

## UM DIÁLOGO COM O DISCURSO CAPITALISTA: RELAÇÕES DE SABER- PODER

Rozely Martins Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é um recorte da análise dos dados coletados de nossa dissertação de mestrado que objetivou investigar os dizeres de sujeitos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos do estado de Goiás em relação aos dois documentos oficiais do estado: as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás e as Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa: Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental. Para tanto, colocamos, em uma arena discursiva, as várias vozes oriundas da prática escolar e da política institucional pública. Foram analisadas, nas sequências recortadas, recorrências discursivas que caracterizam os dizeres dos sujeitos pesquisados em uma relação ao discurso capitalista e as implicações de poder, tendo como referência Michel Foucault (2002), no qual fundamentamos as discussões acerca das relações de saber e poder.

**Palavras-chave:** Discurso, relações de poder, saber.

**Abstract:** The present work is a clipping of the data collected from our master 's thesis that aimed to investigate the words of Portuguese Language Teaching Subjects of Youth and Adult Education in the state of Goiás in relation to the two official documents of the state: as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás e as Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa: Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental. To do so, we put in a discursive arena the various voices from school practice and public institutional politics. Discursive recurrences were analyzed in the cut-out sequences, which characterize the subjects' speeches in a relation to capitalist discourse and the implications of power, with reference to Michel Foucault (2002), in which we base the discussions about the relations of knowledge and power.

**Keywords:** Speech, power relations, knowledge.

### *Introdução*

O lançamento das *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos* (DCEJA) do estado de Goiás e da *Matriz Curricular de Língua Portuguesa* (MCLP) *Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental* em 2010 pela SEDUC interpelou-nos a realizar uma leitura mais detalhada desses documentos, levou-nos a refletirmos sobre a nossa própria prática docente, sobre as práticas de nossos colegas acerca do que é dito nos

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão com ênfase na concepção dialógica da linguagem baseada nos postulados desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Professora efetiva de Língua Portuguesa com atuação no ensino médio, na rede estadual de Goiás desde 1993. E-mail: rozelymartinsc@gmail.com.

documentos supracitados. Observamos que havia, então, a necessidade de irmos a campo, com o propósito de coletarmos depoimentos dos professores de língua portuguesa a respeito desses documentos, bem como sobre o funcionamento do ensino da disciplina de Língua Portuguesa para a EJA em Goiás. Assim, demos voz aos professores, de escolas das regionais de Catalão, Itumbiara, Piracanjuba e Morrinhos, pois objetivamos conhecer os discursos que constituem seus dizeres, bem esses os discursos estão permeados por relações de poder. Neste artigo, intentamos, ainda, compreender como o discurso capitalista aparece nos dizeres dos professores e implicam relações de poder.

Não podemos negar que, nos últimos anos, com a globalização, ocorreram intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagaram de forma veloz e acometeram, sobremaneira, os sistemas educativos de todas as nações. Isso ocorreu principalmente porque a educação é vista como meio para se alcançar uma sociedade econômica e socialmente desejada. Nesse contexto, as práticas educativas se voltaram para atender a demanda por maior qualificação profissional, observada como uma forma de suprir as necessidades de um mercado de livre concorrência. Essa situação não está restrita ao ensino superior, mas também ao ensino básico e, logo, à EJA.

Desse modo, a análise dos dizeres dos professores em contraposição aos documentos possibilita-nos colocar os dizeres em uma arena discursiva, uma vez que, no embate, emergem diversas questões relativas ao sujeito, à língua, e às relações de poder, em uma discursividade que remete ao discurso neoliberal. Ao tomarmos o viés do discurso, objetivamos refletir sobre as relações de saber-poder que se instauram nas práticas discursivas, tanto dos documentos, quanto dos dizeres dos professores. Ao enunciarem sobre a EJA e o ensino de língua portuguesa, os professores inscrevem-se em uma formação discursiva e evocam vozes de outros lugares nesse processo de enunciação, estabelecendo um diálogo infinito.

Baseamo-nos nos pressupostos foucaultianos, que asseguram que há relações imanentes entre saber e poder, visto que o saber produz poder e que, de alguma forma, limita ou amplia as práticas sociais de acordo com as condições sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas do contexto. Percebemos, inicialmente, que a EJA, como toda modalidade de ensino, e a educação, em geral, são vistas como capazes de promover a emancipação do indivíduo. Há uma ideia dominante de que o sujeito escolarizado tem melhores condições de empregabilidade, com maiores chances de

concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Diante disso, percebemos a supremacia do discurso capitalista que perpassa o fio discursivo, tanto dos documentos, quanto dos dizeres dos professores.

