

Novas subjetividades e seus processos de produção na agenda 2030-ONU mediados pela educação de qualidade

New subjectivities and their production processes in the 2030-UN agenda mediated by quality education

Marcelo Manoel de Sousa¹

Saraí Patrícia Schmidt²

Resumo

A temática do artigo se volta para as novas subjetividades e seus processos de produção na agenda 2030-ONU mediados pela educação de qualidade, com enfoque no Objetivo 4. Posto isto, o objetivo é analisar o conceito de Educação e de sujeito, direcionados pelos filtros apresentados no texto-discurso sobre Educação de Qualidade proposta na Agenda 2030 da ONU. Os argumentos se fundamentam nos autores Charaudeau (2016; 2009; 2005) e Bauman (2015a; 2008a,), bem como, em documentação estruturada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). A pesquisa se designa pela abordagem qualitativa, com natureza básica. Infere-se, assim, que a Educação de Qualidade é um discurso com direcionamento predefinido à manutenção do status quo. A qualidade consegue sua eficácia ao treinar bons técnicos e sujeitos consumistas sob o ponto de vista da escola pública, fazendo com que os sujeitos posicionados no topo da pirâmide aumentem seu poder, além de consumirem produtos caros e de demanda seleta.

Palavras-chave: Agenda 2030-ONU; Educação de Qualidade; Novas subjetividades; Neoliberalismo.

Abstract

The theme of the chapter-article focuses on new subjectivities and their production processes in the 2030-UN agenda mediated by quality education, with a focus on Objective 4. That said, the objective is to analyze the concept of Education and the subject, directed through the filters presented in the speech-text on Quality Education proposed in the UN 2030 Agenda. The arguments are based on authors Charaudeau (2016; 2009; 2005) and Bauman (2015a; 2008a,), as well as on documentation structured by the United Nations (UN, 2015). The research is called a qualitative approach, with a basic nature. It is therefore inferred that Quality Education is a discourse with a predefined direction towards maintaining the status quo. Quality achieves its effectiveness by training good technicians and consumer subjects from the point of view of public schools, causing subjects positioned at the top of the pyramid to increase their power, in addition to consuming expensive products in select demand.

Keywords: 2030-UN Agenda; Quality education; new subjectivities; Neoliberalism.

Introdução

¹ Doutor em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (FEEVALE/RS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS/MG). Especialista em psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM/MG). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Mauá (FAMA/SP). Atualmente Pedagogo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador do Projeto "Técnicas, Leituras, Interpretação e Reconstrução do Conhecimento no campus Professora Cinobelina Elvas (UFPI/CPCE). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira - (NEPHEB/CNPq), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS/MG). Membro do Grupo de Pesquisa "Criança na Mídia" na Universidade Feevale (FEEVALE/RS). Pesquisador da RECRIA - Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências. Livros e artigos publicados na área da educação e formação de professores.

² Possui Doutorado (2006) e Mestrado (1999) em Educação pela UFRGS e graduação em Jornalismo (1991) pela UNISINOS. Docente do PPG em Processos e Manifestações Culturais e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Pesquisadora Gaúcha (FAPERGS) e CNPQ Edital Ciências Sociais Aplicadas. Responsável pela formação de professores na área de Mídia e Diversidade da SMED/NH. Coordenadora do GT Educação e Comunicação da ANPEd (2016-2017).

Na sociedade atual, a Educação escolar é acusada de transmitir processos e valores hegemônicos, e, de forma específica, a concorrência, o consumismo, individualismo. Outros³ princípios mercadológicos, como eficácia, neutralidade e racionalidade administrativa⁴, técnica, parecem ter se transformado no mote subsumido no discurso da Educação de Qualidade. Esse é um dos argumentos propostos no exame da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), pensando na carta que declara a Educação de Qualidade enquanto prioridade na erradicação da pobreza do planeta. Pressupõe-se, ainda, que suas dez metas e objetivos, a serem alcançados por essa modalidade de educação, apresentam em seu conjunto elementos neoliberais e neoconservadores que, alinhados com pressupostos dos novos movimentos sociais, pretendem representar a melhor opção a ser implantada nas escolas públicas.

Levando em consideração essa problemática, tem-se como objetivo caracterizar o conceito de Educação e os sujeitos direcionados pelos filtros apresentados no texto-discurso sobre Educação de Qualidade, a qual foi proposta na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Como fundamentação teórica, utilizaram-se argumentos de Charaudeau (2016; 2009; 2005) no que se refere aos conceitos de transformação, transação, circunstância de discurso, implícito codificado, e possíveis interpretativos; a abordagem de identidade realizada por Bauman (2015a; 2008a), aliando-se ao consumismo e desigualdade; Volóshinov (2018) no que tange à comunicação; Gentili (2013), para Pedagogia da exclusão; Silva (2015), quanto ao neoliberalismo e conservadorismo; ONU (2015) e sua explanação do conceito de Educação de Qualidade; entre outros estudos. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, descritiva e documental, com natureza básica, cujo *corpus* é o Objetivo 4 e as dez metas da Educação de Qualidade propostas pela Organização das Nações Unidas, por meio da Agenda 2030.

A primeira parte do estudo trata da história da produção da Agenda 2030 com suas respectivas subdivisões, descrevendo a fundamentação teórica que traz a Educação enquanto discurso de um ponto de vista da linguagem. Em seguida, é observado o conceito de qualidade da Educação no contexto da Agenda 2030 – ONU. Por fim, na terceira parte, é analisado um *corpus* constituído pelo objetivo da Educação de Qualidade e suas dez metas a serem alcançadas

³ Aprendemos a competir e não a cooperar. A estrutura do sistema educativo e as políticas, acordos conservam e fortalecem estas relações.

⁴ Perspectiva presente em muitas áreas e publicações, teorias comportamentais, positivas, que se sustentam no controle de emoções e procedimentos no cotidiano. Somos humanos, não máquinas.

até 2030, de acordo com a Organização das Nações Unidas inter-relacionada com fundamentação sugerida.

Esse artigo foi escrito no âmbito do Grupo de Pesquisa: Criança na Mídia – Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura, da Universidade Feevale/RS, e compõe minha Tese de Doutorado defendida em 2023, no PPG Processos e Manifestações Culturais, financiada pela CAPES.

