresento a minha trajetória acadêmica e profissional, que me trouxe ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), em setembro 2017. Trajetória marcada, como poderão observar, por uma constante relação com a Educação, a História e a Filosofia, e, que tem como eixo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quando estava no segundo ano do ensino médio regular, com dezessete anos de idade, decidi abandonar a escola para trabalhar. Trabalhando como operário em algumas montadoras multinacionais de carros da minha região, percebi que tinha que voltar a estudar para me manter ou "crescer" nessas empresas.

Aqui, começa a minha relação com a EJA. Estudei, para concluir o meu ensino médio, em um Centro de Estudos Supletivos (CES), hoje, Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Essa escola era destinada a jovens e adultos que estavam fora da idade escolar e que desejavam concluir o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Ou seja, achei que essa modalidade, por estar na época com vinte dois anos, era ideal para mim.

No CES, não havia aulas regulares como nas escolas tradicionais. O material didático eu adquiria gratuitamente, em um sistema de empréstimo, na escola. Estudei nos meus tempos livres e, quando tinha dúvidas, retornava à escola. A avaliação no CES se dava, principalmente, por meio das provas, que eram realizadas toda vez em que eu finalizo o estudo de um fascículo de uma disciplina. Um modelo que parece se impor atualmente pelos discursos do governo alinhados com a lógica neoliberal. Como eu estava trabalhando nessa época, estudar no CES me pareceu ser a melhor opção.

Durante esse período, foram dois anos estudando para concluir o meu ensino médio, passei por vários em empregos. Além, como já citei, de trabalhar como operário nas montadoras multinacionais de carros da minha região, trabalhei em algumas lojas no comércio da cidade aonde eu morava. Essa instabilidade no emprego e os baixos salários, realidade de muitos trabalhadores, foram despertando em mim uma grande preocupação com o meu futuro.

Após concluir o ensino médio, achei que seria importante para a minha vida não parar de estudar. Então, decidi que deveria fazer uma faculdade. No entanto, nesse momento da minha vida, eu não tinha certeza de qual faculdade fazer. Inspirado pela trajetória dos meus familiares, sou filho de uma professora de Literatura e irmão de um professor de Geografia, ambos professores da rede pública, resolvi fazer licenciatura. Vejo, hoje, que assuntos ligados a Educação, sempre estiveram presentes em minha vida.

Minha mãe e meu irmão, como estudantes e professores da área de humanas, conversavam muito comigo sobre assuntos relacionados à Literatura e à Geografia. Em 2004, por uma coincidência, a universidade em que eles estudaram, a Universidade Barra Mansa (UBM), reabriu um curso de licenciatura na área de humanas, o curso de Licenciatura em História.

Inspirado pelas conversas com eles, não tive dúvidas, decidi fazer o curso de Licenciatura em História. Foram três anos de curso aonde eu procurei me dedicar muito às aulas. No curso, a cada semestre, me interessava mais pelos assuntos e pelas pesquisas. Nesse período, em que eu estive na graduação, o sentimento de valorização da Educação e do ensino da área de humanas, foi reforçado.

As conversar entre a gente foram ficando cada vez mais restrita a assuntos ligados à Educação. Tanto que, no último ano da minha graduação, em 2007, a minha mãe ficou sabendo da abertura de concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Ela, de forma incisiva, me aconselhou, apesar de eu não ter concluído a graduação, a fazer esse concurso.

O que, pra mim, era inesperado, aconteceu. Fui aprovado para dar aulas de História nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro em 2007, antes de eu ter concluído a graduação. Enquanto eu terminava a minha graduação, os candidatos que ficaram na minha frente eram convocados. De novo, para minha surpresa, fui convocado para me apresentar no mesmo mês em que eu concluí a graduação.

Há doze anos leciono História na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro para turmas da EJA. Nesses anos de experiência no magistério, me deparei com turmas em que os alunos, como eu na época em que estudei na EJA, procuram, na sua grande maioria, terminar o ensino médio para se manter ou melhorar no mercado de trabalho. Essa situação, me fez querer refletir sobre as concepções de formação presentes na Educação, atualmente.

Por isso, em 2014, iniciei os meus estudos no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Especialização em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Aqui, começa a minha trajetória no CEFET/RJ.

Sob a orientação da professora Maria Esther Provenzano, realizei um estudo bibliográfico sobre a formação continuada. Nesse trabalho, trouxemos pesquisas sobre a formação continuada, apresentamos algumas avaliações do processo de formação continuada e destacamos algumas reflexões sobre um novo modo de conceber a formação continuada.

Para realizar essas tarefas, tive que conhecer algumas obras e autores ligados à área denominada como Filosofia da Educação. A obra, *"A Educação para além do Capital"*, do filósofo húngaro István Mészáros (2008), foi a minha principal referência na pesquisa. Ela contribuiu para que despertasse em mim o interesse em analisar a formação escolar em uma sociedade impactada pela lógica do mercado.

Nesse livro, o professor Mészáros (2008), sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Ele defende que a educação tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra para transformar o mundo. Mundo que, segundo o filósofo, tem no individualismo, no lucro e na competição, seus fundamentos.

Assim, após a leitura de algumas obras do filósofo Mészáros (2008), comecei a refletir sobre questões, tais como: Qual é o papel da educação hoje? Como construir uma outra educação? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

Depois de eu ter concluído o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Especialização em Educação Tecnológica, em 2016, decidi, seguindo os conselhos da minha orientadora, participar do processo de seleção no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia e Ensino (PPFEN) no CEFET/RJ.

Escolhi esse curso em razão do que eu li no *site* do CEFET/RJ. No texto de apresentação, podemos ler que o "curso pretende oferecer um espaço apropriado aos docentes de Filosofia e, de maneira geral, aos profissionais do setor educacional, que possuem ensino superior, de repensar o seu compromisso pedagógico".

Em razão da minha relação com a Educação, a História e a Filosofia, exposta nesse texto, decidi estudar uma das linhas oferecidas no curso, "Questões Políticas, Sociais e

Culturais no Ensino de Filosofia". Nela, segundo a descrição, o professor deve dar atenção ao contexto político e social no qual está inserido.

Sob a orientação da professora Maria Cristina Giorgi e do professor Maicon Jeferson da Costa, entro em contato, pela primeira vez, com obras do filósofo francês Michel Foucault e obras de alguns de seus comentadores. As contribuições foucaultianas foram pertinentes para compreender e dimensionar o papel da educação no mundo atual.

Em minhas leituras sobre a filosofia de Michel Foucault, encontro um pensador preocupado em pensar criticamente o presente. Descubro a, "Ontologia do Presente", tarefa filosófica de pensar o presente. De acordo com alguns comentadores de Foucault, para cumprirmos essa tarefa filosófica, devemos responder algumas perguntas: O que somos nós? O que é o nosso hoje? O que é o nosso presente?

Assim, desenvolvemos um projeto que pensa a EJA, modalidade de ensino na qual o professor de Filosofia está inserido, na sua relação com o poder e saber. A reflexão de como os saberes, que circulam na EJA em um determinado momento, nos ajudará a compreender o espaço escolar como um lugar permeado por relações sociais que têm de ser consideradas. A apropriação desses saberes pelo professor de Filosofia pode contribuir para que sua prática seja reflexiva, consciente e politizada.

Introdução

> *"O que busco identificar com este nome [dispositivo] é, sobretudo, um conjunto decididamente heterogêneo que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, resumindo: do dito tanto quanto do não-dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos [...] uma formação que em um dado momento histórico teve como função maior a de responder a uma urgência. O dispositivo tem, assim, uma função eminentemente estratégica [...] o que implica que se trate de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e articulada nas relações de força, seja para orientá-las em uma certa direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando, portanto, sempre ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem e que igualmente o condicionam. O dispositivo é isto: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles." (FOUCAULT, 2003, p. 299-300).*

Neste estudo, *Discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos relatórios da V Conferência Internacional de Educação de Adultos*, demonstro que as racionalidades e práticas neoliberais, que constituem o projeto político predominante nas sociedades contemporâneas, têm materialidade no texto dos relatórios produzindo discursos e enunciados conectados com essa perspectiva. A partir da análise dos relatórios que abordam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), busco compreender e mostrar como as relações de poder das políticas neoliberais tornam-se práticas incorporadas nos discursos.

Ao tomar como objeto os relatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) como dispositivo produtivo para a governamentalidade neoliberal, a pesquisa investiga e procura mostrar como os discursos dos relatórios operam como via de circulação e instrumento de articulação das relações de poder-saber produzidas pela política neoliberal. Para isso, utilizei, como *corpus* de análise, textos que abordam a EJA, constituídos entre os anos 1996 e 1997, nos relatórios brasileiros para a V CONFINTEA. A pesquisa preocupou-se em demonstrar a produtividade política da articulação neoliberal nos relatórios, pois ao mesmo tempo em que ela é produzida, também cria práticas e subjetividades férteis para a sua execução.

A análise permitiu problematizar os textos dos relatórios demonstrando o governamento de racionalidades e condutas, que tem como parâmetro o projeto neoliberal de sociedade. Na leitura dos relatórios, utilizei a análise do discurso, na abordagem foucaultiana, que considera as palavras e os sentidos estabelecidos discursivamente, sem tomar os discursos como indicadores de sentidos profundos, mas ligados ao campo prático no qual eles são desdobrados.

Assim, trato os textos dos relatórios como acontecimentos discursivos e os discursos por eles vinculados como uma série de acontecimentos que procuro relacionar e descrever, para ver como eles mantêm ligação com o projeto neoliberal de sociedade.

> Não se trata, também, de analisar os discursos como indicadores de sentidos profundos ou de determinadas individualidades intelectuais ou psicológicas, materializadas nesse ou naquele autor, inscritos, por sua vez, nessa ou naquela instituição. Trata -se de analisá-los tendo sempre em vista que é por "uma certa economia dos discursos de verdade [que] há possibilidade de exercício de poder". Nesse sentido, aquele que anuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso. (VEIGA -NETO, 2003, p. 119 -120)

Trabalhei com o sentido foucaultiano do discurso, que diz respeito ao conjunto de enunciados de um determinado campo de saber, constituído historicamente e em meio a disputas de poder. Para ele, o discurso é uma prática constituidora de outras práticas e é constituído no interior das mesmas. No campo dos estudos foucaultianos o que importa é descrever as regras de formação ou as condições de possibilidade em que os enunciados são instituídos.

> A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender que o enunciado na estreiteza de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluiu. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um ouro discurso; deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como excluiu qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum ouro podia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 1986, p. 31-32)

Quando decidi analisar os discursos dos relatórios para a V CONFINTEA, presumi que neles existiam representações sobre a EJA. Ou seja, acreditava que os textos dos relatórios produziam significados por meio de sua linguagem e, assim, operavam na compreensão da EJA, instituindo maneiras de pensar sobre ela. A importância de olhar a EJA nestes relatórios está em assinalar as conferências internacionais de educação de adultos como um acontecimento discursivo, inserido em uma certa lógica econômica, social, cultural e política. Ao falar sobre a EJA, os relatórios constituem a EJA, pois constroem sentidos.

Ao estudar os relatórios para a V CONFINTEA, ressalto e problematizo seu caráter político. Os textos dos documentos sobre a EJA, ao abordarem sua conjuntura, atribuem a ela poderes e saberes, através de práticas e racionalidades específicas. Ao

analisar como os relatórios para a V CONFINTEA participam do processo de compor o sistema de ensino, de acordo com o projeto neoliberal contemporâneo de sociedade, vejo a importância do trabalho que desenvolvo como professor. As contribuições foucaultianas foram pertinentes para compreender e dimensionar o papel da educação no mundo atual.

Para escrever esta dissertação, revirei dissertações, teses, assisti palestras e aulas. Neste percurso, a tese de doutorado, *"A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ"*, da professora Vera Regina Serezer Gerzson (2007). Nesta tese, as revistas são compreendidas como dispositivos da governamentalidade neoliberal porque em seus discursos sobre educação, a racionalidade e as práticas neoliberais, constituintes do projeto político predominante nas sociedades contemporâneas, têm materialidade nos textos dessas mídias, produzindo discursos e enunciados vinculados com essa perspectiva econômica, política, social e cultural.

Início a dissertação com o texto *Apresentação*, onde apresento fragmentos da trajetória que percorri até chegar ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia e Ensino (PPFEN) no CEFET/RJ, aos estudos sobre "Questões Políticas, Sociais e Culturais no Ensino de Filosofia" e ao campo dos estudos foucaultianos. Este trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No Capítulo 1, *Percurso teórico e metodológico*, situo as ferramentas teóricas utilizadas para implementar a pesquisa e problematizar os textos dos relatórios. Reúno alguns conceitos da análise do discurso foucaultiana, quais sejam: a noção de práticas discursivas, acontecimento discursivo, enunciado, formação discursiva, arquivo e consequentemente discurso.

Apresentamos a análise do discurso foucaultiana como estudo da materialidade linguística decorrente de uma conjuntura sócio histórica. O termo discurso, passa a ser concebido enquanto uma instância da linguagem capaz de articular os fenômenos linguísticos e os processos ideológicos. Nesse sentido, as condições sociais de produção do discurso – contexto social e histórico neoliberal – são constitutivos do dizer.

A seguir, no capítulo 2, *A sociedade neoliberal nos relatórios sobre a EJA para a V CONFINTEA*, analiso os textos e demonstro como os relatórios incorporam as políticas e as relações de poder neoliberais como verdades. Cruzamos alguns pontos do discurso sobre a EJA nos relatórios para a V CONFINTEA, com os discursos político, pedagógico

e econômico. A semelhança de certas formulações são indícios que nos levam a pensar que essas estão ligadas por um interdiscurso comum e que têm um dado posicionamento como matriz.

Descrevemos uma região de interpositividade, relações que valem para definir uma configuração particular, no caso, o discurso sobre a EJA para a V CONFINTEA como dispositivo da governamentalidade neoliberal. Fizemos aparecer uma rede interdiscursiva. Cruzamos alguns pontos do discurso sobre a EJA, com o discurso político, pedagógico e econômico. Como afirma, Foucault.