### *Discurso capitalista e relações de poder*

Buscamos verificar, nas sequências eleitas por nós, como os professores e os documentos enunciam sobre a EJA, e de que forma há implicações de saber-poder nesses enunciados, pensando essa modalidade de educação como um *status* social e/ou econômico. Iniciamos com as seguintes sequências discursivas:

(SDXVI) A implantação dos programas de Supletivo teve como objetivo atender a demanda de mão de obra não qualificada, oferecendo aos *educandos habilitação e capacitação profissional* na categoria de técnico ou auxiliar para os que se *encontravam na força de trabalho com mais de três anos de experiência e que não possuíam diplomas e/ou certificados que os credenciassem para o exercício de sua função*. (DCEJA/GO, 2010, p.14, grifos nossos)

(SDXVII) Cumpre mencionar o Projeto Educação de Jovens e Adultos – *Ensino Médio para alunos Trabalhadores em Empresas* – implantado no Colégio Estadual Moisés Santana em Bom Jesus de Goiás, que teve como finalidade garantir o *direito universal da educação básica de qualidade* para todos, dando oportunidade de acesso ao Ensino Médio. *Visava o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional*. (DCEJA/GO, 2010, p.20)

(SDXVIII) Atualmente, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO) por meio da Coordenação de Educação a Distância (Coedi), busca *aprimorar o seu projeto* de atendimento às demandas da Educação de Jovens e Adultos de forma a atender as necessidades deste público, por meio da implementação de proposta pedagógica diferenciada que *propicie a aprendizagem significativa e a inclusão do educando*. Uma de suas características é *atender aqueles que possuem uma trajetória profissional com jornada de trabalho exaustiva e incompatível com o cumprimento das exigências de cursos regulares*. (DCEJA/GO, 2010, p. 22)

Como vimos no início deste trabalho, historicamente, os programas voltados ao atendimento de adultos surgiram a partir de uma necessidade de se responder às exigências do mercado de trabalho por mão de obra qualificada. Isso é evidenciado na SDXVI, uma vez que o que motivou a criação do supletivo foi a *habilitação e capacitação profissional*, o que se trata do poder vinculado ao saber-fazer. Nessa perspectiva, aquele que domina a técnica terá qualificação para o emprego e se manterá nele, e mais, a exigência também se dá pela diplomação, sendo que se exige um documento que certifique sua capacidade de saber-fazer. É o discurso do liberalismo e do neoliberalismo impondo sua força nas relações sociais, uma vez que a escola reproduz a força de trabalho para o capital e, assim, prepara os indivíduos conforme a ideologia dominante.

Conforme as DCEJA/GO (2010), na SDXVII, outro Projeto Educação de Jovens e Adultos - *Ensino Médio para alunos Trabalhadores em Empresas* - também foi criado com o intuito de preparar mão de obra, sendo vinculado ao setor privado. Embora possamos vislumbrar uma questão emblemática na forma de se pensar a formação, entendemos que, por influência de tendências pedagógicas da época, *enuncia-se o pleno desenvolvimento*, como se fosse possível desenvolver-se plenamente. É a ilusão da completude perpassando o discurso. E mais, é oportuno observarmos que o signo “*cidadania*” busca dar ao ensino um papel de emancipação, mas há um silenciamento sobre a origem dessa ideia. É uma citação de um termo muito difundido nas teorias educacionais, que o documento não o atualiza como discurso do outro. Esquece-se, aqui, que o dizer já foi dito em outro lugar e, ao invés disso, apropria-se dele.

Ao utilizar o signo “atualmente”, atualiza-se a história da EJA em Goiás, de modo que podemos ter as ideias atuais sendo apresentadas por meio da linguagem. A Coordenação da Educação a Distância (Coedi) afirma que quer “aprimorar o seu projeto” educativo para a EJA. Se quer aprimorar é porque existe algo que não está bom, está ruim. E ainda complementa com “aprendizagem significativa e a inclusão”, o que sugere que o ensino não tem feito sentido para o aluno, que continua a ser excluído. Isso nos leva a pensarmos que o documento DCEJA/GO (2010) romperá com a reprodução do discurso capitalista e trará novas diretrizes para essa modalidade de ensino. Mas, como veremos, não é isso o que ocorre.