2 Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas

Membros de 193 países reuniram-se em Nova York, nos dias 25 a 27 de setembro de 2015, para discutirem a Agenda 2030 sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Nessa ocasião, a ONU comemorava seu septuagésimo aniversário, e aproveitou a ocasião para deliberar a respeito dos novos objetivos e metas para os próximos 15 anos. A Agenda, então, é um plano de ação que corresponde aos 17 objetivos e 169 metas propostos pela Organização, os quais devem ser implementados e atingidos até 2030 pelos países membros.

Segundo os idealizadores da Agenda, este é um plano para governos, academia, empresas, sociedade e para cada um dos sujeitos individuais. Dessa maneira, foram estruturados objetivos e metas claros, no intuito de facilitar sua adoção por todos os países em regime de colaboração. Para a Agenda, o foco está na pessoa, ambicionando a convergência de todos no objetivo de erradicar a pobreza geral e extrema – um dos problemas mais graves da atualidade. Em espírito de parceria global, cujo horizonte é melhorar a vida das pessoas, sugere-se a necessidade de não desvirtuar do desenvolvimento da geração atual e das futuras gerações.

Conforme sua definição, o desenvolvimento sustentável assenta-se na capacidade de que as gerações atuais provenham para si, sem prejudicar a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas necessidades. Nesse sentido, têm-se, como eixo de ação integrada⁵, as dimensões social, econômica e ambiental, e a partir dessa linha orientadora, o desenvolvimento sustentável poderia ser atingido sem prejudicar o planeta ou a vida das pessoas. Porém, isso precisa ocorrer de modo integrado e indissociável para que o pleno desenvolvimento não tenha prejuízos em seus processos de tomada de decisão.

⁵ Isso é potente, mas me parece que não se sustenta nas ações da ONU, justo porque interage com a manutenção do modelo neoliberal concentrador de riquezas. Não há como manter a mesma lógica de poder e promover a aprendizagem de todos, por exemplo, são perspectivas antagônicas...

Os precedentes da Agenda 2030-ONU mostram que em sua história há outras iniciativas que lhe serviram de base. Em 1992, reuniram-se no Rio de Janeiro mais de 100 representantes de Estado, no propósito de discutir o tema Desenvolvimento Sustentável. Tal reunião é conhecida como Rio 92, e nela produziu-se a Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente, cujo foco era os seres humanos e o desenvolvimento sustentável. Posteriormente, surgiu a Agenda 21, a primeira carta de intenção planetária visando à promoção para o desenvolvimento sustentável no século XXI.

Após 20 anos, novamente no Rio de Janeiro, reuniram-se 193 representantes, junto de outras autoridades da comunidade civil, para um diagnóstico, bem como a renovação dos compromissos com a sustentabilidade global. Nessa reunião, ocorreu a análise dos indicadores que abordaram novas questões emergentes, além da apresentação de soluções para as lacunas deixadas no caminho. A Rio+20, como ficou conhecida, colocou o foco na economia verde, na erradicação da pobreza e nas demandas institucionais requeridas para o desenvolvimento sustentável. Nessa situação, produziu-se o documento de Declaração “O Futuro que Queremos”. Foi um momento no qual se entendeu a necessidade de construir metas que, colocadas de forma integrada, poderiam atingir os objetivos do desenvolvimento sustentável. O fato é que, após lançadas as bases para um processo intergovernamental, foram abertas para as partes interessadas a possibilidade de consulta sobre a promoção de objetivos abrangentes, transparentes e que fossem vistos como capazes de pôr em ação a sustentabilidade do desenvolvimento. Ao pontuar essas premissas, levou-se em conta a construção dos objetivos e metas para além de 2015.

É importante mencionar que em 1990, reuniram-se autoridades de cúpulas multilaterais para discutir e deliberar sobre os 8 objetivos que serviram de parâmetros durante 15 anos para o desenvolvimento sustentável. Tais objetivos foram adotados em 2000 pelos Estados-membros da ONU, e abordavam filtros construtores de ação para o século XXI no enfrentamento, principalmente, da extrema pobreza e dos desafios sociais. Esses objetivos ficaram amplamente conhecidos a partir da Declaração do Milênio – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Esses 8 Objetivos Milenares, diga-se de passagem, foram os primeiros a serem considerados em escala internacional, nacional e local, para serem implementados como projeto de ação integrada, direcionando-se a ambição de acabar com a pobreza, além de salientar a urgência em erradicar outras privações. Os propósitos discutidos se tornaram tema de prioridade da agenda internacional do desenvolvimento. Já em 2010, foi solicitado ao Secretário-Geral da

ONU que se elaborassem novas recomendações para o pós-2015, enquanto implementação dos objetivos já em voga. Ban Kin-moon (diplomata político sul-coreano e oitavo Secretário-Geral das Nações Unidas), assessorado pelo Grupo de Desenvolvimento da ONU, abriu o processo de consulta para discutir a nova agenda com representantes interessados na temática do desenvolvimento. Os resultados dessa consulta foram consubstanciados no relatório “Uma Vida Digna Para Todos”, que serviu de suporte para a nova agenda.

Através da Rio+20 e do ODM, foi proposta uma ampla e integrada ação de consulta, que, segundo seus idealizadores, diferentemente das iniciativas anteriores, foi construída a diversas mãos, o que resultou na alteração estrutural da agenda, que passou de 8 para 17 objetivos. A ideia do Grupo de Trabalho Aberto para a elaboração dos ODS (GTA-ODS) era ampliar as perspectivas compostas por 70 países nesse processo de consulta. Em agosto de 2014, seus objetivos e metas foram submetidos à apreciação da Assembleia Geral da ONU e, naquela ocasião, adotados por essa Organização em 2015, com o título “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Neste documento, constaram os princípios básicos, e a filosofia da Agenda 2030 a serem absorvidos pelos Estados-membros e alcançados até a data indicada.

No conjunto de 17 objetivos sobre sustentabilidade do desenvolvimento proposto pela ONU, o quarto objetivo, que traz 10 metas, trata explicitamente de Educação de Qualidade. No entanto, o que vem a ser essa Educação de Qualidade? Será que o termo Educação precisa intrinsecamente estar seguido do qualificativo *qualidade*? O que pode revelar este adjetivo, quando qualifica um processo que historicamente pretende modificar a subjetividade dos indivíduos humanos?