> O horizonte ao qual se dirige a arqueologia não é, pois, uma ciência, uma racionalidade, uma mentalidade, uma cultura; é um emaranhado de interpositividades cujos limites e pontos de cruzamentos não podem ser fixados de imediato. A arqueologia: uma análise comparativa que não se destina a reduzir a diversidade dos discursos nem a delinear a unidade que deve totaliza-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes. A comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador. (FOUCAULT, 2017, p. 195)

No capítulo 3, *A educação na sociedade neoliberal*, desenvolvo uma atividade para as aulas de Filosofia na EJA com o objetivo de levar a uma reflexão sobre a educação no mundo atual. Essa atividade diz respeito à expectativa, hoje, de que a educação atenda às necessidades geradas pela sociedade neoliberal, preparando os estudantes para a produtividade no mercado de trabalho. Nos relatórios, como podemos observar, a educação é encarregada de cumprir sua parte para o "desenvolvimento", o sucesso dos sujeitos e da sociedade neoliberal.

Na conclusão, estabeleço o fim desta etapa de observação dos relatórios, reconhecendo eles farão parte das minhas aulas e das pesquisas que pretendo empreender a seguir.

1- Percurso Teórico Metodológico

> *"E com essa palavra, "governamentalidade", quero dizer três coisas: O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc, e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado". (FOUCAULT, 2006, p. 291-292).*

A epígrafe acima anuncia a fonte de inspiração para desenvolver o meu trabalho, que tem por objetivo demonstrar que a racionalidade e as práticas neoliberais, constituintes do projeto político predominante nas sociedades contemporâneas, têm materialidade no texto dos relatórios, produzindo discursos conectados com essa perspectiva. Minha dissertação procura evidenciar que a racionalidade e as práticas neoliberais circulam nas avaliações e recomendações dos relatórios quando produzem discursos sobre a EJA.

Minha pesquisa tem como objeto de estudo a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) enquanto dispositivo produtivo para a governamentalidade neoliberal e articula as contribuições da perspectiva analítica das "Questões Políticas, Sociais e Culturais no Ensino de Filosofia" com as teorizações foucaultianas na leitura dos relatórios para a V CONFINTEA. Observa-se que os textos dos relatórios estão impregnados de discursos sobre a EJA, que sustentam e reforçam o projeto neoliberal.

Utilizo os conceitos de governamentalidade e governamento, onde governamento, ao longo da dissertação, está relacionado com a ação ou ato de governar. Na perspectiva foucaultiana, governo não se refere apenas às estruturas políticas e à gestão do Estado, mas pode também ser compreendido como aquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos conduzem aos outros e a si mesmos.

Assim, a expressão governamento diferencia-se de governo, enquanto instância de controle político e como instituição à qual cabe o exercício da autoridade. Utilizo governamento para caracterizar o poder que se exerce e é exercido para administrar as condutas. Ao analisar como os relatórios produzem noções neoliberais inseridas nas avaliações e recomendações que abordam a EJA, encontramos formas de governamento

dirigidas para a EJA.

Ao estudar a temática da EJA nos relatórios constituídos para a V CONFINTEA, encaixo-me na linha de pesquisa *"Questões Políticas, Sociais e Culturais no Ensino de Filosofia"*. Entre os inúmeros trabalhos desenvolvidos sobre educação, discurso e governamentalidade, a pesquisa de Gerzson (2007) me parece demonstrar a produtividade destas análises. Nesta tese, as revistas são compreendidas como dispositivos da governamentalidade neoliberal porque em seus discursos sobre educação, a racionalidade e as práticas neoliberais, constituintes do projeto político predominante nas sociedades contemporâneas, têm materialidade nos textos destas mídias, produzindo discursos e enunciados vinculados com essa perspectiva econômica, política, social e cultural.

Como professor da área de humanas, considero que este estudo pode contribuir para o ensino de Filosofia por tratarem da mídia e das várias maneiras como a educação é articulada atualmente através dela. A compreensão de uma época predominantemente mobilizada pelos meios de comunicação de massa, que apresenta configuração cada vez mais complexa e difícil de ser decifrada, tem sido abordada por estudos compondo um enfoque bastante produtivo para os campos da Educação.

Aqui, nesta dissertação, apresento os relatórios produzidos no Brasil para a V CONFINTEA como dispositivos da governamentalidade neoliberal porque em seus discursos sobre a EJA, a racionalidade e as práticas neoliberais têm materialidade nos textos. As proposições desta conferência tornaram-se um elemento desencadeador de inúmeras ações e programas para a EJA. Considero interessante ressaltar que, esse evento, foi diferente das outras, pois obteve uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil.

Como afirma o professor Leôncio José Gomes Soares (2001), por ocasião da V CONFINTEA, que se realizou em Hamburgo, na Alemanha, houve uma agenda de preparação com a participação de vários segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos: governos estaduais e municipais, ONGs, universidades, setores empresariais, instituições dos trabalhadores, delegacias do MEC etc. Essa agenda constou de encontros estaduais de EJA, seguidos por encontros regionais (Curitiba, Salvador), passando pelo encontro nacional (em Natal), depois um encontro latino-americano (em Brasília) e culminando com a Conferência Internacional, na Alemanha.

De cada encontro estadual resultou um documento com o diagnóstico, as realizações e as metas de EJA, que se unificaram na etapa seguinte, ou seja, no encontro regional. Os documentos de cada encontro regional foram discutidos e subsidiaram a elaboração do documento final do Brasil, elaborado em Natal. Essa trajetória, para o nosso trabalho, constituiu uma rica fonte de pesquisa para investigar a EJA no Brasil.

Nas palestras, nos debates e nos documentos produzidos podemos encontrar questões que inflamam as discussões sobre Educação. A dicotomia entre formação geral e formação para o mercado é uma dessas questões. Pensar a educação de jovens e adultos, referindo-se apenas a dimensão do mercado de trabalho, é reduzi-la a uma função meramente pragmática.

Assim, na elaboração da pesquisa, interessava registrar que os textos a serem analisados criam e recriam, de maneira particular, formas de expressão que estão envolvidas na constituição da cultura como produtos e como produtores das formas de conceber o mundo em que vivemos. Estar atento ao uso de variadas linguagens que formam relações de sentido nos materiais analisados é uma tarefa instigante, mas que não possuiu um roteiro definitivo a ser seguido.

Para empreender a investigação e analisar a abordagem dos relatórios sobre a EJA no material selecionado, precisei recortar, ordenar, ler e reler. As estratégias de leitura e seleção dos textos foram substituídas muitas vezes. O retorno às referências bibliográficas e a novas leituras descobertas acompanhou o processo de pesquisa. A insegurança acabou em desafio, deu lugar à coragem e ao encantamento.

A minha dissertação procura enfatizar o caráter produtivo dos relatórios para a V CONFINTEA, como espaços onde a lógica neoliberal é destacada, praticada e colocada em circulação. As ferramentas ou conceitos foucaultianos de governamento e governamentalidade foram centrais para verificar como a perspectiva neoliberal está associada a um sistema de racionalidades e práticas que operam através de discursos.

Na elaboração da pesquisa, interessava registrar que os textos a serem analisados criam e recriam, de maneira particular, formas de expressão que são produtos ou produtores das formas de conceber o mundo em que vivemos. Essa constatação me permitiu enfatizar o papel constituidor da linguagem e das relações de poder. Ao contextualizar a comunicação culturalmente, na perspectiva analítica em que inscrevo o meu trabalho, estou problematizando as práticas que me constituíram como aluno e

como professor da área de humanas.

Como pesquisador tenho a pretensão que está dissertação me lance em novos empreendimentos, apesar de tido uma trilha árdua e complexa. Levo comigo muitas possibilidades e valiosas referências. Este estudo deve conter tropeços, incoerências e lacunas, jamais estaria pronto se não fosse a necessidade de ser interrompido em razão do prazo de entrega para a defesa.

Para empreender a investigação e analisar a abordagem sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no material selecionado precisei ler e reler os textos. O retorno às referências bibliográficas e novas leituras produzidas ou indicadas acompanhou o processo de pesquisa.

Compreender como a V CONFINTEA pode ser um dispositivo para a governamentalidade neoliberal, nos relatórios constituídos no Brasil, foi um exercício instigante porque exigia investigar as condições histórico-sociais que possibilitaram o aparecimento do discurso sobre a EJA no Brasil.

A análise de um discurso, de acordo com Foucault, implica o estudo da materialidade linguística como acontecimento decorrente de uma conjuntura sócio histórica. A noção de “interdiscurso”, aqui definida como conjunto de discursos oriundos de discursos contemporâneos, nos permite estabelecer relações com seu exterior.

Os relatórios para a V CONFINTEA sinalizam o que se espera da educação em tempos de livre-mercado: preparar desde cedo para a competição, para a vitória, que nos discursos, estaria acessível a todos. O sonho da mobilidade ascendente é visível, ela pretensamente está disponível para aqueles que operam as novas tecnologias e são capacitados.

1.1 – A Análise do Discurso de Michel Foucault

No quadro teórico da Análise do Discurso (AD), o termo discurso passou a ser concebido enquanto uma instância da linguagem capaz de articular os fenômenos linguísticos e os processos ideológicos. Nesse sentido, as condições sociais de produção do discurso – contexto social e histórico – são constitutivos do dizer.

Para Foucault (1987), o discurso é compreendido como prática, é o lugar de emergência dos conceitos e de constituição dos sujeitos:

> O discurso [...] ao nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão. (FOUCAULT, 1987, p. 193)

Assim, existem condições para que um discurso apareça. A noção de prática discursiva passa a ser essencial para a compreensão da noção de discurso.

> Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1987, p. 136)

Do ponto de vista da análise, Foucault (1987) considera que é o enunciado, enquanto unidade elementar do discurso, que cabe descrever. Especificamente, nos interessa assinalar a distinção que ele estabelece entre de um lado o enunciado e do outro a frase, a proposição e o ato de fala. Segundo o filósofo, o enunciado possui um modo singular de existência que o diferencia dessas formulações estritamente linguísticas:

> [...] está ligado a um 'referencial' que não é constituído de 'coisas', de 'fatos', de 'realidades', ou de 'seres', mas de leis de possibilidades, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados, descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial de um enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 1987, p. 104)

Podemos observar que essa afirmação acerca do referencial do enunciado é uma especificação do que foi anteriormente definido como prática discursiva, conceito que tem sido retomado, no interior da AD, como a noção de formação discursiva (FD). Ou seja, tem-se que o enunciado se define em relação a uma FD e define essa própria formação. Essa relação se trata, como afirma Foucault (1987), de uma *"lei de coexistência"*.

Uma outra perspectiva que Foucault utiliza para definir o enunciado diz respeito

à relação que ele (o enunciado) mantém com o sujeito. Trata-se, antes, de uma função enunciativa que caracteriza a relação enunciado/sujeito. Neste sentido, não se trata de perguntar ao enunciado o que ele diz, mas de investigar o modo como ele diz o que diz:

> Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 1987, p. 109).

O sujeito do enunciado, então, não é um indivíduo, mas uma função, uma posição que pode ser ocupada por indivíduos diferentes. Ademais, para que haja um enunciado, torna-se necessário reconhecer a existência de um campo associativo que nos fala da relação entre enunciados.

> Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro, independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 1987, p. 113-114)

Esse campo associativo, então, garante ao enunciado sua regularidade. Também permite que Foucault (1987) afirme que "não existem enunciados absolutamente neutros nem livres". Trata-se de uma noção que define o enunciado a partir de um domínio de coexistência, ou seja, não existe enunciado livre, mas sempre um enunciado relacionando-se com outros.

É importante destacar que o fato de o enunciado supor outros, apoiar-se em outros, não significa que mantenha com eles uma relação de pura reprodução. Tem-se, antes, uma (re)atualização, como observa Foucault:

> Composta das mesmas palavras, carregada exatamente do mesmo sentido, mantida em sua identidade sintática e semântica, uma frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se foi escrita um dia, há séculos, e se reaparece agora em uma formulação oral. As coordenadas e o status material do enunciado fazem parte de seus caracteres intrínsecos. (FOUCAUL, 1987, p. 113-114)

Para Foucault, entendemos que o enunciado possuiu uma materialidade que não se reduz a uma forma gramatical. Essa materialidade assinala a necessidade de o enunciado acontecer em um campo de estabilização. Para Foucault (1987), a materialidade do enunciado, enquanto uma de suas condições de existência, é a da ordem da instituição a qual define um campo de utilização que funciona como "regulador" da constância ou do desdobramento dos enunciados:

> Os esquemas de utilização, as regras de emprego, as constelações em que podem desempenhar um papel, suas virtualidades estratégicas, constituem para os enunciados um campo de estabilização que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade; mas esse mesmo campo pode, também, sob as identidades semânticas, gramaticais ou formais, as mais manifestas, definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado. Mas é possível, sem dúvida, ir mais longe: podemos considerar que existe apenas um único e mesmo enunciado onde as palavras, a sintaxe, a própria língua, não são idênticas. (FOUCAULT, 1987, p. 119)

Em outras palavras, a particularidade que permite a sua regularidade ou a sua modificação obedece às condições e possibilidades de utilização, chamadas de *campos de utilização* do enunciado: um conjunto de condições enunciativas que possibilitam a própria emergência do enunciado. São essas condições ou possibilidades de utilização que melhor distinguem o enunciado de uma noção estritamente linguística, como as de frase ou oração.

É preciso, contudo, também acrescentar que esses *esquemas de utilização*, esse *campo de estabilização* sustenta-se (ou constituem-se) a partir de já-dito – o repetível de uma situação – que, por sua vez, constrói a possibilidade do diferente e cria outras possibilidades de significação.

Para Foucault (1987), toda a discussão sobre o enunciado, suas modalidades específicas, sua regularidade acaba servindo a um propósito: circunscrever a noção de formação discursiva (FD). Vejamos o que diz o autor:

> Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam, é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou ainda a mesma coisa, porém na direção inversa: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, lingüístico, psicológico. (FOUCAULT, 1987, p. 134)

Conforme mostramos anteriormente, para Foucault (1987) o sujeito é concebido como posição ou função que será exercida por indivíduos diferentes. Ocorre que esse exercício passa a ser regulado por essa lei que determina a função enunciativa. Ou seja, tem-se no fundamental uma função-sujeito assumida a partir de uma FD, enquanto limite para o próprio exercício.

No entanto, não podemos ler que não haveria o novo, mas apenas o dado, a repetição. Entende-se que, apesar de o sujeito e a linguagem se constituírem no interior de uma formação discursiva, eles não mantêm com essa formação uma relação de pura

reprodução ou determinação. As transformações que se realizam no interior das formações são decorrentes do trabalho de sujeitos que não são meros reprodutores de um discurso já dado.