Segundo Foucault (2012a), são nas práticas discursivas que os objetos de que se fala são constituídos. Logo, a EJA é instituída pela prática discursiva, pois tanto os dizeres dos professores quanto os documentos produzem um discurso sobre ela no estado de Goiás; conseqüentemente, produzem um saber sobre essa modalidade de ensino. Desse modo, ocupamo-nos com os discursos como produtores de objetos, uma vez que têm importância primeira, pois produzem verdades, principalmente tendo em vista que o que analisamos foram discursos institucionalizados. Nesse sentido, podemos inferir que o discurso tem capacidade de criar, de produzir saberes e poderes.

Ao direcionarmos nosso olhar discursivo para os dizeres dos professores, constatamos que eles acabam por reproduzir um discurso que também se instaura nos documentos: de que a educação é tida como um saber que dá ao sujeito um poder, propiciando condições para que o aluno se insira no mercado de trabalho. Veiga Neto (1999) afirma que esse é um valor de toda a sociedade política, econômica e social.

[...] lembro que boa parte dos discursos de vários governos (conservadores ou progressistas), bem como os discursos de boa parte do empresariado, não se cansam de proclamar a importância da escolarização. A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se "empresariar") a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante. (VEIGA NETO, 1999, s/p)

A EJA é uma política que quer, sobretudo, fazer com que o aluno retome seus estudos e possa continuá-los. Mas está interpelada pela ideologia predominante em nossa sociedade, de que ter saber produz eficiência no trabalho. Certamente, a relação de trabalho que os alunos mantêm tem influenciado a forma como se dá o ensino da EJA, como podemos ver nas sequências a seguir:

(SD15): Alguns jovens na maioria são pessoas com mais de 25 anos que pararam de estudar e *hoje necessitam desse estudo para o emprego*. Hoje todos têm o mesmo objetivo *melhorarem de vida*. [...] Incentivo. *Incentivar sempre falando das novas possibilidades que o estudo proporciona*. (S2)

(SD16): Eu sempre falo que não existe uma fórmula pronta pra você dar aula. Não existe regra: segue isso aqui que *no final seus alunos todinhos vão obter êxito, vão obter*

*aprovação, vão obter uma melhoria salarial. Então, é construindo, isso é um trabalho de formiguinha que você vai moldando o aluno na primeira série da EJA até o término do Ensino Médio. (S3)*

(SD17): Ultimamente, nesses três últimos anos que eu tenho trabalhado com EJA, eu já percebo que são alunos mais assim... que não tiveram mais oportunidade de estudar no seu tempo e que tem *o desejo de concluir seus estudos, de ter seus estudos ou de concluir*, principalmente aqueles que não tiveram oportunidade de estudar mesmo. Eu vejo a maioria deles agora....porque são estudantes que não têm... não almejam fazer uma faculdade. *Eles querem mais ter um certificado pra trabalho ou pra satisfação pessoal mesmo! (S5)*

(SD18): Quanto aos conteúdos que eu considero essenciais para jovens e adultos. [...] Tudo que possa vir colaborar pra que esse aluno *se dê bem numa entrevista de trabalho, uma apresentação pra trabalho*, já que a maioria deles visam ao estudo da EJA pra uma *boa apresentação no trabalho. Maioria dos nossos alunos da EJA, especialmente da nossa escola, eles estudam, visando a uma melhor colocação no trabalho. (S5)*

(SD19): Já ensinei e ensino para outras modalidades. A maior diferença que vejo entre a EJA e o ensino regular é a maturidade. *Os adultos já foram barrados no mercado de trabalho por falta de estudos. Os adolescentes apesar de ter facilidade de aprendizagem não têm consciência, cada modalidade exige formação específica. (S7)*

(SD20): Considerando, no princípio, a expectativa da aprendizagem definida, orientação, a busca do currículo tinha que ser analisado, ajustado, pra oferecer um conjunto de tudo isso pra poder chegar e passar pra eles, que por mais tempo que tinham perdido, eles podiam recuperar, bastava querer. Ter força de vontade e esquecer as dificuldades lá fora, entrar e mergulhar nesse mundo, *um mundo maravilhoso que é a escola e através da escola poderia mudar a visão deles lá fora e mudando essa visão poderia até melhorar... até, financeiramente, a vida dele.* Temos relato de um aluno assim: Professora, você não acredita no que aconteceu, professora! *O meu patrão chegou no trabalho e ficou admirado: ‘o que aconteceu aqui?’ E aí mostrei pra ele*

*onde estava escrito: deixe organizado o local de trabalho. Eu tinha organizado tudo, por quê? Porque eu aprendi a ler. (S8)*