2.1 O discurso da educação de qualidade como ato de linguagem neoliberal

Charaudeau (2015; 2009) fala de uma identidade social e de uma identidade discursiva; conforme o autor, ao avaliar um texto-discurso, o analista precisa levar em conta os ponderáveis interpretativos, os quais são forjados no atrito dos interesses da pesquisa com as intenções do enunciador. Como o objetivo da análise do discurso é interpretar o sentido implícito e explícito. A situação impõe uma circunstância de discurso, a qual, por sua vez, rege-se por meio de contratos entre enunciado e destinatário, acontece no mundo da cultura. Sendo que, seguindo Hall (2016) a cultura é compreendida como mapas ou conjunto de significados compartilhados por determinada comunidade. Nessa perspectiva, os indivíduos agem mediados por artefatos culturais que são moldados e postos em ação, a depender do significado que lhes são dados pela

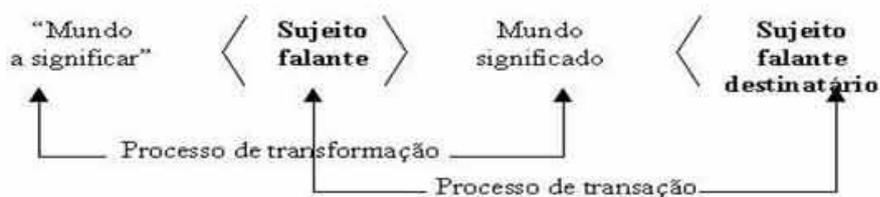
ação cultural de uso em determinado contexto. Sabe-se que a forma de significar e manusear os signos, no sentido de manipular as representações dos objetos, dos corpos, dos gêneros textuais e de todos os outros instrumentos atinentes do mundo social, pode ser reinterpretada no percurso histórico, ou, então, são produtos e produtores desse mesmo processo.

O mundo, segundo Charaudeau (2005), é uma estrutura linguisticamente inventada. Nesse seguimento, os indivíduos constroem categorias mediante atividades sociocognitivas e históricas, que passam a ser utilizadas como suportes de representação no meio da cultura. Essas categorias direcionam a forma como os indivíduos percebem a si mesmos, o outro e o mundo, e como representam e transformam essas mesmas categorias semanticamente no percurso histórico, conforme suas necessidades. Ao buscar esclarecer esse processo de construção, Charaudeau (2005) apresenta dois processos importantes, que ao serem integrados, permitem produzir o mundo.

Esses dois processos podem ser descritos nos seguintes termos: o primeiro é o processo de transformação do mundo a ser significado, e o segundo é o processo de transação. Na primeira situação, os falantes consideram o mundo a significar, e significam pela ação mesma do processo de significação da realidade material – aqui, o real é estritamente encarado como categoria histórica e linguisticamente criada. (CHARAUDEAU, 2016). Essa noção é amplamente compartilhada por teóricos e pesquisadores situados nos processos da virada linguística. (HALL, 2016; POPKEWITZ, 1994; COSTA, 2002). O segundo aspecto do processo de semantização do mundo é o que transforma esse objeto significamente construído em artefato de troca. Contudo, uma questão se impõe: é possível pensar a educação de qualidade nesses termos, – um artefato produzido na corrente de semantização do mundo –, como objeto de troca com um viés *inovador*⁶, e que merece toda a atenção nos tempos atuais? O neoliberalismo, somado ao neoconservadorismo contemporâneo, parece responder positivamente a essa questão (SILVA, 2015; SANTOMÉ, 2013a; 2013b). Os dois mecanismos descritos podem ser sintetizados no esquema a seguir:

⁶ Outra moda atual - a inovação. Olhar para o passado e produzir transformações, para o melhor ou para o pior é algo que tem que ver com a experiência humana. Tudo muda em torno de algo que se conserva. A questão são as distinções que fazemos, que mundo queremos conservar? Estas respostas damos diariamente com as agendas, com as políticas, com os fazeres cotidianos. O mesmo em nossa biologia - conservar a vida - e em nossos processos de subjetivação e de conhecimento.

FIGURA 4 – O duplo processo de semiotização do mundo



Fonte: Charaudeau (2005, s.p.)

A partir desse duplo eixo de produção e interpretação, como sugerido por Charaudeau (2005), ocorrem as interações, que envolvem outros mecanismos relevantes no âmbito da produção/reprodução do mundo significado. Em seguida, esses significados são compartilhados, configurando o que se tem buscado convencionar em uma linha pós-estruturalista, de onde estamos tratando o objeto de estudo, como cultura. Os significados que vão sendo forjados nas interações precisam ser compartilhados e compreendidos por aqueles que participam como membros de uma mesma comunidade, no intento de que façam sentido na partilha coletiva. Condição de validade cultural.

Os contratos precisam ser considerados como projetos de atos linguísticos válidos para que tenham êxito. E, para tanto, os sujeitos enunciadore, ou falantes, utilizam estratégias ou táticas de comunicação. Segundo Volóshinov (2018), a comunicação não se dá somente face a face entre sujeitos, mas, também, por meio dos vários artefatos culturais, como um texto escrito, por exemplo. Ao dispensar considerações sobre os processos históricos da comunicação e os efeitos do aparecimento da tecnologia midiática na modernidade, Thompson (1998) parece sugerir que a comunicação não se dá mais face a face, mas mediada, o que inclui, de certa forma, as contribuições de Volóshinov (2018), no que o autor menciona as tipologias e gêneros de que o diálogo impresso pode se servir.

O discurso verbal impresso é uma forma de diálogo e um elemento da comunicação discursiva, a qual ativa a percepção e promove a réplica interior, provocando uma reação organizada por meio também impresso. Essas respostas podem ser observadas em dada situação discursiva ou esfera – que podem ser entre outras, tais como resenhas e trabalhos críticos. Posto isto, “[...] esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinadas situação de um problema científico [...]”. (VOLÓSHINOV, 2018, p. 219). Segundo o autor, o discurso verbal impresso participa de uma seara ideológica em grande

escala; ele tem como função refutar, responder ou confirmar alguma coisa inclusive, antecipando respostas ou críticas possíveis. E o sentido desses discursos seria expresso no que Charaudeau (2016) considera como os filtros produtores de sentido, imagem de real, ou, ainda, imagem de ficção nos contratos e estratégias, e sucesso nos atos linguísticos postos em ação pelas circunstâncias de discurso.