Entendemos que a concepção de FD, quando remete apenas para um *campo de regularidades*, pode encontrar uma correspondência na noção de interdiscurso. Neste sentido, as instituições assumem o papel de garantir essa aparência de um mundo estabilizado, homogêneo. A noção de interdiscurso, portanto, traz para o campo da AD, a relação de um discurso com outros discursos.

Conclusão, trabalhamos, aqui, com a teoria de que o discurso deve ser compreendido na relação com outros discursos. Nessa perspectiva, todo enunciado é atravessado por outros enunciados, todo enunciado está ligado a enunciados anteriores e posteriores. Sob todo dizer, outras vozes ecoam. Além disso, o reconhecimento da natureza sócio histórica do enunciado restituiu, na comunicação verbal, o papel do outro.

1.2 – Metodologia da análise

Como a nossa pesquisa tem um viés qualitativo, devido ao caráter descritivo-interpretativo, uma vez escrito sobre as formações discursivas e os enunciados, conceitos importantes da análise arqueológica de Michel Foucault, vamos refletir sobre a possibilidade de aplicação e utilidade dessa análise.

Trabalhamos com uma determinada concepção de linguagem. Para o nosso trabalho a linguagem expressa muito do que somos, logo, não pode ser concebida como algo neutro. Nesse sentido, a análise arqueológica concebe a linguagem como ponto de partida. A análise arqueológica busca identificar os enunciados produzidos em um processo histórico e, como tal, compreendê-lo como ação dos seres humanos.

Sendo assim, "uma atitude metodológica foucaultiana é justamente essa: a de prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana" (FISCHER, 2003, p. 377). É nesse sentido que a análise arqueológica é tomada, aqui, como um procedimento metodológico ou "atitude metodológica", um modo de analisar os enunciados existentes em um dado discurso sobre um dado objeto.

Para isso, nos debruçamos sobre textos (achados arqueológicos) produzidos para extrair os enunciados que nos permitam conhecer mais sobre a EJA ou como um discurso foi produzido sobre EJA. Isso porque, "a partir dos próprios discursos, da materialidade dos enunciados, de suas condições de produção, pode-se descrever a trama de coisas ditas a respeito de uma época" (FISCHER, 1996, p. 125).

O elemento principal desse modo de fazer análise, segundo alguns estudiosos, está na consideração de que os fatores históricos afetam o discurso. Nessa perspectiva, Michel Foucault afirma que:

> A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discurso, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantem a parte, a profundidade essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegoria". (FOUCAULT, 2017, p. 170)

Assim, ao se dirigir ao discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qualidade de monumento, foi necessário desconstruí-lo para apreender suas condições de

produção, ou seja, o sistema de relações que o liga a diferentes níveis e séries, interna e externamente: "É preciso pesquisar, a partir da noção de *documento/monumento*, proposta por Michel Foucault em *A arqueologia do saber*" (LE GOFF, 1995, p. 54).

O método arqueológico, a fim de enxergar a positividade do saber em um determinado momento histórico, busca elementos que possam ser articulados entre si e que fornecem um panorama coerente das condições de produção de um saber em certa época. Analisando a extensa rede que constitui as positividades do saber, a arqueologia procura não as ideias, mas os próprios discursos como práticas que obedecem a regras.

> A arqueologia não procura encontrara a transição continua e insensível que liga, em decline suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. Não espreita o momento em que a partir do que ainda não eram, tornaram-se o que são; nem tampouco o momento em que, desfazendo a solidez de sua figura, vão perder, pouco a pouco, sua identidade. O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irredutível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salienta-los. Ela não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência; não é uma "doxologia", mas uma análise diferencial das modalidades de discurso. (FOUCAULT, 2017, p. 170)

Sendo assim, o nosso trabalho não buscou ir atrás das origens, dos começos, de onde tudo um dia teve sua eclosão, marcando as sucessivas transformações e evoluções. Datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber.

> Finalmente, a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; ela não se propõe a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam identidade; onde o pensamento permanece ainda mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso. Em outras palavras, não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. Não pretende se apagar na modéstia ambígua de uma leitura que deixaria voltar, em sua pureza, a luz longínqua, precária, quase extinta da origem. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2017, p. 171)

Como afirma Paul Veyne (1982), "o método consiste, então, para Foucault, em compreender que as coisas não passam das objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas". É no mundo concreto –das práticas discursivas e não-discursivas- que esse método vai analisar as transformações que elas sofrem. Não há

um fundo estável, único.

Conforme Foucault (2017), a análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhe servem de elemento geral.

> Quando se dirige a um tipo singular de discurso (o da psiquiatria *na Historie de la folie* ou o da medicina em *Naissance de la clinique*), é para estabelecer, por comparação, seus limites cronológicos; é também para descrever, ao mesmo tempo que eles e em correlação com eles, um campo institucional, um conjunto de acontecimentos, de práticas, de decisões políticas, um encadeamento de processos econômicos em que figuram oscilações demográficas, técnicas de assistência, necessidades de mão de obra, níveis diferentes de desemprego etc. Mas ele pode também, por uma espécie de aproximação lateral (como em *Les mots et les choses*), utilizar várias positividades distintas, cujos estados concomitantes são comparados durante um período determinado e confrontados com outros tipos de discurso que tomaram o seu lugar em uma determinada época. (FOUCAULT, 2017, p. 192)

A comparação, de acordo com a análise arqueológica, é sempre limitada e regional. Não pretende fazer aparecer formas gerais, ela procura desenhar configurações singulares, fazer aparecer um conjunto bem determinado de formações discursivas que têm entre si um certo número de relações descritíveis.

> Esse conjunto interdiscursivo encontra-se ele próprio, e sob a forma de grupo, em relação com outros tipos de discurso (de um lado, com a análise da representação, a teoria geral dos signos e a "ideologia", e, de outro, com a matemática, a análise algébrica e a tentativa de instauração de uma *mathesis*). São essas relações internas e externas que caracterizam a história natural, a análise das riquezas e a gramática geral como um conjunto especifico e permitem que nelas se reconheça uma *configuração interdiscursiva*. (FOUCAULT, 2017, p. 193)

O filósofo Michel Foucault afirma desejar e impor que a análise arqueológica seja limitada. Para ele, um contraexemplo, seria a possibilidade de dizer que as relações que descreveu são encontradas dos mesmos modos em outras formações.

> Isso seria, com efeito, a prova de que eu não teria descrito, como pretendi fazê-lo, uma *região de interpositividade*; teria caracterizado o espirito ou a ciência de uma época – contra o que todo o meu trabalho se voltou. As relações que descrevi valem para definir uma configuração particular; não são signos para descrever, em sua totalidade, a fisionomia de uma cultura. (FOUCAULT, 2017, p. 194)

A análise arqueológica descobre conjuntos descritíveis, revela um sistema de relações, faz aparecer uma rede interdiscursiva. A análise arqueológica mostra se tais redes existem e quais existem (isto é, quais são suscetíveis de ser descritas).

> O horizonte ao qual se dirige a arqueologia não é, pois, uma ciência, uma racionalidade, uma mentalidade, uma cultura; é um emaranhado de interpositividades cujos limites e pontos de cruzamentos não podem ser fixados de imediato. A arqueologia: uma análise comparativa que não se destina a reduzir a diversidade dos discursos nem a delinear a unidade que deve totalizá-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes. A comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador. (FOUCAULT, 2017, p. 195)

Segundo Foucault (2017), o que a arqueologia quer descrever é o jogo de analogias e das diferenças, tais como aparecem no nível das regras de formação. Ele apresenta cinco tarefas distintas:

> Mostrar como elementos discursivos inteiramente diferentes podem ser formados por regras análogas; mostrar, entre formações diferentes, os *isomorfismos arqueológicos*. Mostrar até que ponto essas regras se aplicam ou não do mesmo modo, se encadeiam ou não da mesma ordem, dispõem-se ou não conforme o mesmo modelo nos diferentes tipos de discurso: definir o *modelo arqueológico* de cada formação. Mostrar como conceitos perfeitamente diferentes ocupam uma posição análoga na ramificação de seu sistema de positividade – que são dotados, assim, de uma *isotopia arqueológica.* Mostrar, em compensação, como uma única e mesma noção pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos; indicar as defasagens arqueológicas. Mostrar, finalmente, como, de uma positividade a outra, podem ser estabelecidas relações de subordinação ou de complementaridade: estabelecer as correlações arqueológicas. (FOUCAULT, 2017, p. 196/197)

Em todas essas descrições, segundo Michel Foucault, nada se apoia na determinação de influências, trocas, informações transmitidas, comunicações. Ele não quer negá-las, mas revelar o que as tornou possíveis, descrever o campo de receptividade que, para o jogo de trocas, foi uma condição de possibilidade histórica.

> Uma configuração de interpositividade não é um grupo de disciplina vizinhas; não é somente a relação global de diversos discursos com algum outro; é a lei de suas comunicações. Não se deve dizer: pelo fato de Rousseau e outros terem refletido alternadamente sobre o ordenamento das espécies e a origem das línguas, estabeleceram-se relações e produziram-se trocas entre a taxionomia e gramatica; pelo fato de Turgot, depois Law e Petty, ter desejado tratar a moeda como um signo, a economia e a teoria da linguagem se aproximaram, e sua história traz, ainda, a marca de tais tentativas. Mas sim dizer – se, pelo menos, se quer fazer uma descrição arqueológica – que as disposições respectivas dessas três positividades eram tais, que no nível das obras, dos autores, das existências individuais, dos projetos e das tentativas, podem ser encontradas trocas semelhantes. (FOUCAULT, p. 198, 2017)

Conforme Foucault (2017), uma configuração de interpositividade não é somente a relação global de diversos discursos com algum outro, é a lei de suas comunicações. Assim, não devemos dizer que o discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ter refletido sobre direitos para todos e qualificação profissional, estabeleceu relação

com o discurso político e o discurso econômico. Mas sim dizer que as disposições respectivas dessas três positividades eram tais que podem ser encontradas trocas semelhantes.

> A arqueologia faz também com que apareçam relações entre formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). Tais aproximações não têm por finalidade revelar grandes continuidades culturais ou isolar mecanismos de causalidade. Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir formas especificas de articulação. (FOUCAULT, p. 198, 2017)

Consideramos, aqui, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja instauração ocorreu no final do século XX no Brasil, é contemporânea de um certo número de acontecimentos políticos, de fenômenos econômicos e de mudanças institucionais. Suspeitamos que existam laços entre esses fatos e a organização de uma nova modalidade de ensino, a EJA.

Assim, em uma época em que o capitalismo manifesta novas necessidades de mão de obra, a EJA tomou uma dimensão social. A educação surge como direito de todos e dever do Estado. Daí resultam a valorização do corpo e da mente como instrumento de trabalho e os esforços para manter o nível de conhecimento de uma população.

Entretanto, essas relações causais, só podem ser demarcadas uma vez definidas as positividades em que aparecem e as regras segundo as quais essas positividades foram formadas. Se aproximamos o discurso sobre a EJA de um certo número de práticas é para mostrar como e por que elas fazem parte de suas condições de emergência.

Conforme Foucault (2017), essa relação pode ser assinalada em vários níveis. Compreendemos tal relação na delimitação do objeto. Essas práticas abriram novos campos de demarcação dos objetos. Trata-se, portanto, de mostrar como o discurso sobre a EJA se articula em práticas que lhe são exteriores e que não são de natureza discursiva.

> Em outras palavras, a descrição arqueológica dos discursos se desdobra na dimensão de uma história geral; ela procura descobrir todo o domínio das instituições dos processos econômicos, das relações sociais nas quais pode articular-se uma formação discursiva; ela tenta mostrar como a autonomia do discurso e sua especificidade não lhe dão, por isso, um status de pura idealidade e de total independência histórica; o que ela quer revelar é o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos diferentes de discurso que têm , eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um conjunto de historicidades diversas. (FOUCAULT, p. 201, 2017)

Na obra *A Arqueologia do saber*, Foucault defende que os objetos devem ser definidos sob diversos aspectos. Primeiramente, são históricos, não se podendo dizer deles qualquer coisa em qualquer época, eles são condicionados a uma rede discursiva. Estes objetos surgem sob condições positivas de um feixe complexo de condições.

Estas relações se dão entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas que permitem que o objeto apareça. Em termos de análise, todo e qualquer objeto deve ser relacionado ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico e suas regras de construção (FOUCAULT, 2004, p. 51-55).

Sustentamos aqui que a arqueologia analisa das condições históricas de possibilidade de um dado saber (sua rede discursiva), e isso só é possível dentro de um dado solo epistemológico. Já que as condições investigadas são históricas, devemos, segundo nossa interpretação, ir atrás dos enunciados para mostrar suas correlações. A arqueologia questiona como tais enunciados existem e outros não.

Quando a descrição arqueológica isola as diferentes formações discursivas, ela empreende, logo em seguida, a tarefa de compará-las, opô-las umas às outras e identificar pontos de ligação. Enquanto a análise discursiva marca os limites (até mesmo cronológicos) dos discursos, também as coloca em comparação.

Os pontos de comparação podem revelar campos institucionais, conjuntos de acontecimentos, práticas e decisões que interliguem as positividades de dois discursos. Este não é o tipo de análise comparativa mais comum, dirá Foucault, isso porque o objetivo de suas arqueologias não foi mostrar um certo espírito de uma época, uma mentalidade geral. A comparação não é feita de maneira geral, macro, mas sim em pontos localizados.

O resultado da descrição arqueológica é poder reconhecer uma configuração interdiscursiva entre diferentes discursos que estão ligados internamente e externamente. Sobre suas pesquisas arqueológicas, Foucault (2017) responde que “tratava-se de fazer aparecer um conjunto bem determinado de formações discursivas, que têm entre si um certo número de relações descritíveis”.

O objetivo de Foucault nunca foi descrever, como já dito, um espírito de uma época, uma visão de mundo, mas sim descrever uma região de interpositividade, local particular em que alguns objetos emergem em dependência de outras formações

discursivas. Afinal, a arqueologia não se direciona a uma racionalidade, a uma ciência ou mentalidade, muito menos a uma cultura.

E esse jogo de relações, por sua vez, não aparece como uma maneira de pontuar relações de casualidade entre os discursos. Na verdade, descrever uma configuração de interpositividade envolve dizer que, no nível dos conceitos, das obras e dos autores, pode-se encontrar trocas semelhantes, a mesma lei de comunicação entre diferentes discursos.