Nas sequências recortadas, observamos a recorrência de uma representação da EJA vinculada à concorrência por empregabilidade. O sujeito professor percebe em sua prática e reproduz discursivamente essa “necessidade” de passar pelos bancos da escola para ter acesso aos bens da sociedade capitalista. Como podemos inferir do dizer da Fabíola, na SD15, ter o saber formal escolar significa “melhorar de vida”, o que remete a um sentido de ser bem sucedido, ter acesso a valores do mundo capitalista. Diante dessa realidade, o sujeito professor toma para si o discurso neoliberal, confirmando-o como um valor a ser seguido quando diz que, em sua prática, incentiva o aluno, falando sobre as novas possibilidades que o ensino proporciona.

O que inferimos a partir dessa sequência discursiva é o caráter dialógico do enunciado, haja vista que o sujeito incorpora o discurso de outros, o discurso social faz parte do seu dizer. O outro é presentificado no discurso, pois, conforme Bakhtin (1997, p. 318), [...] “em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade”.

Na SD16, embora o sujeito enuncie que sua prática educativa não segue uma regra, admite que ela está pautada em um percurso que leva o aluno adulto a ter sucesso, isso fica evidenciado nas palavras “êxito, aprovação, enfim, melhoria salarial”. A prática de sala de aula caracteriza-se por uma concepção de sucesso vinculado à quantidade de bens (dinheiro) que se tem. É a ilusão de que todos são iguais e conseguem alcançar os mesmos lugares sociais. O que se percebe é que, nem sempre, sair-se bem na escola, ter formação acadêmica, significa ter bom emprego, melhores salários. Muitas vezes se estuda, simplesmente, para a manutenção do emprego. Portanto, é a capacidade de competição no mercado de trabalho, falando no discurso que emana do dizer do sujeito professor, pois, como aponta Veiga Neto (2009),

*[...] a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas*

*próprias escolhas e aquisições.* (VEIGA NETO, 2009, s/p, grifos nossos)

Desse modo, o sujeito professor acaba por se inscrever em uma ideologia em que o sujeito aluno busca a formação por estar inserido em condições socioeconômicas, exigindo dele uma escolaridade que o possibilita competir livremente por um emprego, pois está capacitado para isso.

Chama nossa atenção a imagem citada pelo sujeito professor, que compara sua prática em sala de aula com o trabalho de “formiguinha”, um trabalho de paciência para “moldar” o aluno durante os períodos em que se encontra na EJA. Isso nos leva ao poder disciplinar cunhado por Foucault. O efeito de sentido da imagem da “formiguinha” remete-nos a uma ideia de adestramento, utilizada como uma forma de tornar o aluno um sujeito dócil, produtivo para a sociedade capitalista, útil.

Essa mesma prática educativa enunciada no fio discursivo como uma apropriação do discurso capitalista ocorre no recorte SD17, uma vez que a preocupação do sujeito está em ensinar “aquilo que ele se dê bem”, cujo efeito de sentido “se dar bem” relaciona-se a ser vitorioso, ter sucesso para conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Assim, o sujeito professor inscreve-se em uma discursividade de que saber é poder, o que, por sua vez, está relacionado ao discurso neoliberal.

Já no recorte SD 25, o sujeito usa o substantivo “desejo” com o sentido de vontade de saber, de ter conhecimento, e mais, de “concluir”, como se na EJA estivesse o acabamento do sujeito aluno, uma vez que não almeja ir para a universidade, mas que, ao final da resposta, admite ser, mais uma vez, exigência para o emprego. Além disso, os efeitos de sentidos permitem-nos dizer que o estudo confere ao estudante um *status*, de modo que *satisfação* é sinônimo de *realização* pessoal. É pertinente comentarmos que o sujeito professor inicia sua resposta colocando-a em primeira pessoa, “eu”, o que indica sua preocupação com o outro, de modo que seu trabalho está cerceado para que o outro tenha sucesso, principalmente profissional. Percebemos, como afirma Foucault (2010, p. 44), que escola como “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

A inscrição dos professores nessa formação discursiva, que atrela grau de escolaridade à empregabilidade, é ratificada pela pelo S7 em seus dizeres. Os efeitos de sentido estão voltados para um entendimento de que o emprego é um prêmio

ocasionado pela escolaridade, ao passo que o desemprego é um castigo. Assemelha-se ao controle disciplinar proposto por Foucault (2012b, p. 174), que faz a seguinte consideração: “a disciplina recompensa pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune, rebaixando e degradando”.