Na situação da circunstância discursiva do problema em análise, é significativo quando Volóshinov (2018) diz que todo enunciado, por mais acabado e significativo que possa parecer, é apenas parte de um processo ininterrupto da comunicação discursiva, seja ela, literária, cotidiana, científica ou política. Pensar a comunicação por um viés discursivo em aberto e inacabado parece estar de acordo com as ideias de Wolton (2014), quando este, ao fornecer uma entrevista à Revista *Parágrafo*, desenvolve um interdiscurso sobre a necessidade de recuperar a dimensão humana da comunicação em uma circunstância de diálogo, levando em consideração os princípios da democracia. Nisso, todo e qualquer discurso, além de ser um diálogo em aberto, como sugere Volóshinov (2018), precisa estar inserida em uma situação discursiva democrática e humanizada.

No contexto desses parâmetros, e atentando para a noção de um sujeito ativo que analisa, interage com os diversos discursos, busca dialogar a partir dos problemas, e considera o discurso como um diálogo em aberto, todo o gênero é um mundo incompleto e passível de ser constrangido por outros diálogos, e outras formas de ver e sentir. Sabe-se que atualmente não se compreende o sujeito assujeitado na teia impiedosa da ideologia e da formação discursiva subsumida, enquanto elemento transparente ou diluído na grande corrente da teia social, ou no tear inerte da cultura. Os sujeitos são sempre de maneira solidária, institucional e orquestralmente “[...] os atores necessários de nossas apresentações e de nossas representações, de nossas ideias e de nossas contraideias, sem as quais não existiriam sociedades e muito menos dinâmicas sociais.” (SAMAIN, 2001, p. s.p.). De certa forma, Emediato (2014) corrobora essa reflexão, ao assinalar que Michel Pêcheux representou em seu discurso um sujeito totalmente passivo diante do único espaço ideologicamente emaranhado, algo que perdurou até nos últimos 60 anos como ilusão de sujeito.

Todos esses processos, direta ou indiretamente, passam pelos dois processos de semantização e compartilhamento do produto da significação. Enquanto que o processo de produção da transformação do mundo perpassa o encadeamento de identificação, qualificação, ação e causação, o processo de transação passa pelos princípios da alteridade, pertinência, influência e regulação. Assim, após conceituar o mundo fenomênico e qualificá-lo,

identificando os seres materiais ou ideais através da ação da causa consequência, o outro busca mediado por estratégias, influenciar sua subjetividade por intermédio de sistemas de significados produzidos ou reproduzidos no processo da transação. No contexto dos elementos pertencentes a esses dois complexos constructos representados de modo inter-enunciado, vem o complemento, segundo Charaudeau (2005), com a hierarquização dos pilares produtores de contratos discursivos. Com efeito, o processo de transação reveste-se, nessa trajetória, de vigia em relação às atividades do processo de transformação. A comunicação só se satisfaz em recíproca troca da produção de sentido e a compreensão desse sentido; e o esquema da circunstância de semantização do mundo anterior se completa com este outro.

FIGURA 5 – Hierarquização dos processos de semiotização do mundo



Fonte: Charaudeau (2005, s. p.)

O que tudo isso quer dizer quando se aborda o discurso de Educação de Qualidade no escopo da Agenda 2030 proposto pela Organização das Nações Unidas? Na próxima seção, aborda-se essa questão. Se os discursos são proferidos por meio de processos de produção/interpretação, e o mundo faz parte dessa construção linguística, decerto seja possível esclarecer a problemática da qualidade na Educação. Esse é um tema indicador de algum sentido no conjunto do texto-discurso da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável proposto na Agenda 2030. Com efeito, discursos, investimentos, políticas, tudo está interconectado e compreender esse encadeamento é urgente e necessário. Levando-se em conta os processos semantizadores, quais sentidos têm sido impressos para a Educação de Qualidade nessa Agenda?

2.2 O conceito de educação de qualidade e de sujeito na agenda 2030-ONU

Em relação à análise que se faz do campo educacional, Gentili (2013) ressalta que o regime neoconservador e neoliberal produz estratégias e receitas políticas que não fazem muita diferença ao se ter em conta um ponto de vista inter-regional. Dessa maneira, para esse autor,

o neoliberalismo ataca a escola pública com políticas de privatização, além da imposição de uma cultura que pretende apagar as possibilidades de uma Educação Pública democrática e de qualidade para a maioria. Logo, o problema não é a qualidade em si, como indicado por Charlot (2013), em razão de que, quando se precisa ser atendido com serviços médicos e educacionais, espera-se eficiência e qualidade. Todavia, quando essas lógicas são acompanhadas pelos interesses neoliberais de concorrência e acumulação, tem-se um problema incontornável. Para Charlot (2013) essas novas lógicas são uma coisa e o processo de globalização é outra; bem como, o neoliberalismo é um conceito diferente do neoconservadorismo. Acerca da privatização do ensino público a problemática entorno do *voucher* é exemplo, em países como EUA. (CHARLOT, 2013; SILVA, 2015).

Considera-se que o sujeito atual é educado para o individualismo, a concorrência, o empreendedorismo nos moldes do esquema moderno-cartesiano e para o consumismo, como forma de se fazer incluso na sociedade. (BAUMAN, 2008a; 2008b). Além de que, as políticas internacionais não objetivam diminuir as desigualdades sociais nem desmarginalizar a população de base, pois os dados apresentados (BAUMAN, 2015a) mostram que, nas duas décadas que anteciparam o início da última crise, a renda dos 10% de países que estão no topo social – e fazem parte da OCDE, cresceu de forma acelerada, ao passo em que a renda dos encontrados nas escalas mais baixas diminuiu. Assim, enquanto os 10% de um lado tendem ao aumento, os 10% de outro lado decaem. Nas palavras de Bauman (2015a, p. 11) “[...] a renda doméstica real dos 10% que estão no topo da escala social cresceu muito mais depressa que a renda dos 10% mais pobre, e a renda real daqueles situados na parte mais baixa da escala na verdade caiu”. Destarte, reflete-se que quando jovens de classes diferentes frequentam a mesma escola, a exemplo de um sujeito mais abastado e outro vindo da base piramidal, se aponta que, a despeito do espaço ser o mesmo, seus destinos serão divergentes. Cabe lembrar, ainda, que o conceito de Educação de Qualidade surgiu das propostas políticas dessa Organização (CHARLOT, 2013), que se apresenta nas metas do objetivo sobre Educação de Qualidade no texto-discurso da Agenda 2030 da ONU.