Consideramos, aqui, que o discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não está fechado em si mesmo. Está ligado a expressões que parecem vir de outro lugar, a elementos que soam como se tivessem sido ditos antes. Enfim, pensamos a presença de um discurso em outro discurso, adotamos o princípio de não fechamento dos discursos.

Assim, pensamos o discurso sobre a EJA na medida em que ele responde a outros discursos, na relação com seu exterior. Estudamos os discursos na medida em que se reconhecem ou se ignoram, em que se acolhem ou se rechaçam. Recusamos a ideia segundo a qual um dado discurso é aquele de um único autor, de um único lugar, de um único período, de uma única opinião ou de uma única voz (PLANQUE, 2018, p. 203).

Para nos ajudar a dar conta dos fenômenos de pluralidade e porosidade entre os discursos, nos aproximamos da noção de interdiscurso. A definição de interdiscurso que aceitamos é a de “conjunto de discursos (oriundos de discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros, etc.) com os quais um dado discurso estabelece relação implícita ou explícita” ((PLANQUE, 2018, p. 204). Assim, podemos trabalhar a questão do contato do discurso sobre a EJA com outros discursos.

Dessa forma, para identificar a presença de outros discursos no discurso sobre a EJA, recuperamos, a partir dos elementos do *corpus*, formulações. A semelhança de certas formulações são, para a nossa dissertação, indícios que levam a pensar que essas formulações podem ser ligadas umas às outras por um interdiscurso comum, que têm um dado posicionamento como matriz.

Em nossa pesquisa, os rastros de interdiscurso que identificamos só puderam ser recuperados graças a uma documentação, isto é, graças a um trabalho que situa e contextualiza os textos em estudo. Diante disso, nossa análise do discurso, cruzou o caminho de outras ciências humanas e sociais com as quais trocou conhecimentos sobre a história, as organizações e as práticas.

Assim, podemos apreender cada um dos enunciados mencionados como um

enunciado que convoca no interior do discurso um outro discurso, que aparece como produzido em um posicionamento discursivo que se impõe. Como podemos observar, esse posicionamento discursivo mantem uma ligação estreita com as questões de dominação política e social.

Entretanto, como afirma Planque (2018), “o discurso não deve ser visto como um testemunho ou um reflexo de qualquer outra coisa”. Por isso, consideramos que esses enunciados não são reflexos de uma relação conflituosa (ainda que ela possa ser observada), mas que produzem, em discurso, esse conflito.

Assim, trataremos de relacionar um sistema de restrições (formação discursiva) ao conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema (superfície discursiva). Isso significa que a unidade de análise, aqui, não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos. Nesta dissertação, apreendemos os discursos através do interdiscurso.

Entendemos que o estudo da especificidade do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) supõe que ele seja posto em relação com outros. Isso significa que, os discursos sobre a EJA, não se constituíram independentemente dos outros discursos. Eles se formaram de maneira regulada no interior do interdiscurso.

Estamos, assim, como afirma Maingueneau (2008), diante de objetos que aparecem ao mesmo tempo como integralmente linguísticos e integralmente históricos. Por isso, como nos aproximamos desse modo de fazer análise do discurso, procuramos articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de “enunciabilidade” historicamente circunscrita.

Dessa forma, questionamos a suposta “autarquia” dos discursos, considerada sobre o ponto de vista de sua relação com o interdiscurso. A nossa unidade de análise não é, exclusivamente, os discursos sobre a EJA, mas um espaço de trocas entre vários discursos (discurso econômico, discurso pedagógico e o discurso político). Consideramos, para a análise dos discursos sobre a EJA, que eles sejam postos em relação com outros discursos.

1.3– A constituição do *corpus*

Como dissemos na introdução, o nosso *corpus* é constituído por fragmentos dos textos dos relatórios produzidos no Brasil para a V CONFINTEA. Assim, a formulação do *corpus* foi um procedimento realizado através da escolha de um dispositivo material a partir do qual estabelecemos nossos objetivos de pesquisa com base nas questões norteadoras e apoiados em noções fundamentais da teoria da análise do discurso francesa. Ou seja, que nos permite verificar quais discursos atravessam essa materialidade linguística.

Durante os anos de 1996 e 1997, como já dissemos, houve um intenso movimento de EJA no Brasil. Em razão da V CONFINTEA, que se realizou em Hamburgo, na Alemanha, houve uma agenda de preparação com a participação de vários segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos: governos, universidades, setores empresariais, etc. Essa agenda constou de encontros estaduais de EJA, seguidos por encontros regionais e culminando em um encontro nacional. Segundo a professora Regina Magna Bonifácio de Araújo, a V CONFINTEA é considerada um marco na educação de jovens e adultos.

> "Realizada em 1997 a edição de número V aconteceu em Hamburgo (Alemanha), num processo de continuidade das Conferências anteriores e influenciada por todos os encontros internacionais que vinham acontecendo nesta década. Esta quinta conferência é apontada na história da EJA como um marco na compreensão do que seja a educação da pessoa adulta, além de ter provocado, em especial no Brasil, uma intensa preparação de documentos e relatórios sobre como esta modalidade vem sendo considerada, ofertada e avaliada pelos poderes públicos." (ARAUJO, 2016, p. 150)

De cada encontro estadual resultou um relatório com o diagnóstico, as realizações e as metas da EJA, que se unificaram na etapa seguinte, ou seja, no encontro regional. Os relatórios de cada encontro regional foram discutidos e subsidiaram a elaboração do documento oficial do Brasil. Essa trajetória constituiu a nossa fonte de pesquisa para investigar o discurso sobre a EJA no Brasil num momento marcado pela hegemonia neoliberal. Por isso, analisamos as relações internas e externas desses relatórios.

> O historiador – observem – não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernido a um objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse corpus de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador. (FOUCAULT, 2008b:291)

Conseguimos ter acesso a esse material através da “Coleção Educação para Todos”, volume n° 1, lançada pelo Ministério da Educação e pela Unesco em 2004. Segundo os autores dessa coleção, apresentando documentos, declarações e relatórios produzidos no contexto brasileiro, espera-se reafirmar o ideal de incluir socialmente o grande de número de jovens e adultos excluídos do processo de aprendizado formal no Brasil.

> [...] é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. (Coleção Educação para Todos, 2004, p.7)

Assim, extraímos dos relatórios, fragmentos conforme três recortes discursivos, a saber: 1- discurso político; 2- discurso pedagógico; 3- discurso econômico. Esses discursos, para o nosso trabalho, refletem a ideologia do neoliberalismo do sistema capitalista e foram assim divididos a fim de melhor evidenciarmos os efeitos de regularidade que estão em funcionamento no processo discursivo.

A constituição do nosso *corpus* foi realizada, conforme Jean Jacques Courtine (2014), em uma forma de *corpus* que procura a determinação das condições de produção de uma sequência discursiva de referência (os relatórios para a V CONFINTEA) e a determinação das condições de formação de um processo discursivo no interior de uma formações discursivas de referência (o discurso político, o discurso pedagógico e o discurso econômico).

Escolhemos os relatórios para a V CONFINTEA, como sequência discursiva de referência, em virtude da sua pertinência histórica para a história da EJA naquele momento e, para situar a produção dessa sequência na circulação de formulações trazidas por sequências discursivas que se respondem, se citam, descrevendo as circunstâncias enunciativas dessa produção.

> Tentamos mostrar anteriormente que tal processo discursivo, ou processo material e histórico de formação, reprodução e transformação dos enunciados, estava submetido a condições específicas: é, com efeito, sob a dependência do interdiscurso que se constitui o saber próprio a uma formação discursiva nas redes estratificadas de formulações, em que os enunciados se formam, redes que constituem precisamente o processo discursivo. (COURTINE, 2014, p. 109)

Assim, trataremos esse material como defende Michel Foucault:

> [...] não interpreta mais o documento para apreender por trás dele uma espécie de realidade social ou espiritual que nele se esconderia; seu trabalho consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernindo a um

> objeto particular e a uma época determinada, e são as relações internas ou externas desse corpus de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador. (FOUCAULT, 2005a: 291)

De acordo com Foucault, definimos o nosso *corpus* a partir de uma série de trechos de textos que abordam a EJA entre 1996 e 1997 no Brasil. Consideramos os trechos desses textos como documentos. Pensamos, em conformidade com Foucault, que existem apenas objetos historicamente constituídos e, que cabe ao pesquisador, verificar as práticas (discursivas ou não) que constituem os objetos em cada época.

2- A sociedade neoliberal nos relatórios para a V CONFINTEA

> [...] numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejados por "expertos" e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Nesse momento, investigamos os ditos de determinada época. Aqui, o discurso sobre a EJA nos relatórios para a V CONFINTEA, existe de determinada forma porque está imerso em relações de poder, com condições históricas próprias. Ao fazer isso, aceitamos a perspectiva de que o discurso não se constitui isoladamente para, em seguida, ser colocado em relação com outros. Sua constituição se dá no interior de um espaço com vários outros discursos. A identidade do discurso estrutura-se, então, por meio da relação interdiscursiva, isso faz com que a unidade de análise pertinente deixe de ser o discurso e passe a ser um espaço de trocas de diversos discursos, o interdiscurso.

Assim, passamos do objeto discursivo para o processo discursivo, ao relacionarmos o discurso sobre a EJA com outros discursos. Com isso, pudemos identificar os sentidos que ali estão sendo produzidos, a partir de sua análise enquanto materialidade histórica da língua. Quando conseguimos alcançar o processo discursivo, o texto utilizado para acessar o discurso "desapareceu", pois ele era apenas uma parte de um processo maior, já que representa uma unidade textual que pode ser relacionado a outros processos discursivos. Mostramos que o discurso sobre a EJA, presente nos relatórios para a V CONFINTEA, estava submetido a condições específicas. E, que, sob a dependência do interdiscurso, se constituiu o discurso sobre a EJA nesses relatórios.

2.1- Discurso político

No final do século XX verificamos no Brasil, e em vários países, um discurso sobre o papel do Estado. Em muitos documentos institucionais, está dito que o Estado tem o dever de garantir direitos a todos os cidadãos. Esses direitos se referem à saúde, à segurança e à educação. Nesta dissertação, ao analisarmos o discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), examinamos esse discurso.

A Educação de Jovens Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. É com a LDB 9.394/96 que aparece a terminologia EJA.

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (LDB, 2004, p. 40)

Entretanto, foi em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que a EJA emerge como modalidade da educação básica. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no artigo 3, do capítulo "Universalizar o Acesso à Educação", está escrito o seguinte:

> A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1998, p. 3)

Podemos verificar que, o aparecimento da EJA na LDB de 1996, está relacionado a um período em que o discurso político do Estado brasileiro dialoga com o discurso político de organizações internacionais, nesse caso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Esse fato, nos mostra que há uma relação entre o discurso de instituições nacionais e de instituições internacionais. Essa é uma característica de uma época denominada "Globalização". Como afirma o sociólogo Liszt Vieira.

> "A globalização é normalmente associada a processos econômicos, como a circulação de capitais, a ampliação dos mercados ou a integração produtiva em escala mundial. Mas descreve também fenômenos da esfera social, como a criação e expansão de instituições supranacionais, a universalização de padrões culturais e o equacionamento de questões concernentes à totalidade do planeta (meio ambiente, desarmamento nuclear, crescimento populacional, direitos humanos etc). Assim, o termo tem designado a crescente transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo, sobretudo nos últimos 20 anos." (VIEIRA, 2011, p. 72)

Como consideramos, nesta dissertação, analisar o discurso político sobre a EJA. Iremos observar o que foi dito sobre a educação de jovens e adultos (EJA) nos documentos elaborados por instituições ou organizações governamentais. Decidimos trazer o que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 diz sobre a educação de jovens e adultos (EJA).

Do capítulo III, nomeado "Da educação, da cultura e do desporto", da seção I "Da educação", trazemos, de início, o artigo 205.

> Art. 205. A educação, 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.

Como mencionamos antes, pretendemos ficar nas coisas ditas. A Constituição de 1988, ao dizer que "a educação, direito de todos", nos faz pensar nas relações históricas desse momento. Relacionamos esse dito, ao corte etário que, em inúmeras vezes, foi estabelecido em diversos documentos e, que, "excluía" o jovem e o adulto do direito à educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi constituída em um período que o país estava passando por uma grande mudança. O Brasil, após 21 anos de um regime ditatorial, voltava a viver em um regime democrático. A Constituição de 1988, foi resultado desse novo momento, ou melhor, foi uma resposta.

> Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. (HADDAD, 2000, p. 119)

Como já mencionamos, o enunciado "educação de jovens e adultos" emerge em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, como etapa da educação básica. É nessa mesma conferência que os participantes proclamam a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem". Neste documento, no preâmbulo, consta que apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, alguns persistem:

> "mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos

> adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais." (UNESCO, 1998)

Essa conferência foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa instituição, foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial. Ela tem como objetivo, por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhar o desenvolvimento mundial e buscar soluções para os problemas que enfrentam nossas sociedades.

> "No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países" (UNESCO, 1998)

Podemos observar que, a partir da metade do século XX, surgem uma série de instituições intergovernamentais de caráter global que têm como um dos seus objetivos "auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos". Relacionamos, aqui, o discurso sobre a EJA entre 1996 e 1997 com o discurso político da globalização.

O sociólogo inglês Anthony Giddens (1990) define globalização como "a intensificação de relações sociais em escala mundial que ligam localidades distantes de tal maneira, que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa".

Teremos, em virtude das relações em escala mundial, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a elaboração do documento "Plano Decenal de Educação para Todos". Este documento foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1993. Sobre o plano, afirma Menezes (2001):

> Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem", recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria. (MENEZES, 2001, [S.I.])