Tereza afirma que “os adultos já foram barrados no mercado de trabalho por falta de estudos”. Entendemos, pois, que já foram punidos pelo mercado de trabalho e apenas a escolarização poderá promovê-los novamente. Por isso, o sujeito tem uma representação desse aluno como consciente de sua “falta” de conhecimento acadêmico, portanto, já é um corpo dócil, mais fácil de lidar. Dito de outra forma, a escolaridade é essencial para se ter uma promoção - o emprego; se não tem escolaridade, é punido, sofre a sanção do desemprego. Dessa maneira, emprego está para a gratificação como desemprego está para a punição. Consequentemente, nessa relação, o aluno adulto torna-se disciplinado, não ocasionando “problemas” em sala de aula.

A próxima sequência traz um sujeito em relação dialógica com os outros sujeitos enunciativos e com as DCEJA/GO, pois percebemos, na voz do sujeito professor, a voz do outro – **a heterogeneidade marcada mostrada** – para exemplificar uma situação em que o saber tornou o sujeito mais competente em seu ambiente de trabalho. Essa é a prova de que “através da escola” podem ocorrer mudanças “até financeiramente”. No entanto, ao optar pela palavra denotativa “até”, podemos depreender que não é certeza que isso ocorre; não há garantias de que possa haver mudanças reais em relação a um aumento salarial. Os efeitos de sentido decorrentes dessa sequência discursiva nos levam a perceber a relevância da escolarização para os menos favorecidos. Nesse sentido, Veiga Neto (1999, p.45) reconhece que “a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal”; e, talvez, mais que isso, ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo. Nas palavras de Peters (1994, p.223), “a educação pode, de fato, ser a estrela do futuro”.

Além de a escolaridade ser representada como uma exigência do mercado de trabalho, os professores enunciam também uma relação pragmática com outros valores capitalistas da sociedade. Há uma recorrência que evidencia a busca pela escolarização como forma de ter acesso a, por exemplo, carteira de motorista, concursos, além de propiciar o conhecimento acerca da escrita de gêneros voltados para a necessidade de empresas, como podemos observar nas sequências selecionadas abaixo:

(SD21): Quando a gente conversa lá: olha, professora quero ler e escrever, *um quer tirar carteira de motorista, outro quer fazer um concurso para passar pra agente de trânsito*, outro quer melhorar no serviço, então a gente tenta buscar textos atrativos em cada área pra que possam vir auxiliar eles. (S8)

(SD22): O aluno adulto, o aluno da EJA, ele vai precisar ler, escrever, ele vai precisar escrever corretamente, *ele vai precisar redigir um cheque, ele vai precisar redigir uma carta de apresentação, um currículo*, ele precisa corrigir os erros ortográficos devido à má alfabetização de alguns alunos. Então eu tento mesclar o conteúdo que tem que ser passado e aquilo de que ele precisa. (S3)

Nessas sequências, é interessante observarmos que o sujeito remonta em sua memória o diálogo que estabelece com seus alunos. Há evidências de que o sujeito aluno é ouvido pelo sujeito professor. Por outro lado, há, em seu enunciado, um diálogo entre o que diz o sujeito professor e o que foi dito por outros partícipes da pesquisa, uma vez que enunciam sobre a possibilidade de que a escolarização oferecida pela EJA seja voltada para assegurar a inclusão social do aluno. Como deixa entrever os dizeres de S8, ele busca em sua memória o que os próprios alunos enunciam sobre suas necessidades. Fica claro em seus dizeres que o aluno adulto busca a escola por querer ter acesso a bens e serviços capazes de incluí-lo na sociedade. Nesse mesmo sentido, a fala de S3 inscreve-se nessa discursividade, segundo a qual existe uma necessidade de ler e escrever para saber fazer procedimentos referentes ao mercado de trabalho.

Isso nos leva a entender que o discurso neoliberal interfere nas práticas educativas referentes à EJA e, de alguma forma, vai determinar até mesmo o que deve ser ensinado, além de produzir quem são os sujeitos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender. Considerando as forças imanentes das diversas vozes que formatam os discursos sobre o lugar do professor de língua portuguesa da EJA do estado de Goiás, não poderíamos deixar de comentar que o sujeito professor, nesse caminho que acabamos de realizar, é praticamente um assujeitado (nos termos foucaultianos), submetendo-se ao discurso hegemônico de uma educação a serviço de uma conjuntura neoliberal.