3 Educação de qualidade como estratégia discursiva da ofensiva neoliberal

Por se ter como *corpus* de análise o Objetivo 4, da Agenda 2030-ONU, e suas respectivas 10 metas a serem alcançadas até 2030, se levou em consideração o contexto e as circunstâncias discursivas em que esses pressupostos foram produzidos. Tal forma de proceder seguiu as sugestões analíticas de Charaudeau (2016), e, posto isto, alega-se que o objetivo nessa etapa é fazer emergir os implícitos codificados a partir dos possíveis interpretativos, tomando

como base os argumentos e deliberações examinados nas seções anteriores. Segue-se, portanto, o itinerário da articulação entre discurso educacional, neoliberalismo e a formação de subjetividades específicas, em um momento e espaço determinado culturalmente. Discurso como ato de linguagem específico tal como sugerido por Charaudeau (2016), e aplicado no corpus em análise.

TABELA 2 – Objetivo e metas da educação de qualidade no documento-discurso da Agenda 2030 da ONU

4.1	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de <i>qualidade</i> , que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e <i>eficazes</i> ;
4.2	Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um <i>desenvolvimento de qualidade</i> na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam <i>prontos para o ensino primário</i> ;
4.3	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à <i>educação técnica</i> , profissional e <i>superior de qualidade</i> , a <i>preços acessíveis</i> , incluindo universidade;
4.4	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham <i>habilidades relevantes</i> , inclusive <i>competências técnicas</i> e profissionais, para emprego, trabalho decente e <i>empreendedorismo</i> ;
4.5	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e <i>formação profissional para os mais vulneráveis</i> , incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;
4.6	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o <i>conhecimento básico de matemática</i> ;
4.7	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o <i>desenvolvimento sustentável</i> , inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;
4.a	Construir e <i>melhorar instalações físicas</i> para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e <i>eficazes para todos</i> ;
4.b	Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os <i>países em desenvolvimento</i> , em particular os <i>países menos desenvolvidos</i> , pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os <i>países africanos</i> , para o ensino superior, incluindo programas de <i>formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos</i> em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;
4.c	Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de <i>professores qualificados</i> , inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos <i>países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento</i> .

Fonte: ONU (2015, grifo nosso).

O discurso neoliberal produz em seu quadro uma noção de educação e qualidade configurada de maneira a não deixar dúvidas da existência de alternativas de currículo e de outras identidades. (SILVA, 2015). Nesse sentido, a proposta é uma mistura de tecnicismo pedagógico matizada de marcas humanizantes, mas que, ao fim, integra uma forma específica de produzir o discurso correspondente ao interesse de quem semantiza o mundo e o interpreta tal qual subjacente ao documento-discurso final da Agenda 2030-ONU. Consoante Charaudeau (2005), o mundo material, ao ser semantizado, produz significados que são compartilhados entre os indivíduos de determinada comunidade. Como o contexto sócio/político/econômico e cultural em que se insere a sociedade do século XXI experiencia processos de globalização, novas lógicas socioeconômicas, neoliberalismo e valores neoconservadores, não toma-se como surpreendente que as matérias humanas e as sociais, tão importantes para a formação dos indivíduos, não sejam mencionadas.

No ato de linguagem analisado, é mencionada explicitamente a disciplina de matemática, deixando sobressair, por meio desse filtro, o tipo de educação e indivíduo requeridos nos processos demandantes da sociedade de consumo. Diversos autores (SACRISTÁN, 2013; SANTOMÉ, 2013a; SILVA, 2015; GENTILI, 2015; 2013; SOUZA, 2022) têm chamado a atenção para essa discrepância nas políticas educacionais produzidas no âmbito deliberativo das organizações internacionais. Em consonância com esses autores, o sistema educacional contemporâneo mostra-se interessado em instruir indivíduos para servirem como reserva de mão de obra nas indústrias. Nesse processo, a escola e seus insumos pedagógicos são importantes.

Sabe-se que o Estado já foi educador e desenvolvimentista, e atualmente, é considerado como protagonista regulador, posto que não vigoram mais os antigos modelos fordista-taylorista de produção, sendo que o Toyotismo impera com suas exigências estritamente técnicas nos processos de escolarização. Segundo Saviani (2013), naqueles antigos sistemas a produção era concebida e exercida em massiva quantidade, utilizando-se de pesados maquinários de base firme em uma linha de produção sequenciada e fragmentada, não exigindo tanto em termos de instrução para que o sujeito obtivesse um emprego e se mantivesse empregado. Contudo, tem-se na contemporaneidade outro contexto, e a sociedade da comunicação informada, seguida pelas formas de produção alinhadas com as tecnologias de última geração – isto é, máquinas leves de base móveis, altamente automatizadas e computadorizadas –, exigem operadores habilidosos e flexíveis. Ou, nos termos dos autores analisados, exigem operadores técnicos polivalentes.

Com essas tecnologias eletromagnéticas de alta precisão e quase autossuficientes, não são necessárias muitas mãos para fazê-las produzir, e, nessas circunstâncias, o desemprego avulta-se. Todavia, para concorrer às vagas disponíveis dos catálogos nas agências de emprego, requer-se um currículo robusto, a depender das qualificações demandadas pela vaga em questão. Essas novas necessidades imprimem para a escola pública condições nunca antes previstas. A Educação de Qualidade serve a essa finalidade, pensando que quanto mais tempo o sujeito permanecer na escola, maiores serão as chances de adquirir habilidades e competências que a burocracia tecnológica operatória dos processos de produção contemporâneos exige, justifica-se aí, educação ao longo de toda vida. Como foi ressaltado, não faz sentido tratar de Educação de Qualidade ao se considerar o tipo e as modalidades que a formação das elites precisa ter. Em última análise, as metas da Agenda 2030 permanecem para atender a concorrência, o individualismo, a eficiência administrativa, o tecnicismo produtivo, que são elementos característicos do projeto político neoliberal.

Já se mostrou que a ideia da qualidade na Educação nos moldes em que se vem apresentando é, ainda, uma forma de manutenção do status quo. Consoante Bauman (2015a), quanto mais a classe hegemônica passa de bilionária a trilharária, tanto mais os indivíduos posicionados em níveis aquém da pirâmide social decrescem sua renda. Interpreta-se, dessa maneira, que a ideia de qualidade da Educação e da Educação para toda a vida, é conceituada no bojo das iniciativas da OCDE, promovendo o reconhecimento de que continua a vigorar o ideário de capital humano no cerne dos procedimentos da escola pública. A qualidade alcança seu êxito quando a indústria não apresenta problemas de operadores, como se fosse um pêndulo que tende a favorecer poucos em detrimento de muitos. Não há horizontalidade nas relações, como pretende a Agenda 2030, mas, sim, manter um sistema vertical. Segundo Gentili (2013), esta seria a lógica do mercado contra o Estado. Mesmo porque a desigualdade é também um fator importante para o capitalismo.