Dizia-se que o governo federal brasileiro aceitava as teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais na área de educação básica. Além disso, o texto do "Plano Decenal de Educação para Todos — 1993/2003", confirmava o diagnóstico sobrea educação de jovens adultos:

> Na faixa etária dos sete a 14 anos, cerca de 3,5 milhões de crianças ainda permanecem sem oportunidades de acesso ao ensino fundamental. Apenas dois quintos concluem as quatro séries iniciais, e menos de um quarto as concluem sem repetência. Os efeitos acumulados dessa baixa produtividade se expressam na reduzida escolaridade média da população e no grande contingente de adolescentes e adultos subescolarizados que encontram dificuldades de incorporação social e econômica. As estatísticas mostram que, dos 17,5 milhões de analfabetos formais com idade superior a 15 anos, apenas 4,1 milhões encontram-se no grupo economicamente mais ativo. Neste grupo é mais preocupante a incidência de subescolarização: 18,8 milhões não chegaram a completar quatro anos de escola. (Plano Decenal de Educação para Todos, 1994, página 22)

Segundo o documento, apesar de ter havido uma grande expansão quantitativa do sistema educacional no período, a distribuição social desse serviço era desigual. Como podemos observar na citação acima, havia uma grande deficiência no acesso e na continuidade dos estudos. E, esse problema, impactava mais o grupo economicamente menos ativo. O que nos faz pensar que na época tínhamos um sistema educacional que, ainda, não conseguia combater ou enfrentar as desigualdades do país.

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 2004, p. 40)

No primeiro parágrafo, do artigo 37, da seção V "Da Educação de Jovens e Adultos", está escrito que os "sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos...oportunidades educacionais". Esse enunciado tem a função de responder à documentos institucionais que revelavam o perfil socioeconômico desse estudante e, também, os problemas socioeconômicos do país.

Por exemplo, no documento "Plano Decenal de Educação Para Todos" (1993), o texto mostra a relação entre renda inferior e acesso e continuidade na escola.

> A acentuação das desigualdades reflete-se também nas condições de acesso à escola e de extensão da escolaridade. Nas famílias de renda inferior, residentes em zonas rurais ou em núcleos urbanos de pobreza, é maior a dificuldade em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau. A redução dos gastos

> públicos, por seu lado, aumenta a heterogeneidade dos padrões de oferta escolar, levando à acumulação da repetência e a maiores dificuldades para concluir, com bom aproveitamento, o ensino fundamental. (Plano Decenal de Educação para Todos, 1994, página 20)

A desigualdade no país, na década de 1990, foi mensurada por estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs). Nesses estudos, a pobreza é considerada pela "insuficiência de renda", isto é, há pobreza apenas na medida em que existem famílias vivendo com renda familiar *per capita* inferior ao nível necessário para que possam satisfazer suas necessidades mais básicas[1].

> Os resultados revelam que, em 1999, cerca de 14% da população brasileira vivem em famílias com renda inferior à linha de indigência e 34% em famílias com renda inferior à linha de pobreza. Desse modo, cerca de 22 milhões de brasileiros podem ser classificados como indigentes e 53 milhões como pobres. (A Estabilidade Inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil, 2001, p. 2)

Consideramos que o enunciado do primeiro parágrafo do artigo 37, ao trazer como "marca" o termo "gratuitamente", dialoga com esses dados. Haja vista que, de acordo com alguns estudos da época, o aluno da educação de jovens e adultos, apresenta um perfil socioeconômico característico. Ou seja, integram os grupos de pessoas consideradas de baixa renda.

A partir da leitura do segundo parágrafo, do artigo 37, da seção V "Da Educação de Jovens e Adultos", pensamos nas relações entre instituições políticas, educacionais e econômicas.

> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

No segundo parágrafo, como podemos perceber, o poder público tem como tarefa viabilizar o acesso e estimular a permanência do trabalhador na escola. Esse papel do poder público revela que, na época, o discurso político considera que o Estado deve, através da educação, se adequar aos interesses do mercado. No documento *"Questões Críticas da Educação Brasileira"* (1995), podemos observar isso.

> Este trabalho tem a finalidade de buscar alternativas, prioridades e estratégias para o avanço do que é necessário fazer para alcançar esta relação harmoniosa

[1] A linha de indigência, endogenamente construída, refere-se somente à estrutura de custos de uma cesta alimentar, regionalmente definida, que contemple as necessidades de consumo calórico mínimo de um indivíduo. A linha de pobreza é calculada como múltiplo da linha de indigência, considerando os gastos com alimentação como uma parte dos gastos totais mínimos, referentes, entre outros, a vestuário, habitação e transportes.

> dos resultados de ação educativa com as atuais necessidades da realidade brasileira. O que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, na consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão-produtivo. (Questões Críticas da Educação Brasileira, p. 3, 1995).

Nesse documento, podemos perceber que, nessa época, há um discurso de que a educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento do setor produtivo. A elaboração deste documento, como consta no próprio texto do documento, contou com a participação de diversos setores da sociedade.

> Cabe ressaltar que este documento reflete posições dos documentos consultados e de uma série de debates, tanto internos do PBQP e do PACTI, como de vários encontros que contaram com a participação de acadêmicos, trabalhadores, empresários e representantes de entidades governamentais. O último debate, aconteceu no mês de julho de 1995 em São Paulo. (Questões Críticas da Educação Brasileira, p. 3, 1995).

Como afirma Michel Foucault "são as relações internas ou externas desse corpus de documentos que constituem o resultado do trabalho do historiador" (FOUCAULT, 2005). Podemos verificar que, o discurso sobre a educação de jovens e adultos (EJA) traz "marcas" que nos permitem pensar no fator de heterogeneidade discursiva ou interdiscurso. Antes da constituição dos relatórios para a V CONFINTEA, inúmeros documentos possibilitaram a sua emergência.

Diante disso, acreditamos ter respondido às questões que levantamos. O discurso sobre a EJA foi produzido como resultado de uma construção discursiva e segundo as relações de força de quem detinha o poder. Foi produzido, politicamente, para adequar a educação brasileira de jovens e adultos às demandas do mundo globalizado. O discurso político sobre a EJA, entre 1996 e 1997, está relacionado a vários documentos produzidos por instituições nacionais e internacionais.

2.2- Discurso pedagógico

"É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados" (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).

Buscamos investigar as condições (histórico-sociais) que possibilitaram o aparecimento do discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre 1996 e 1997. Com Foucault, pensamos que o discurso sobre EJA, surge num dado domínio constituído por uma ampla gama de discursos que são as condições de possibilidade para sua formação. Por isso, neste capítulo, relacionamos o discurso pedagógico com o discurso sobre a EJA.

Veremos que, o discurso sobre a EJA está relacionado a um discurso pedagógico da época. No final do século XX, o pensamento pedagógico procura se afastar de uma concepção restrita de educação. Nesse momento, a educação passa a ser compreendida em um sentido amplo. Educação para todos, educação permanente e continuada e educação geral, passam a ser termos utilizados pelo discurso pedagógico que, de certa forma, se relacionam com o discurso sobre a EJA.

Como vimos anteriormente, os Estados Nacionais, inclusive o Brasil, passam a assumir, sob pressão dos organismos internacionais, a responsabilidade por políticas, programas e práticas de educação permanente ou continuada. Na Declaração de Hamburgo, documento da V CONFINTEA, podemos verificar essa pressão.

> "Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida _ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros." (UNESCO, 1998, p. 103-4)

Nesse trecho da Declaração de Hamburgo, podemos observar que, de agora em diante, a educação deve ser tratada de forma ampla e não restrita. O discurso é de que a educação não deve ser definida em relação a um período particular da vida e nem ter uma finalidade demasiado circunscrita.

No Brasil, apesar de não haver consenso na época sobre esse paradigma, o direito de todos à educação passa a fazer parte do discurso pedagógico. Sobre o Brasil, Di Pierro

constata:

> "Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea." (PIERRO, 2005, p.1120)

Na obra, "Sete Lições Sobre Educação de Adultos" (1982), do pedagogo Álvaro Vieira Pinto, podemos conhecer sete temas nos quais o autor revela seu modo de pensar sobre a educação de adultos. No primeiro, "Conceito de Educação", ele considera a educação em dois significados: restrito e amplo.

> "Aponta o erro lógico, filosófico e sociológico do significado restrito que limita a educação às fases infantil e juvenil do indivíduo, enquanto que no sentido amplo tende-se a considerar a existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos, o que vem justificar, lógica e socialmente, o problema da educação de adultos." (PINTO, p. 117, 1982)

Podemos verificar que, para o pedagogo Álvaro Vieira Pinto, há um erro em pensar a educação apenas nas fases infantil e juvenil do indivíduo. Ele defende que a educação deve ser pensada em um sentido amplo. Ou seja, deve considerar a existência humana em toda a sua duração. Segundo o pedagogo, o sentido amplo de educação, justifica o problema da educação de adultos.

Sabia-se que essa compreensão de formação, que limita a educação às fases infantil e juvenil do indivíduo, estava sendo objeto de reflexão naquele momento. Encontramos na obra do pedagogo Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido" (1987), uma reflexão sobre uma formação ampla, permanente e continuada.

> "Como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. (...) Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (FREIRE, p. 82 e 83, 1987)

Vimos nos relatórios para a V CONFINTEA, que a exclusão dos jovens e adultos à escolarização estava relacionada com uma concepção de educação que entende que a escola formal deve ter como prioridade o atendimento às crianças e aos adolescentes. E, que essa atitude, provocava a marginalização dos serviços da educação de jovens e adultos.

> "A inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular. Essa posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 19)

Dessa forma, relacionamos o discurso sobre educação de jovens e adultos, entre 1996 e 1997, com o discurso pedagógico sobre educação permanente ou formação continuada. Falar sobre educação de jovens e adultos está, para a nossa análise do discurso, relacionado com o discurso sobre formação permanente ou continuada.

Nos relatórios sobre a EJA, constituídos para a V CONFINTEA, verificamos que o discurso pedagógico sobre formação continuada está relacionado, também, com a formação dos professores. Reconhecendo a especificidade desta modalidade de ensino, os relatórios dizem que a qualidade do ensino da EJA depende que os educadores estejam em permanente reflexão sobre a sua prática.

> "A qualidade da EJA deve ser assegurada mediante a valorização profissional e a formação inicial e continuada dos educadores, compreendida esta como um processo permanente de reflexão sobre a prática. A formação e profissionalização dos educadores de jovens e adultos é responsabilidade que cabe às instituições de formação do magistério nos níveis médio e superior, bem como aos organismos governamentais e não-governamentais envolvidos nessa modalidade de atendimento educacional." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 29)

O discurso sobre a EJA, entre 1996 e 1997, diz que os educadores desta modalidade de ensino, para que haja qualidade no ensino, devem estar em permanente reflexão sobre a sua prática. Esse dito tem relação com o discurso pedagógico que concebe a educação numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento.

> O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, assumindo-se como sujeito também da produção do seu saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Podemos ler nos relatórios o pensamento pedagógico de Paulo Freire, considerado

um dos maiores educadores deste século. A teoria dialética do conhecimento, para qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p, 32).

O discurso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre 1996 e 1997, também, está relacionado com o discurso pedagógico sobre o direito à educação. No final do século XX, no Brasil, encontramos enunciados no discurso pedagógico que tem a função de constituir uma educação para todos e não apenas para um grupo.

> Anteriormente, a solicitação social da alfabetização se dirigia apenas a grupo social extremamente restrito, (em princípio os letrados, os escribas, os sacerdotes, mais tarde toda a aristocracia), pois bastava que esses poucos indivíduos soubessem ler e escrever, para haver transmissão do escasso saber existente (Idade Média) e para o desempenho das funções administrativas exigidas pela organização relativamente elementar dessa sociedade. Por isso, verifica-se o caso de que tanto muitos reis como os camponeses eram analfabetos. (PINTO, 1997, p. 103)

Podemos observar na citação acima, uma crítica a concepção restrita de educação que, por muito tempo, esteve presente. A educação, de acordo com essa concepção, era dirigida apenas a um grupo social. A EJA emerge no interior de um discurso pedagógico que refuta ou nega essa compreensão de educação. Tanto que nos relatórios para a V CONFINTEA, a EJA surge como resgate de uma dívida social com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar.

> "A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Nós podemos descrever a relação entre o discurso da EJA e o discurso pedagógico quando ambos reconhecem que a educação, por muito tempo, foi um direito exclusivo de poucos. Tantos no discurso sobre a EJA, quanto no discurso pedagógico, podemos constatar a percepção de que a educação formal, no Brasil, era um direito restrito a poucas pessoas.

> "Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos

> estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 19)

O resultado da descrição deste número de relações específicas é poder conhecer uma configuração interdiscursiva entre os diferentes discursos que estão ligados interna e externamente. O nosso objetivo foi descrever uma região de interpositividade, local particular em que alguns objetos emergem em dependência de outras formações discursivas.

> "é um emaranhado de interpositividades cujos limites e pontos de cruzamentos não podem ser fixados de imediato. A arqueologia: uma análise comparativa que não se destina a reduzir a diversidades dos discursos nem a delinear a unidade que deve totaliza-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes. A comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador" (FOUCAULT, 2012, p. 195)

Ou seja, o objetivo da nossa pesquisa foi fazer aparecer um conjunto bem determinado de formações discursivas que têm entre si um certo número de relações descritíveis. O resultado da descrição deste número de relações específicas é poder reconhecer uma configuração interdiscursiva entre os diferentes discursos.

2.3- Discurso econômico

Para Michel Foucault, há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Então, analisar o discurso, em conformidade Foucault, seria dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

Nesse momento, vamos descrever relações e práticas que estão vivas no discurso sobre a EJA, entre 1996 e 1997, no Brasil. Vamos mostrar que, alguns enunciados do discurso sobre a EJA, têm relação ou correlação com enunciados do discurso econômico.

De acordo com o Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, constituído em 1996, podemos ler que a conjuntura do momento impõe um desafio: desenvolver uma educação que respondesse às novas exigências do setor econômico.

> "No atual estágio de desenvolvimento político-social – marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pela emergência de um novo paradigma de organização do trabalho – impõe-se a formulação e implementação de um modelo educacional inovador e de qualidade. A formação de cidadãos democráticos tem por condição a organização de um sistema educacional de qualidade, orientado para o resgate dos valores da cidadania. Não é mais possível avançar sem que se estabeleçam novas relações entre escola e sociedade e critérios de planejamento capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diversificadas para os diferentes segmentos da população." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 26)

Verificamos que as exigências sobre a educação nas sociedades pós-industriais estão relacionadas à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão de informações, que tornaram a formação um valor fundamental para a vida dos indivíduos e um requisito para o desenvolvimento dos países perante a sistemas econômicos globalizados e competitivos.

No trabalho, *"Estudo da Competitividade da Industria Brasileira - Condicionantes Sociais da Competitividade: Educação Básica e Competitividade"* (1993), dizia-se que o sistema educacional brasileiro aparece como um problema a ser enfrentado, também, em função das novas exigências de escolaridade.