Mas queremos nos apegar a aquilo que Foucault (2012a) pontua sobre a condição para se exercer relações de poder, o que está na liberdade de resistência a ele.

E, ainda, inscrevendo-nos em uma perspectiva bakhtiniana de sujeito, conforme Fiorin (2008, p. 28), “não completamente assujeitado aos discursos sociais [...] encontra espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca é submetido completamente aos discursos sociais”. Sendo o sujeito constituído de vozes sociais, mas também de sua consciência individual, ele pode resistir a esses discursos. Trataremos de um sujeito professor responsivo e responsável por suas escolhas discursivas e práticas em sala de aula em outra oportunidade.

Por ora, observamos como recorrente nos dizeres dos professores que existe uma relação de tensão entre as práticas sociais para que o aluno estude, pois, ao mesmo tempo em que se enuncia que as empresas exigem a necessidade de os jovens e adultos retomarem os estudos, há, por outro lado, imposição de dificuldades para que esses mesmos sujeitos frequentem as aulas regularmente.

Acerca do questionamento sobre as maiores dificuldades enfrentadas na escola com relação à educação dos adultos, as respostas reportam, quase que unanimemente, à evasão. Evasão esta que tem como principal causa o fato de os alunos trabalharem, o que revela um embate entre a exigência de formação e o tempo para poder se formar. Isso se corporifica nos dizeres dos professores, que se seguem:

(SD23): A agente conscientiza o aluno, às vezes conversa na empresa pra ver como pode fazer, porque a maioria dos alunos estão lá porque a *empresa mesmo pressiona a trabalhar... a estudar*. Muitos estão *pressionando eles a estudarem* e precisa, então já que estão dando essa oportunidade, *estão obrigando, eles têm que liberarem*, do meu ponto de vista, aquele aluno pra *trabalhar e estudar. Vamos arrumar o horário do trabalho dele que não atrapalhe o estudo*. Então que é isso? *Cobra e não dá oportunidade. Isso é errado do meu ponto de vista*. A gente tenta entrar em contato, tenta falar, mas igual eu falei não é fácil mesmo, não. [...] Nós estamos tendo alunos que trabalham à noite, muitas vezes, o aluno vai um dia sim, um dia não. Eu aproveito pra inovar.[...] *Minha dificuldade de trabalhar com os jovens e adultos é a ausência do aluno mesmo*. (S3)

(SD24): Maior dificuldade de trabalhar com eles é *ausência*, porque muitos *trabalham, trabalham semana sim outra não, isso dificulta muito nosso trabalho*, e na maioria das vezes *eles querem nota, querem passar de ano*, essa é uma dificuldade que nós temos.

[...] Não sei, porque se ele tem como influenciar, porque na maioria das vezes desses problemas são *alunos que trabalham e não faltam por conta própria, por interesse próprio*. [...]A maior dificuldade que *nós temos é a falta desse aluno*, porque na verdade o que *a gente percebe é que o governo e nossas autoridades, eles querem é número e não, qualidade, pregam, falam, visam à qualidade, mas nem sempre no estudo da EJA, nós temos alcançado uma boa qualidade*. (S1)

(SD25): *Fator econômico. São pessoas que precisam trabalhar para sobreviver e acabam optando somente pelo trabalho cansam muito no exercício das duas coisas*. [...] O maior problema da EJA é a *evasão, e a evasão por trabalho*. (S2)

(SD26): As principais dificuldades que o professor encontra ao trabalhar com esse público da EJA- Jovens e adultos, eu diria que assim: *o cansaço*. Eu diria que às vezes é a falta de motivação, eu diria que o aluno *não está ali porque quer, mas porque precisa*. (S3)

(SD27): As principais dificuldades que encontro pra trabalhar com jovens e adultos. Tem questão que... tem muita *falta*, eles *faltam muito porque trabalham*, chegam à noite, às vezes *muito cansados*. Então tem muita questão de falta. (S5)

(SD28): As principais dificuldades que nós encontramos pra trabalhar com a EJA ... em primeiro lugar seria a motivação e interesse pela aprendizagem por não visarem a uma aprendizagem e somente uma nota para aprovação, *em seguida assiduidade* [...](S8)

(SD29): Eu vejo o maior problema da EJA é a *evasão*. Apesar de serem conscientes da falta que os estudos fazem, a maior prioridade do adulto é o *trabalho para se subsistir* juntamente com a família. Acredito que *o projeto de EJA deveria ser mais flexível em relação ao horário de atendimento*, o reforço escolar e avaliação. (S7)