De acordo com Bauman (2015a), um filho de um grande especialista liberal reconhecido em sua área e acumulador de significativa quantia de dinheiro, mesmo que frequente a mesma escola que indivíduos de condições humildes, ainda que estes últimos tenham boas médias e sejam aprovados no ano escolar, ao final de algum tempo, as oportunidades não serão as mesmas. Com efeito, a origem da desigualdade existe e persiste, porque o jogo da acumulação é um mecanismo praticamente autônomo, o que Bauman (2015a) designa de “mão invisível do mercado”. Essa situação desigual se apresenta como alavanca capaz de fazer girar o sistema, por isso, o mesmo autor questiona: “a riqueza de poucos beneficia todos nós?” (p. 27), os dados

mostram que não; segundo o PNUD (2020), a população do Brasil é de 207,6 milhões de pessoas, das quais 7,4% vivem em extrema pobreza.

Esse sujeito, se formado nas condições das bases criadas pelos órgãos mantenedores dessa ordem, fica claro, terá problemas de identificação solidária com o outro; mesmo que segundo Charaudeau (2005) a identificação surge a partir da presença do outro como seu referente humano, igual e diferente ao mesmo tempo, mediante a conduta de alteridade. Se a referência do indivíduo estiver focada intrinsecamente no mercado de trabalho e se ele simplesmente se posicionar na pista de corrida na concorrência, tal sujeito possivelmente irá desconsiderar os valores coletivos, solidários, democráticos e de cidadania. Nesse viés, isso não passará de uma capacitação que torna as pessoas tal qual sujeitos de identidade fixa, mecânica, e moldada com a linha de produção de acumulação.

Se tratando das possibilidades de exercício das identidades culturais ou sociais (HALL, 2019; SILVA, 2020a), nada específico é mencionado, tendo-se em conta que, na sociedade hodierna, os indivíduos passam por diferentes situações em que são instados a trocar de identidades (CHARAUDEAU, 2016), ou interpelados a se posicionarem em diversos contextos (SAMAIN, 2001) da sociedade. Emediato (2014) pensa os indivíduos enquanto sujeitos que, nas últimas décadas, saíram de uma situação de assujeitados para uma atitude de protagonismo. Essa noção corresponde ao sujeito sociológico, que surgiu logo após o sujeito cartesiano (HALL, 2019). Ao sair da posição que o colocava como uma peça integrando a multidão, ele adentra um âmbito ativo, que destaca as posições discursivas e a potencialidade do sujeito em se tornar produtor de sua vida. Embora alguns digam que o sujeito deixou de existir a partir da pós-modernidade e dos avanços nas pesquisas pós-estruturalistas, está documentado que esse agente passou apenas por processos de descentramento para usufruir das várias identidades existentes: de sujeito político, pai, filho, trabalhador e cidadão.

Conforme assinalado por Charaudeau (2009), a identidade compõe o processo de tomada de consciência de si. No entanto, será que o indivíduo treinado para o mercado de trabalho teria condições de fazer o exercício de crescimento pessoal e profissional, e pôr em atividade o pensamento sobre si, o outro e o mundo? Ao considerar a capacidade humana de interagir com o outro na diferença pela incompletude, mas que se faz importante na construção da identidade, Charaudeau (2009) sugere que nesse ato ocorra à consciência do corpo, de seu saber, julgamentos e de suas ações. Contudo, observa-se a improbabilidade do currículo escolar atual expressar interesse em atingir uma formação que proporcione tal grandeza. Como já foi apontado por Gentili (2013), a política neoliberal e conservadora ataca a escola pública e a

constrange à aceitação de atitudes antidemocráticas, negando-lhe, assim, o direito à Educação de Qualidade⁷.

Parafraseando o conceito de *líquido* baumaniano, o problema não é esse princípio infiltrado nos documentos de políticas públicas, como indicam os autores analistas dessa problemática, mas o caráter de exceção ou de prioridade em face de uma formação mais humanista, que consegue desenvolver as disposições e as potencialidades dos indivíduos próprias ao exercício das coisas públicas, e da sociedade em que se vive. Nisso, ressalta-se a importância de poder ter as mínimas condições de atender aos requisitos dos processos interdiscursivos nas diversas arenas e circunstâncias discursivas, nas quais diferentes contratos de comunicação são requeridos. Entende-se, aqui, que esta sim seria uma Educação de Qualidade no sentido político, social e econômico, afastando-se, então, da concepção de um treinamento limitado para operar máquinas de produção. Fundamentado em Silva (2015), educar para o trabalho é importante, mas não pode limitar-se a isso. O relevante é a luta política pelo direito do sujeito, através da escola, exercer e potencializar todas as disposições humanas (uma verdadeira formação integral). A Agenda 2030-ONU, ao dar ênfase ao conhecimento técnico e linguagens matemáticas, não deixa outras possibilidades interpretáveis.

Há autores que asseveram que, devido ao fato de esse tipo de política fechar certa viabilidade de outras formas de pensar, decerto, seja o caso de negar completamente propostas como esta. Isso porque se encontram nela emaranhados elementos de qualidade aparentemente democráticos, quando, na verdade, se averigua a negação de alguns, na medida em que outros lucram e têm como única meta o acúmulo de renda. Segundo Bauman (2015a), em quase toda a parte do mundo, a desigualdade cresce de forma vertiginosa, enquanto os ricos aumentam suas posses, e os pobres, em particular, continuam a empobrecer. Esse é o resultado da neoliberalização. E não obstante Bauman (2015a) afirma que nos EUA e na Grã-Bretanha, famílias começaram a fazer reservas para conseguirem viver distantes de pessoas pobres, tanto geográfico quanto socialmente. Como pensar Educação de Qualidade e de igualdade nesses termos, quando a Agenda 2030-ONU é fruto das decisões tomadas em Nova York, uma das cidades mais importantes dos EUA, além de ser o local onde estão ocorrendo os processos apresentados por Bauman (2015a)?