> "Se a meta é uma maior produtividade sistêmica, o que se deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da população como um todo, e não apenas daqueles que estarão mais diretamente envolvidos com as novas tecnologias. A crise educacional brasileira afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentada". (SALM, C. e FOGAÇA, A - Estudo da Competitividade da Industria Brasileira - Condicionantes Sociais da Competitividade: Educação Básica e Competitividade. UNICAMP/UFRJ, 1993.)

Constatamos que o estudo coordenado pelo Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) diz que a articulação entre a recuperação da qualidade do ensino e a política tecnológica passam a ser essenciais para viabilizar e distribuir melhor os benefícios das novas tecnologias.

Esse discurso reproduz-se no interior dos sistemas de ensino em âmbito mundial e está na base das reformas educacionais, inclusive no discurso sobre EJA no Brasil. A globalização da economia levou à transnacionalização não só dos processos econômicos, mas das estruturas de poder do capitalismo.

No encontro de Jomtien, ocorrido na Tailândia em 1990, cujo objetivo era construir um consenso em âmbito mundial em torno de uma educação para todos, também, podemos verificar a relação entre a educação e às novas exigências do setor econômico.

> "A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, enfatizando a necessidade de expandir o acesso à educação para as populações pobres, a importância conferida ao papel da mulher na reprodução da força de trabalho nas regiões mais pauperizadas do mundo, a urgência em direcionar os processos educativos diretamente para o trabalho, a defesa da ação de novos agentes tanto na oferta quanto na regulação da educação em âmbito mundial, foi um marco na institucionalização de novas estratégias de reprodução da força de trabalho global." (BRUNO, 1996, p. 92).

Assim, a educação dita pública, de acordo com o discurso do encontro de Jomtien, foi condicionada não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades do setor econômico. Isso fez com que a classe trabalhadora, e mais precisamente sua reprodução, passasse a ser pensada também neste nível, ou seja, supranacionalmente.

> Para que o Brasil alcance níveis de desenvolvimento compatíveis com as necessidades e interesses das camadas populares urge que, ao lado de mudanças estruturais no âmbito socioeconômico, sejam implementadas medidas visando transformar os processos de aquisição e desenvolvimento das capacidades humanas. O processo de construção e consolidação da democracia por que passa o nosso país está a exigir de seu povo a consciência crítica do momento histórico. (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Dizia-se que a educação deveria ser reformulada em razão de necessidades colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e por todas essas mudanças no sistema

capitalista. Nessa conjuntura, emerge a “pedagogia das competências”, forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do sistema econômico.

> [...] desde que o capitalismo começou a se desenvolver em vastas regiões do mundo, a capacidade de trabalho do proletariado foi se caracterizando pela seguinte sucessão de etapas: inicialmente a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que requeriam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois, progressivamente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. O período que estamos vivendo se caracteriza exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da capacidade de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se, pelos menos nos setores mais dinâmicos do capitalismo, de explorar não mais as mãos dos trabalhadores, mas seu cérebro. (Bruno, 1996, p. 92)

À medida que níveis mais complexos de escolaridade se abrem para segmentos mais amplos de trabalhadores, em razão de necessidades colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e por todas essas mudanças no sistema capitalista, é necessário reformular os currículos, repensar a duração dos cursos de nível pós médio e mesmo superior, tendo em vista adequá-los à nova segmentação do mercado de trabalho.

No artigo, *“Educação Básica e Formação Profissional: Uma Visão dos Empresários”* (1993), documento produzido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) para a Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, realizada no período de 12 a 16 de julho de 1993, em Salvador (BA), temos uma análise que tem como principal foco o levantamento de questões acerca da relação dos empresários brasileiros com as demandas para a educação básica.

> "É necessário defender um sistema educativo que forme um homem auto realizado, com uma Educação geral completa, que o torne capaz de assimilar as diversas tarefas e habilidades que a nova empresa exigirá e, por conseguinte, capaz de mover-se no interior da organização social do trabalho. A baixa escolaridade da população economicamente ativa constitui sério obstáculo para uma qualificação profissional adequada ao novo paradigma, baseado na capacidade de absorver e gerar inovações. A validade do novo paradigma exige do sistema educativo em geral, e da formação profissional em particular, a superação da qualificação unidimensional que tem como ponto principal o posto de trabalho, e proporcionar uma formação mais completa e de conhecimentos significativos." (CNI/ACE/OIE - Educação Básica e Formação Profissional: Uma Visão dos Empresários. CNI-Confederação Nacional da Industria, Salvador, 1993)

Podemos ler na citação que a baixa escolaridade da população economicamente ativa constituiu sério obstáculo para uma qualificação profissional adequada ao novo

paradigma. Dizia-se que seria necessário um grande esforço para adequar os trabalhadores ao atual nível de avanço tecnológico.

> "Um grande esforço será necessário, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho industrial, para a adequação dos trabalhadores ao atual nível de avanço tecnológico das empresas. Já não é possível que um indivíduo invista um longo tempo na sua Educação e na sua formação profissional, com a intenção de adquirir uma base de conhecimentos ou de qualificação que seja suficiente para toda sua vida produtiva. A Educação recebida pelos jovens deve ter uma base sólida, que permita uma aprendizagem constante e a atualização de conhecimentos pelo resto de sua vida profissional". (CNI/ACE/OIE - Educação Básica e Formação Profissional: Uma Visão dos Empresários. CNI-Confederação Nacional da Industria, Salvador, 1993)

Para a Confederação Nacional da Indústria (CNI), segundo a citação acima, a conjuntura econômica, naquele momento, pede uma Educação que permita aos jovens uma aprendizagem constante e a atualização de conhecimentos. Podemos observar que a questão de uma formação permanente e continuada, é um ponto de ligação entre o discurso sobre a EJA e o discurso econômico da época. No Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1996), verificamos que:

> "Fundada nos valores da democracia, da participação, da eqüidade e solidariedade social, a EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo primeiro é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos de cidadania. A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação continuada de jovens e adultos, deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Segundo o estudo *"Educação Profissional: Um Projeto Para o Desenvolvimento Sustentável"* (1995), do Ministério do Trabalho, sabia-se que, aprendizado contínuo e a formação contínua, seriam, também, conceitos utilizados na qualificação profissional para o sistema produtivo do país.

> "ao conhecimento da dinâmica da restruturação produtiva no país e seus impactos sobre o trabalho e a qualificação; à nova natureza do trabalho, que começa a perder sua feição fragmentada e isolada em postos restritos, para tornar-se coletivo, multifuncional e polivalente; a um novo conceito de qualificação, que deixa de ser entendida como estoque de conhecimentos e habilidades para configurar-se como competência sujeita a aprendizado contínuo; a novas bases de integração entre Educação básica e profissional, complementares e mutuamente reforçadoras e, por último, às novas tarefas da Educação profissional, em matéria de requalificação e formação contínua de trabalhadores e desempregados, superando a visão anteriormente predominante, de "treinamento" em sentido restrito". (BRASIL/Ministério do Trabalho - Educação Profissional: Um Projeto Para o Desenvolvimento Sustentável. BSB, junho 1995)

Também, nos relatórios para a V CONFINTEA, podemos verificar um outro ponto de ligação, a questão da desigualdade social. Tanto o discurso sobre a EJA quanto o discurso econômico da época, sabiam-se que no Brasil, as oportunidades educacionais e de trabalho, estavam concentradas em determinadas regiões. No relatório *"A Educação de Jovens e Adultos na Região Nordeste"* (1996), dizia-se que a região Nordeste apresentava índices de analfabetismo superiores à média nacional.

> "A conjuntura nacional, as políticas públicas fragmentadas, as relações sociais de trabalho, a estrutura do emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular destinada a crianças e adolescentes – agravada pelos elevados índices de evasão e repetência – fazem com que a região Nordeste apresente índices de analfabetismo superiores e taxas de escolaridade inferiores à média nacional." (A Educação de Jovens e Adultos na Região Nordeste, 1996, p. 22)

No ensaio *"Nordeste: economia e mercado de trabalho"* (1997), escrito pelos pesquisadores e professores de economia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Tarcisio Patricio de Araújo, Aldemir do Vale Souza e Roberto Alves de Lima, podemos observar as especificidades e problemas que a região Nordeste apresentava na época.

> "O fato é que raízes históricas associadas à estrutura fundiária, à monocultura açucareira e à natureza da inserção regional no espaço econômico nacional definem a especificidade básica do Nordeste: a de região do atraso, dos piores indicadores sociais (taxas de analfabetismo, de mortalidade infantil etc.) e que, a despeito da industrialização e do surgimento de importantes pólos de crescimento, sequer resolveu a contento o problema de desenvolver alternativas econômicas no Semi-árido capazes de minorar significativamente os efeitos da adversidade climática. A despeito de todo o benefício da política de industrialização incentivada, a região sempre foi tratada – por elites e governos locais e nacionais – como um caso à parte, merecedor de *prioridade*, em vez de ser inserida num projeto nacional de desenvolvimento." (Nordeste: economia e mercado de trabalho, 1997, p. 59)

Tanto no relatório quanto no ensaio registra-se o abandono de políticas educacionais e econômicas de desenvolvimento para a região Nordeste. Sabia-se que as a educação de jovens e adultos e o mercado de trabalho no Brasil, particularmente no Nordeste, dependiam de soluções.

As regiões Norte e Centro-Oeste do país, de acordo com o relatório *"A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Norte e Centro-Oeste"* (1996), apresentava elevados níveis de desigualdade sociais.

> "As regiões Norte e Centro-Oeste vêm experimentando transformações em seus modelos tradicionais de desenvolvimento econômico, mas ainda apresentam grande dependência dos investimentos estatais e incentivos fiscais

> para o incremento das atividades produtivas, especialmente, na região Amazônica. Embora a economia regional apresente significativo potencial de crescimento, persistem obstáculos consideráveis e observam-se elevados níveis de desigualdade sociais." (A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Norte e Centro-Oeste, 1996, p. 22)

No artigo *"Desequilíbrio regional e concentração industrial no Brasil: 1930-1995"* (1997), do professor do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), podemos observar a ênfase dada a existência de concentração territorial da atividade produtiva industrial e, também, uma grande desigualdade social.

> "Resultaram desse processo de integração e expansão do mercado nacional enormes disparidades em níveis de desenvolvimento regional. Em regiões economicamente deprimidas – como o Norte e o Nordeste –, quando a economia paulista passou a se expandir, as desigualdades tornaram-se gritantes e aumentaram até, pelo menos, a década de 1970. Em regiões como a do Sul do país, por sua vez, suas condições sociais e institucionais adequadas permitiram forte conexão e atrelamento à expansão paulista, beneficiando-se do seu crescimento." (Cano, 1998).

No relatório *"A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Sul e Sudeste"* (1996), dizia-se que, apesar das regiões Sul e Sudeste apresentarem dinamismo econômico superior às demais regiões, elas, também, apresentam acentuadas desigualdades sociais.

> "Embora os Estados das Regiões Sul e Sudeste apresentem dinamismo econômico superior às demais regiões do País, eles não deixam de apresentar acentuadas desigualdades sociais às quais associam-se elevadas taxas de analfabetismo, especialmente nos bolsões de pobreza situados em algumas áreas rurais e periferias urbanas, cujos índices de analfabetismo equivalem aos das regiões mais carentes do país." (A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Sul e Sudeste, 1996, p. 25)

As regiões Sul e Sudeste, em conformidade com a citação acima, apresenta bolsões de pobreza e altos índices de analfabetismo nas áreas rurais e nas periferias urbanas. Podemos verificar que o tema da desigualdade social está no discurso sobre a EJA e no discurso econômico da época.

> "Não é demais reprisar que, acima da questão da desconcentração regional produtiva está o gravíssimo problema da concentração pessoal da riqueza e da renda, com suas sequelas de miséria social amplamente distribuídas por todo o território nacional. A miséria social jamais será combatida através da regionalização do investimento e sim por programas concretos, fundamentalmente através de reformas nos serviços sociais básicos, na educação, na estrutura agrária e em nossa regressiva estrutura fiscal." (Cano, 1998, p. 137).

Os desequilíbrios regionais, as taxas de crescimento diferenciadas e a expansão de um Estado em função da estagnação dos demais, estão presentes nos discursos. Esse processo de concentração reforçou reivindicações por maior equidade regional e

federativa.

O Brasil, segundo os discursos, comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas como a universalização da alfabetização.

2.4- Conclusão

> [...] aqui o que interessa é considerarmos que vivemos num mundo que vem se transformando profunda e rapidamente nas últimas décadas. Entre as principais transformações, costuma-se citar a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres, o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias-étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc. – e o surgimento e expansão do neoliberalismo. (VEIGA-NETO, 2000b, p. 193)

Nos relatórios, observamos a relação entre a EJA e as questões econômicas, pedagógicas e políticas daquele momento. A relação está em uma concepção de que a educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do país, de que ela deve ser tratada com prioridade pelas políticas públicas e de que a educação deve ser permanente, continuada. O que nos possibilita pensar os relatórios como dispositivos da governamentalidade neoliberal.

É possível observar que a conjugação da governamentalidade neoliberal com a educação se dá através dos discursos sobre a EJA para a V CONFINTEA. Os textos dos relatórios, ao proporem iniciativas, operam como dispositivos da governamentalidade neoliberal. Neste caso, os relatórios movimentam forças no sentido de ensinar como operar no sistema do neoliberalismo globalizado.

Na obra, *"Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação"* (2018), do professor Selmo Haroldo de Resende, o neoliberalismo representa a reinscrição dos saberes, das competências. Colocados em funcionamento, deslocam as técnicas de governo para que o Estado passe a ser gerenciado segundo a lógica empresarial. Na pesquisa empreendida observamos que os relatórios são artefatos compatíveis para a circulação de valores, comportamentos e dessa lógica ao relacionar a EJA com o desenvolvimento econômico.

Nesta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que garante o crescimento econômico de modo geral e, de maneira particular, incrementa o ingresso de quem os possui. As promessas de que o mercado conseguirá dar conta das demandas e do desenvolvimento econômico, destacam a educação como investimento individual e social. A educação é encarregada de cumprir com sua parte no sucesso dos sujeitos e da sociedade.

Como podemos observar nos enunciados dos relatórios dos encontros para a V CONFINTEA, o que é dito e escrito sobre a EJA, tem relação com que o que é dito e

escrito pela sociedade neoliberal naquele momento. Termos como “modernização”, “globalização”, “inovações tecnológicas” e “trabalho” aparecem nos enunciados dos relatórios sobre a EJA.