No dizer de S8, as práticas sociais das empresas se dão em relações de forças. Há uma força que exige formação, escolarização mínima para a manutenção do emprego, e uma outra que se instaura na negação de liberar o aluno trabalhador para frequentar a sala de aula. O sujeito professor posiciona-se axiologicamente sobre a questão: *“estão obrigando, eles têm que liberarem” e ainda “Isso é errado do meu*

*ponto de vista*”. O sujeito professor, de seu lugar, não aceita essa incoerência da empresa e toma para si e para a escola (usa primeira pessoa do plural) a responsabilidade de resolverem essa questão tão emblemática, quando diz: “vamos arrumar o horário de trabalho que não atrapalhe o horário de estudo”. O sujeito posiciona-se sem alibi para com a situação do aluno, de modo que há uma responsabilização ética do mesmo.

O fato de os alunos da EJA encontrarem-se em uma situação de exigência de escolaridade e uma mesma exigência de trabalharem, implica em dificuldades de implementarem um ensino de qualidade, o que também pode ser entendido como práticas para a manutenção de um *status quo* social. A presença desse embate de práticas sociais na prática discursiva leva-nos a depreender um sentido de que os jovens e adultos, ao serem impossibilitados de frequentarem a contento as aulas, possam refratar como uma forma de se manterem na mesma posição social em que já estão na sociedade: homem/mulher de trabalho, força de trabalho (subemprego), ou seja, diante de dificuldades impostas pelas relações de força, são obrigados a aceitarem o que lhes é imposto: um ensino capenga. Não é interessante para a lógica neoliberal formar cidadãos plenos na palavra, sujeitos reflexivos, pensantes das realidades circundantes. O que mais interessa ao sistema é uma mão de obra que produza mais e seja mais barata.

É em uma arena que ocorrem os discursos, ora de confirmação da necessidade de escolarização, ora de dificuldade desse acesso. Sem tempo para aprenderem adequadamente, o jovem e adulto permanecem em condição subemprego, excluídos dos bens da sociedade. É realmente um embate. Assim, podemos inferir que há implicações das práticas sociais, inseridas no discurso capitalista, nas práticas educativas relativas à EJA. São latentes as relações de poder que se instauram, tanto no jogo discursivo quanto nas práticas educativas e sociais.

O sujeito de SD25 também relata essa dificuldade imposta pela evasão do aluno da sala de aula em função da necessidade de se manter empregado. O professor aponta para o cansaço físico provocado pelas condições de trabalho, muitas vezes, braçal, o que acaba por inviabilizar a permanência do estudante na escola. Em uma relação de diálogo e recorrência, confirma essa situação de dificuldade de conciliar estudos e emprego, pois são estabelecidas relações de poder nas práticas sociais. Maria, por exemplo, em seus dizeres, demonstra que, mesmo que o aluno esteja em sala de aula, não é “porque quer, mas porque precisa”. É a relação de força do mercado que determina a exigência

pela escolarização; mas que, entretanto, não dá condições para que o sujeito adquira essa escolarização.

A falta às aulas do sujeito aluno é a dificuldade enfrentada também pelos sujeitos professores S5 e S6. O cansaço do trabalho faz com que o aluno não tenha condições de ir à escola e, assim, os professores não conseguem realizar o trabalho educativo exigido pela SEDUC. O fato de o professor S1 colocar em questão que os alunos sentem-se desmotivados, desinteressados, pois não almejam aprender, mas apenas “*querem nota, querem passar de ano*”, remonta a uma noção de nota como símbolo de aprovação, um valor da sociedade neoliberal, exigida pelo mercado, ou seja, o aluno quer um certificado para se manter no emprego. Mas, no fio do discurso, inferimos que, em virtude de um subemprego, que exige qualificação mínima, o sujeito aluno vê-se em um jogo de poderes em que o diploma é cobrado, mas não exatamente o saber, o conhecimento profundo. Nesse sentido, o ensino da EJA não é valorizado.

Nesse caminho, o sujeito professor também coloca em tela as relações de força que estão presentes no discurso dos governos, que como autoridade dizem visar “qualidade”, mas, na prática, querem “número”, aqui entendido como aprovação. Exige-se que as escolas aprovem os alunos, mesmo que eles não tenham conhecimento que lhes permitam ser aprovados, de forma que a qualidade estaria apenas no discurso. Nesse ensejo, o sujeito-professor posiciona-se como alguém que se sente responsável por mediar esses conflitos, especialmente entre patrões e empregados (estudantes). É dentro dessa tensão que também Ana Clara tem uma representação de si como responsável por resolver as dificuldades dos estudantes em frequentar a sala de aula e trabalhar.