Por isso, a necessidade de se observar, com alguma ponderação, a sequência: países desenvolvidos, países em desenvolvimento, países de menor desenvolvimento relativo e

⁷ No Brasil, tudo indica que seguiremos mantendo, por exemplo, o analfabetismo. A lógica é toda neoliberal e mesmo um governo democrático, ao que parece, não rompe com a mesma. Há um retrocesso todo em curso no universo educacional.

pequenos Estados Insulares. Aponta-se a necessidade de questionar essa escala, ou esse neodarwinismo sócio/cultural e econômico contido na meta 4.c. Esses são os lugares cotados para que se formem professores reprodutores da ideologia ou do mundo semantizado, conforme a sociedade consumista; segundo Silva (2015, p. 25), a “[...] redefinição neoliberal da educação como treinamento também tende a acentuar as presentes divisões na medida em que os esquemas propostos serão aplicados sobretudo às crianças e jovens das classes subalternas”; conforme ainda é ressaltado pelo autor, as classes com poder e recursos continuarão investindo em pedagogia e currículos que garantam seus investimentos em capital cultural. Por ser uma estreita instrução, pode ser mais uma das estratégias neoliberais na manutenção das desigualdades.

Na meta 4.b se dá ênfase, além desses referidos na meta anterior, aos países africanos. O foco está no treinamento de pessoas, tendo-se em conta programas técnicos, engenharia e formação profissional como necessidades das prerrogativas mercadológicas. Não se menciona a formação da personalidade humana, condições sociais, culturais e políticas, ou as humanidades que formariam sujeitos para a cidadania. Esse conhecimento seria essencial para a noção de identidade sugerida por Charaudeau (2009), e evidencia a discussão acerca da dicotomia tecnicismo/humanismo ou qualidade/democracia. A Educação, as disciplinas humanas e as sociais, não são consideradas importantes nesse contexto (SACRISTÁN, 2013; SANTOMÉ, 2013a; 2013b; SILVA, 2015), o qual é altamente movido pela lógica matemática (meta 4.6) e das linguagens de intercâmbio de capital. Uma ilustração dessa conjuntura é o predomínio da língua inglesa como idioma do mercado internacional. Nesse aspecto, a resolução da questão se centraria no priorizar daquilo que pode proporcionar rentabilidade imediata, e o conhecimento técnico-científico (meta 4.4) tem utilidade nesse contexto.

Em relação à meta 4.a, ela é claramente aplicável em espaços e lugares em que as condições são próximas daquelas que Bauman (2015a) descreveu, quando determinadas famílias pretendem se afastar do contingente mais amplo, ou a redundância, (refugo?); onde se poderia pensar em um lugar seguro, de instalações e recursos necessários para a “boa” aprendizagem (meta 4.7), em que os jovens e as crianças poderiam alargar suas faculdades sócio/psicológicas, afetivas e culturais, ou a tão sonhada formação integral, senão em estruturas elitizadas? Está documentado em Saviani (2021), que a política do escolanovismo, pedagogia que despontou no início do século XX, tentou aprimorar a formação das crianças mediante os mesmos parâmetros que constam na meta 4.a. Entretanto, tais parâmetros funcionaram apenas parcialmente nas escolas de elite, sendo que nas escolas populares ocasionaram em frustração

dos professores e professoras, uma vez que eles haviam recebido uma formação com tal filosofia, mas que não condizia com a infraestrutura geral das escolas. Nesse viés, pelo grande interesse no acúmulo de renda, parece ainda mais distante investir na formação de qualidade desejada para todos e todas.

Conforme indicado por Enguita (2015), os processos que buscam desenvolver a ideia de igualdades de oportunidades põem ênfase no comum, e que a palavra *qualidade* enfatizaria a diferença (meta 4.5). Trata-se de expurgar do real desenvolvimento aquela massa que obteve, por meio de algumas políticas públicas, o direito de frequentar os bancos escolares de seleção mais refinada. Rechaçar esses processos seria pertinente para manter uma uniformidade quanto a quem pode acumular e quem não pode. Nesse interdiscurso, que se liga a um processo de subalternização, outras identidades, aquelas defendidas nas políticas dos novos movimentos sociais emergentes em 1960, não aparecem como importantes. Como a ordem é organizada para aumentar o poder, e para tanto, coloca-se no capital a incumbência de ordenar outras comunidades ou identidades políticas, aponta-se que determinadas identidades são cada vez mais distanciadas da tomada de decisões que interferem no poder de acumulação.

Na meta 4.3, está explícita a mercantilização da educação. No mundo como está significado e em como é compartilhado atualmente, o sentido desses processos se encontra em várias circunstâncias de discurso. Desse modo, os contratos giram em torno da acumulação, mesmo quando o assunto é uma formação de qualidade. Quem deve ter uma Educação de Qualidade? Que qualidade é essa? Quais são os critérios utilizados para avaliar se uma educação é ou não de qualidade? Quem pode fazer isso? Muitas outras questões poderiam ser colocadas como possíveis formas de análise. Quem são os locutores e enunciadores que buscam dialogar com destinatários interpretativos, ou idealizados? Nesse último caso, parece que os enunciados explícitos e implícitos estão voltados para um enunciador idealizado no texto da Agenda. Nessa percepção, a meta 4.2 enfatiza, ou mostra (nos termos da linguagem da análise de discurso) que a Educação Infantil é propedêutica, ou seja, a formação recebida nessa etapa deve ser útil para o Ensino Fundamental. Contudo, como já foi argumentado por pesquisadores do tema, a Educação Infantil não é utilitária e não tem que ser propedêutica.

Ao cercar a meta 4.1, distingue-se que o problema não é a educação ter ou não qualidade, e ser eficaz. (CHARLOT, 2013; SILVA, 2015). A questão é a quem favorece esse tipo de discurso. Compreender a Educação como bode expiatório tem sido uma prática histórica recorrente, como apontada por Enguita (2015), e no observar dos princípios e conceitos propostos no tecido do texto da Agenda 2030, se tem a reflexão de algumas questões

importantes nesse sentido. Um exemplo é a menção a gêneros, etnia, direitos humanos, formação para o trabalho, cultura da paz, e Educação de Qualidade para todos – identificando-se que, a princípio, são utilizados termos que agradam à maioria. Entretanto, não se menciona o papel que o acúmulo de alguns desfavorece a maioria, nem qual é o papel das empresas multinacionais nesse delineamento.