> “No atual estágio de desenvolvimento político-social – marcado pela globalização da economia, pelas inovações tecnológicas e pela emergência de um novo paradigma de organização do trabalho – impõe-se a formulação e implementação de um modelo educacional inovador e de qualidade. A formação de cidadãos democráticos tem por condição a organização de um sistema educacional de qualidade, orientado para o resgate dos valores da cidadania. Não é mais possível avançar sem que se estabeleçam novas relações entre escola e sociedade e critérios de planejamento capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diversificadas para os diferentes segmentos da população.” (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 26)

Nos relatórios, podemos verificar que as mudanças advindas da alta tecnologia, das negociações globais e as mudanças no mundo do trabalho solicitam entendimentos e comportamentos produtivos para se manter. O “modelo educacional inovador e de qualidade”, diante disso, diz respeito a ênfase na expectativa de que a educação atenda às necessidades geradas pela sociedade neoliberal, preparando os estudantes para a atuação no mercado de trabalho.

Observamos nos relatórios que, em uma época marcada pelo neoliberalismo e por aceleradas transformações nos processos econômicos, a EJA aparece como um elemento de uma nova relação entre a escola e a sociedade. Produzir condutas e talentos em meio às adversidades do neoliberalismo globalizado é expectativa para escolas, professores e estudantes da EJA.

> Para que o Brasil alcance níveis de desenvolvimento compatíveis com as necessidades e interesses das camadas populares urge que, ao lado de mudanças estruturais no âmbito socioeconômico, sejam implementadas medidas visando transformar os processos de aquisição e desenvolvimento das capacidades humanas. O processo de construção e consolidação da democracia por que passa o nosso país está a exigir de seu povo a consciência crítica do momento histórico. (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Dizia-se que a educação é direito de todos e que deve ser assegurada por políticas de acesso e permanência na escola. Sabia-se que o país tinha metas constitucionais que deveriam ser atingidas. Como a superação do analfabetismo e a universalização do ensino.

> A educação fundamental é direito de todos e sua universalização urgente e necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência na escola. A consecução das metas constitucionais de superação do analfabetismo

> e universalização do ensino fundamental enseja a integração intrasetorial das políticas de educação de crianças, jovens e adultos e a articulação intersetorial com as demais políticas sociais (saúde, moradia, saneamento básico e assistência social) e de desenvolvimento (reforma agrária, geração de emprego e distribuição de renda). (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Nos relatórios, dizia-se que a EJA aparece como uma modalidade de ensino que visa equalizar as oportunidades educacionais e resgatar a dívida com aqueles que foram excluídos do sistema escolar. Conforme o relatório, *"A Educação de Jovens e Adultos na Região Nordeste"* (1996), essa desigualdade na oferta de oportunidades educacionais fez com a região Nordeste do país apresentasse índices de analfabetismos superiores à média nacional.

> "A conjuntura nacional, as políticas públicas fragmentadas, as relações sociais de trabalho, a estrutura do emprego e de distribuição da renda, as condições materiais de vida, a insuficiente cobertura da escola regular destinada a crianças e adolescentes – agravada pelos elevados índices de evasão e repetência – fazem com que a região Nordeste apresente índices de analfabetismo superiores e taxas de escolaridade inferiores à média nacional." (A Educação de Jovens e Adultos na Região Nordeste, 1996, p. 22)

Sabia-se que o analfabetismo é mais elevado no meio rural pela ausência de uma política educacional. Que essa situação era mais uma das marcas da desigualdade social do país. Uma desigualdade regional e histórica que excluía, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular, o jovem e o adulto da educação formal.

> "As regiões Norte e Centro-Oeste vêm experimentando transformações em seus modelos tradicionais de desenvolvimento econômico, mas ainda apresentam grande dependência dos investimentos estatais e incentivos fiscais para o incremento das atividades produtivas, especialmente, na região Amazônica. Embora a economia regional apresente significativo potencial de crescimento, persistem obstáculos consideráveis e observam-se elevados níveis de desigualdade sociais." (A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Norte e Centro-Oeste, 1996, p. 22)

Como podemos ler no relatório, *"A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Norte e Centro-Oeste"* (1996), apesar dessas regiões estarem apresentando transformações em seus modelos tradicionais de desenvolvimento econômico, e falta de oportunidades educacionais, também, se faz presente. Reforçando o que diz nos relatórios sobre a desigualdade na oferta de oportunidades educacionais.

Embora os Estados das Regiões Sul e Sudeste apresentassem dinamismo econômico superior às demais regiões do país, de acordo com o relatório *"A Educação*

de Jovens e Adultos nas Regiões Sul e Sudeste" (1996), eles não deixam de apresentar acentuadas desigualdades sociais. Nos bolsões de pobreza situados em algumas áreas rurais e periferias urbanas, os índices de analfabetismo equivalem aos das regiões mais carentes do país.

> "Embora os Estados das Regiões Sul e Sudeste apresentem dinamismo econômico superior às demais regiões do País, eles não deixam de apresentar acentuadas desigualdades sociais às quais associam-se elevadas taxas de analfabetismo, especialmente nos bolsões de pobreza situados em algumas áreas rurais e periferias urbanas, cujos índices de analfabetismo equivalem aos das regiões mais carentes do país." (A Educação de Jovens e Adultos nas Regiões Sul e Sudeste, 1996, p. 25)

Sabia-se que a persistência de elevados índices de evasão e repetência no ensino regular e a reduzida oferta de oportunidade de estudos no ensino supletivo, fez com que os níveis de escolarização da população jovem e adulta fossem baixos, colocando o analfabetismo como um dos grandes desafios a ser enfrentado pelas políticas educacionais nas regiões Sul e Sudeste.

Nos relatórios, termos utilizados no campo do saber pedagógico, apareceram em muitos momentos. Palavras como "educação regular", "supletiva", "aluno", "diploma", "ensino médio" e "universidade", entre outras, aparecem em alguns enunciados dos relatórios. Sabia-se que, grande parte dos jovens e adultos, vinha sendo historicamente excluído da possibilidade de acesso à escolarização.

> "Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 19)

Dizia-se, nos relatórios, que a exclusão dos jovens e adultos à escolarização estava relacionada com uma concepção de educação que entende que a escola formal deve ter como prioridade o atendimento às crianças e aos adolescentes. E, que essa atitude, provocava a marginalização dos serviços da educação de jovens e adultos. Dessa forma, conforme os relatórios, a sociedade atribuía reduzido valor a essa modalidade.

> "A inegável prioridade conferida à educação das crianças e adolescentes, porém, tem conduzido a uma equivocada política de marginalização dos serviços de EJA, que cada vez mais ocupam lugar secundário no interior das políticas educacionais em geral e de educação fundamental em particular. Essa

> posição resulta da falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 19)

Sabia-se que essa compreensão de formação, que limita a educação às fases infantil e juvenil do indivíduo, estava sendo objeto de reflexão naquele momento. O que se apresenta é uma modalidade de ensino que defende uma formação continuada e permanente, valores coerentes com os da sociedade neoliberal. Ou seja, uma nova individualidade idealizada: um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações.

> "A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Assim, de acordo com os relatórios, a EJA é uma modalidade de ensino que apresenta aspectos específico, que demandam uma formação diferente para os educadores. Essa formação seria responsabilidade de instituições e organismos envolvidos nessa modalidade de ensino.

> "A qualidade da EJA deve ser assegurada mediante a valorização profissional e a formação inicial e continuada dos educadores, compreendida esta como um processo permanente de reflexão sobre a prática. A formação e profissionalização dos educadores de jovens e adultos é responsabilidade que cabe às instituições de formação do magistério nos níveis médio e superior, bem como aos organismos governamentais e não-governamentais envolvidos nessa modalidade de atendimento educacional." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 29)

Nos relatórios podemos ler que a EJA foi fundada nos valores da democracia, da equidade e solidariedade social. Que essa modalidade de ensino tem como objetivo construir novas formas de participação e de exercício da cidadania. Que tem a formação para o trabalho como uma das suas principais dimensões. E, que se articula com uma nova visão sobre a educação formal.

> "Fundada nos valores da democracia, da participação, da eqüidade e solidariedade social, a EJA deve permitir aos educandos mudar a qualidade de sua intervenção na realidade. Seu objetivo primeiro é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos de cidadania. A formação para o trabalho, entendida como uma das dimensões da educação continuada de jovens e adultos, deve articular-se à educação geral e atender aos fins da educação nacional." (Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, 1996, p. 27)

Enfim, nos relatórios para a V CONFINTEA, podemos observar prognósticos, prescrições para adequar o universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da contemporaneidade. A EJA como alternativa para proporcionar crescimento e desenvolvimento econômico parece ser consenso nos relatórios.

Nessa sociedade, que tem o livre mercado como estrutura reguladora, surge uma série de exigências que estruturam, dirigem e regulam a vida das pessoas. A produtividade e a competitividade desencadeiam a busca de resultados rápidos, econômicos, produtivos não só para o mercado, mas para as instituições e sujeitos.

> "Não se explica inteiramente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controla-los em suas ações para que seja possível e viável utiliza-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito do seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima, diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente. Portanto, aumentar a utilidade econômica e diminuir os inconvenientes, os perigos políticos; aumentar a força econômica e diminuir a força política." (MACHADO, 2005, p. 16)

Observamos que, o discurso sobre a EJA nos relatórios, foi constituído por um conjunto de enunciados que preexistem ao discurso. Que o discurso sobre a EJA foi formado por um conjunto de enunciados que coexistem em uma conjuntura histórica determinada, a sociedade neoliberal. Que os enunciados foram agrupados num domínio de atualidade, se inscrevendo numa instância de acontecimento. Ou seja, que os enunciados tiveram uma relação de lembrança com formulações presentes que se respondem. Que o discurso sobre a EJA nos relatórios, como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, esteve indissociável da difusão e da circulação de todo um conjunto de textos, de natureza e proveniência diversas, que o precedem e o preparam, formando o domínio de atualidade do acontecimento discursivo.

Assim, após analisarmos os relatórios sobre a EJA, podemos concluir que as condições de produção, que possibilitaram a emergência desse objeto discursivo, estão relacionadas a uma discussão sobre a relação entre o sistema educacional e a elevação do desempenho do setor produtivo, característica da sociedade neoliberal. Esse debate parte do princípio de que é necessário reorganizar o setor produtivo e, que, a educação faz parte

desta estratégia.

Enfim, ao considerar os relatórios sobre a EJA na V CONFINTEA como dispositivos da governamentalidade neoliberal, procuramos inseri-lo nos conjuntos formados por outros dispositivos. Dessa forma, tratamos de pôr à luz as condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder. Ou seja, a vontade de adequar os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional.

3- Produto didático: a educação na sociedade neoliberal

FICHA PARA CATÁLOGO

Título: "A educação na sociedade neoliberal"
Autor: Ricardo Macedo Moreira de Paiva
Escola de atuação: Colégio Estadual Doutor João Maia
Município da escola: Resende/RJ
Disciplina/Área: Filosofia
Produto didático: Oficina de leitura
Público alvo: Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Doutor João Maia
Apresentação: Este projeto apresenta, como proposta de atividade, a "governamentalidade" como ferramenta na pesquisa sobre políticas educacionais. A atividade deve ser desenvolvida com os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Doutor João Maia com o objetivo de levar a uma reflexão sobre a educação no mundo atual. A atividade fundamenta-se no artigo, *"Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais",* de Olena Fimyar (2009). Trabalhamos com a razão política e as tecnologias de governança como conceitos-chave da analítica de governo/governamento. Enquanto a primeira expressão designa um discurso que foi criado como resposta a problemas de determinado período, a última relaciona-se com o nível instrumental e abarca os meios pelos quais determinadas políticas são projetadas e implementadas. Espera-se, com esta atividade, refletir sobre o contexto político e social no qual os professores da EJA da rede pública estão inseridos e discutir questões concernentes à inserção do profissional na instituição escolar.
Palavras-chave: Leitura. Prática pedagógica. Governamentalidade.

3. 1- Produto didático: apresentação

3.1.1 Tema

Esta atividade trata sobre a formação para o mercado de trabalho como um aspecto da sociedade neoliberal. Pretendemos realizar uma abordagem quanto aos meios utilizados nas escolas que perpetuam essa prática, visando não só discutir a questão da meritocracia escolar, mas também compreender qual é o real impacto dessa na formação dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Para isso, propomos, como atividade, a leitura de três textos sobre a relação escola e trabalho, de forma a possibilitar uma análise crítica quanto ao ensino público brasileiro. Com isso, esperamos compreender o quão prejudicial pode ser o discurso de uma formação exclusiva para o mercado de trabalho na EJA e também o porquê é preciso uma reforma social para que esse discurso deixe de ser uma realidade.

3.1.2 Justificativa

A confiança de que, na escola, o sucesso depende da vontade e do trabalho é algo bastante presente hoje, mesmo com a presença de evidências mostrando que vários fatores interferem no sucesso ou insucesso escolar do aluno, incluindo o grupo ao qual ele pertence.

Dessa forma, ao desconsiderar outros fatores que são determinantes no sucesso escolar, a meritocracia legitima a desigualdade uma vez que considera os indivíduos iguais, defendendo apenas o seu mérito individual para diferenciar um indivíduo do outro.

Assim, a meritocracia é utilizada pelas classes dominantes como uma forma de perpetuar-se no poder, aproveitando-se da baixa capacidade crítica dos grupos sociais menos favorecidos, que aceitam essa condição como sendo algo natural e levando-os não só a aceitarem a meritocracia como também a defendê-la.

3.1.3 Público alvo

A atividade volta-se para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Doutor João Maia de Resende/RJ.

3.1.4 Objetivos

3.1.4.1 Objetivo Geral

Este projeto apresenta, como proposta de atividade, a "governamentalidade" como ferramenta na pesquisa sobre políticas educacionais. Trabalhamos com a razão política e as tecnologias de governança como conceitos-chave da analítica de governo/governamento.