Tereza, ao enunciar, dialoga com os outros sujeitos pesquisados, uma vez que coloca em questão o emprego (trabalho) como causa da evasão, dificuldade enfrentada por ela. O termo “subsistir”, escolhido por ela, instaura a ideia de que, para o sujeito aluno, é mais importante seu sustento e de sua família. Nesse caso, o dinheiro, para manter a família, é mais preocupante do que o “estudo”, pois este não é garantia de melhores condições de trabalho. E mais, Tereza posiciona-se axiologicamente para afirmar sobre a flexibilização do “projeto de EJA” em relação ao atendimento aos alunos, deixando clara sua preocupação em atender todos os alunos. Dessa forma, o sujeito-professor estabelece um diálogo com o que é preconizado nas DCEJA: *atender*

*aqueles que possuem uma trajetória profissional com jornada de trabalho exaustiva e incompatível com o cumprimento das exigências de cursos regulares.*

Vamos retomar rapidamente o “desejo” das DCEJA/GO, ao apontarem as dificuldades relacionadas às faltas, à evasão e ao cansaço dos alunos. Podemos inferir que os sentidos dessas dificuldades estão nas práticas não discursivas sobre a EJA, ou seja, embora os documentos apontem para o atendimento aos alunos que possuem jornada “exaustiva”, na prática isso não é possível, uma vez que existem forças externas à escola que limitam esse anseio. A escola que oferece essa modalidade de ensino não está conseguindo manter esse trabalhador em sala de aula, levando, assim, ao fracasso da proposta em questão, e colocando em uma relação de tensão os discursos que ora apontam para a valorização do saber como caminho para adquirir poder (emprego, bens culturais e econômicos), ora para um saber diminuído em certificação, sendo o diploma mais importante que o conhecimento.

Frente a isso, o professor vê-se como um assistente social, um mediador de conflitos, um “lutador” contra forças advindas de muitos pontos: do Estado, que decreta que ocorra um ensino de qualidade, mas que tem como interesse real número de aprovados; do mercado de trabalho, que também quer mão de obra qualificada, mas que impossibilita/ou dificulta essa qualificação; da desmotivação, do cansaço dos alunos; além das próprias exigências e concepções ideológicas advindas de diálogos teóricos que almejam uma educação que atenda às necessidades de formação do sujeito de forma crítica, reflexiva, processual e continuada.

### *Considerações finais*

É recorrente nas sequências discursivas a representação da EJA vinculada à concorrência por empregabilidade. Os enunciados dos professores evidenciam um discurso da “necessidade” da escolarização para se inserir na sociedade capitalista, ou seja, é exigência da sociedade capitalista ter o saber pra ser bem sucedido na vida. O sujeito professor está inserido discursivamente numa ideologia de “saber” é ter bens, emprego, sucesso, ou seja, saber é poder, como aponta Foucault.

Percebe-se que o discurso neoliberal de alguma forma está em diálogo constante e determina o que vai ser ensinado ou não para os alunos na EJA no estado de Goiás, pois são diversas vozes formulando os dizeres dos professores de Língua Portuguesa, e

este acaba por se submeter a um discurso hegemônico de uma educação que serve a uma conjuntura social predominante.

No entanto, o mais importante é que nesse diálogo em as relações de poder se evidenciam existe a possibilidade de resistência. Mesmo que haja um discurso dominante, há também espaços para a liberdade e assim o professor consegue se esquivar dos discursos sociais para também se mostrar responsivo e responsável por sua prática.

Podemos inferir que nas práticas discursivas há uma arena em que ora confirma-se a necessidade da escolarização como principal acesso a um status social, ora os professores criticam as dificuldades impostas pela mesma conjuntura social. Assim são latentes as relações de poder que se instauram, tanto no jogo discursivo quanto nas práticas educativas e sociais.

### *Referências*

BAKHTIN Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas press, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197- 203, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012c.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Layola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Concepções de língua e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na Sala de Aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GOIÁS. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás**. Goiânia: SEDUC/COEDI, 2010.

COSTA, Rozely Martins. Um diálogo com o discurso capitalista: relações de saber-poder. Cadernos discursivos, Catalão-GO, v. 1 n 1, p.85-101, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).

\_\_\_\_\_. **Matrizes Curriculares** - Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental. Goiânia: SEDUC/COEDI, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

Recebido em setembro de 2016.

Aceito em novembro de 2016.