Assim, o problema da Educação Pública não é técnico, mas político. Está documentado que mesmo as empresas fortes que tratam a função do Estado como não intervencionista (CHARLOT, 2013), têm o Estado como parceiro de trocas de valores (a exemplo de empresas de *management* – nos EUA - contratadas pelo Estado para administrar escolas públicas). Parece que os próprios professores da escola pública estão desanimados com ela; segundo Charlot (2013, p. 49) ao analisar a influência mercadológica da educação, afirma que “[...] no Brasil [...] Os filhos de professores das escolas públicas não vão para escolas públicas, vão para escolas particulares”. Posto isto, o problema colocado não está no fenômeno da globalização, mas nas novas lógicas utilizadas pelo neoliberalismo que, ao adentrar na educação, transforma-a em mercadoria. Qual identidade consta em cada pacote vendido? Segundo Charlot (2013), na França existe o fenômeno nas escolas públicas de selecionar os/as mais fortes e enviar os/as mais fracos/as a outras escolas. Isso sugere que a qualidade é para quem pode pagar o preço do mercado para obtê-la, e não para todos/as e qualquer um/a, salientando que o argumento do Estado é o de não possuir condições de manter com seus recursos um projeto dessa natureza.

Considerações finais

A problemática contemporânea da Educação de Qualidade contida em documentos de organizações internacionais tem provocado análises e argumentos em direção ao que se convencionou designar de políticas neoliberais e neoconservadoras. A produção, nesse sentido, tem ganhado espaço cada vez maior na Teoria Educacional, quando a educação e a escola pública têm sido acusadas de absorver as premissas mercadológicas e o treinamento tecnicista de sua clientela.

Nesse contexto, o estudo teve como objetivo analisar o conceito de Educação e de sujeito direcionado pelos filtros apresentados no texto-discurso sobre Educação de Qualidade, proposta pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas.

Os resultados mostram que as dez metas e seu objetivo em relação à Educação de Qualidade, direcionam para uma formação de sujeito consumista como um meio de não ser excluído. As condições impostas pela filosofia neoliberal, aglutinadas ao neoconservadorismo,

buscam representar modelos a serem seguidos pela escola pública enquanto a melhor opção inovadora. Embora a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas apresente limitadas questões defendidas pelos novos movimentos sociais, não deixa, por isso, de dar ênfase a uma formação técnica voltada explicitamente para o mundo do trabalho industrial. Nessa perspectiva, os conhecimentos aplicados, técnico, da matemática e da engenharia são priorizados.

O Estado já passou pelo estágio de ser educador e desenvolvimentista, e agora, é considerado regulador. Esse último nível é bastante criticado pelas ideias neoliberais devido à legislação e diante da pressão dos grupos emergentes, que exigem equilíbrio nos processos de desigualdade socioeconômica, cultural e política. A Agenda 2030 sugere que a escolarização seja propedêutica, e que, desde a Educação Infantil, as crianças sejam preparadas para o Ensino Fundamental. Nesses processos, a Educação de Qualidade, por ser um princípio empresarial, pretende treinar os indivíduos que estão na base da pirâmide para o mundo prático, enquanto a qualidade da educação serve à formação de uma elite. Contudo, contraditoriamente, o discurso da *qualidade* para a educação é algo redundante ou sem interesse para a classe abastada, dada a percepção de que esse grupo social possui condições para essa garantia. Nesses termos, a qualidade na Educação é um discurso hegemônico.

Ao refletirem acerca desses resultados, outros/as pesquisadores/as podem analisar suas práticas escolares e inserir tais processos problemáticos da sociedade atual, ao dialogarem com outras referências teóricas ou mesmo artefatos culturais, visto que os discursos hegemônicos são veiculados pela materialidade da cultura. Assim, o neoliberalismo, somando-se aos interesses neoconservadores, pode ser encarado, também, como ferramenta para analisar as políticas educacionais e seus discursos grandiloquentes.

Algumas limitações, as quais é necessário transpor, pode ser estudada de maneira a abordar de modo mais direcionado a Agenda 2030, proporcionando a emergência dos mecanismos e direções subjacentes a seu discurso da Educação de Qualidade. Há estudos que fazem análises de um gênero epidéutico, mas é preciso observar esse tipo de discurso em uma perspectiva mais jurídica antes de deliberar seus conteúdos. Talvez, nessas circunstâncias discursivas, necessite-se resemantizar o mundo com novos valores, com outra ética, linguagem e cultura, e com outra representação de Escola Pública, a ser pautada na democracia, na solidariedade, na coletividade e na cidadania. Ademais, garantir verdadeira e efetiva aprendizagem a todas e a todos é modo de confrontar um contexto que se retroalimenta da miséria e da concentração de riquezas. Enquanto não operarmos com outra perspectiva acerca do que queremos conservar como seres

humanos linguajantes não estaremos em Educação transformando e conservando o mundo comum que vivemos. E a agenda está em curso, nos impondo esses desafios.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?**. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In. PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: Modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In. PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Marisa. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In. CANDAU, V. M. (Org.a). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. – 2. ed. – Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 29-46.

EMEDIATO, Wander. O sujeito como múltiplo agente de múltiplas operações. In. MARCHIORI, M. (Org.). **Cultura e interação**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora; Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro, 2014. p. 73-86.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da. (Org.s). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. – 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 93-110.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In. GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. – 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 215-238.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

OLIVEIRA, José G. de; COSTA, Carlos; CHAPEL, François. Paixão pela Comunicação - Entrevista com Dominique Wolton. **Revista § Parágrafo**, v. 2, n. 2 (2014). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/236>>; Acesso em: 02 dez. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plataforma Agenda 2030 – acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil**. Disponível em <<http://www.agenda2030.org.br/>>; Acesso em: 09 dez.2020.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Sobre o Brasil**. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/>>; Acesso em: 09 dez. 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 173-210.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In. SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre/RS: Penso, 2013. p. 16-35.

SAMAIN, Etienne. Gregory Bateson: rumo a uma epistemologia da comunicação. **Revista C-Legenda**, n. 05 (2001): Edição especial. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/45834/26226>>; Acesso em: 09 dez. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula** (Org.). – 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. 155-172.

SANTOMÉ, Jurjo. T. Currículo, justiça e inclusão. In. SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. – Porto Alegre/RS: Penso, 2013b. p. 71-86.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da. (Org.s). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. – 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 11-30.

SILVA, Tomaz. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOUZA, Patrícia de. **A Agenda 2030 para a Educação: o fundo público a serviço do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2022.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. – 2. ed. – São Paulo: Editora 34, 2018.