3.1.4.2 Objetivos específicos

- Compreender as políticas educacionais como tecnologias de governança.
- Apontar como as relações de poder neoliberais são incorporadas nos discursos das políticas educacionais.
- Demonstrar que as políticas educacionais operam como instrumento de articulação das relações de saber-poder neoliberais.
- Confirmar o quanto as políticas educacionais fazem proposições favoráveis a manutenção das políticas neoliberais.
- Assinalar que as políticas educacionais atendem às demandas de preparar os estudantes para o mercado de trabalho.
- Mostrar que as políticas públicas encarregam a educação de cumprir com sua parte no desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

3.2 Procedimentos

Esta atividade trata a “governamentalidade” como ferramenta na pesquisa sobre políticas educacionais. Propomos refletir sobre a relação entre os fatores externos e internos na elaboração das políticas educacionais. Os fatores externos abrangem as forças da globalização combinadas à ideologia neoliberal e, os fatores internos, são o monopólio governamental sobre as elaborações das políticas e os discursos oficiais.

De acordo com Fimyar (2009), os conceitos-chave da analítica de governo/governamento são, a razão política e as tecnologias de governança. Enquanto a primeira expressão designa um discurso que foi criado como resposta a problemas de determinado período, a última relaciona-se com o nível instrumental e abarca os meios pelos quais determinadas políticas são projetadas e implementadas. A analítica da governamentalidade examina as práticas de governamento em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política. Portanto, o papel da analítica de governamento é o de diagnóstico. Dessa forma, usar a governamentalidade como ferramenta conceitual implica problematizar os relatos aceitos normativamente do Estado.

Após ter explicitado alguns conceitos, vamos encaminhar o pensamento para a proposta norteadora dessa atividade, que é refletir, criticamente, sobre as políticas educacionais a partir da leitura de dois textos. Não pediremos aos professores de Filosofia que interprete o texto, pois um texto permite múltiplas interpretações. Pediremos, ao contrário, que o professor escreva ou verbalize os pensamentos que pensou, provocado pelo que leu. Que relações estabeleceu entre o conhecimento que ele já tinha e as novas informações trazidas pela leitura?

3.2.1 Oficina de leitura para os professores da EJA

Propomos, como atividade para pensar a "governamentalidade" neoliberal, a leitura, pelos professores da EJA do Colégio Estadual Doutor João Maia, de três textos. O primeiro texto, *"Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente – Educação e Formação Prévia ao Emprego"*, faz parte da Recomendação nº 195/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o segundo texto, *"Articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos"*, integra o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 do Ministério da Educação (MEC). E, o terceiro texto, *"Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humana Emancipado?"*, do professor Gaudêncio Frigotto.

A OIT é responsável pela formulação e aplicação das normas internacionais do trabalho (Convenções e Recomendações) As Convenções, uma vez ratificadas por decisão soberana de um país, passam a fazer parte de seu ordenamento jurídico. O MEC é um órgão do governo federal responsável pela gestão e financiamento de toda a Educação do País, do ensino infantil ao superior, em todas as suas modalidades, com exceção do ensino militar. O professor Gaudêncio Frigotto tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politécnica, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil.

Enquanto, o primeiro texto apresenta um discurso que foi criado como resposta a problemas de determinado período, o segundo texto, relaciona-se com o nível instrumental e abarca os meios pelos quais determinadas políticas são projetadas e implementadas. O terceiro texto apresenta a visão de um especialista sobre a educação no presente.

3.2.1.1 Texto 1 *"Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente – Educação e Formação Prévia ao Emprego"* (Organização Internacional do Trabalho - Recomendação nº 195/2004)

a) ***Reconhecer a responsabilidade que lhes cabe em matéria de educação e formação prévia ao emprego, e na colaboração com os interlocutores sociais, melhorar o acesso de todos às mesmas, com a finalidade de incrementar a empregabilidade e facilitar a inclusão social;***

b) Desenvolver enfoques não formais em matéria de educação e formação, especialmente para os adultos que não tiveram acesso às oportunidades de educação e formação quando eram jovens;

c) Fomentar, na medida do possível, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à aquisição de conhecimentos e à formação;

d) Assegurar o fornecimento de informação e orientação profissional, informação sobre mercados de trabalho, trajetórias profissionais e assessoramento sobre o emprego, complementado com informação relativa aos direitos e obrigações de todas as partes, em virtude da legislação do trabalho e outras formas de regulamentação trabalhista;

e) Assegurar a pertinência e a manutenção da qualidade dos programas de educação e formação prévia ao emprego, e

f) ***Assegurar o desenvolvimento e a consolidação de sistemas de educação e formação profissional que ofereçam oportunidades adequadas para o desenvolvimento e a certificação das competências que requer o mercado de trabalho.***

3.2.1.2 Texto 2 *"Articulação com o Ensino Médio regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos"* (Parecer CNE/CEB nº 5/2011)

O art. 40 da LDB prescreve que a Educação Profissional é desenvolvida em articulação com o ensino regular, entendendo-se por este tanto o ensino regularmente oferecido para adolescentes, na chamada idade própria, quanto o ensino escolar organizado para jovens e adultos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos termos do art. 37 da LDB, em especial quanto ao § 3º, do referido artigo, na redação dada a ele pela Lei nº 11.741/2008.

A relação do Ensino Médio com a Educação Profissional é clara. ***Cabe ao Ensino Médio, enquanto "etapa final da Educação Básica", em termos de participação no processo de profissionalização dos trabalhadores, obrigatoriamente, "a preparação geral para o trabalho".*** *A "habilitação profissional", incumbência maior das "instituições especializadas em Educação Profissional", quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a "formação geral do educando", indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: "o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas", de acordo com o definido no caput do novo art. 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subsequentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos.*

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assinala que a profissionalização no Ensino Médio "responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio".

3.2.1.3 Texto 3 *"Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o ser Humana Emancipado?"* (Gaudêncio Frigotto)

"Vivemos tempos difíceis, em que a nova sociabilidade do capital, ao mesmo tempo em que aprofunda as desigualdades reais de trabalho e de condições de vida, dissemina uma nova semântica da qual estão notavelmente ausentes termos como capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade. E o faz com o apoio muitos intelectuais, de tecnologias mercadológicas e de poderosos meios de comunicação.

A 'competência' para a cidadania, se a entendemos como parte de um projeto emancipador, apresenta, de modo especial, alguns obstáculos apontados por Bobbio (apud Trein, op. cit.) em relação à democracia e em relação ao trabalho. Em primeiro lugar, as condições de atendimento na democracia são cada vez mais restritas pela existência da distância gerada pelas grandes organizações, pelo aumento da tecnoburocracia e de seu poder para tolher o atendimento aos direitos e por limitações à participação de muitos. Quanto ao trabalho, à medida que crescem os bens materiais, as relações de trabalho tornam-se mais complexas e exigem competências técnicas e políticas. Paralelamente, assistimos à desregulamentação acelerada da legislação laboral e à perda dos direitos pelos quais os trabalhadores lutaram durante todo o século XX.

A ideia de cidadania coletiva implica o resgate da individualidade como parte de um coletivo e, portanto, como sujeito político. Cabe observar o quanto a concepção de cidadania coletiva está distante da noção mercantil de cidadão produtivo. Este deve possuir as qualidades para a inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital.

A concepção de Marx sobre trabalho produtivo é clara em suas duas referências: à produção de valores de uso e à extração de um valor excedente ao valor do trabalho remunerado pelo capital. Permite-nos entender que o senso comum, que se apropria dos termos trabalho produtivo e cidadão produtivo com o sentido de produtor de valor de uso, está, historicamente, contaminado pela ideia da produtividade do trabalho segundo os padrões do capitalismo."

3.3 Conclusão

Esperamos, com esta atividade, refletir sobre como as políticas educacionais se formam na sociedade contemporânea. O discurso oficial da globalização, mantido pelo governo, tornou o Estado extremamente receptivo aos conselhos vindos do exterior. Enquanto isso, no nível nacional, o forte centralismo e o monopólio do Estado nos processos de elaboração das políticas educacionais, têm permanecido quase intocáveis. O governo nacional mostra seu caráter de duas facetas: enquanto no nível transnacional ele se torna agente receptivo de influência externa e transmissor dessa influência, no nível nacional ele intensifica seu controle central sobre a educação. Essas fortes influências externas e os persistentes legados, bem como as disparidades entre o discurso e a prática, fazem da elaboração de políticas educacionais um caso muito interessante para analisar a partir dos estudos da governamentalidade.

Considerações Finais

Nos relatórios para a V CONFINTEA, observamos que a busca de alternativas para as ambivalências promovidas pelo neoliberalismo globalizado recorrente aponta a EJA como estratégia contra o desemprego, a desigualdade social, as injustiças históricas, etc. Na análise dos relatórios, ilustramos a responsabilidade atribuída ao ensino de jovens e adultos, aos professores e alunos na sociedade do livre mercado.

Nos relatórios, ressaltamos a ênfase na expectativa de que EJA atenda as necessidades geradas pela sociedade neoliberal, preparando os estudantes para a atuação no mercado ascendente de economia privada. Destacamos que as mudanças institucionais advindas da alta tecnologia, das negociações globais e das mudanças no mundo do trabalho, solicitam, da EJA, entendimentos partilhados e comportamentos produtivos.

A competência apregoada na contemporaneidade, que pressupõe alta capacidade de adaptação as mudanças, está presente nos relatórios. Nos discursos dos relatórios, podemos inferir que acompanhar as alterações que invadem os conhecimentos, os saberes, as práticas e as competências, demandas da própria contemporaneidade, se torna uma tarefa da EJA. Ela deve dar conta de conteúdo, comportamentos e capacitações, que acompanhem essas mudanças.

As racionalidades e práticas neoliberais vão, dessa forma, sendo tecidas capilarmente nos relatórios. São introduzidas com sutileza e requintes, sem intencionalidade aparente ou declarada. Em tempos de neoliberalismo globalizado, os textos dos relatórios, fazem parecer que não restam alternativas fora das racionalidades e práticas neoliberais. A dignidade humana se rende as regras do mercado.

Discursos sobre a Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos relatórios da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, enfatizou o caráter produtivo dos relatórios para a V CONFINTEA, como espaços onde o poder e as relações de poder neoliberais são destacados e colocados em circulação. As ferramentas e conceitos foucaultianos foram centrais para compreender como a racionalidade e práticas neoliberais operam por meio de discursos.

A partir das contribuições de Michel Foucault, tentei operar com conceitos empregados como ferramentas para a análise dos textos dos relatórios brasileiros para a

V CONFINTEA. Os relatórios discutem os problemas do país e anunciam proposições para os problemas educacionais brasileiros, predominantemente, os ligados à EJA.

Na pesquisa sublinho algumas capturas neoliberais e demonstro como os relatórios fazem proposições para as sociedades contemporâneas. Neles, os discursos do mercado, que enfatizam a maximização dos resultados, a competição, a disputa, são articulados, propagando racionalidades e práticas para a EJA.

Nos relatórios, a EJA é encarregada de cumprir sua parte no "desenvolvimento" e o sucesso dos sujeitos. O trabalho coloca em suspeição os discursos sobre a EJA e, de certa forma, as expectativas contemporâneas em torno da educação.

Como professor de História da EJA, continuarei discutindo políticas públicas com os estudantes e professores. O texto dos relatórios será abordado no conteúdo das minhas aulas, mas agora em outra perspectiva, estabelecendo a crítica e a reflexão permanente dos vínculos entre políticas públicas de educação e o neoliberalismo globalizado.

Referências

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem.** São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaios em análise do discurso: questões analítico-teóricas.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011, 7a edição.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Unicamp, 1993.

BRASIL. CNE/CP. Parecer n. 05, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

BRUNO, Lúcia. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Atlas, 1996.

CANO, W. **Desequilíbrio regional e concentração industrial no Brasil: 1930-1995.** Campinas: Unicamp, 1998.

CARA, Daniel Tojeira (Organizadores). **Fóruns de Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2016.

CASTRO, C.M. - **Educação Brasileira: Consertos e Remendos.** ILDES/FES. SP, 1994.

CNI/ACE/OIE - **Educação Básica e Formação Profissional: Uma Visão dos Empresários.** Confederação Nacional da Industria, Salvador, 1993.

CORAGGIO, J.L. **Desenvolvimento humano e educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática - História e Filosofia da Educação.** São Paulo: Saraiva, 1993.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CUNHA, Conceição Maria da. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.** Brasília: SEEDMEC, 1999.

DE TOMMASI, L; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 set. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Tendências da análise do discurso.** Cadernos de estudos linguísticos. Campinas: Unicamp-IEL, n. 19, jul./dez., 1990.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114: 197-223, São Paulo, 2001.

_____. **A paixão de 'trabalhar com' Foucault.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 39-60.

_____. **Foucault e a análise do discurso em educação.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editores Associados, n. 1, jul. 2001, p.197-223.

_____. **Foucault e o desejável conhecimento do sujeito.** *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FACED/UFRGS, v. 24, n. 1, jan./jul. 1999, p. 39-59.

_____. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade.** 1996.Tese (Doutorado em Educação) - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1990b.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Vigiar e punir.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo (1997). **Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica.** Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. (São Paulo: Ibeac, 1996, vol. 1). Brasília: MEC, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Editora, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60. http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005.

GOFF, Jacques Le. **A História nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOFF, Jacques Le. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

GUEDEZ, Annie. **Foucault.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

GUILHAUMOU, Jacques. **Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

KONDER, Leandro. **Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

KRIEG-PLANQUE, Alice. **Analisar discursos institucionais.** Uberlândia: EDUFU, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gênese dos discursos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Unicamp, 1993.

MARIGUELA, Márcio (org.). **Foucault e a destruição das evidências.** Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Plano Decenal de Educação para Todos.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **OIT – ONU no Brasil.** Disponível em: http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/oit/. Acesso em: 05.07.2014

PAES de BARROS, Henriques, R e Mendonça R. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.** Brasília: UNESCO, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição da história da educação brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. **Presenças de Foucault na Análise do discurso.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos.** 7ª edição São Paulo, Cortez 1997.

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

PRIORE, Mary del. **Uma breve história do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

PRZEWORSKY, A. **Estado e Economia no Capitalismo.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RAGO, Margareth. **O efeito-Foucault na historiografia brasileira. São Paulo:** USP, 1995.

RAMÍREZ, Carlos Ernesto Noguera. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROBIN, Régine. **História e Linguística.** São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

ROSA, M. da Glória de. **A história da educação através dos textos.** São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

ROUANET, Sergio Paulo (org.). **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

SALM, C. e FOGAÇA, A. **Condicionantes Sociais da Competitividade: Educação Básica e Competitividade.** UNICAMP/UFRJ, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Ibpex, 2007.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história.** Brasília: Ed. UNB, 1982.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Cultura e valor.** Lisboa: Edições 70, 1996.